

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sandra Carolina Gouveia Vieira
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

junho | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sandra Carolina Gouveia Vieira

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

ORIENTADOR
José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Ano Letivo – 2017/2018

Sandra Carolina Gouveia Vieira

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica na Instituição Maria
Eugénia de Canavial, EB1/PE da Achada e EB1/PE da Ladeira**

**Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para a
obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Doutor Paulo Brazão

Funchal, junho de 2018

*Eles nem sabem, nem sonham,
Que o **sonho** comanda a vida,
Que sempre que um homem sonha
O mundo pula e avança
Como bola colorida
Entre as mãos de uma **criança**.*

Gedeão, A (1956)

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Saint-Exupéry

O fim desta etapa do meu percurso académico reflete, sem dúvida, a concretização de um sonho! Foi uma caminhada que não posso qualificá-la como fácil, contudo perante todos as dificuldades e desafios, que fui encontrando, bem como todas as aprendizagens alcançadas contribuíram para o culminar de uma vitória bastante significativa na minha vida. Porém, esta mesma vitória não é só minha pois devo agradecer ao enorme apoio de todos aqueles que me acompanharam durante estes anos de luta e que me transmitiram, de alguma forma, uma força inigualável para atingir este sonho. Por essa mesma razão, quero aqui manifestar o meu mais sincero e profundo agradecimento a todos.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais por me proporcionarem tudo aquilo que necessitei para concluir este sonho, obrigada por todos os vossos esforços que fizeram por mim até à concretização deste meu objetivo. Obrigada pelo vosso apoio e por todas as vezes que me ajudaram na construção de materiais e me deram uma palavra de conforto nos dias mais difíceis, obrigada por todo o vosso amor e carinho que me transmitia força para continuar a lutar e a nunca desistir, por mais complicado que fosse. São os melhores e devo-vos tudo!

Ao meu avô que, mesmo sem ter estado presente de forma direta, neste percurso foi sempre uma força e sei que esteve sempre olhando por mim me acompanhando, de certa forma, em todos os passos que dei em direção a este objetivo. À minha avó que presenciou diretamente todos os passos que dei e que me motivou, sempre, a continuar.

Ao Pedro, por todo o apoio incondicional, por todas as palavras de motivação, incentivo e de amor que me fizeram ter mais forças, dia após dia, na perseguição deste sonho. Obrigada por acreditares em mim e por me levatares todas as vezes que me apetecia cair, por me fazeres sorrir, nos piores e nos melhores momentos e pela paciência que tiveste ao longo deste percurso. Obrigada, do fundo do meu coração, por tudo.

À minha Joana, a melhor amiga de infância que acompanhou este sonho desde sempre, que sempre me incentivou ao longo deste percurso e ouviu todas as minhas

fraquezas e teve, sempre, as palavras certas nos momentos certos. Pela paciência que tiveste comigo e por me ajudares sempre que precisei, por estares sempre presente em todas as etapas da minha vida, por seres a pessoa que és para mim. Muito obrigada pela tua amizade.

Às minhas companheiras de curso e amigas, que levo para a vida, Margarida Sardinha, Tatiana Fernandes e Bruna Jardim que, em diferentes momentos, me acompanharam nesta caminhada e me deram força para conseguir concluir mais uma fase na minha vida. Obrigada por sempre me ajudarem quando mais precisei, obrigada por me proporcionarem momentos de companheirismo, de amizade repleta de muitas gargalhadas, de muitos desabafos, de muitas conversas e de muitos momentos inesquecíveis que levo no meu coração.

À minha madrinha e amiga Cláudia por me receber desde o primeiro dia que entrei nesta Instituição e por me acarinhar, um muito obrigado por todos os momentos partilhados bem como por toda a ajuda disponibilizada. A minha escolha não poderia ter sido melhor!

Às minhas afilhadas, Tatiana e Mariana por me permitirem acolhê-las e por todos os momentos que partilhamos juntas, muito obrigada pela vossa amizade, pelo vosso apoio, carinho e por me acompanharem nestes últimos anos deste percurso. Estarei sempre ao vosso lado, como vocês estiveram do meu.

Agradeço, com especial apreço, a todos os professores que me transmitiram apoio e aprendizagens que foram alicerces para esta conquista e, também, a todas as pessoas com quem me fui cruzando nas minhas práticas pedagógicas: à Educadora Fátima, à Professora Sónia e à Professora Sandra, um muito obrigada por todos os ensinamentos, por todas as críticas construtivas que me fizeram crescer, por todo o apoio que me disponibilizaram e pela confiança que depositaram no meu trabalho.

A todas as crianças que, também, passaram por este meu percurso e que foram tão especiais, levo-os no meu coração! Obrigada por me transmitirem os vossos sorrisos, carinhos, abraços e por todas as aprendizagens que me proporcionaram. Deram-me força e coragem para seguir este meu sonho de ser docente e faziam com que todo o meu esforço e que todos os momentos de stresse valessem a pena.

Um especial obrigado ao meu orientador Professor Doutor Paulo Brazão por todo o apoio que se dispôs, desde o primeiro dia, a facultar e por ser um excelente profissional e, principalmente, uma pessoa bastante humana e compreensível. Mais uma vez, um muito obrigado pois a sua ajuda foi preciosa para que esta etapa se concretizasse com sucesso.

Todos estes agradecimentos que aqui manifestei não são os suficientes para conseguir demonstrar toda a minha gratidão e alegria por ter cada um de vós por perto, nesta longa caminhada, mas saliento que estarei sempre grata por tudo e sem todos vocês não seria igual. A todos e cada um em especial, o meu muito obrigado!

Resumo

O presente relatório, que surge no âmbito de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), fundamenta-se com as minhas práticas pedagógicas em ambos os níveis de ensino, bem como a teoria e as metodologias em que me baseei para as mesmas. A observação e a reflexão foram cruciais para conseguir desenvolver as minhas intervenções e os projetos de Investigação-Ação, formulando questões pertinentes, resultando na implementação de estratégias. A primeira prática ocorreu em contexto na EPE com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro. A questão formulada para a problemática do grupo foi *Como promover situações de cooperação e de partilha, através do debate e negociação na sala dos piratas?*. As estratégias utilizadas, perante esta questão, foram bem-sucedidas e, num momento final, os alunos demonstraram uma maior facilidade em partilhar, respeitando os colegas. Quanto às práticas realizadas no 1.º CEB, em primeiro lugar numa turma do 1.º ano e, por fim, a última prática realizou-se numa turma de 4.º ano. Sendo que pretendia que a minha intervenção fosse adequada às necessidades dos vários grupos, segui alguns pressupostos teóricos e metodológicos que me guiaram neste percurso, com o intuito de proporcionar um ensino de qualidade. É de referir que a última intervenção não desenvolvi esta metodologia pois centrou-se na exploração das didáticas. Quanto à questão pertinente para o grupo do 1.º A, *Como promover competências de concentração nos alunos do 1.º A?* e às metodologias adotadas, as estratégias implementadas resultaram num aumento de motivação dos alunos e, conseqüentemente, uma maior concentração nas tarefas realizadas. Tudo o que, aqui, se encontra explanado é o culminar do que considerei fulcral no meu percurso de formação e, ao mesmo tempo, para uma futura prática profissional.

Palavras-chave: Escola; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Cooperação; Motivação; Formação

Abstract

This report, which arises in the scope of obtaining the Master's Degree in Pre-School Education (EPE) and 1st Cycle of Basic Education (1st CEB), is based on my pedagogical practices at both levels of education, as well as the theory and methodologies on which I have based them. Observation and reflection were crucial to being able to develop my interventions and Research-Action projects, asking pertinent questions, resulting in the implementation of strategies. The first practice occurred in context in EPE with a group of children aged three to four. The question raised for the group's problems was *How to promote situations of cooperation and sharing, through debate and negotiation in the pirate room?* The strategies used in this regard were successful and, in a final moment, the students showed a greater ease in sharing, respecting their colleagues. As for the practices carried out in the 1st CEB, first in a class of the 1st year, and lastly the last practice was held in a group of 4th year. Since I wanted my intervention to be appropriate to the needs of the various groups, I followed some theoretical and methodological assumptions that guided me along this path, with the aim of providing quality education. It should be noted that the last intervention did not develop this methodology because it focused on the exploration of didactics. Concerning the relevant question for the 1st A group, *How to promote concentration skills in 1st A students?* and to the methodologies adopted, the implemented strategies resulted in an increase in student motivation and, consequently, a greater concentration on the tasks performed. All that is explained here is the culmination of what I considered central in my training course and, at the same time, for a future professional practice.

Keywords: School; Pedagogical Practice; Research-Action; Cooperation; Motivation; Formation

Índice:

Agradecimentos	V
Resumo	IX
Abstract	XI
Índice de Quadros.....	XVII
Índice de Figuras	XIX
Índice de Gráficos.....	XXI
Índice de Apêndices.....	XXIII
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico e metodológico	5
Capítulo I – Os Agentes Educativos envolvidos na Relação Pedagógica	7
1.1 As crianças, o docente e os encarregados de educação	7
1.1.1 Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	10
1.1.2 O Docente Investigador.....	12
1.1.3 O Docente e a sua atitude reflexiva	13
1.2 Planificação e Avaliação: instrumentos fundamentais à docência	14
1.3 A Relação Familiar com a Instituição Educativa.....	17
Capítulo II – Das Orientações Curriculares ao Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico	19
2.1 O Currículo e a Gestão Curricular.....	20
2.1 O Pré-Escolar e o 1º. Ciclo do Ensino Básico	22
2.1.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	23
2.1.2 Organização Curricular e Programas do 1º. Ciclo do Ensino Básico.....	25
Capítulo III - Metodologia de Investigação-Ação.....	27
3.1 A Investigação-Ação	27
3.1.1 As diferentes fases da Investigação-Ação	29
3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	30
3.2.1 Observação.....	32
3.2.2 Diários de Bordo.....	32
3.2.3 Registos fotográficos	33
3.3 Métodos de análise e Tratamento de Dados	33
Capítulo IV – A Intencionalidade Educativa em Contexto de Prática Pedagógica	35
4.1 Educação transmissora versus participativa	35
4.2 Aprendizagem significativa: importância dos conhecimentos prévios.....	37

4.3	Aprendizagem cooperativa	38
4.4	Importância do Lúdico e dos Materiais Didáticos na Sala de Aula	40
4.5	O papel das Expressões na Aprendizagem e no desenvolvimento da criança.....	43
4.6	A literatura no processo educativo	44
Parte II – Enquadramento das Intervenções Pedagógicas		47
Capítulo V – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar		49
5.1	Contextualização do Ambiente Educativo	49
5.1.1	Contextualização do Meio Envolverte	50
5.1.2	Caraterização da Instituição: Maria Eugénia de Canavial	51
5.1.3.1	Organização do Ambiente Educativo e a Gestão das Rotinas.....	52
5.1.3.2	As crianças da Sala dos Piratas: Caraterização do grupo	57
5.1.3.3	Contexto Familiar do grupo	60
5.1.3.4	Equipa Pedagógica	63
5.2	Da problemática levantada ao Projeto de Investigação-Ação	64
5.2.1	Estratégias e Fases do Projeto de Investigação-Ação	65
5.3	Atividades Orientadas em Contexto Pré-Escolar:	66
5.3.1	- Exploração em conjunto dos Frutos de Outono	67
5.3.2	– Semana da Família.....	70
5.3.3	- Experiência em conjunto – “Vamos fazer neve”	75
5.3.4	Intervenção com a Comunidade Educativa.....	76
5.3.5	Reflexão Crítica à Intervenção na Educação Pré-Escolar	79
Capítulo VI – Intervenção Pedagógica em Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico		87
➤	1.º ano	87
6.1	Contextualização do Ambiente Educativo	88
6.1.1	Caraterização do Meio Envolverte	88
6.1.2	A Instituição: Escola da Achada.....	89
6.1.3	Organização do Ambiente Educativo	90
6.1.3	A Turma do 1ºA: Caraterização do grupo	93
6.1.4	O Ambiente Familiar	95
6.2	Do problema à Investigação.....	98
6.2.1	Estratégias e Fases do Projeto de Investigação-Ação	98
6.3	Atividades Orientadas na Prática Pedagógica	100
➤	6.3.1. Português	100
➤	6.3.2 Matemática	102
➤	6.3.3 Estudo do Meio	104
6.4	Intervenção com a Comunidade Educativa.....	106

➤ 4.º ano	111
7.1 Contextualização do Ambiente Educativo	112
7.1.1 Caraterização do Meio Envolvente	112
7.1.2 A Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.....	113
7.1.3 A Turma do 4.º C: Caraterização do grupo.....	114
7.1.3.1 Organização do Ambiente Educativo	116
7.2 Intervenção Pedagógica na Turma do 4.º C.....	117
➤ Português	117
➤ Matemática	119
➤ Estudo do Meio	120
7.3. Reflexão Crítica à Intervenção	121
Considerações Finais	125
Referências:	129
Referências Normativas:	136

Índice de Quadros

Quadro 1 - Rotina da Sala dos Piratas.....	56
Quadro 2 - Atividades Complementares	57
Quadro 3 - Quantidade de horas semanais nas áreas de estudo	92
Quadro 4 - Horário da turma do 1.º A.....	92
Quadro 5 - Géneros e Idades dos alunos do 1.º A.....	93
Quadro 6 - Horário da turma do 4.º B	117

Índice de Figuras

Figura 1 - Fases de Investigação-Ação.....	29
Figura 2 - Meio Envolvente da Instituição	51
Figura 3 - Visão Geral da Sala dos Piratas	54
Figura 4 - Cronograma das Fases do Projeto de Investigação-Ação.....	66
Figura 5 - Exploração dos frutos de outono	68
Figura 6 - Degustação de um fruto de outono	69
Figura 7 - Pintura dos frutos de outono com a técnica da esponja	70
Figura 8 - Postal do Pão Por Deus.....	70
Figura 9 - Realização da atividade	72
Figura 10 - Realização da Família de Jesus com a técnica da digitinta	74
Figura 11 - Realização da Experiência de fazer neve.....	76
Figura 12 - Atividade Teatral intitulada "O pinheiro da Lolita"	78
Figura 13 - Resultado final da Atividade para a Comunidade	78
Figura 14 - Instituição EB1/PE da Achada.....	89
Figura 15 - Sala do 1º. ano da EB1/PE da Achada.....	91
Figura 16 - Cronograma das Fases do Projeto de Investigação-Ação.....	99
Figura 17 - Atividades na área do Português.....	102
Figura 18 - Atividades desenvolvidas na área da Matemática	104
Figura 19 - Atividades desenvolvidas na área de Estudo do Meio.....	105
Figura 20 - Atividade para a Comunidade: Gincana	107
Figura 21 - EB1/PE da Ladeira	114

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género e Idade das crianças da Sala dos Piratas.....	58
Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos pais da Sala dos Piratas	61
Gráfico 3 - Situação profissional dos pais da Sala dos Piratas	62
Gráfico 4 - Habilitações Literárias dos pais da turma do 1.º A	96
Gráfico 5 - Situação Profissional dos pais da turma do 1.º A.....	97

Índice de Apêndices

Apêndice A – Relatório de Estágio de Mestrado

- Relatório de Estágio de Mestrado (versão digital em Word).
- Relatório de Estágio de Mestrado (versão digital em PDF).

Pasta B – Prática Pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar

- Apêndices 1 - Planificações
- Apêndice 2 - Diários de Bordo
- Apêndice 3 - Modelo de consentimento para a autorização dos registos fotográficos

Pasta C – Prático Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- **Prática Pedagógica no 1.º ano de escolaridade:**
 - Apêndice 1 - Planificações
 - Apêndice 2 - Diários de Bordo
 - Apêndice 3 - Modelo de consentimento para a autorização dos registos fotográficos
 - Apêndice 4 - Grelhas de avaliação

- **Prática Pedagógica no 4.º ano de escolaridade:**
 - Apêndice 1 – Planificações
 - Apêndice 2 - Diários de Bordo
 - Apêndice 3 – Grelhas de Avaliação

Lista de Siglas

1CEB ► 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE ► Educação Pré-Escolar

EBE/PE ► Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

LBSE ► Lei de Bases do Sistema Educativo

ME ► Ministério da Educação

OCEPE ► Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

Um ensino, que se designe por ser, de qualidade tem de constituir uma reflexão, por parte do docente em toda a sua prática pois deverá observar o principal agente do processo de ensino-aprendizagem, sendo este a criança. Desta forma, o presente relatório irá retratar e refletir sobre a primeira etapa de um docente, nomeadamente a formação, focalizando-se nas experiências que foram vivenciadas em situação de práxis.

Nesta perspetiva, as práticas pedagógicas que foram anteriormente mencionadas, concretizaram-se nas valências da Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no 1.º ano com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos e no 4.º ano com idades compreendidas entre os sete e os onze anos. Cada uma destas práticas teve um período de 120 horas, em cada um destes níveis de ensino, e o meu primeiro contacto, em cada um, foi direcionado para uma observação participante. Numa fase posterior, seguiu-se a intervenção propriamente dita que incluía a planificação, a concretização das sequências didáticas planificadas, uma observação das atividades e dos intervenientes e, uma consequente, reflexão de todo o processo para retirar os aspetos a melhorar numa próxima prática num futuro próximo.

O presente relatório está estruturado em duas partes, sendo que a primeira corresponde aos fundamentos teóricos e metodológicos que foram cruciais para a realização de todo o meu percurso académico presenciado até ao término do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, consequentemente, para as minhas práticas. Assim sendo, a segunda parte irá centrar-se, nomeadamente nas minhas intervenções pedagógicas que foram protagonizadas na Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com turmas de 1.º e 4.º ano de escolaridade.

No que concerne à primeira parte, intitulada de “Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico”, contém quatro capítulos distintos: O Capítulo I – Os Agentes Educativos envolvidos na Relação Pedagógica faz uma abordagem sobre os agentes educativos, nomeadamente as crianças, o docente, a família e a própria instituição de ensino. Destaca-se o papel do docente no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, elucidando sobre o perfil do educador de infância e do professor de Ensino Básico, tendo em conta os documentos que regem a profissão de docente. Ainda, no mesmo capítulo espelha a relevância do docente possuir uma atitude investigadora e

reflexiva, praticando uma observação atenta durante as suas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, o que se considera como sendo um dos pontos cruciais da fundamentação teórica, que apoia o vigente relatório, e também de toda a prática pedagógica. Este mesmo capítulo, faz referência à planificação e à avaliação que são instrumentos essenciais para o docente proporcionar um ensino de qualidade visto que é necessário planificar indo ao encontro das necessidades dos educandos. Por fim, é necessário refletir sobre o papel da família, para além das reuniões e das festividades que são desenroladas ao longo do ano letivo. Neste sentido, cabe ao docente que este promova situações em que envolva a família nas atividades da instituição educativa, o que irá permitir que este adquira informações pertinentes sobre cada criança, e irá criar assim condições favoráveis para a aprendizagem, beneficiando o desenvolvimento holístico dos seus educandos.

O Capítulo II – Das Orientações Curriculares ao Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enaltecerá os aspetos que se refere à contextualização teórica sobre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando os documentos essenciais para uma prática em ambos os níveis de ensino e enaltece a importância deste possuir uma formação a longo prazo que emerge na necessidade de estar preparado para os diversos grupos de educandos com que se depara, mostrando-se capaz de efetuar uma gestão flexível do currículo.

Relativamente ao Capítulo III – Metodologia de Investigação-Ação, integra os fundamentos teóricos que sustentam toda esta metodologia, nomeadamente na área de Investigação na Educação. Assim sendo, são abordados aspetos como as diferentes fases que a constituem e são explicadas todas as técnicas e instrumentos para a recolha de dados como também os métodos de análise e tratamento de dados, que foram utilizados, por mim, no decorrer das intervenções pedagógicas a fim de dar resposta às problemáticas levantadas.

O último capítulo da respetiva parte inicial, Capítulo IV – A Intencionalidade Educativa em Contexto de Prática Pedagógica, realçam os pressupostos teóricos que sustentaram e apoiaram as minhas práticas pedagógicas, de forma a enfatizar os aspetos fulcrais para o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, realço a importância da educação participativa em que o aluno é o principal ator da sua própria aprendizagem e ao estar mais envolvido neste processo é, conseqüentemente, mais significativo para o mesmo. Além disso, para uma aprendizagem significativa é necessário que o docente

tenha em consideração os conhecimentos prévios bem como os interesses e as necessidades das crianças. O trabalho cooperativo surge como um dos pressupostos teóricos que destaquei pois este tipo de trabalho é uma mais-valia para os alunos, sendo que estes podem partilhar opiniões e conhecimentos, ajudando-se uns aos outros.

Por fim, outros pressupostos teóricos que abarcam na minha prática pedagógica e que considero essencial enunciar foram a importância do lúdico e dos materiais didáticos na sala de aula, o que torna a aprendizagem mais significativa e há uma maior motivação por parte das crianças nestes contextos; o importante papel que as expressões possuem na aprendizagem e no desenvolvimento da criança e, ainda, a importância da literatura infantil tem para o sucesso das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem.

A segunda e última parte deste relatório, “Parte II – Enquadramento das Intervenções Pedagógicas”, caracteriza-se por ser a mais ampla pois narra as três práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Num primeiro momento serão expostas as instituições educativas bem como o ambiente ao seu redor, englobando uma caracterização das salas que protagonizei as referidas intervenções. Posteriormente, especifico as caracterizações de cada um dos grupos, incluindo a caracterização do seu contexto familiar, tendo em conta as habilitações literárias dos pais e os seus índices socioprofissionais. Seguidamente, irei explicar a minha intervenção pedagógica propriamente dita, organizando-a, num primeiro momento no âmbito do Pré-Escolar e, de seguida, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no 1.º ano de escolaridade, numa primeira fase, terminando com a intervenção no 4.º ano de escolaridade. Não obstante, neste mesmo capítulo irão estar inerentes os dois projetos realizados com a comunidade educativa bem como os dois projetos de Investigação-Ação que dizem respeito ao primeiro estágio no Pré-Escolar e ao primeiro no contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico. Realço que a última prática pedagógica incidiu sobre uma temática didática - as expressões artísticas. Por fim, irá estar apresentando uma reflexão acerca de cada uma das práticas pedagógicas que vivenciei, destacando os aspetos positivos e as dificuldades sentidas.

O vigente relatório termina com as considerações finais do culminar de todo este meu percurso e com as referências bibliográficas consultadas para a realização deste, em conjunto com os anexos e os apêndices apresentados em formado digital, através de um CD-ROM.

Concluo, afirmando que a realização das práticas pedagógicas e com a elaboração deste relatório foi essencial para adquirir mais consciência sobre a complexidade que existe na profissão de docente, enaltecendo a emergência de proporcionar mudanças no ensino e na maneira como olhamos para os nossos alunos e para o sistema educativo.

Parte I – Enquadramento teórico e metodológico

Capítulo I – Os Agentes Educativos envolvidos na Relação Pedagógica

No processo de ensino-aprendizagem de um aluno podemos denotar que existem diversos intervenientes e podemos denominá-los como agentes educativos, sendo estes as próprias crianças, os docentes, a família e a comunidade educativa. De forma individual, cada um detém a sua importância e possuem uma cota parte de responsabilidade no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, no presente capítulo irei elucidar a relevância de cada um dos agentes educativos, dando mais ênfase a quem gere todo o processo de ensino-aprendizagem: o docente. Este deve despertar e cativar os seus alunos, respeitando e valorizando as suas experiências e vivências e lhe transmitir, não só a nível dos conteúdos, mas também, atitudes e valores para que estes possuam um desenvolvimento holístico e sejam cidadãos ponderados e participativos na sociedade. Além disso, o docente tem de conseguir demonstrar a importância que o contexto familiar detém no percurso dos seus filhos, criando uma boa relação com as famílias dos seus educandos e envolvendo-as, tanto nas atividades que os seus filhos desempenham em contexto sala de aula como nas atividades, que deve promover, com a restante comunidade educativa.

Tendo em conta todos estes aspetos, o docente deve encontrar, constantemente, formas de conseguir atingir todos estes objetivos e criar atividades impulsionadoras no ensino dos seus alunos e, para tal, necessita de apostar na sua formação, sendo um professor investigador e reflexivo da sua própria prática pedagógica e de tudo o que esta advém.

1.1 As crianças, o docente e os encarregados de educação

É notável fazer referência a cada um dos agentes educativos que constituem o processo de ensino-aprendizagem. Os principais intervenientes sobre os quais se centra todo este processo são, sem dúvida, as crianças, mas também é necessário ter em conta todo o trabalho efetuado pelo docente, pela família e pela restante comunidade educativa.

Em primeiro lugar, as crianças são consideradas como o centro de todo este processo e devem possuir a capacidade de participar ativamente na sua aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento. O docente, que detém de uma importância inigualável neste processo, sente uma necessidade de construir uma formação permanente, possuindo uma atitude investigadora e reflexiva da sua própria intervenção. Por fim, refere-se o binómio relação familiar-escola no qual é importante que haja uma interligação e um espírito de cooperação, entre ambos, para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado de forma mais significativa.

Seguindo esta perspetiva, podemos afirmar que todo o trabalho desenvolvido, na escola e na sala de aula, tanto pelo docente como pelos restantes auxiliares de ação educativa é para o bem-estar da criança, considerando-a o principal agente educativo da sua própria aprendizagem.

Para Angotti (1994), a criança é considerada como um ser que se encontra carregado de potencialidades e “traz dentro de si tudo aquilo que poderá vir a ser, o germe de toda atividade que está por ser realizada” (p. 9). Assim, a partir do momento em que esta é conhecedora de si mesma irá tornar-se, cada vez mais, ativa na sociedade e é nessa fase que vai fortalecendo as suas potencialidades.

Indo ao encontro deste mesmo pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016) referem que a criança desempenha um papel ativo na sua própria aprendizagem visto que procura reter informações sobre o mundo que a rodeia, possuindo de forma instintiva muita curiosidade sobre essa mesma temática. É nesse sentido que é notável valorizar o quotidiano em que a criança se encontra inserida e as experiências que esta vai adquirindo no mesmo, de forma a potenciar a aprendizagem e a torná-la mais significativa para o educando.

Tal como afirma Brennan (citado por Pacheco, 2001), os alunos chegam à escola possuindo uma certa bagagem de experiências, conhecimentos, valores e atitudes que lhes foram transmitidos através do contexto familiar e social e é fulcral ter esse aspeto em consideração, ouvindo-as e respeitando as suas opiniões e necessidades. Além disso, as relações que a criança possui com o meio em que está envolvida bem como com as restantes pessoas é, também, fundamental para que esta, através dessas intervenções, construa o seu próprio pensamento e conhecimento.

O docente, como afirma Pacheco (2008), é o ator “a quem tudo se pede, a quem tudo se critica, pois é por ele que é avaliada pública e opinativamente a escola” (p. 49) e, conseqüentemente, pressupõe-se a complexidade existente em torno da sua profissão e da sua prática que tem, obrigatoriamente, de constituir qualidade. Posto isto, percebe-se que o docente desempenha um papel imprescindível e um encargo extremamente exigente na vida dos alunos pois representa um modelo para os mesmos, daí torna-se fundamental que este se mantenha atualizado e invista na sua formação, para proporcionar o melhor aos seus alunos.

Todos os docentes, desde os mais antigos até os mais recentes, devem apostar na sua formação para que esta seja sempre contínua e diversificada. Oliveira-Formosinho e Marcelo (citado por Lopes & Silva, 2010) referem que os professores devem tirar proveito das suas formações para conseguirem gerar alguma mudança educativa que seja significativa e benéfica para os alunos e até para a própria comunidade educativa, pois este ao ser considerado como um ser social tem de desenvolver uma conduta de cooperação com todos os intervenientes educativos.

O docente deve deter de uma formação contínua e reflexiva e procurar, sempre, melhorar as suas práticas e as suas metodologias. É importante a relação que este estabelece com a restante comunidade educativa, pois para Borges (2013), o professor deverá optar por partilhar experiências, através de um diálogo com os outros professores, havendo portanto um espírito de cooperação que irá contribuir, ainda mais, para a sua formação profissional, até porque “ser professor não se confina às paredes de uma sala de aula” (Cardoso, 2013, p. 37) e é impossível agir isoladamente numa escola, tal como apoia Alarcão (2003).

É de salientar que se torna impossível separar a identidade pessoal do docente da sua identidade profissional uma vez que os seus valores e todas as suas experiências pessoais, direta ou indiretamente, influenciam toda a atividade profissional do mesmo. Nesse sentido, toda a teoria apreendida pelo docente coincide com a sua experiência pessoal e profissional como reforça Borges (2013).

Para além do docente trabalhar cooperativamente, trocando impressões com os seus colegas, deverá também estabelecer uma relação de proximidade entre a escola e as famílias dos seus alunos pois estes agentes também são importantes e apresentam responsabilidade pelo sucesso dos discentes. É, por isso, essencial esta aproximação,

construindo uma relação positiva e de cooperação que seja capaz de auxiliar os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. É pela criança e para a criança que existe esta necessidade de cooperação entre o docente e a família bem como com toda a restante comunidade educativa.

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

Como já foi mencionado, o docente deve investir numa formação contínua sendo que este, como refere Leite & Alves (2005) é o responsável por todo o processo de aprendizagem dos alunos. Como está explícito na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o professor deverá assegurar sempre a atualização da formação inicial “numa perspetiva de educação permanente” (artigo n.º 30, alínea b), progredindo a nível profissional, fomentando a inovação tecnológica e a prática de novas metodologias/estratégias que se adequem às necessidades individuais de cada criança.

É de salientar que para além do docente ter de proporcionar uma série de aprendizagens, deve, também, transmitir os valores essenciais para prepará-los para uma vida em sociedade.

Ao abordar o perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, é imprescindível que tenhamos em conta o documento que diz respeito às diretrizes gerais para a formação dos mesmos, sendo denominado de “Lei de Bases do Sistema Educativo”. Este mesmo documento explicita, no artigo n.º 30 e 31, que a formação do Educador e do Professor deverá ser autenticada por agentes de ensino certificados para tal, ou seja, “em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito” (artigo n.º 31, n.º. 1)

Para além da LBSE, existem dois Decretos-Leis que são fundamentais quando nos questionamos acerca do perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto. Ambos abordam, não só, o perfil geral como, também, o perfil específico de cada um deles.

De acordo com o Decreto-lei nº. 240/2001, tanto o Educador de Infância como o Professor do 1º. Ciclo do Ensino Básico devem estar aptos a desenvolver práticas pedagógicas que tenham rigor metodológico e científico, tendo em conta a articulação de saberes e sendo capazes de promover uma aprendizagem de qualidade aos seus alunos. Nas suas práticas, o docente deve promover uma relação com a comunidade educativa, tendo sempre em consideração o contexto familiar dos alunos e a participação ativa destes no percurso académico das crianças.

No mesmo documento, evidencia que a formação do docente inclui a investigação e a reflexão, sendo essencial para o seu desempenho profissional recorrer às reflexões fundamentadas que dizem respeito à sua prática pedagógica.

Quanto ao Decreto-Lei nº 241/2001, é de salientar que realça o perfil específico do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico de forma individual, caracterizando-os de forma separada. Porém, estipula uma ligação entre as áreas de saber: ambos se tornam responsáveis pela operacionalização do Currículo, através do planeamento, ao conseguir organizar o ambiente educativo e as atividades tendo em conta as aprendizagens integradas que vão ao encontro das experiências e das necessidades de cada criança, e da posterior preparação e avaliação. Torna-se imprescindível que o docente observe o grupo e recolha informação sobre as características do mesmo.

Mesquita (2011) menciona que o docente deverá proporcionar à criança um momento de construção do seu próprio conhecimento, porém deve em primeiro lugar conseguir fornecer ferramentas, recursos e estratégias para que a aprendizagem ocorra de forma fluente. Seguindo esta linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto realça a necessidade de proporcionar às crianças diversas atividades seja individualmente, em pequeno grupo ou até em grande grupo, disponibilizando materiais que se tornam fundamentais para a aprendizagem ganhar um certo significado.

O docente deverá atribuir um desenvolvimento completo à criança pelo que deve criar um meio e uma atmosfera que sejam favoráveis à aprendizagem, fazendo com que haja uma relação de proximidade entre o docente e a criança, mas ao mesmo tempo, fazer com que a criança seja independente nas suas tomadas de decisão, tendo iniciativa própria para prosseguir os seus interesses.

Estes documentos especificam algumas das competências que um docente deve conter e, de acordo com Oliveira-Formosinho (citado por Lopes & Silva, 2010), o professor deverá assegurar o bem-estar das crianças e a sua segurança, encarando-as como

seres únicos que possuem características individuais. Para tal, deverá estar em constante observação e, posteriormente, reflexão com vista a fomentar uma mudança, caso seja necessário, e em avaliar a sua própria intervenção para melhorar constantemente o seu desenvolvimento e proporcionar um ensino eficaz aos seus alunos.

1.1.2 O Docente Investigador

Como anteriormente é referido, é necessário que o docente seja um ser reflexivo, refletindo sobre a sua praxis e que procure evoluir na sua formação, reconhecendo e solucionando as falhas existentes, apresentando novas metodologias. Para tal, é necessário que este seja um investigador por natureza.

A investigação é um processo que implica uma pesquisa e “procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão” (Graziano & Raulin, 2005, p. 12).

É importante enfatizar que ser um professor-investigador não é algo simples visto que para além da sua atividade profissional, que consiste na planificação e na execução das diferentes atividades, é fundamental que este prescinda de algum tempo para executar a recolha de informação para a sua pesquisa e organizá-la de forma a abordar os conteúdos pertinentes para a sua investigação.

Contudo, cada vez mais o educador/professor deve organizar o seu currículo e a sua ação tendo em vista a reflexão e investigação que realiza ao longo da sua praxis. Tal como menciona Freire (2009), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39).

Segundo Sousa (2015), o professor pode assumir dois níveis no que diz respeito à sua investigação. Por um lado, o nível didático que irá refletir sobre as estratégias educativas que utiliza com os seus discentes e nas suas aulas. Por outro lado, a nível pedagógico da investigação que incide na educação de uma forma mais ampla, procurando encontrar algumas lacunas que precisem de melhorias para os processos educacionais.

Assim sendo, pelo mesmo autor, podemos afirmar que a Investigação, por parte do professor, possibilita que este desenvolva a sua identidade a nível profissional pois

concede-lhe um conjunto de conhecimentos a nível da sua prática e motiva-o, ainda mais, para a sua profissão e para os desafios com que se irá deparar ao longo da mesma (Sousa, 2015).

1.1.3 O Docente e a sua atitude reflexiva

Alarcão (1996) defende que o docente detém um papel ativo na educação dos alunos e não se reduz à “execução de normas e receitas ou à aplicação das teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (p. 176). Posto isto, é fulcral que o educador/professor desempenhe um papel ativo com aptidão para pensar e para interrogar-se sobre a sua prática, conseguindo modificá-la sempre que considerar necessário.

Seguindo a mesma linha de ideias, compreende-se que inevitavelmente a aprendizagem implica mudanças e tal como António (2004) refere, no “espaço escola os professores são os protagonistas da mudança” (p. 12). Considerando o processo de ensino-aprendizagem como sendo contínuo este deverá, constantemente, adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, sendo por isso flexível e contextualizado. Posto isto, é possível verificar que são necessárias certas transformações e estas só ocorrem se o docente realizar uma prática reflexiva.

Desta forma, os educadores e os professores são constantemente preparados para a necessidade de uma reflexão sobre a praxis, estando aptos a combater lacunas que estejam presentes no decorrer da sua intervenção pedagógica e estar dispostos a gerar as mudanças necessários para uma aprendizagem de sucesso.

Para tal, a observação das suas próprias intervenções torna-se um aspeto essencial pois é nessa mesma altura que o docente consegue recolher todas as informações apropriadas para uma futura reflexão sobre os conteúdos que ensinou bem como a forma como os transmitiu aos seus alunos, tendo sempre em vista uma melhoria da sua parte, como refere Pinto, Lapo, Guedes & Trindade (2010).

O docente reflexivo, como menciona Roth (citado por Braga, 2011), é aquele que possui, em primeiro lugar, uma mente aberta à mudança e que tem consciência das suas ações que nem sempre podem ser perfeitas. É, também, um ser que levanta e formula

hipóteses, buscando alternativas do que este deve alterar e comprovando teoricamente tudo aquilo que se predispões a realizar. Tudo isto só é possível se inclusive a própria instituição for reflexiva, identificando as necessidades dos alunos e dos próprios docentes, refletindo e atuando sobre esses pressupostos.

Após as reflexões, os docentes deverão realizar um conjunto de investigações que o auxiliem nessas mesmas reflexões e na formulação de novas estratégias e metodologias para a sua intervenção pedagógica. Posto isto, é importante ter a consciência que existe indubitavelmente uma articulação entre a educação, a reflexão e a investigação pois não é possível haver “ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2012, p. 42).

1.2 Planificação e Avaliação: instrumentos fundamentais à docência

No que diz respeito à docência e à formação do docente, a planificação e a avaliação constituem-se como componentes fundamentais para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Estes dois tópicos estabelecem-se como sendo indissociáveis visto que se interligam. Podemos então afirmar que o docente ao abordar a planificação remete, inevitavelmente, para um processo de avaliação da aprendizagem.

A planificação é considerada como uma das ferramentas mais importantes para o professor pois esta transforma um conteúdo que irá ser abordado numa sequência didática, explicitando as competências a adquirir e as estratégias a aplicar com os educandos. É através da planificação que consegue organizar, de uma maneira clara, a temática e os seus objetivos (gerais e específicos), os recursos necessários para a realização das atividades propostas, sejam estes materiais ou físicos e, ainda, as ferramentas de avaliação que o docente vai utilizar (Cabral, 2001).

A planificação didática é vista como um processo a seguir e inclui conteúdos ou tarefas que os alunos devem realizar. Podemos classificar diferentes planificações, mais concretamente, as planificações diárias, semanais, trimestrais e anuais. Desta forma, o docente planifica cada unidade didática, primeiramente numa planificação generalizada, e, posteriormente, culmina toda essa informação numa planificação mais pormenorizada de cada aula, sendo esta denominada de planificação diária.

No momento em que realizamos a planificação é crucial que o docente reflita sobre alguns aspetos, sendo estes: o tempo que irá dispensar para cada uma das atividades, a organização do espaço que dispõe, respeitando o contexto em que está inserido, a forma mais eficaz para avaliar os seus alunos sendo que deverá fazer uma previsão da sequência das dinâmicas que decorre ao longo da sua prática e do processo de ensino-aprendizagem. (Ruiz, citado por Braga, 2011).

Como tal, como menciona Highet (citado por Lopes & Silva, 2010), o docente deverá apresentar um plano de aula que possua qualidade e que seja capaz de recorrer a uma panóplia de técnicas e recursos, que estejam à sua disposição, para atribuir aos seus alunos um ensino eficaz, contextualizado e significativo. Além disso, o professor tem de ter em conta que esta mesma planificação deverá estar diretamente associada às características dos alunos bem como as suas necessidades no contexto de sala de aula.

É um facto de que toda a planificação proporciona ao agente educativo segurança e também um sentido de orientação, tal como afirma Pacheco (2001). Contudo, é importante que o docente tenha consciência de que não pode encarar a planificação como sendo um plano intransigente que deve ser aplicado na íntegra. A planificação é um plano flexível e pode ser alterado, consoante os imprevistos que poderão ocorrer durante a sua praxis.

Segundo Lopes & Silva (2010), a improvisação deverá ser uma competência do docente pois este tem de ser capaz de proceder a uma alteração na sua planificação se constatar que seja necessário. Para além disso, o docente deve encarar os seus alunos como seres ativos na sua aprendizagem, envolvendo-os no seu plano de aula e tomando decisões das atividades a desenvolver (Valadares & Moreira, 2009).

No momento final da planificação consta, como já foi anteriormente referido, a avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem decorrente desse mesmo plano de aula. Tal como invoca Pacheco (1994), o processo de avaliação engloba diversas fases e requiere informações acerca do desempenho dos alunos e das metas que estes conseguiram atingir para chegar a um resultado que será expresso quantitativamente ou qualitativamente.

A avaliação não tem como objetivo atribuir uma classificação ao aluno e posicioná-lo num ranking consoante a sua nota. É necessário compreender que não basta atribuir uma classificação para realizar a avaliação. É relevante debater os motivos para a

classificação atribuída e encarar o processo avaliativo como uma forma de perceber o alcance dos objetivos, que foram delineados inicialmente, e o percurso do aluno no que diz respeito ao seu desenvolvimento, valorizando as suas dificuldades (Ribeiro, 1997).

Nesta perspectiva, a avaliação deverá ser reguladora do processo de ensino-aprendizagem e é dessa mesma forma que Ribeiro (1997) expressa três tipos de avaliação, sendo estas: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Para tal, é de enfatizar que para considerar o processo de avaliação completo e íntegro, o professor deve ter em conta os três tipos de avaliação, sendo que os três ocupam o seu lugar de importância no processo de avaliação de aprendizagem do aluno

Passo então a clarificar cada um destes tipos de avaliação que são enunciados por Ribeiro (1997). Num primeiro momento, a avaliação diagnóstica é vista, pelo docente, como uma forma de conhecer as aprendizagens prévias que cada um dos seus alunos possui, podendo perceber o seu nível de desenvolvimento cognitivo e, ainda, compreender as possíveis dificuldades que poderão surgir numa futura abordagem de determinados conteúdos. Esta mesma avaliação poderá ser realizada, pelo professor, quando este achar pertinente ao longo do ano letivo e, até, no final do mesmo pois conseguirá compreender as diferenças existentes do diagnóstico realizado inicialmente para a fase final.

Relativamente à avaliação formativa, é um processo contínuo que poderá ser realizado de forma informal, sem adotar a utilização de testes e é bastante valorizada pelo docente pois consegue avaliar o aluno, definindo a forma como este evoluiu, tendo em conta as dificuldades que sentiu durante o tempo despendido numa determinada temática. Na perspectiva de Silva (citado por Gonçalves, 2008) este processo de avaliação apresenta inúmeros benefícios tanto para os alunos como para os professores na medida em que o docente consegue refletir acerca das suas intervenções e, se considerarem pertinentes, proceder a ajustes que sejam positivos e se enquadrem às necessidades dos alunos.

Por fim, distingue-se a avaliação sumativa como sendo aquela que se realiza depois de um determinado conteúdo ter sido abordado, conseguindo realizar um diagnóstico sobre as aprendizagens que foram apreendidas pelos alunos. Através desta avaliação resulta a atribuição de classificação.

É certo que, muito frequentemente, os docentes centralizam o processo de avaliação num único momento, sendo este a avaliação final, tal como nos dá a entender Pinto e

Santos (2006). Contudo, é importante que os alunos não sejam exclusivamente avaliados no final do seu processo de aprendizagem, mas sim que sejam valorizados desde o início até ao término do ano letivo.

É importante realçar a importância da avaliação pois é a forma de compreender se os objetivos delineados inicialmente estão sendo atingidos, se as atividades planificadas pelo docente e realizadas pelos alunos mostram-se pertinentes para a temática abordada e se o aluno está acompanhando, de forma correta, o desenvolvimento da sua aprendizagem. Assim, é também notável possibilitar ao próprio aluno a reflexão acerca destes aspetos e sobre a sua prestação em contexto sala de aula para denotarem consciência acerca das suas necessidades, melhorando e aperfeiçoando as suas competências.

1.3 A Relação Familiar com a Instituição Educativa

No processo de ensino de cada um dos alunos existe uma grande influência por parte do seu contexto familiar e, por sua vez, deve estabelecer-se uma relação próxima entre a instituição educativa com cada uma das famílias dos discentes. Tal como Mateus (2016) afirma a escola e a família apresentam em comum o facto de prepararem as crianças para conseguirem desempenhar uma diversidade de papéis na sociedade.

Por um lado, Alarcão (2003) designa a escola como um local que desenvolve os conhecimentos e as competências dos alunos, proporcionando uma igualdade no acesso a esses parâmetros. Por outro lado, a família é responsável pelo desenvolvimento integral da criança e por lhes transmitir os recursos necessários para esse mesmo desenvolvimento.

Deste modo, estes dois contextos que são responsáveis pelo desenvolvimento da criança, precisam de estabelecer um cruzamento de ideias e construir um caminho que seja comum, mantendo os mesmos objetivos assentes em prol da criança (Mateus, 2016). Esta relação pode definir-se através da participação da família nas atividades escolares, em que a criança está inserida, e o docente deve procurar inserir a família nas mesmas, preocupando-se em conhecer e compreender o contexto familiar em que cada um dos seus alunos está inserido. Assim, Ferreira e Santos (1994) apoiam este pensamento e afirmam que a partir do momento em que a família e a escola se envolvem em tarefas educativas,

“ou na concretização de projetos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente (...)” (p. 94).

Outro autor que reafirma esta ideia é Cardoso (2013) que refere que o êxito escolar da criança será melhor e maior se existir a tal participação positiva da família e que o processo de ensino-aprendizagem do coletivo de todos estes intervenientes.

De certa forma, a escola deve ser vista, pela criança, como um lugar importante que representa um prolongamento de casa e esta deve presenciar a relação existente entre a sua família e a sua escola pois é uma forma desta se adaptar à escola e sentir-se à vontade e feliz na mesma (Santos, 2013).

Assim, atendendo às razões anteriormente referidas e seguindo esta linha de pensamento, Zabalza (2001) menciona que a aprendizagem eficaz só é possível se houver um trabalho por parte dos alunos, dos professores e dos pais que esteja em sintonia e que contenha o mesmo objetivo final: o sucesso escolar da criança. Assim pretende-se que os valores da instituição vão ao encontro dos valores que são transmitidos pela família, havendo uma concordância constante e proporcionando um ensino com qualidade (Manta, 2015). Nesta trilogia deve existir um sentimento de respeito, confiança e deve vincular o diálogo para em conjunto compreender o melhor para os alunos e para a sua aprendizagem (Mateus, 2016).

Capítulo II – Das Orientações Curriculares ao Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico

“O currículo uniforme-pronto-a-vestir-tamanho-único (...)”

(Oliveira-Formosinho, 2007, p. 13)

O currículo é uma temática bastante debatida ao longo dos anos por parte de diversos autores, sendo alguns destes, os próprios docentes. A sua importância bem como a sua ação nos estabelecimentos de ensino e a sua implicação no Sistema Educativo Português torna-se fundamental abordar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, tal como indica Dinis (1994) “tenta clarificar o sentido de «direito à Educação» “(p. 7). Esta LBSE enquadra-se com a Constituição da República, no artigo n.º 73, pois esta enuncia que todos os cidadãos portugueses “têm direito à Educação e à cultura, incumbindo ao Estado criar condições para que a educação realizada através da Escola e de outros meios formativos contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.” (p. 25).

Segundo Dinis (1994), a LBSE pretende esclarecer a função que o docente possui ao adequar a sua prática educativa ao grupo de crianças/alunos em questão, percecionando as suas diferenças, as suas dificuldades e as suas necessidades para que seja capaz de proporcionar um ensino de qualidade e um desenvolvimento íntegro. Neste seguimento, Patrício (1992) enfatiza que é obrigatório respeitar a individualidade de cada uma das crianças pois estas possuem o direito de ser como são.

Assim, para que haja uma educação de qualidade capaz de incluir todos os alunos, o papel do docente tem de possuir uma especial atenção, sendo que este deverá encarar os alunos como seres únicos, percebendo as suas diferenças e as suas características individuais. Como Zabalza (1998) afirma, a educação de qualidade deve permitir que todos os alunos consigam alcançar os resultados escolares pretendidos, independentemente do seu contexto sociocultural. Desta forma, a ideia de um currículo que é uniforme, contendo apenas um tamanho único que é já pronto-a-vestir, está totalmente descentralizada, sendo que este currículo obriga a criança a se adaptar ao mesmo para conseguir alcançar os rendimentos esperados, o que é inadmissível. Seguindo

esta linha de pensamento, cabe ao docente e à própria instituição educativa conseguir adaptar o currículo, praticando assim a gestão flexível do mesmo e pondo de parte a ideia de que existem turmas e crianças totalmente iguais.

Neste capítulo será possível compreender os pressupostos legais que sustentam e orientam toda a prática de um docente, bem como a forma como se efetua a gestão curricular. Zabalza (1998) refere que é importante refletir acerca desta gestão e, consequentemente, da prática do currículo, tendo em conta que o docente influencia todo o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

2.1 O Currículo e a Gestão Curricular

Importa definir, em primeiro lugar, o conceito “currículo” pois este está automaticamente associado à educação e ao ensino. Para Roldão (1999), este é um conjunto de aprendizagens que são necessárias e encontram-se centradas nos alunos, estando previstas num determinado tempo e contexto, sendo que a escola tem como papel garantir o cumprimento desse mesmo documento. O currículo é percecionado como sendo algo muito abrangente e flexível, contendo um carácter dinâmico.

O estudo do currículo é fundamental na formação inicial de qualquer docente pois, para que estes promovam aos alunos a possibilidade da construção de aprendizagens, é crucial que compreendam a relevância que o currículo possui e qual a forma como este pode e deve ser integrado nas suas práticas pedagógicas, excluindo a ideologia de Oliveira-Formosinho (2007) de um currículo pronto-a-vestir contendo um tamanho único. Infelizmente, atualmente o currículo é encarado como sendo uniforme para todas as escolas, para todos os professores e alunos, “independentemente das características e aptidões dos que os transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação” (Kot-Kotecki, 2015, p. 18).

Neste sentido, é um documento que coloca todas as crianças no mesmo patamar de aprendizagem e, na realidade, tal não se verifica, pois, criança possui diferentes características e diferentes níveis de aprendizagem, mesmo que possuam a mesma faixa etária e essa individualidade deve-se também ao contexto social a que pertencem. Posto isto, torna-se necessária uma diferenciação curricular. Neste seguimento de ideias, Lopes (2013) corrobora com esta ideia e afirma que a instituição educativa e os professores são

quem deve definir o que ensinar aos alunos, como e quando o devem fazer, respeitando as fronteiras existentes das orientações que são determinadas a nível nacional.

Surge a necessidade de construir a perspetiva de que o currículo pode ser considerado flexível e adaptável e deve se pautar por ser mais reflexivo, não podendo defini-lo como um conjunto de disciplinas que possuem objetivos estanques e individuais.

Enquanto a definição de currículo integra a ideia de um processo de formação, mais concretamente de ensino e de aprendizagem, a noção do desenvolvimento curricular refere-se essencialmente ao método de construção e implementação do currículo e o que vai diferenciar a forma como é implementado o currículo é a sua perceção. Cabe ao professor olhá-lo como um documento orientador da sua prática, realizar mudanças a nível da operacionalização do currículo, adaptando-o aos intervenientes e ao contexto em que está inserido. (Gaspar e Roldão, 2007). Porém, infelizmente, nem todos os docentes o fazem desta forma e conseqüentemente, as necessidades individuais de cada criança são descuradas, o que leva, por vezes, ao insucesso escolar.

A gestão curricular, nos últimos anos, tem evidenciado uma grande necessidade pois, como refere Roldão (1999), “as sociedades actuais requerem cada vez mais a melhoria do nível de educação dos seus cidadãos por um conjunto de razões: porque a competência económica o exige, sem dúvida, mas também porque a qualidade e a melhoria da vida social passam cada vez mais pelo domínio de competências” (p. 37).

Com isto, a gestão curricular e a forma como o currículo se desenvolve no ensino básico, bem como a avaliação dos conhecimentos e das capacidades que são adquiridos pelas crianças/alunos está explanada no Decreto-Lei nº 92/2013, de 10 de julho, determinando os princípios orientadores para a existência dos conceitos anteriormente referidos e, ainda, define a autonomia pedagógica e organizativa presente nas instituições de ensino, pautando-se pela flexibilidade curricular e a inclusão de todos os alunos.

A partir do momento em que a escola participa de forma ativa na construção curricular e não se centraliza apenas na sua implementação, consideramos o desenvolvimento curricular como uma prática, sendo esta a melhor forma de encarar o currículo. É a partir daí que podemos referir a importância da autonomia curricular da escola que, segundo Morgado (2000) pode ser percecionada num sentido duplo. Por um lado, a escola tem autoridade em matérias pertinentes como “a organização e programação de atividades e a gestão dos recursos” (p. 53). Por outro lado, não menosprezando os princípios do sistema nacional de ensino, é necessário que “se estruture em função de objetivos específicos da própria escola” (Morgado, 2000, p. 53).

Ultimando, é de salientar que o professor é visto como um “co-construtor” que deverá aproveitar a forma e o conteúdo do currículo (...) mostrando-se sensível à especificidade de cada escola e dos alunos”, implementando-o de forma diferenciada através das estratégias escolhidas para implementar na sua sala de aula, de maneira a que estas sejam motivadoras e promovam um ensino com qualidade e significado (Morgado, 2000, p. 88).

2.1 O Pré-Escolar e o 1º. Ciclo do Ensino Básico

Em Portugal, a Educação Pré-Escolar – EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Esta é, atualmente, de frequência facultativa, mas acarta uma grande importância no sucesso escolar e social das crianças, até porque esta é a primeira etapa que a criança se insere a nível educacional.

É de enfatizar que a EPE é imprescindível na vida e na realidade de cada criança, visto que o seu principal objetivo é o de possibilitar que as crianças consigam ampliar as suas experiências e adquirir novos conhecimentos, de forma mais lúdica, tornando-os assim “indivíduos produtivos, autônomos, participativos, críticos e transformadores” (Angotti, 1994, p. 178). Tal como o autor supracitado indica, todas as atividades realizadas no pré-escolar devem ter em conta a valorização dos conhecimentos prévios, ou seja, que a criança já possui e deverá enriquecê-las, possuindo um significado real para o seu quotidiano. Por essa mesma razão, há uma ideia completamente errada ao pensar que o pré-escolar é apenas um “lugar de guardar crianças” (p. 178) pois tem uma função pedagógica e possibilita o desenvolvimento holístico da criança.

É importante realçar que não pretendemos que a educação pré-escolar seja vista como uma preparação para a escolaridade obrigatória. Deste modo, é importante sim que haja um certo elo de ligação com o ingresso ao 1º. Ciclo do Ensino Básico, de forma a garantir um conjunto de bases que sustentem a educação no posterior nível de ensino, mas não de uma forma muito incisiva e exagerada.

Posteriormente à Educação Pré-Escolar, segue-se a ingressão ao 1º. Ciclo do Ensino Básico que se inicia aos 6 anos de idade, tendo a duração, prevista, de 4 anos. Este ciclo é o primeiro que compõe o Ensino Básico que, em Portugal, existindo também o 2º ciclo que compreende o 5º e ao 6º ano e o 3º ciclo que está associado ao 7º, 8º e 9º ano, o que faz um total de 9 anos de escolaridade obrigatória.

Este nível de ensino, agrega áreas curriculares disciplinares como o português, a matemática, o estudo do meio, as áreas de expressão artística e a expressão físico-motora. Conta ainda com um conjunto de metas curriculares que contém os seus objetivos pormenorizados, os gerais como os específicos em cada uma das áreas anteriormente referidas. Segundo Pereira (2008), o 1º CEB caracteriza-se como o alicerce de todos os níveis de aprendizagem futuros, servindo como uma preparação em que são dadas as bases para uma vida futura.

O Ministério da Educação – ME (2004) refere que este ensino tem como objetivo criar as condições básicas para que a criança se desenvolva na íntegra, de forma harmoniosa, proporcionando uma aquisição de saberes e competências, atitudes e valores que serão indispensáveis numa vida escolar, social e pessoal e que irão contribuir para formar cidadãos cada vez mais conscientes.

2.1.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar, como já foi anteriormente referido, designa-se por ser a primeira etapa do processo de educação na vida da criança e implica que esta garanta uma panóplia de experiências e seja capaz de introduzir certos conteúdos, apresentando um caráter mais lúdico. O educador para planificar e organizar a sequência das suas atividades rege-se por uma linha orientadora, designada de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que estão de acordo com o Ministério da Educação e foram aprovadas pelo Despacho nº 5220/97 a 4 de julho.

Este mesmo documento “é uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa” e não podem ser definidas como um programa pois centra-se em dar indicações para o educador, ao invés de prever aprendizagens que o educador deve realizar com a criança (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 13).

As OCEPE encontram-se estruturadas em duas partes, sendo a primeira interligada com os princípios gerais, nomeadamente os objetivos pedagógicos e os fundamentos que o educador deverá acompanhar. Quanto à segunda parte, sendo esta a Intervenção Educativa, enquadra a organização que o ambiente educativo deve conter

bem como as áreas de conteúdo a desenvolver. É importante esclarecer que este mesmo documento não pode ser encarado como um programa e, tal como o próprio designa, há uma perspectiva “mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 15).

Com o intuito de permitir um desenvolvimento holístico em todas as crianças que frequentam a EPE, as OCEPE (2016) estabelecem quatro fundamentos que são fulcrais. O primeiro fundamento diz respeito a duas componentes que se interligam, sendo estas o desenvolvimento da criança e o seu processo de aprendizagem; O segundo reforça a necessidade que o educador tem de olhar para a criança como o mais importante do processo de aprendizagem, valorizando assim os conhecimentos prévios e as suas experiências e, partindo destes para fomentar um novo conhecimento; O terceiro refere-se à importância de construir saberes de forma integrada e global e, por fim, o quarto fundamento que está referido neste documento, enaltece a importância e a necessidade de responder, de forma individual, a todas as crianças, utilizando uma pedagogia diferenciada que será uma mais-valia para a aprendizagem de todas as crianças.

Assim sendo, tendo em conta todos estes fundamentos, os educadores devem ter em conta, no momento da sua planificação, os objetivos gerais da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei Quadro da EPE, bem como, as áreas de conteúdo que estão estabelecidas e o ambiente educativo, tendo em conta a sua organização e os recursos que dispões no mesmo. O educador possui uma certa liberdade no que diz respeito á tomada de decisões durante a sua prática pedagógica e sobre as atividades que desenvolve com as crianças, contudo deve ter em consideração as necessidades e os interesses das crianças, tal como enfatiza ME (1997).

Aquando do momento da planificação da sequência de atividades, os educadores devem respeitar as áreas de conteúdo que foram estabelecidas nas OCEPE, sendo estas: a Área de Formação Pessoal e Social, que estabelece que é importante desenvolver um conjunto de atitudes e valores na criança que irão auxiliar na resolução de problemas que ocorrem no seu quotidiano; a Área de Expressão e de Comunicação que realça as diferentes formas de linguagem e a importância de desenvolver esta temática e, por último, a Área de Conhecimento do Mundo que estipula que a criança deve ter momentos que promovam o envolvimento com elementos do mundo natural bem como a sua relação com as pessoas que a rodeiam, conhecendo e valorizando as tradições do local em que se insere. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Em suma, é desta forma que o educador deve gerir a forma como irá operacionalizar as OCEPE, elaborando assim o seu próprio “currículo” indo ao encontro do Projeto Educativo do estabelecimento de ensino. Assim consegue organizar o ambiente educacional e planificar, tendo sempre como seu objetivo principal o bem-estar da criança, as suas características e necessidades, fomentando assim um conjunto de conhecimentos e competências nas áreas anteriormente referidas (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

2.1.2 Organização Curricular e Programas do 1º. Ciclo do Ensino Básico

Ao contrário da EPE, o 1º. Ciclo do Ensino Básico rege-se por um currículo formal que se encontra num documento designado de “*Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º. Ciclo*” e, nele, estão estipulados os domínios curriculares e os objetivos gerais e específicos para este nível de ensino. Trata-se de um conjunto de objetivos que são exigentes e complexos, o que gera no professor um sentimento de extrema preocupação em cumpri-los, levando a que este não opte por diversificar as suas aulas, tornando-as assim menos enriquecedoras e apelativas para os alunos (Garcia, 1995).

No entanto, é de realçar que o currículo deve ser encarado como algo flexível e o professor deve compreender que dispõe de uma margem para escolher a forma que considera mais adequada para abordar os conteúdos bem como as estratégias e os materiais a utilizar, considerando a sua turma.

Este documento define três grandes objetivos:

1. Criar condições para que se estabeleça um desenvolvimento integral dos alunos, considerando os seus interesses, os seus conhecimentos e aptidões bem como as capacidades dos mesmos, enaltecendo a sua formação pessoal, a nível individual e social;
2. Promover uma aprendizagem assente em atitudes e valores que forme cidadãos conscientes dos seus atos e participativos na sociedade em que estes se inserem;

3. Proporcionar uma aprendizagem que potencialize a escolha adequada para a sua formação acadêmica e, conseqüentemente, para o seu futuro profissional.

Além disso, é sensato afirmar que este ciclo dá um grande enfoque à área do Português e da Matemática, sendo que todos estes objetivos estão intimamente interligados com o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE, art. 8.º, ponto 3, alínea a).

Para findar, importa salientar que apesar de, no 1º CEB, existir um currículo com objetivos delineados que é comum a nível nacional, cabe ao professor personalizá-lo e conseguir gerir o mesmo, planificando e adequando-o à sua turma pois só assim consegue proporcionar um ensino de qualidade e implementar uma aprendizagem significativa, que vá ao encontro dos interesses e das vivências do seu grupo de alunos.

Capítulo III - Metodologia de Investigação-Ação

“A investigação é ação sobre a qual o investigador age, participa e se projecta.”

(Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 112)

A investigação-ação é uma estratégia que atualmente possui um grande reconhecimento por parte da educação, uma vez que detém vantagens no que diz respeito à melhoria da prática pedagógica do docente e, por conseguinte, do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Tendo em conta que o educador/professor, ao longo de toda a sua carreira, defronta-se com variadas problemáticas no contexto sala de aula e com algumas, lacunas nos métodos que utiliza, pressupõe que seja necessário ir adequando e modificando as suas estratégias. Ponte (2002) reforça que muitas das vezes, as tentativas de mudança para uma melhoria e para a resolução de algumas problemáticas, não são as mais adequadas e, por isso, os resultados não são os mais esperados. Para tal, é necessário que o docente desempenhe um papel de investigador e encontre a informação necessária para auxiliá-lo, face às suas contrariedades e às dos seus educandos.

O surgimento desta metodologia de investigação-ação surgiu nos anos 40 do século XX, nos Estados Unidos, e teve como fundadores John Dewey e Kurt Lewin (Máximo-Esteves, 2008). O presente capítulo procura então clarificar em que consiste esta metodologia, enunciando as suas técnicas e os instrumentos de recolha dos dados bem como a forma como é feita a análise desses mesmos dados, que é o que possibilita ao docente uma reflexão e uma melhoria da sua prática pedagógica.

Destaco que esta metodologia de trabalho esteve presente nas minhas intervenções, nomeadamente na prática pedagógica realizada na valência do PE e numa das práticas que realizei em contexto do 1º. CEB.

3.1 A Investigação-Ação

Para compreender melhor os projetos realizados com base na metodologia de investigação-ação, é necessário assimilar a sua designação. É complicado encontrar

apenas uma definição concreta pois são inúmeros os teóricos que exaltam um vasto leque de teorias sobre este tipo de investigação.

Como nos indica o próprio nome, esta é uma investigação que se distingue pois não se limita apenas à pesquisa de informação de um determinado problema, mas consiste, também, na posterior ação e na utilização de estratégias para resolver as lacunas existentes. Segundo Cohen & Manion (1990), a investigação e a ação são dois princípios que estão relacionados com o sucesso nas instituições educativas sendo que, atualmente, existe um grande destaque sobre o docente investigador/reflexivo.

Uma definição que sintetiza todo este processo é a de McKernan (1998) (citado por Máximo-Esteves, 2008), que refere que a investigação-ação “é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática”, cuja prática promove mudanças sociais (p. 20). Este é um processo que se caracteriza por ser contínuo, tanto a nível de pesquisa como, também, de ação pois há sempre mudanças a realizar e o docente converte-se num investigador em contexto sala de aula, sendo este o ambiente natural onde se desenvolve a sua prática.

Neste seguimento, esta metodologia é vista como um desafio para os docentes que querem aprimorar a sua prática, tendo como finalidade auxiliar a lidar com desafios e com as lacunas encontradas, de forma a refletir e a adotar estratégias que se adequem (Máximo-Esteves, 2008).

Podemos dividir a prática da Investigação-Ação em diversas etapas, interligadas entre a pesquisa de informação, à adoção de estratégias e à prática no campo pretendido. Tal como menciona Tripp (2005), a Investigação-Ação cumpre um ciclo em que estão evidenciadas as diferentes fases, sendo estas: a planificação da ação e a sua implementação, a recolha de dados e a descrição do processo e, por fim, a análise dos dados e a avaliação da prática.

Em suma, é importante realçar que o processo de Investigação-Ação deverá ser utilizado pelo profissional de educação e deve ser “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática”, identificando assim os objetivos que tem para atingir, escolhendo as estratégias/metodologias mais apropriadas. Por fim, o docente, também, deve ser capaz de “monitorizar tanto os processos como os resultados.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9).

3.1.1 As diferentes fases da Investigação-Ação

A presente metodologia desenvolve-se num processo que se vai desenrolando e que constituem diferentes fases. Assim sendo, Máximo-Esteves (2008) afirma que aquando da implementação da Investigação-Ação, importa desenvolver um conjunto de procedimentos que estejam de acordo com os objetivos delineados para o projeto. Só assim é possível encontrar uma questão que seja o ponto de partida para a pesquisa, para a compilação de informação pertinente e para a interpretação de todos os dados recolhidos. Na perspetiva do mesmo autor, esta metodologia desenvolve-se através de um ciclo ativo e passa por diversas etapas/fases, sendo estas:

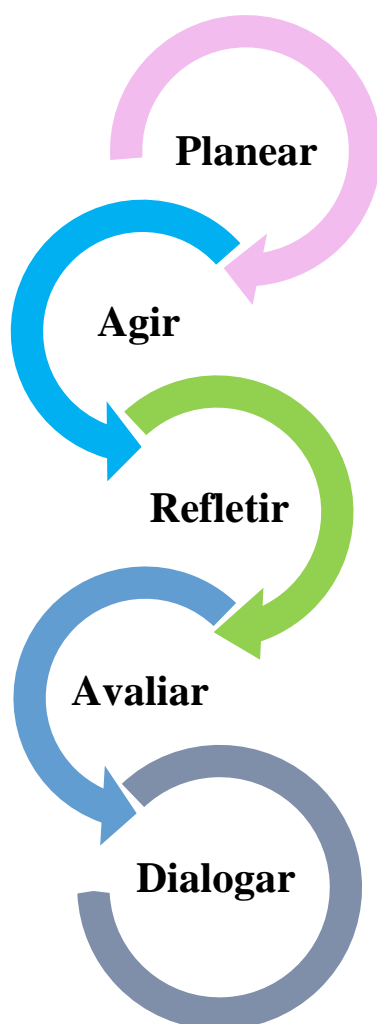


Figura 1 - Fases de Investigação-Ação

Fonte: Adaptado de Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 83.

Segundo a figura, percebemos que a 1ª etapa é a de *Planear*, neste caso com flexibilidade e, é nesta mesma fase que contém a análise e a reflexão, formulando as questões-problema.

A 2ª etapa, designada como *Agir*, englobará todos os registos feitos pelo docente investigador bem como todas as operações realizadas pelo mesmo.

Quanto à 3ª etapa, o momento de *Refletir*, que, tal como indica, há uma reflexão à análise dos registos e dos dados adquiridos bem como das problemáticas que surgiram ao longo deste processo.

Na 4ª etapa, destina-se a *Avaliar* ou *Validar*, que se restringe à avaliação de todo o processo de investigação-ação e de como este se realizou, retirando os aspetos positivos e aqueles que detiveram de uma maior preocupação.

Por fim, na 5ª etapa é aquela que o investigador irá *Dialogar*, comunicando o seu projeto de investigação-ação aos intervenientes.

É possível referir que, caso exista a supressão de alguma destas etapas da Investigação-ação, podem invalidar a mesma e alguns resultados podem não ser fidedignos ou não serem os desejados pelo investigador.

Nesta mesma linha de pensamento, o mesmo autor menciona um conjunto de indicações gerais que está destinado aos profissionais de educação que realizam o projeto de investigação-ação. Assim sendo, é necessário que em primeiro lugar este contextualize a escola bem como o grupo de estudantes e mencione o que pretende investigar ou qual o seu principal problema e as questões formuladas por este. Seguidamente, é necessário fundamentar o porquê dessa questão-problema, enunciando o impacto que o docente considera que terá na aprendizagem dos seus alunos. Após tudo isso, há que organizar uma sequência de estratégias a implementar, utilizando, para tal, um cronograma em que consta o tempo necessário para todo o projeto. É de referir que para este projeto, o professor deve conter fontes de investigação que o permitem investigar e ampliar os seus conhecimentos sobre a temática em questão.

3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De forma a dar seguimento ao projeto de investigação-ação e a conseguir que este se efetue de forma eficaz, é necessário que o professor realize uma seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados que serão relevantes para a sua investigação. Como

refere Stake (2009), a recolha de dados é realizada de forma natural e informal, e tem início muito antes da realização do presente estudo, através do registo das primeiras impressões.

Tal como referem Bodgan e Biklen (1994), o “termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” e podemos definir estes dados como os elementos principais que “formam a base da análise” (p.149). É fundamental salientar que todos os dados recolhidos e a relevância que estes atribuem aos mesmos, é da total responsabilidade da visão de cada investigador.

Podemos então organizar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados em três categorias, na perspetiva de Latorre (2003), (citado por Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S., 2009), sendo estas: em primeiro lugar as técnicas baseadas através dos momentos de interação e do diálogo existente com os intervenientes desta investigação; em segundo lugar as técnicas baseadas nas observações realizadas pelo investigador bem como a sua visão do que é observado; e por fim a análise de documentação e de pesquisa que o investigador realizou.

No que concerne aos projetos de investigação-ação que realizei e que irei referir numa fase posterior deste relatório, utilizei algumas técnicas e instrumentos para a recolha de dados. Numa primeira fase, utilizei a observação direta dos intervenientes para conseguir compreender as características de cada criança bem como a problemática existente nesse grupo. Ao mesmo tempo, utilizei as notas de campo ou os diários de bordos para proceder ao registo das minhas observações, antes e durante o projeto, anotando os progressos e a reação das crianças face às estratégias utilizadas e, por fim, ao registo fotográfico. Todos estes instrumentos tornaram-se essenciais para uma análise e, posteriormente, para uma reflexão e avaliação de todo o projeto desenvolvido.

De seguida, é explicitado, resumidamente, cada uma das técnicas e dos instrumentos. Importa salientar que o investigador deverá ter alguns cuidados, no que diz respeito aos princípios éticos, mantendo a privacidade e o anonimato dos intervenientes (Sousa, 2005).

3.2.1 Observação

A observação é fundamental para um projeto de investigação-ação pois, como declara Máximo-Esteves (2008), “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87).

Num contexto educativo, podemos considerar a observação como participante, em que o sujeito observa e atua em simultâneo. Como Oliveira-Formosinho (2007) refere, a observação permite uma articulação entre a teoria e a prática visto que o docente consegue observar a criança em ação. Tal facto torna-se essencial pois é fulcral que se observe os comportamentos das crianças e as suas interações, de forma a compreender as suas características individuais.

A observação deverá ter início desde a primeira vez que o docente recebe o seu grupo de crianças e só deverá terminar, no último momento que terá em contexto educativo (Fino, 2008).

3.2.2 Diários de Bordo

Os diários de bordo surgem na sequência da observação. Após todas as observações, é natural que o investigador tenha de anotar e registar tudo o que observou durante a sua investigação-ação. Bogdan & Bilken (1994) esclarecem que as notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”, de forma a refletir e analisar esses dados recolhidos, daí deterem de uma grande importância (p. 150).

Os mesmos autores evidenciam que “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150). Posto isto, podemos afirmar que “o diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador”, permitindo registar todas as informações que este considere pertinentes e que “representa o lado mais pessoal do trabalho de campo” pois, também, inclui as emoções sentidas e as reações dos intervenientes deste projeto (Máximo-Esteves, 2008, p. 85/89).

Nestas notas de campo, podemos incluir, também, as entrevistas informais que são realizadas com os intervenientes desta investigação. Tais entrevistas, tal como

Máximo-Esteves (2008) indica, servem para adquirir mais informação que serão fundamentais para completar os dados obtidos através da observação.

3.2.3 Registos fotográficos

Durante o projeto, é essencial ilustrar e captar o que ocorre e, para tal, recorre-se aos registos fotográficos que se apresentam como uma boa técnica que é utilizada em conjunto com a observação participante. Para Bogdan e Bilken (1994), a câmara fotográfica é, geralmente, utilizada “como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p. 189). Posto isto, podemos reconhecer uma importância para a reflexão e para a análise de determinadas situações que ocorrem em contexto educativo.

3.3 Métodos de análise e Tratamento de Dados

Após a recolha dos dados, levantamos a questão do seu significado. Assim, a “procura do significado da informação coligida é mediada pela sua interpretação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Os dados recolhidos por entrevistas, diários ou outro método possuem pouco significado até serem posteriormente analisados e interpretados (Bento, 2011). Assim sendo, é necessário proceder a alguns métodos, entre os quais podemos destacar a descrição, a interpretação e a triangulação.

A descrição, quanto mais rica em detalhes e pormenores, torna-se um instrumento fundamental para uma investigação pois, tal como enuncia Graue & Walsh (1998) “a descrição rica em pormenores surge como resultado de uma observação cuidada, sistemática e disciplinada”, sendo que ao caracterizá-la como cuidadosa está a referir-se ao nível de atenção que o investigador possuía sistematicamente tendo em conta a planificação da observação e, por fim, quanto à autocrítica de todo o processo (p. 118).

Quanto ao método da interpretação, esta surge após o investigador concluir a recolha de todos os dados da sua investigação. Podemos referir que as primeiras interpretações irão permitir que o docente verifique se os dados compilados adequam-se às questões formuladas inicialmente e, também, se os instrumentos e as técnicas selecionadas são os mais adequados. Além do mais, é possível verificar se os dados

recolhidos são suficientes ou se haverá a necessidade de “continuar a fazer observações focadas no mesmo tema” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Por fim, a triangulação é também enfatizada como um método para analisar os dados recolhidos e, como refere Sousa (2005), esta consiste na recolha de dados de diversas fontes de origem, sobre a mesma temática para, posteriormente, conseguir compará-los e estudá-los entre si. Desta forma, o processo de triangulação permite que o investigador tenha mais confiança nos resultados que irá obter durante o seu estudo, conferindo uma maior qualidade à investigação pois permite “ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” e, ainda, é através deste que conseguimos formular as primeiras reflexões (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Em suma, este tipo de investigação-ação, a sua análise e o tratamento de dados irá ser fundamental para um docente-investigador e reflexivo pois vai permitir que este possa analisar, atuar e refletir sobre a sua prática pedagógica, suscitando modificações que serão cruciais para promover uma melhor aprendizagem aos seus educandos.

Capítulo IV – A Intencionalidade Educativa em Contexto de Prática Pedagógica

O presente capítulo aborda diversas metodologias que serviram como um suporte nas minhas intervenções nos estágios pedagógicos desenvolvidos na Educação Pré-Escolar e no 1º. Ciclo do Ensino Básico e foram auxiliares para conseguir planificar e atuar atendendo às necessidades e aos interesses das crianças com que me deparei.

Pretendo enunciar os princípios orientadores de algumas metodologias/estratégias a utilizar para promover o sucesso escolar. Assim, ao longo deste capítulo estão várias temáticas explanadas, tais como: a educação transmissora e a educação participativa, o papel ativo do aluno, que o enquadra como o principal agente educativo da sua própria aprendizagem, a importância dos conhecimentos prévios para uma aprendizagem significativa e que vá ao encontro dos conhecimentos e dos interesses das crianças, a relevância da leitura na vida das crianças e a aprendizagem cooperativa, que utilizei nas minhas intervenções como forma de fomentar as relações sociais, o sentimento de partilha e de interajuda entre os alunos. É também referido a importância do lúdico, incluindo os jogos e os materiais didáticos que o docente deverá utilizar na sala de aula para proporcionar à criança uma aprendizagem diversificada e apelativa.

4.1 Educação transmissora versus participativa

A pedagogia por transmissão em que o docente apenas transmite aos seus alunos o conhecimento e este o decora está há muito tempo posta de lado e, tal como evidência Oliveira-Formosinho (2013), esta possui uma grande preocupação com os conteúdos temáticos a transmitir e com as metas curriculares a atingir, mas descarta a importância das estratégias mais eficazes a aplicar para os seus educandos para um ensino de qualidade e de sucesso. Em contrapartida, atualmente a pedagogia que se encontra em vigência, a aprendizagem ativa patenteia uma aprendizagem que está direcionada para as necessidades e as características individuais dos alunos, promovendo um ensino individualizado e, tal como refere Hohmann e Weikart (2011), decorre através do desejo que a criança possui pela exploração e pela sua curiosidade quanto ao mundo que a rodeia.

Freire (2013) exclui completamente a ideia da “Educação bancária”, nome atribuído, pelo mesmo, à visão errada que alguns docentes possuem ao caracterizar o seu

aluno como sendo um banco onde deposita os conhecimentos, por via de memorização como uma estratégia de aprendizagem. Assim sendo, este apela para que o professor possua uma “posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” e não se denomine como sendo uma autoridade máxima que contém o conhecimento total a transmitir (p. 29).

Assim sendo, Oliveira-Formosinho (2013) defende a Pedagogia-em-Participação que remete para a estimulação, por parte do docente, dos seus alunos e para a envolvimento dos mesmos nas atividades em sala de aula, havendo uma relação cooperativa entre ambos. Os alunos conseguem assim participar de forma ativa no decorrer de todo o seu processo de ensino e expõem as suas ideias e opiniões, ouvindo as dos restantes colegas. Um outro autor que corrobora com este mesmo pensamento é Lima (2017), que enaltece a importância de concretizar atividades que fomentem um espírito de descoberta e investigação e que possibilite, ao aluno, uma busca de soluções para problemas que vão ao encontro do seu mundo real.

Nesta mesma perspectiva, Perrenoud (1995) afirma que o docente tem uma tarefa muito importante quando planifica a sua aula que é tornar as sequências didáticas inovadoras. Assim irá possibilitar à criança uma oportunidade de construir o seu conhecimento, proporcionando aprendizagens que possuam significado e é necessário que haja um sentimento de cooperação, o que fará com que todas as crianças se sintam envolvidas e motivadas a aprender. Neste sentido, Dewey (citado por Valadares & Moreira, 2009) afirma que a escola deve ser deixada de ser caracterizada como um lugar para instruir os alunos e passe a ser encarada como um espaço onde estas criam os seus saberes, através de uma variedade de experiências que se caracterizam por serem diretas, reais e apelativas e da consequente discussão de opiniões e ideias.

Ao proporcionar à criança uma oportunidade de se tornar o principal agente do seu conhecimento, ao invés de meramente memorizar e reproduzir o que é transmitido pelo seu docente, iremos valorizar, respeitar e incentivar o trabalho desenvolvido pela criança e a sua capacidade de iniciativa, tornando-a mais confiante no decorrer do seu processo de aprendizagem (Wassermann, 1994).

Felizmente, é de enfatizar que o papel do aluno, nos dias de hoje, está cada vez mais enfatizado como o construtor do seu próprio conhecimento, tendo o papel principal do seu processo de aprendizagem. Os conhecimentos prévios dos alunos e as suas vivências

no contexto social devem possuir importância para o docente pois este deve, sempre que possível, incluí-los no processo de ensino de forma a cativar os seus alunos e a facultar uma aprendizagem que vá ao encontro dos seus interesses, havendo uma partilha de informações e saberes até porque, como cita Freire (2012) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 39).

Por fim, é necessário ter consciência dos erros e, inclusive, permitir aos alunos que estes falhem, valorizando os seus erros tanto como os seus acertos pois é, também, através destes que ocorre a aprendizagem. Seguente esta perspetiva, Lima (2017) considera que é fundamental que o docente possibilite à criança um espaço para “crescer, errar, falhar, sujar-se e, magoar-se. Mas deve permitir, também, que se descubra a si e ao mundo, que encontro os seus talentos e aptidões, defeitos e limitações.” (p. 129).

4.2 Aprendizagem significativa: importância dos conhecimentos prévios

Para considerar um ensino com qualidade e sucesso é essencial que todas as atividades planificadas e desenvolvidas, pelo docente, para a sequência didática, sejam significativas para as crianças. Conforme elucida Valadares e Moreira (2009), uma aprendizagem significativa “consiste na captação/aquisição/construção de significado.” (p. 57), o que é totalmente o oposto do processo de memorização de conteúdos, transmitidos pelo docente, e que não adquire significado nenhum por parte da criança.

Podemos considerar que é crucial refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem tendo uma perspetiva sobre quais os objetivos que pretendemos que os educandos atinjam e quais as melhores ferramentas a utilizar para o mesmo fim. É então através da aprendizagem significativa e do modo que esta se irá desenvolver que irá possibilitar à criança que esta aprenda, estando intimamente interligada no processo de ensino.

Esta metodologia é paralelamente considerada como uma aprendizagem construtivista, na medida em que o docente caracteriza o aluno como sendo o seu próprio gestor da sua aprendizagem e tem por base todos os conhecimentos prévios que os alunos retêm. Assim sendo, estes conhecimentos possuem um grande peso no ensino e na aquisição de novas competências e significados. Valadares e Moreira (2009) enunciam

que “todo o ser humano é um captador de significados” (p. 13) e cabe ao docente que este adeque a aprendizagem de novos conteúdos interligando com um ensino significativo, que vá ao encontro dos interesses das crianças e, assim, conseguirá que estas novas competências permaneçam na memória a longo prazo de cada um dos seus alunos.

4.3 Aprendizagem cooperativa

A metodologia da aprendizagem cooperativa é caracterizada por Bessa e Fontaine (2004) como uma metodologia de trabalho utilizado a pares ou em pequenos grupos e estes mesmos autores distinguem três formas diversificadas de a utilizar, sendo “a aprendizagem cooperativa propriamente dita, a explicação por pares e a colaboração entre pares” (p. 43). Lopes e Silva (2008) declaram que a aprendizagem cooperativa não se define apenas como sendo um trabalho em grupo pois consegue promover as inter-relações existentes entre os alunos, pondo-as à prova, assim como o trabalho, a colaboração e o apoio existente entre estes.

Como podemos então referir, esta metodologia de trabalho é então diferenciada do trabalho de grupo tradicional pois podemos destacar um aspeto fundamental neste mesmo tipo de aprendizagem: o facto de todos os elementos conterem uma função a desempenhar, detendo assim uma responsabilidade para com o trabalho e, também, para com o grupo em que está inserido. Este aspeto é bastante importante, uma vez que consegue anular a desmotivação por parte de alguns elementos que, muitas vezes, não possuem uma parte do trabalho que os desafie e motive. O docente terá de, gradualmente, inserir esta mesma metodologia e elucidá-los acerca dos procedimentos utilizados neste trabalho cooperativo bem como os objetivos do mesmo (Fontes e Freixo, 2004).

No mesmo ponto de vista, Fontes e Freixo (2004) enunciam cinco alicerces da metodologia em questão, sendo estes: interdependência positiva; interação estimulante frente a frente; responsabilidade individual; atividades interpessoais e de grupo e, por fim, a avaliação do grupo. A interdependência positiva é traduzida como a capacidade que os alunos têm de ter consciência que o sucesso obtido pelo grupo é da responsabilidade de todos os elementos que o constituem e, conseqüentemente, cada um individualmente é essencial para atingir os objetivos delineados. Assim relacionamos este fator com a responsabilidade individual, em que cada aluno deverá deter de um papel a desempenhar,

ajudando os restantes colegas com as suas competências e, conseqüentemente, todos se sentirão motivados no grupo.

As interações estimulantes face a face anulam o trabalho individual, mesmo que desempenhem diferentes funções, e possibilita a que haja uma troca de opiniões e uma cooperação entre os elementos do grupo. Quanto às competências sociais, está inerente o desenvolvimento a nível social que cada criança adquire através da convivência com o seu grupo e do seu bem-estar no mesmo. Em último lugar, não podemos descurar da avaliação que irá possibilitar, aos alunos, que estes tenham em conta os aspetos a melhorar, tanto a nível pessoal como em relação ao grupo.

Um dos aspetos mais fulcrais que devemos de ter em conta e que é salientado por Johnson e Johnson (1999), (citados por Fontes & Freixo, 2004), quando procedemos ao trabalho cooperativo, é a formação dos grupos e a sua caracterização. Os grupos, para esta metodologia, deverão conter entre dois a quatro elementos para que o trabalho se realize de uma forma mais eficaz e deve apelar, sempre que possível, para a heterogeneidade existente no grupo pois como Leitão (2006) reforça, a aprendizagem cooperativa possui o seu grandioso valor devido à sua perspectiva de inclusão de todos os alunos.

Outro aspeto que podemos alertar é que o docente poderá manter os mesmos grupos de trabalho, sem tempo limitado, caso estes desempenhem um bom trabalho, garantindo o sucesso do trabalho e o bom relacionamento entre todos os elementos do grupo.

No que diz respeito às responsabilidades que o docente detém perante esta metodologia de trabalho podemos afirmar que são múltiplas o que, por vezes transmite um sentimento de medo que impede a implementação em contexto sala de aula, optando por adotar o trabalho individual ou o tradicional trabalho de grupo. Posto isto, o docente deverá promover atividades que sejam desafiadoras para os seus educandos, assegurando que cada um possua tarefas igualmente importantes para o objetivo final.

Em suma, a implementação deste tipo de trabalho terá de ser, de forma obrigatória, introduzida gradualmente em contexto sala de aula visto que o seu sucesso depende da compreensão do funcionamento da metodologia. É fulcral que os alunos entendam que a aprendizagem se torna mais enriquecedora quando esta é compartilhada, fazendo com que a procura de conhecimento seja uma aventura e que consigam sair todos vitoriosos e satisfeitos com o resultado final. Para tal, o docente constitui um papel importante nesta

função. Assim sendo, o docente e os seus educandos envolvem-se, ativamente, no trabalho cooperativo, decidindo as etapas para o trabalho pretendido e compartilhando as suas opiniões bem como os seus conhecimentos e aprendizagens. Desta forma, a aprendizagem cooperativa irá se centrar no desenvolvimento cognitivo, pessoal e social de todos os educandos.

4.4 Importância do Lúdico e dos Materiais Didáticos na Sala de Aula

É desde muito cedo que a criança começa por construir o seu mundo recorrendo às brincadeiras associadas ao jogo, sendo que este é algo inerente à criança. Assim sendo, a atividade lúdica tem de estar correlacionada com o desenvolvimento infantil, seja a nível pessoal, cognitivo e social, até porque, como afirma Dolto (1999) uma criança saudável “é uma criança que brinca (...) e que explora tudo o que está ao seu alcance.” (p. 126).

Como todos nós temos conhecimento, a atividade lúdica/jogo possui inúmeros benefícios. Tal como defende Tezani (2006), o jogo é capaz de provocar entusiasmo e motivação na criança, promovendo assim o desenvolvimento das competências cognitivas. Kishimoto (1994) corrobora com esta ideia e realça que o jogo, quando é educativo, consegue relacionar-se com a função lúdica e a função educativa. A primeira está inevitavelmente associada ao prazer e à diversão que a criança tem ao jogar, enquanto, por sua vez, a função educativa está relacionada com o que o jogo educativo consegue transmitir e ensinar ao indivíduo, de forma a completar o seu saber e a adquirir conhecimentos. A criança quando se envolver no jogo impulsiona a construção e conhecimentos pois o jogo consegue promover uma certa curiosidade e o desejo de aprender, promovendo, assim, a assimilação de conteúdos (Carvalho, 2014).

É de enfatizar que as atividades lúdicas se tornam indispensáveis no contexto educativo pois permite que as crianças se desenvolvam e adquiram competências de uma maneira mais natural e descontraída e, Lima (2008) afirma que o docente deve utilizar estas mesmas práticas como potencializadoras da aprendizagem dos alunos, estimulando a imaginação dos mesmos, processo este que é fundamental para o desenvolvimento comportamental, social, moral e linguístico. Além do mais, permite que o aluno se envolva na construção do seu próprio conhecimento, tornando assim a aprendizagem mais significativa.

Porém, o jogo é muitas vezes visto, pelos adultos, como uma forma da criança se distrair e não compreendem que é através desses jogos e dessas brincadeiras que a criança consegue, gradualmente, compreender o mundo que a rodeia. Neste seguimento, infelizmente, nos dias que decorrem, ainda, está muito presente a ideia de que as atividades lúdicas associadas ao jogo não acartam os benefícios para uma aprendizagem significativa e, por isso, são colocadas em segundo plano. Contudo, o que o docente tem de ter em conta é que o jogo não pode nem deve contrapor ao trabalho escolar, mas deve ser encarado como uma forma de complementar o trabalho desenvolvido em sala de aula (Kishimoto, 1994).

Este jogo que contém uma intencionalidade educativa irá denominar-se de jogo pedagógico ou didático e, importa referir que, o jogo deve estar em concordância com os objetivos pedagógicos, indo ao encontro dos conhecimentos que queremos que a criança adquira, não podendo ser descontextualizado e sem significado na intervenção pedagógica (Carvalho, 2014).

Para além de todos os benefícios já anunciados anteriormente, é importante promover situações de interação entre os alunos e, também, entre o docente e os seus alunos. Uma maneira de conseguir esta interação é proporcionar momentos lúdico-didáticos em contexto sala de aula (Tezani, 2006). Também, podemos destacar que há um desenvolvimento das competências pessoais e sociais, como por exemplo a partilha, o respeito pelo outro, o cumprimento de regras, a iniciativa de tomada de decisões, a cooperação e o companheirismo, entre outros (Lima, 2008). Uma das limitações que podemos apresentar é o número de participantes pois, em primeiro lugar irá condicionar a quantidade de material didático que será necessário e, também, porque quando as turmas são numerosas dificultam, um pouco, o trabalho do professor para orientar, de forma adequada, todos os grupos que se encontram a jogar. Por fim existe o tempo para a execução do jogo que poderá estar condicionado devido à quantidade de alunos que a turma contém.

Por sua vez, os jogos constituem que haja materiais pedagógicos que sejam eficazes e relevantes para a aprendizagem. Lima (2008), considera fundamental que as escolas se preocupem com o desenvolvimento de todas as suas crianças e, tenham o cuidado de disponibilizar materiais didáticos adequados.

Segundo Botas e Moreira (2013), os materiais didáticos são encarados como facilitadores da aprendizagem, uma vez que fomentam a motivação e permite que o ensino vá ao encontro dos interesses dos alunos, proporcionando momentos de interação e é uma forma dos alunos conseguirem avaliar as suas capacidades e os conhecimentos adquiridos na sala de aula. Borges (2015) reforça que a utilização de materiais didáticos implica dois fatores: o primeiro destaca que a criança deve, em primeira instância, manusear o material à sua maneira; o segundo está relacionado com a forma como irá utilizar o material, devendo ter consciência e uma explicação prévia de como fazê-lo.

Reforçando esta mesma ideia, podemos constatar que, de acordo com as OCEPE (2016), os materiais didáticos existentes e a forma como estes se encontram dispostos vão ser fundamentais para as crianças saberem o que podem fazer e aprender.

No que diz respeito ao 1º. Ciclo, o documento orientador, Organização Curricular e Programas do 1º. CEB (2004) também realça a importância de utilizar materiais didáticos diversificados, alegando que o docente deve “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo” (Organização Curricular e Programas do 1º.CEB, 2004, p. 24). Posto isto, podemos afirmar que a utilização de materiais didáticos é uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, quer para docentes quer para os discentes.

Torna-se importante que os docentes tenham um cuidado especial aquando na escolha dos materiais didáticos que querem utilizar na sua praxis, tendo sempre em conta os objetivos a alcançar, assim como a faixa etária, os interesses e as dificuldades do seu grupo em questão, procurando diversificar os mesmos (Tarouco, Roland, Fabre & Konrath, 2004).

Em suma, é crucial que a atividade lúdica, o jogo didático e os materiais didáticos estejam incorporados e aliados ao processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino. É de destacar que enquanto na Educação Pré-Escolar, torna-se mais evidente que esta situação ocorra, dado que os próprios espaços estão dotados de materiais que apelão à brincadeira, não quer dizer que nos restantes níveis de ensino tal não aconteça. O docente deve proporcionar um espaço e um tempo para que o jogo faça parte de todo o processo de aprendizagem dos seus alunos, uma vez que “o jogo é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de forma inteligente e refletida, e, uma vez que

o jogo envolve sempre desafio ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se meio de aprendizagem” (Wassermann, 1990, p. 41).

4.5 O papel das Expressões na Aprendizagem e no desenvolvimento da criança

As expressões artísticas estão associadas ao desenvolvimento da criança pois desde muito cedo, esta começa a expressar-se através dos seus desenhos e pinturas ou através de danças e canções. Em idade pré-escolar, podemos compreender os traços de personalidade e os estados de espírito de cada criança por meio dessa expressividade. Neste sentido, esta é designada por ser uma fase em que o educador deve criar atividades que, de forma gradual, consigam aumentar as competências da criança nesta área específica das expressões.

Aludindo a Godinho e Brito (2010), é fulcral que o educador proporcione atividades e momentos de exploração livres que abranjam todas as expressões, pois é importante que a criança tenha contacto com as artes e que se expressem através destas, possibilitando a compreensão das suas atitudes e comportamentos.

As expressões estão abrangidas no Pré-Escolar, mas é um facto que, muitos educadores, geralmente apenas realizam atividades básicas que incluem, sempre, os mesmos materiais pois, consideram que, por exemplo, as tintas envolvem demasiada desordem e, além disso, fazem com que a sala e as crianças fiquem sujas. Contudo é importante que o educador entenda que uma criança que tenha o contacto com uma panóplia de atividades artísticas, recorrendo a diferentes técnicas e materiais, será uma criança dinâmica e feliz com uma extensa diversidade de experiências. No 1º. Ciclo, as expressões devem, igualmente, ser valorizadas, pois como enaltece o Decreto-Lei 242/2001, de 30 de agosto, estas possuem a capacidade de apoiar as restantes áreas curriculares e, por isso, torna-se imprescindível que estas se interliguem, pondo de parte os pretextos utilizados pelos docentes para a sua não utilização, como a falta de tempo e a existência de Currículos extensos e rígidos. Neste nível de ensino, a educação artística inclui quatro áreas distintas, nomeadamente a expressão físico-motora, a expressão musical, a expressão dramática e a expressão plástica que, como afirma Read (2007), deverão ser exploradas transversalmente, promovendo um desenvolvimento íntegro das crianças.

Tendo em conta todos estes aspetos, o educador/professor deverá valorizar todas as criações e expressões que as crianças realizem, não olhando apenas ao seu produto final e estimulando toda a sua imaginação e criatividade.

4.6 A literatura no processo educativo

Os hábitos de leitura devem ser inculcados, nas crianças, desde muito cedo, tal como nos elucida Veloso (2005), “o livro deve estar ao lado do biberão” (p. 151). Assim, é do senso comum que os livros conseguem potenciar à criança um conjunto de experiências e conhecimentos, sendo estes, também, uma fonte de enriquecimento e desenvolvimento da competência linguística da criança.

As crianças deverão compreender a importância da leitura no seu quotidiano, encarando os momentos de leitura como uma atividade que constitui um prazer intrínseco e que permitem imaginar, sonhar e refletir (Mata, 2008). Para tal, é necessário que haja uma cooperação entre as famílias e a instituição educativa e que estes dois agentes educativos tenham, em especial atenção, o que é disponibilizado à criança para ler.

Uma escolha para um bom livro será aquela que estará adequada à faixa etária, indo ao encontro dos interesses das crianças, e, por fim, sendo capaz de despertar sentimentos positivos como o entusiasmo, a curiosidade e a descoberta. Só assim é que estes momentos são capazes de desenvolver competências como a linguagem, a comunicação, os afetos, entre outros.

Os alunos que no seu núcleo familiar têm a presença de livros e o prazer de ouvir os seus pais a contar-lhes histórias, certamente, inculcam em si o hábito o prazer da leitura. Em contrapartida, aqueles pais que não praticam, de todo, hábitos de leitura com a criança e que não valorizam esta mesma atividade precisam de criar uma mudança face a esta situação. Oliveira (2006) corrobora com esta ideia e apela que é essencial que tanto os pais como os docentes entendam a importância que a leitura conserva no processo de ensino da criança.

Felizmente, é possível alegar que a Literatura Infantil conquistou uma grande relevância e, conseqüentemente, os livros também se modificaram, no sentido em que um livro destinado a um público infanto-juvenil já possui, para além do texto, ilustrações cada vez mais apelativas. Posto isto, a visão que a criança acaba por reter do livro é

deveras positiva, dinâmica e lúdica (Carvalho, 2010). Para estimular a vontade de ler, nas crianças, torna-se fundamental deixá-la apreciar o livro e a sua estética antes de sequer o ler. A literatura infanto-juvenil permite que haja uma articulação com as diversas áreas do Currículo e, como refere Mesquita (2010), os momentos de leitura e o seu, posterior, relato constituem um dos melhores métodos para transmitir os conhecimentos.

No que diz respeito ao docente, este desempenha um papel importante ao motivar e conseguir gerar o interesse pela leitura e deve investigar sobre os livros que tem ao seu dispor, adequando as suas escolhas à sua planificação e às necessidades e características do grupo que possui (Balça, 2010). É de salientar que à sua disposição tem um conjunto diversificado que poderá recorrer para conseguir despertar, nas crianças, o fascínio pelos livros, como por exemplo as adivinhas, lengas-lengas, poemas, entre outros (Oliveira, 2006).

Concluindo, é importante enfatizar que a leitura é imprescindível na vida dos educandos pois há um desenvolvimento a nível linguístico. Além disso, podemos utilizar a leitura como forma de motivar as crianças para o processo de aprendizagem de alguns conteúdos, que não se restringe apenas à área curricular do Português.

Parte II – Enquadramento das Intervenções Pedagógicas

Capítulo V – Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

O presente capítulo, tal como o próprio título evidencia, irá dar a conhecer a minha intervenção pedagógica realizada no contexto Pré-Escolar na Escola Maria Eugénia de Canavial, mais concretamente na Sala dos Piratas. A prática teve um período de 120 horas de observação participante e, também, de intervenção.

Será possível verificar uma caracterização do grupo e do respetivo contexto familiar bem como a sua rotina e o ambiente educativo envolvente: desde a freguesia à Instituição e à sala onde se desenrolou a praxis. Não obstante, estarão representadas, de forma sucinta, algumas atividades desenvolvidas no grupo, incluindo o projeto de intervenção de Investigação-Ação com a problemática levantada no período de observação participante e as estratégias adotadas para a mesma. Também estará patenteado o projeto desenvolvido para a comunidade educativa que realizei juntamente com as minhas colegas que desempenhavam, também, a sua praxis na mesma instituição.

Para uma melhor perceção de como decorreu toda a minha prática, contendo os aspetos positivos e negativos, será possível uma leitura da reflexão final sobre a mesma.

5.1 Contextualização do Ambiente Educativo

A consciência que temos perante o ambiente educativo torna-se essencial pois este manifesta-se como um meio de múltiplas aprendizagens que está sempre em interação. Nele está incluído o meio envolvente, o estabelecimento de ensino, os agentes educativos, a relação familiar com o mesmo e, ainda, todas as organizações, seja de espaço ou tempo, e a planificações de atividades que transmitem a intenção do educador.

Assim sendo, seguindo a mesma linha de pensamento o Ministério da Educação (1997) reforça a ideia de que “a organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, é planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante.” (p. 17). Irá permitir que as crianças se apoderem desse mesmo ambiente desenvolvendo a sua autonomia.

Salienta-se que o ambiente educativo, devido à sua complexidade, deverá ser constantemente melhorado e adaptado às necessidades das crianças e, para tal, cabe ao

docente que observe a sua exploração por parte das crianças e reflita sobre os espaços e os materiais existentes para conseguir uma prática contextualizada e adequada às necessidades do grupo.

5.1.1 Contextualização do Meio Envolverte

A contextualização do Meio Envolverte é deveras importante para que o docente consiga compreender as crianças de forma individual bem como alguns dos seus comportamentos dos demais agentes educativos, nomeadamente a comunidade e a família. Para além disso, é essencial que o docente tenha conhecimento de todas as estruturas que se encontram ao redor da instituição pois poderá tornar-se pertinente para alguma das suas práticas pedagógicas que se realize fora do contexto sala de aula.

O Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial situa-se no Funchal, Freguesia de São Pedro, na Rua da Mouraria, sendo que esta mesma freguesia ocupa uma grande parte da cidade do Funchal.

No que concerne aos espaços culturais no Município do Funchal, podemos destacar: o Arquivo Regional da Madeira, a Biblioteca Pública Regional, o Teatro Municipal Baltazar Dias, a Biblioteca Municipal do Funchal, a Biblioteca de Culturas Estrangeiras, entre outros. Quanto aos espaços respeitantes ao lazer observa-se a Promenade entre o Lido e a Praia Formosa, os Jardins do Monte, o Parque de Santa Catarina, o Parque de Santa Luzia, o Parque Ecológico do Funchal, o Chão da Lagoa, entre outros.

Esta freguesia possui uma variedade de edifícios históricos, sendo possível destacar o Museu Quinta das Cruzes, a Casa Museu Frederico de Freitas, o Museu Universo de Memórias João Carlos Abreu, o Museu Natural do Funchal, o Museu de Arte Sacra e o Museu de Fotografia Vicentes.

No que respeita aos edifícios religiosos encontramos o convento de Santa Clara, bem como a Igreja de São Pedro, a Igreja do Colégio e a Capela de São Paulo. O orago da Freguesia é S. Tiago Menor. Já no que se refere aos edifícios ligados à cultura, além dos museus já referidos, S. Pedro integra o Colégio dos Jesuítas.

No âmbito da educação, refira-se o Externato Júlio Dinis, o Externato da Apresentação de Maria, o Colégio dos Lisbonense, a Escola da Achada, a Escola Básica dos Ilhéus, o Externato de São João, o Hospício Princesa Dona Maria Amélia, entre outros.

Finalmente, é de salientar os diversos serviços de carácter social, como são exemplo o Centro Médico de Reabilitação da Mouraria, a Segurança Social, o Sindicato dos Professores da Madeira, a Caritas, a Cruz Vermelha, a Santa Casa da Misericórdia do Funchal, entre outros. Deste modo, conclui-se e destaca-se que este é um meio bastante propício a um desenvolvimento adequado e íntegro das crianças pertencentes ao Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial.



Figura 2 - Meio Envolvente da Instituição

5.1.2 Caracterização da Instituição: Maria Eugénia de Canavial

A Escola Maria Eugénia de Canavial é composta pelo Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial, distribuídas pelas valências Creche e Jardim de Infância e pela Escola do 1º Ciclo. O horário de funcionamento é entre as 08h e as 18h30.

A Instituição pertence à congregação das Irmãs da Apresentação de Maria, fundada por Maria Rivier é, ainda hoje, conhecida como “Lactário” e foi fundada em 1908 por Maria Eugénia de Canavial. A sua fundação teve como objetivo apoiar e auxiliar as crianças mais carenciadas sendo que, inicialmente, a instituição começou por albergar apenas quinze crianças, mas rapidamente o número aumentou. Posto isto, Maria Eugénia de Canavial sentiu uma necessidade de alargar o espaço e, conseqüentemente, a Instituição passou a ter lugar na Rua da Mercês. Mais tarde, o seu legado foi deixado a uma instituição religiosa e, só em 1930, o Lactário passa para a Rua da Mouraria, onde atualmente ainda tem lugar (Externato da Apresentação de Maria, 2013/2014).

Na Creche existem dois Berçários, duas Salas de Transição, duas casas de banho, uma sala parque, uma copa, uma sala de reuniões e um refeitório. Em relação ao pessoal docente, a instituição conta com quatro educadoras, e quanto ao não docente, oito ajudantes de ação socioeducativa.

No Jardim de Infância existem seis salas: duas pertencentes às crianças com 3 anos, duas destinadas às de 4 anos e as restantes, para crianças com 5 anos. Possui, ainda, casas de banho, um refeitório, uma cozinha, uma sala de educadoras e o gabinete da direção. O espaço exterior da instituição, é composto por duas zonas de recreio, uma semicoberta e outra descoberta, ambas equipadas com materiais diversificados. Em relação ao pessoal docente, possui sete educadoras, e ao não docente, dez ajudantes de ação socioeducativa.

Todo o funcionamento do Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial é garantido pela direção que se propõe a prosseguir os objetivos para a qual foi criada esta Instituição, desenvolvendo uma pedagogia de valores que favoreça o desenvolvimento integral de todas as crianças, respeitando as suas individualidades.

5.1.3.1 Organização do Ambiente Educativo e a Gestão das Rotinas

A prática pedagógica foi realizada, como já tinha sido referido, na Escola Maria Eugénia de Canavial, nomeadamente na Sala dos Piratas.

Como refere as OCEPE, a organização do ambiente educativo na sala é fundamental para as crianças pois tendo os materiais disponíveis de forma organizada é uma mais-valia para que as crianças possam escolher e aprender. Assim sendo, é importante que o educador “reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24)

O mesmo autor acrescenta que a organização do espaço da sala é uma “expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, 2016, p. 26) e é fundamental que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, de modo a que haja um desenvolvimento da autonomia nas crianças. Para Oliveira-Formosinho (2011), os docentes devem procurar conceber um espaço que “(...) seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.” (p.11).

Assim sendo, organização e gestão da Sala dos Piratas é feita por essa mesma linha de pensamento e foi criado por uma grande cooperação entre a educadora cooperante e as auxiliares de ação pedagógica bem como pela Instituição que disponibiliza uma grande variedade de materiais lúdico-pedagógicos e tendo em conta a faixa etária e as necessidades das crianças.

Caracterizava-se por ser um espaço amplo, alegre, acolhedor e tranquilo e continha uma decoração simples e agradável, na qual a sua harmonia permitia o bom funcionamento das atividades. Assim sendo, reunia todas as condições necessárias para a integração e desenvolvimento do grupo. Além destas características, possui uma boa iluminação natural pois ostentava envidraçados de uma ponta à outra da parede o que permitia a entrada de luz. Por outro lado, quando quiséssemos escurecer a sala, as janelas estavam dotadas por um conjunto de estores. Também permitia que houvesse uma relação entre o espaço exterior e o interior.

A sala possui duas portas, uma delas no interior que dá acesso ao corredor e a outra exterior com acesso aos recreios e destinada ao uso dos pais/encarregados de educação.

Como refere as OCEPE, a forma como as paredes são utilizadas não pode ser descurada pois “o que está exposto constitui uma força de comunicação” (p. 26), quer para crianças como para adultos. Ao longo da sala dos Piratas podemos encontrar quatro placards expositivos. Dois deles serve para expor os trabalhos das crianças, normalmente alusivos a festividades: um deles encontra-se localizado na área de acolhimento e outro perto do armário com os materiais; existe outro placard onde podemos observar os aniversários das crianças, também próximo da área de acolhimento, e por fim um último placard, junto à entrada da sala, que contém informações relevantes para os encarregados de educação. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Na sala também existe 23 ganchos, utilizados para pendurar os casacos e as mochilas e contém a identificação individual de cada criança com o nome bem como com a imagem de um animal à escolha por cada uma das crianças.

Quanto à arrumação, a sala possui um armário de grandes dimensões onde são guardados os jogos e livros e ao lado também tem o armário destinado à arrumação dos colchões de cada criança bem como os seus cobertores.

É importante salientar que a sala dos Piratas está organizada por diversas áreas de interesse, nomeadamente: as áreas do faz-de-conta, da garagem, dos jogos de mesa e das atividades plásticas, do acolhimento e por fim da biblioteca. Estas áreas permitiam que a

criança pudesse passar por diferentes tipos de atividade e, tal como refere, Hohmann e Weikart (2011), estas deverão ser amplas, de forma a permitir que lá possam brincar todas as crianças que desejarem. Contudo, tal não acontecia, pois, apesar dos espaços serem amplos, a educadora restringia a um número de seis crianças por área.

As áreas na sala encontravam-se bem organizadas e cada uma permitia que a equipa de ação pedagógica bem como as crianças conseguissem ter uma visão da sala na sua totalidade. Este aspeto tornava-se uma mais-valia até para as crianças pois ao distribuírem-se pelas áreas nas suas brincadeiras autónomas conseguiam ter uma visão abrangente das atividades que estão a ser desenvolvidas pelos seus colegas, por exemplo nas mesas de trabalho.

É de referir que a área de acolhimento, encontrava-se equipada por um tapete que permitia reunir todo o grupo de crianças, sendo utilizado para o seu acolhimento diário, para o espaço de interação e para a troca e partilha de saberes, mas também servia de apoio à exploração de jogos.

Abaixo encontra-se algumas figuras que mostram como estava organizada, habitualmente, a sala dos Piratas.



Figura 3 - Visão Geral da Sala dos Piratas

As áreas mencionadas são fixas e apenas sofrem alterações ao longo do ano letivo para uma possível realização de determinadas atividades, que obrigam a reorganização de alguma área. Contudo, a sua organização não deveria ser tão rígida pois como salienta

Oliveira-Formosinho (2011), a sala deveria ser flexível e não permanecer da mesma forma desde o início do ano até o seu final, pois assim significa que quando mais a sua flexibilidade, maior será o número de experiências que a criança irá reter.

Tal como refere Lima (2001), o espaço da sala é “muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida, estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela.” (p. 16).

Não obstante, as organizações das rotinas diárias bem como o tempo para a mesma são fulcrais na EPE pois é uma forma de proporcionar às crianças um sentimento de firmeza e segurança e é uma mais-valia para a criança começar a ter noção da sequência do dia. Para o docente, a organização do tempo é um auxílio no seu momento de planificação das atividades, sendo que, consegue ter uma perspetiva do tempo que irá dispensar para cada uma das atividades planeadas.

Além de ser importante certificar que as crianças vão construindo a sua autonomia, a rotina serve igualmente para incutir a aprendizagem de “regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16)

Deste modo, tal como refere as OCEPE, podemos afirmar que o tempo educativo possui uma distribuição flexível pois apesar dos momentos se repetirem, a sequência de alguns momentos poderá ser alterada em momentos de atividade, quer seja por ocorrer imprevistos ou pelo próprio interesse do grupo (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Assim sendo, posso afirmar que rotina diária da sala dos piratas foi realizada tendo em conta as necessidades das crianças bem como os seus interesses e tinha em vista uma organização flexível do tempo, sendo adaptável aos imprevistos que poderão ocorrer ao longo da prática pedagógica

A estruturação da rotina diária, de uma forma geral, tem por base a higiene, a alimentação, o repouso e o recreio, sendo estas as atividades básicas das crianças. Por outro lado, a hora do acolhimento e das atividades que são orientadas surgem de forma a proporcionar às crianças a existência de momentos de trabalho individual e em grupo.

A tabela que se segue permite ter uma perceção de como as rotinas na Sala dos Piratas eram estruturadas.

<u>Horário</u>	<u>Atividade</u>
8h00 – 8h30	Acolhimento das crianças
8h30 – 9h30	Atividades livres
9h30 – 10h00	Fruta e Higiene
10h00 – 11h00	Atividades orientadas na sala
11h00 – 11h25	Brincadeiras livres
11h25 – 12h15	Almoço e Higiene
12h15 – 15h00	Repouso
15h00 – 16h00	Lanche e Higiene
16h00 – 18h30	Brincadeiras livres na sala ou na rua
18h30	Encerramento da Instituição

Quadro 1 - Rotina da Sala dos Piratas

Tal como podemos observar através do quadro 1, a rotina das crianças na Instituição começa com o acolhimento na sala própria do acolhimento, onde posteriormente são acompanhadas pela educadora e pelas auxiliares para a sala onde a criança, enquanto espera pelos restantes colegas, tem oportunidade de escolher as atividades que pretende realizar e explorar nas diferentes áreas, podendo brincar de forma individual ou acompanhada.

O grupo vai ficando mais completo conforme o tempo vai passando e por volta das 09h30 comem a fruta. Depois das crianças terminarem o lanche ou o almoço, existem sempre a rotina da higiene, em que embora sejam supervisionadas, dirigem-se autonomamente à casa de banho.

Pelas 10h o grupo já se encontrava completo e reuniam-se no tapete para realizar a canção dos bons dias, seguida de um diálogo sobre as atividades feitas em contexto familiar no dia anterior ou mesmo no fim-de-semana e também recordam sempre o que foi feito no dia anterior.

No que diz respeito às atividades orientadas, iniciavam-se no tapete com uma pequena atividade, como por exemplo um diálogo, uma história, uma dramatização ou até um pequeno jogo para então continuar as atividades propostas para aquele dia. Após as atividades seguia-se um momento de brincadeiras livres e estas podiam se realizar tanto na sala de aula como no espaço exterior, desde que as crianças não fizessem demasiado

barulho para não perturbar as restantes salas que estavam em atividades. Chegada à hora de almoço, as crianças almoçavam, sendo que algumas demoravam mais tempo que outras e, de seguida, dirigiam-se para o repouso. O dia terminava com o lanche após o repouso e com algumas atividades livres, em que os pais começavam a dirigir-se à instituição para ir buscar o seu educando.

É de salientar que para além desta Rotina Diária, existem atividades complementares durante a semana que estão expressas no seguinte gráfico.

Dia da Semana	Atividade Complementar/Hora
Segunda-feira	Expressão Musical 10h00 – 10h30
Terça-feira	Yoga 9h30 – 10h00
Quarta-feira	—————
Quinta-feira	Inglês 10h30 – 11h00
Sexta-feira	Expressão Físico-Motora 10h30 -11h15

Quadro 2 - Atividades Complementares

Tal como podemos observar através do quadro 2, as atividades complementares deste grupo de crianças é recheado, sendo que tem início à segunda-feira com a Expressão Musical, seguida do momento da fruta e da higiene, entre as 10h e as 10h30; à terça-feira, o Yoga das 9h30 às 10h, sendo de destacar que neste dia a fruta era dada às crianças um pouco antes da hora habitual; à quinta-feira, havia o Inglês entre as 10h30 e as 11h e, por fim à sexta-feira a Expressão Físico-Motora, entre as 10h30 e as 11h15. Podemos também referir que à quarta era o único dia em que as crianças não tinham atividades complementares.

5.1.3.2. As crianças da Sala dos Piratas: Caraterização do grupo

Para uma boa intervenção é necessário conhecer os intervenientes a quem nos vamos dirigir e por esse mesmo facto a caraterização das crianças torna-se um ponto de

partida para uma prática contextualizada e adequada, tendo a noção de que cada criança é única e detém o seu ritmo próprio de aprendizagem.

No que diz respeito à composição do grupo de crianças da Sala dos Piratas, este era constituído por 23 crianças, das quais 9 são do género masculino e 14 do género feminino. Estas crianças possuíam idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

As informações anteriormente descritas encontram-se expostas nos gráficos seguintes, de modo a que haja uma melhor perceção das mesmas, sendo que é possível verificar que a maior percentagem presente (61%) corresponde às crianças do género feminino, enquanto as do género masculino apresentam uma percentagem de 39%.

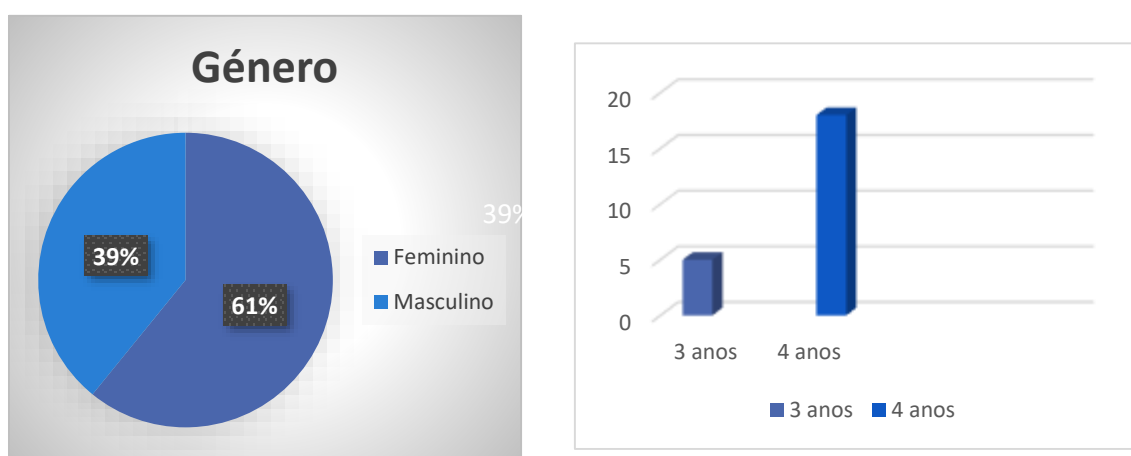


Gráfico 1 - Género e Idade das crianças da Sala dos Piratas

Quando à idade das crianças, pelo gráfico podemos compreender que existem dezasseis crianças com quatro anos e apenas, quatro crianças possuem ainda três anos de idade. É importante salientar que no geral as crianças apresentam o desenvolvimento específico desta mesma faixa etária. Contudo existem apenas algumas dificuldades em determinadas áreas que serão posteriormente analisadas pormenorizadamente. Realço que existem duas crianças com necessidades educativas especiais, a nível de consciência fonológica, sendo que eram acompanhadas pela professora Tânia Fernandes de educação especial. Estas não necessitavam que as atividades fossem diferenciadas pois acompanhavam bastante bem as atividades desenvolvidas.

Assim sendo, para uma detalhada caracterização do grupo irei debruçar-me sobre as minhas observações, mas também irei caracterizar o grupo em geral nas diferentes áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares.

Caraterizam-se por ser um grupo heterogéneo em que cada criança possui a sua personalidade vincada, o que por vezes era complicado de lidarem uns com os outros pois haviam alguns conflitos devido às personalidades. Contudo, como eram um grupo feito desde a creche, eram muito unidas sendo que rapidamente resolviam os conflitos e ficavam em harmonia.

A grande maioria das crianças eram muito ativas e energéticas pelo que, nas atividades dirigidas no tapete, algumas crianças tinham dificuldade em permanecer atentas e quietas por muito tempo. Era, portanto, fundamental que as planificações fossem dinâmicas, evitando que houvessem tempos mortos e por esse mesmo motivo para evitar tais tempos mortos adotei a estratégia de deixar as crianças brincarem livremente pelas variadas áreas da sala.

Relativamente à área da formação pessoal e social, no geral o grupo mostrou-se ser, na maioria, muito sociável e desinibido, conseguindo verbalizar as necessidades com o seu bem-estar e sendo capazes de manifestar os seus gostos e preferências. Havia apenas um pequeno grupo de crianças, mais concretamente quatro crianças que apresentavam mais dificuldade e não demonstravam iniciativa para participar e comunicar. Saliento que ao longo desta prática pedagógica notei melhorias neste mesmo aspeto.

É um grupo que possui confiança em experimentar novas atividades e também em falar em grande grupo. Apresentaram possuir uma grande autonomia durante os momentos da rotina diária, conhecendo-os e sendo capazes de realizar de forma independente certas tarefas como comer utilizando corretamente os talheres, vestir-se, e lavar os dentes.

Saliento que na hora do repouso, haviam precisamente quatro crianças que apresentavam constantemente uma maior dificuldade em adormecer comparativamente aos restantes colegas e muitas vezes tentavam perturbar o seu descanso.

Quanto à área de expressão e comunicação, o grupo demonstrou gosto pelas atividades físicas, mas algumas crianças apresentam alguma dificuldade a entender as regras do jogo e principalmente em aceitar a derrota. As crianças demonstraram um grande entusiasmo e prazer em explorar e utilizar modalidades diversificadas de expressão visual. No desenho as crianças ainda apresentavam dificuldade em respeitar os limites e em organizar os esboços e, mas um pequeno grupo destacou-se pois já conseguia representar certos pormenores que respeitava o retrato da realidade e pintar com precisão dentro dos limites do desenho. De acordo com Goodnow (1977), o educador deve estar ciente que os desenhos das crianças transmitem diversas emoções e deve ser capaz de

interpretá-los, compreendendo o que está representado. No que concerne à coordenação motora e à motricidade fina das crianças, a maioria geral ainda se encontrava a desenvolver sendo que apresentavam, por vezes, um pouco de dificuldade ao pegar e ao movimentar o lápis.

As crianças, no geral, conseguem comunicar de forma clara e possuem uma fluência do discurso oral relativamente boa. Este caracteriza-se por ser um grupo que adora ouvir histórias, contar as suas experiências e responder a questões que lhes são colocadas.

As crianças envolvem-se muitas vezes em situações de jogo dramático, principalmente nas áreas do faz-de-conta – a casinha e a cozinha - sendo capazes de recriar e inventar histórias escolhendo até adereços e diversos espaços. Na área da música, nomeadamente nas aulas de música, as crianças expressam-se de forma rítmica e sentem-se entusiasmadas em aprender novas músicas e conseguem criar e recriar movimentos a partir das temáticas das próprias canções.

Por fim, no que diz respeito à área do conhecimento do Mundo, o grupo mostrou-se ser curioso e mostrou conhecer os dias da semana e os estados do tempo durante a sua rotina.

O grupo de crianças da sala dos Piratas era um grupo muito afetuoso o que dava uma maior motivação para realizar atividades para e com eles pois valia a pena todas as vezes que entrava na sala e estes me abordavam. Apesar de algumas crianças apresentar algumas dificuldades de atenção e de comportamento, era um grupo muito curioso que precisava apenas de ser cativado com determinadas atividades, nomeadamente atividades dinâmicas e diferentes.

5.1.3.3 Contexto Familiar do grupo

A família, como todos nós sabemos, “é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade” (Santos, 2004, p. 38) e, por isso, a educação das crianças deverá sempre começar no seu seio familiar. Os pais são considerados como os primeiros educadores presentes na vida das crianças e, mesmo ao longo da escolaridade da criança continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar.

Como já havíamos constatado o contexto familiar da criança é uma informação crucial para que o docente consiga compreender a personalidade das crianças e o meio em que esta se insere. Além disso, as famílias apresentam-se como um dos agentes educativos

mais importantes e devem conservar uma ligação muito próxima quer à instituição quer ao docente e aos demais agentes. Segundo as OCEPE, podemos salientar que uma boa relação entre a instituição escolar das crianças e os encarregados de educação, na educação pré-escolar, permite que haja um melhor conhecimento da criança e conseqüentemente uma melhor prática pedagógica consoante as suas características (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Para Costa (2008) o conhecimento de cada criança passa, sem margem para dúvidas, pelo contexto familiar e pela troca que existe entre o educador e os encarregados de educação. Assim, pelo mesmo autor, é crucial conhecer e analisar os níveis de escolaridade dos pais e as suas categorias socioprofissionais e por esse motivo apresento os gráficos abaixo para uma melhor análise do contexto familiar deste grupo de crianças. É importante referir que estes gráficos foram construídos segundo a Classificação Portuguesa das Profissões 2010 do Instituto Nacional de Estatística (2011) e com as informações que obtive através de um inquérito que solicitei aos pais o seu preenchimento. Este inquérito realizou-se devido ao facto de não ter tido acesso ao Projeto Curricular de Grupo.

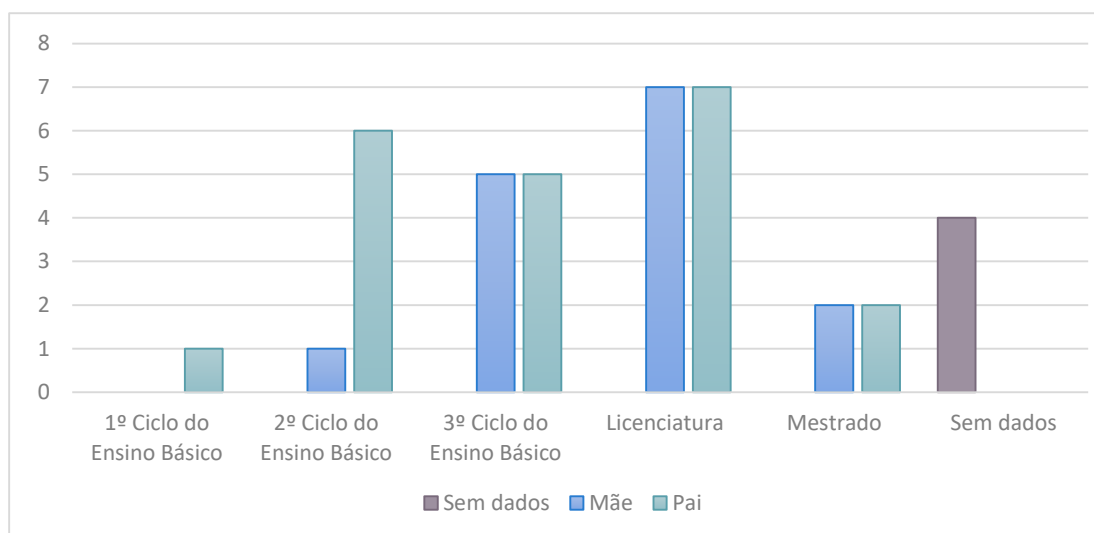


Gráfico 2 - Nível de escolaridade dos pais da Sala dos Piratas

Em relação às habilitações literárias dos pais e, ao observar o gráfico 2, podemos destacar ao observar o gráfico que a Licenciatura se destaca como sendo o grau que apresenta uma maior percentagem, tanto de mães como de pais, sendo que ambos apresentam sete elementos. Nos outros níveis de ensino, nomeadamente a o 3º Ciclo do

Ensino Básico, a Licenciatura e o Mestrado, podemos compreender que os dados são igualmente semelhantes por parte de ambos os encarregados de educação.

No que concerne ao 1º Ciclo, apenas apresenta apenas um elemento do género masculino com este nível de escolaridade, e no 2º Ciclo, podemos observar que há uma grande discrepância de valores entre as mães e os pais.

Podemos então afirmar que os pais dos alunos da sala dos piratas apresentam assim níveis de escolaridade razoáveis e é de salientar que quatro deles não forneceram os dados solicitados.

Quanto às informações da situação profissional dos pais, considerando a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010, podem também ser analisadas no gráfico seguinte.

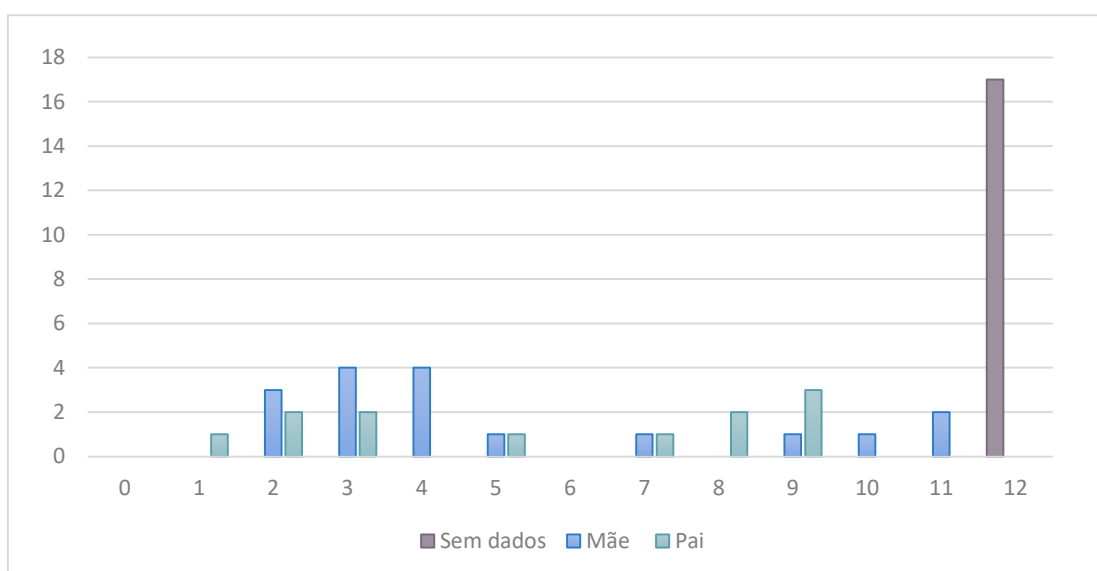


Gráfico 3 - Situação profissional dos pais da Sala dos Piratas

Legenda:

- 0 – Profissões das Forças Armadas.
- 1 – Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.
- 2 – Especialistas das atividades intelectuais e científicas.
- 3 – Técnicos e profissões de nível intermédio.
- 4 – Pessoal administrativo.
- 5 – Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores.
- 6 – Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta.
- 7 – Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices.
- 8 – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem.
- 9 – Trabalhadores não qualificados.
- 10 – Invalidez

- 11 – Desempregados
- 12 – Sem dados

Ao visualizarmos o gráfico 3 acima explanado, podemos observar que existe dados em relativamente quase todas as categorias, sendo que apenas a categoria seis, correspondente a “Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta” é aquela que não apresenta nenhum elemento.

No que concerne às categorias 1 e 8, nomeadamente os “Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos” e os “Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem”, podemos perceber que se limita apenas aos pais.

Já no que diz respeito às mães, estas subdividem-se por várias categorias: 2, 3, 4, 5, 7 e 9, sendo que a maioria destas se encontram nas áreas de “Técnicos e profissões de níveis intermédio” e de “Pessoal administrativo”, contando com 4 elementos em cada uma destas categorias.

De salientar que neste gráfico também podemos observar que existem 17 elementos que se encontram sem dados pois os pais não entregaram os papéis solicitados e ainda outros não quiseram referir a sua profissão

5.1.3.4 Equipa Pedagógica

A sala dos Piratas contava com apenas uma educadora de infância que ao longo do ano letivo organizava o seu trabalho com as duas auxiliares de ação pedagógica esta entrava sempre às 8h30 e saía sempre por volta das 16h, tendo a sua hora de almoço ao 12h30 até pela 13h30. As auxiliares organizavam-se por turnos que iam trocando semana após semana, nomeadamente no que dizia respeito à hora de entrada e à hora de lanchar e almoçar.

É fulcral enfatizar que a relação entre a educadora e respetivas auxiliares de ação pedagógica é extremamente positiva, existindo até uma grande amizade entre as três. Assim sendo, conseguem formar uma equipa excelente capaz de se organizar, de trocar ideias e opiniões e conseqüentemente de fazer um bom trabalho e esta mesma relação era uma mais-valia para o bom funcionamento da sala. São também muito próximas dos pais/encarregados de educação o que é um aspeto positivo pois conseguem sempre transmitir um feedback quando estes vão pôr/buscar os seus filhos.

Semanalmente a sala dos piratas podia contar com a presença da professora de ensino especial para fornecer o apoio às duas crianças que possuíam necessidades educativas especiais. E ainda nas atividades complementares, fazia parte da equipa pedagógica, o professor de Expressão Físico Motora, o professor de Educação Musical e a professora de Inglês.

Importa referir que o constante trabalho e colaboração por parte de toda a comunidade educativa, desde o pessoal auxiliar até aos membros de direção, fomentam o bom funcionamento da instituição educativa. A relação entre os diferentes profissionais da Escola Maria Eugénia de Canavial é muito positiva e é caracterizada por possuir um clima de cooperação e de partilha de ideias e opiniões bem como de bens materiais.

5.2. Da problemática levantada ao Projeto de Investigação-Ação

No momento em que iniciamos um projeto de investigação-ação é primordial que haja uma reflexão para apurar uma problemática ou uma questão que careça de uma solução. Tal como menciona McKernan (1998), citado por Esteves (2008), a investigação-ação “é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática”, cuja prática promove mudanças sociais (p. 20).

A utilização da investigação-ação na educação, para Pires (2010) irá fornecer bases metodológica e conceptuais que irão auxiliar o docente na compreensão da ação educativa que este desenvolve, investigando novas possibilidades que promova as mudanças necessárias que irá se refletir na aprendizagem dos alunos.

Decorrente da minha prática pedagógica I, procurou-se responder à questão da problemática que encontrei na Sala dos Piratas durante as minhas observações. Após algumas observações na primeira semana, juntamente com os dados recolhidos juntos dos restantes agentes educativos, deparei-me com a dificuldade que as crianças tinham em partilhar e, por consequência, algumas tinham tanta dificuldade ao ponto de preferir brincar de forma individual. Foram escassas as vezes que presenciei um momento em que alguma criança conseguisse partilhar um brinquedo, uma história ou até um simples lápis com outrem.

Após essas minhas observações e no momento em que expus esta minha preocupação à educadora, e esta partilhou do mesmo ponto de vista, comecei a refletir sobre a forma

como iria conseguir proporcionar uma mudança de atitude por parte das crianças que não conseguiam partilhar. Chegou-se espontaneamente à questão problema que iria desencadear esta Investigação-Ação: *Como promover situações de cooperação e de partilha, através do debate e negociação na sala dos piratas?*

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, não está expresso de forma direta o objetivo da partilha na Área de Formação Pessoal e Social. Porém, na parte da convivência democrática e cidadania, esta afirma que “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39) e era necessário promover a sociabilização, o trabalho cooperativo, fomentando o debate e a negociação que era a chave para abrir as portas a esta investigação-ação.

5.2.1 Estratégias e Fases do Projeto de Investigação-Ação

Como refere Piaget citado por Marchão (2012), as crianças mais novas sentem necessidade em compreender o ponto de vista de outrem e de “se envolver em tarefas de aprendizagem cooperativa” (p. 76). Segundo o mesmo autor, o educador deverá implementar na sala a aprendizagem cooperativa pois irá favorecer o rendimento e a produtividade das crianças.

Assim a minha principal estratégia era possibilidade às crianças momentos de interação, promovendo atividades a pares ou em grupos, de modo a promover a cooperação bem como a negociação, o debate e a comunicação oral, desenvolvendo desta forma o sentimento de partilha entre este grupo de crianças. Marchão (2012) afirma que “as crianças pequenas aprendem a partilhar recursos, a subdividir tarefas e a trabalhar com os outros de maneira interdependente” quando conseguem compreender que a sua responsabilidade individual é essencial para o desempenho positivo do grupo (p. 76).

Após ter compreendido que estratégias poderia utilizar nas planificações durante a minha prática pedagógica bem como as metodologias que poderia recorrer, mesmo nos momentos de brincadeira livre optei por organizar a minha investigação. Posto isto, posso referir que este projeto de Investigação-Ação foi um processo que exigiu algum tempo e, por essa razão, como havia referenciado, envolveu diversas fases que me predispos a

organizar por meses e pelas respectivas semanas o seguinte cronograma. Este auxiliou-me para controlar todo este processo bem como o tempo disponível para cada uma das estratégias/atividades que foram consideradas e desenvolvidas nesta investigação-ação.

Observando o cronograma abaixo é possível constatar que a prática pedagógica teve início na segunda semana de outubro e terminou na terceira semana de dezembro de 2016.

		Meses		outubro					novembro					dezembro					janeiro	
		Semanas	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2		
Fases do Projeto de Investigação-Ação	1ª Fase																			
	2ª Fase																			
	3ª Fase																			
	4ª Fase																			
	5ª Fase																			
	6ª Fase																			

Figura 4 - Cronograma das Fases do Projeto de Investigação-Ação

Legenda:

- 1ª Fase** – Observação Participante
- 2ª Fase** – Avaliação da situação para construção da questão desta Investigação-Ação – Recolha de Informação e Fundamentação do problema
- 3ª Fase** – Construção de estratégias para implementação no grupo
- 4ª Fase** – Implementação de estratégias
- 5ª Fase** – Avaliação e reflexão final de todo o trabalho desenvolvido
- 6ª Fase** – Apresentação do projeto

5.3. Atividades Orientadas em Contexto Pré-Escolar:

Ao longo de toda a minha prática procurei que esta se desenvolvesse através de pressupostos teóricos que evidenciassem o privilégio da aprendizagem de forma lúdica. Em conformidade à questão-problema levantada nas primeiras semanas de intervenção, como foi referido anteriormente, é possível afirmar que a minha intervenção foi desenvolvida, de uma forma geral, em torno dessa mesma problemática. Saliento que todas as atividades planeadas foram em conjunto com a educadora da sala e sem descurar as características individuais de cada criança.

Nesse sentido, de forma a tentar solucionar o problema apresentado no projeto de investigação-ação, foi imprescindível recorrer a algumas estratégias, a fim de atingir os objetivos e as metas delineadas pelo investigador, neste caso, por mim. Refiro que as estratégias que considerei pertinentes a aplicar, como já havia referido, foram o trabalho cooperativo (este iria ser valorizado para também proporcionar a melhor relação entre as crianças), o debate e a negociação, tentando incutir nas crianças o hábito de partilhar e de respeitar o outro.

Nos próximos três subpontos estarão expressas três das atividades planeadas e realizadas com o grupo, fazendo uma breve descrição das mesmas e do modo como estas se desenrolaram, refletindo sobre o resultado final de cada uma. Realço que as planificações das atividades aqui patenteadas e das restantes concretizadas ao longo da minha intervenção poderão ser consultadas nos apêndices deste relatório, apresentados no CD-ROM.

5.3.1 - Exploração em conjunto dos Frutos de Outono

Partindo do plano mensal realizado pela educadora, na segunda semana de intervenção, visto que se aproximava o dia do Pão Por Deus, teria de planear atividades que fosse ao encontro desta festividade.

Assim, para começar a abordagem da temática do Pão-por-Deus, iniciei este dia por abordar os frutos de Outono com um jogo de exploração de três sentidos do corpo humano, nomeadamente: o tato, o cheiro e por fim, o paladar.

Assim sendo, em primeiro lugar proporcionei alguns momentos de comunicação em grande grupo, sendo que, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), as crianças aprendem a se respeitar mutuamente, neste tipo de atividade, visto que têm de esperar pela sua vez e respeitar a opinião dos colegas, mesmo que esta seja diferente da sua. Posto isto, questionei em primeiro lugar quais eram os frutos de outono e, na generalidade, apresentaram a mesma resposta: a castanha. Posteriormente, elucidei que nesta época do ano existiam outros frutos sem ser o mencionado pelas crianças e, seguidamente, apresentei-os, mostrando-lhes os frutos: castanha, noz, pera, maçã, uva, figos, romã, diospiro e marmelo. Conforme ia mostrando, perguntava-lhes primeiro qual era o fruto e estes, em voz alta, responderam a alguns acertadamente. Por outro lado, é de salientar que

não conseguiram identificar alguns frutos, de forma autónoma, sendo preciso que eu referisse o nome pelo qual estes se intitulavam, nomeadamente o figo, a romã, o dióspiro e o marmelo.

Neste pequeno debate, notei algumas dificuldades em determinadas crianças em conseguir respeitar a vez dos outros, bem como a opinião, pelo que fiz uma pequena chamada de atenção, alertando ao facto de que era necessário ouvirmos todos os colegas.

Aquando dei início ao jogo da exploração dos frutos do Outono, optei por passar um fruto de cada vez, deixando que as crianças explorassem livremente, ao cheirar e ao tocar. Conforme iam tocando iam dando adjetivos aos frutos, como por exemplo: “é macio”, “é duro”, “é mole”, e quando cheiravam diziam que cheirava bem.



Figura 5 - Exploração dos frutos de outono

Quando chegou o momento de provar os frutos, receava que não quisessem provar os frutos que não conheciam visto que na alimentação do quotidiano na escola, algumas crianças têm dificuldade em comer determinados alimentos. Porém, fui surpreendida com o entusiasmo e a vontade de querer provar e inclusive, certos frutos, pediram para repetir. Apenas duas crianças se mostraram menos recetivas inicialmente, mas acabaram por provar ao ouvir os restantes colegas a elogiar o sabor dos frutos. O fruto que foi mais apreciado pelas crianças foi, sem margem de dúvida, o dióspiro pois, segundo as opiniões deles, era muito doce.



Figura 6 - Degustação de um fruto de outono

Esta atividade foi, ao mesmo tempo, uma estratégia que delineeí para realizar a atividade de modo a que houvesse cooperação e partilha. No meu ponto de vista, o objetivo foi alcançado e considero que o resultado foi positivo, sendo que, inclusive, superou as expetativas criadas inicialmente.

As crianças, nesta atividade, demonstraram uma vontade em partilhar e em passar o fruto para o colega, embora em alguns casos de forma mais rápida, mas é de salientar que todos conseguiram esperar pela sua vez, respeitando o tempo de cada colega fazer a sua exploração e nenhuma criança manifestou sentimentos de posse passando o fruto de colega em colega, o que foi deveras um marco positivo. Além do mais, as crianças respeitaram sempre as opiniões dos colegas quanto às características aos frutos, mesmo que esta fosse diferente da sua.

Após esta exploração dos frutos, o tempo tornou-se um pouco escasso pelo que no segundo momento da atividade, apenas seis crianças conseguiram completar a atividade e saliento que os restantes acabaram no dia seguinte.

A atividade consistia em, com pequenos grupos de três crianças, pintar dois frutos de outono, à escolha, com a técnica da esponja, enquanto as restantes crianças estavam distribuídas pelas áreas. A técnica da esponja foi uma estratégia que possibilitou aos alunos a partilha das esponjas bem como das tintas, visto que em cada recipiente apenas continha uma esponja e era preciso utilizar a partilha e as palavras mágicas de “por favor” ou “obrigado” quando a solicitavam ao colega.

O grupo nunca havia utilizado esta técnica pelo que no início estranharam um pouco a mesma. Contudo, no fim da atividade foi uma técnica que gostaram bastante e quiseram repeti-la noutros contextos.



Figura 7 - Pintura dos frutos de outono com a técnica da esponja

Estes frutos, serviram para um pequeno postal do Pão-por-Deus, em que as crianças iriam escolher o seu preferido para colocar na capa do seu postal e dentro continha a letra da música que haviam aprendido na aula de música: “castanhas assadas”.



Figura 8 - Postal do Pão Por Deus

5.3.2 – Semana da Família

Na quinta semana, a educadora cooperante teve um diálogo comigo para começar a inserir a temática do Natal. Contudo, visto que considerava ainda um pouco precoce sendo que nos encontrávamos na terceira semana de novembro, sugeri explorar

inicialmente a temática da família, como iria realizar-se o Dia do Pijama no dia 21 de novembro.

Para dar início ao tema da Família levei para a sala um livro intitulado “Ruca: adoro a minha família”, e explorei a capa e o título com o grupo. Seguidamente dei início à leitura desta pequena história e intercalei com algumas questões, tendo em conta as atividades que o Ruca realizava com a sua família, para compreender um pouco mais acerca das suas relações com a família e das suas atividades com a mesma.

Nesta parte em que as crianças expuseram as suas declarações, notei que sentiram um grande entusiasmo em falar sobre a sua família e o que gostavam de fazer com as mesmas. Também os questionei sobre a importância de ter uma família e o valor que esta tem nas nossas vidas. Como refiro no meu diário de bordo, obtive algumas respostas, como: “eu gosto da minha família”; “a família brinca connosco”, mas, foquei especial atenção, a observação de uma criança que me respondeu sem hesitar, com um ar muito adulto e intelectual: “a família está sempre connosco, é muito importante”.

Neste seguimento, elucidei sobre a atividade que iríamos fazer: desenhar a sua família usando a digitinta. Fiz a digitinta à frente das crianças e expliquei o processo para executar a mesma e como iríamos fazer de seguida. Todos quiseram participar, e comecei por escolher dois voluntários e distribuir as restantes crianças pelas áreas. Como afirma Sousa (2003), “a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (p. 160) e por isso detém uma grande importância na vida das crianças.

De seguida, as crianças puseram o avental, de modo a não sujarem a bata e a restante roupa, e puseram “mãos à obra”, desenhando a sua família com entusiasmo.



Figura 9 - Realização da atividade

Observei que inicialmente, as crianças começaram por sentir uma certa apreensão em explorar a digitinta, no que diz respeito a tocar e a sentir. Notava-se que não estavam muito habituadas a tal atividade, pelo que até a professora cooperante referiu que nunca tinha feito uma atividade como esta e ficaram um pouco receosos.

Contudo, depois de começarem a explorar senti um grande entusiasmo por parte das crianças e até queriam desenhar mais e apagavam com a mão, de forma a poder desenhar mais uma vez. Saliento que é importante proporcionar à criança a oportunidade de se encorajar no domínio da arte, através da sua experimentação.

Efetivamente, é fundamental que exista diversidade nos recursos materiais que serão trabalhados com as crianças para que estas possam explorar, de várias formas, o mundo que as rodeia e exteriorizem as suas emoções e sentimentos (ME, 1997). Além do mais, Post & Hohmann (2011) salientam que a “pintura com os dedos permite que as crianças explorem a tinta diretamente com as palmas das mãos e com os dedos, sintam o modo como esta se movimenta na superfície de pintura e vejam claramente as suas acções a deixarem marca” (p. 153).

Senti-me grata por conseguir proporcionar às crianças uma forma diferente de desenhar, e foi uma atividade que superou as minhas expectativas, tanto pelo entusiasmo das crianças como pelo resultado final que ficou bastante bonito. Saliento que, inclusive, as crianças mais tímidas e que, em outras atividades, não demonstravam tanto interesse, querendo apenas os momentos de brincadeira livre, encontravam-se com um sentimento de ansiedade para realizar a atividade proposta, o que se tornou bastante significativo para mim.

Nessa mesma semana e em continuação da mesma temática, tinha também a perspetiva de inserir já a temática do Natal. Para tal, questionei as crianças sobre a família de Jesus e responderam, acertadamente, por quem era constituída. Este facto já era de esperar, visto que todos são católicos. De seguida, apresentei um livro que iria contar-lhes sobre a família de Jesus e o seu nascimento, no dia 25 de Dezembro, intitulada de “O nascimento de Jesus” de Stephen Barker. Ao contar, as crianças mostravam que já se encontravam familiarizadas com esta história, pois, sendo que eram católicas, certamente que no seu contexto familiar já haviam falado sobre esta mesma temática. Num momento posterior, realizamos o reconto do livro e, como já era esperado por mim, as crianças conseguiram fazer o reconto de forma autónoma e expus algumas questões diretivas, às quais, conseguiam responder muito bem.

Para um segundo momento da atividade, tinha preparado uma atividade plástica, diferente do que haviam feito sendo que, desta vez, utilizaram a técnica da tinta-da-china, envolvendo lápis de cera e ainda carimbagem, com moldes de batata em forma de estrelas e papel com textura. Expliquei-lhes o processo envolvido para as primeiras duas técnicas e após todos compreenderem, demos início à atividade em pequenos grupos de quatro elementos, enquanto as restantes crianças se distribuíaam pelas áreas de interesse.

Realço que, como as crianças, aperceberam-se que a atividade consistia em, novamente, utilizar diferentes técnicas de pintura, de imediato, demonstraram um grande interesse. Contudo, apelei que era preciso esperar pela sua vez, respeitando os colegas que iam desempenhar a atividade, de forma a haver uma cooperação e uma negociação. Desta forma, as crianças que tinham sido, anteriormente, as primeiras a realizar a outra atividades, iriam ficar para o final, enquanto por outro lado, aquelas que haviam realizado num momento final, iriam desta vez ser as primeiras.

A atividade estava dividida por séries: a primeira séria as crianças teriam de elaborar o desenho na mesa que se encontrava a educadora a auxiliar, com lápis de cera de cor amarela, da família de Jesus e na segunda, havia uma mesa preparada com a tinta-da-china, em que eu auxiliava os alunos que iam acabando a primeira fase a pintar com a tinta, por cima do desenho que haviam feito anteriormente.

Nesta fase, as dúvidas começaram a surgir nas crianças e questionavam-me, de forma perplexa, como referi no diário de bordo: “é para pintar por cima do desenho?” ao que elas próprias respondiam de seguida “vai ficar preto”, com uma entoação de

preocupação como se fossemos tapar o que haviam desenhado e fosse arruinar por completo o trabalho que tinham realizado. Confesso que esta reação foi deveras engraçada e já suspeitava que tal facto fosse acontecer.

Quando começavam a pintar com a tinta-da-china e viam o resultado (que a tinta preta afinal não tapava o desenho, mas tornava-o fluorescente no meio da escuridão) gostavam do que iam observando e a reação mudava completamente e começavam a se entusiasmar e a ficar satisfeitos com o que observavam, o que era bastante satisfatório de assistir.

Os desenhos foram ficando completos, mas como a tinta tinha de secar e as crianças tinham de brincar, as restantes técnicas que iríamos usar no desenho, de forma a enriquecê-lo, iria ficar para a próxima semana.



Figura 10 - Realização da Família de Jesus com a técnica da digitinta

Destaco que nesta atividade as crianças tinham de respeitar o outro e partilharem os materiais existentes, promovendo assim momentos de interação, cooperação, debate e negociação entre estes. Também é de elucidar que, o meu papel, como educadora, era o de orientar e auxiliar as crianças nestes debates e na atividade propriamente dita. Além disso, cabe ao educador proporcionar um ambiente estimulador do desenvolvimento das capacidades das crianças e que estas possam criar os seus trabalhos. O ambiente deverá então facilitar o seu envolvimento com o material exposto e com as atividades.

As minhas expetativas foram, sem sombra de dúvidas, superadas! Tinha noção que as crianças iriam conseguir trabalhar de forma muito positiva com atividades tão distintas do que estavam habituadas. Todavia, não estava à espera de tanto entusiasmo e motivação. Além das crianças, a equipa pedagógica adorou o resultado de cada uma destas atividades e queriam, inclusive, usar o trabalho da técnica da china, como moldura,

para presente de Natal para os pais. Mas como já havia tido outra ideia, ficou combinado que este trabalho iria ser uma decoração para o embrulho do presente de Natal.

5.3.3 - Experiência em conjunto – “Vamos fazer neve”

Esta experiência surgiu no âmbito da temática da Estação do Ano em que nos encontrávamos, nomeadamente o Inverno, e decorreu na oitava semana de intervenção. Dessa forma, surgiu a ideia de fazer neve com as crianças para iniciar a exploração do Inverno e dos elementos constituintes deste.

Começamos com um pequeno diálogo, em que questionei as crianças sobre a Estação do Ano do Inverno, sobre os seus elementos característicos e o que costumavam fazer nesta mesma estação. As crianças rapidamente responderam-me que fazia frio, que chovia e nevava, e algumas inclusive já tinham ido à neve. Aproveitei então para ouvir as crianças e as suas experiências na neve, sendo que algumas referiram que faziam bonecos de neve no carro, jogavam neve para os pais, entre outras experiências partilhadas. Saliento que, neste momento, deparei-me com algumas crianças que, inicialmente, não estavam a conseguir esperar pela sua vez, interrompendo os colegas e, prontamente, solicitei às crianças que respeitassem o colega que estava a exprimir a sua opinião.

Seguidamente, disse-lhes que iríamos então fazer neve na sala, pelo que ficaram perplexos e a pensar como seria possível concretizar este fenómeno. Comecei por apresentar os diversos materiais que iríamos utilizar nesta experiência, nomeadamente o bicarbonato de sódio e a água, e, prontamente expliquei como se iria proceder a experiência que iríamos realizar. A organização desta experiência seria feita em pequenos grupos de dois e teriam de trabalhar em equipa, enquanto as restantes crianças distribuíam-se livremente pelas restantes áreas.

Assim sendo, pedi para as duas crianças partilharem o pacote de bicarbonato de sódio, e o despejarem para a banheira. Após esta tarefa, pedi que colocassem as mãos no recipiente e sentissem a textura deste ingrediente pelo que disseram que era “pó” e afirmaram que não se parecia nada com a neve, como referi no meu diário de bordo. Pouco a pouco, fui juntando água aos poucos e pedi que as crianças fossem, com as próprias mãos, misturando e mexendo nos ingredientes e conforme iam sentindo, estes

começaram a afirmar que era frio como a neve e que tinha ficado duro e assim era idêntico à neve.



Figura 11 - Realização da Experiência de fazer neve

As crianças demonstraram-se bastante motivadas a tocar na neve e isso notou-se pelo entusiasmo que fui percebendo ao longo da atividade. Além disso, foi uma forma das crianças compreenderem que conseguem trabalhar de forma harmoniosa, mesmo quando têm de partilhar os materiais, havendo uma concordância e uma cooperação, alcançando ambos o mesmo objetivo: fazer neve e manipulá-la.

5.3.4 Intervenção com a Comunidade Educativa

O desenvolvimento absoluto das crianças detém de uma extrema importância e não compete apenas ao docente, mas também à instituição e às famílias. É nesta perspectiva que realçamos a importância que a própria comunidade educativa possui na vida das crianças pois é através das interações da criança com a mesma que permite que a educação seja integral e significativa para a criança.

Como está explícito no Decreto-Lei nº. 241/2001, de 30 de Agosto, é notável a importância dada aos projetos que são desenvolvidos em cooperação com a comunidade educativa. Este mesmo decreto enuncia que é também essencial que se desperte, nas crianças, desde pequeninas, o interesse pelos hábitos e pelas tradições incutidas pela comunidade. Por esse mesmo motivo é fulcral que sejam desenvolvidas atividades que potencie essa referência.

Por outro lado, pelo mesmo documento, é destacado a relevância que um relacionamento positivo com toda a comunidade educativa tem para formar uma escola de todos e para todos, focando o bem-estar afetivo, valorizando assim não só as aprendizagens como as relações sociais.

Posto isto, no decorrer deste presente estágio, realizou-se uma atividade em que a comunidade educativa este envolvida. Esta atividade foi concebida por mim e por duas colegas minhas que se encontravam a desempenhar a sua intervenção na mesma instituição. O culminar deste projeto com e para a comunidade educativa teve lugar no dia 23 de novembro de 2016.

Esta nossa ideia para realizar a atividade com a comunidade, tinha como enfoque a temática do Natal e tinha como intervenientes todas as salas do pré-escolar da escola Maria Eugénia de Canavial, que estavam contabilizadas em seis salas, e também contava com a participação dos encarregados de educação para auxiliar as crianças na decoração das estrelas de Natal.

A atividade iniciou-se com uma peça de teatro – O pinheirinho da Lolita, onde cada uma de nós encarnou uma personagem: A Inês foi a Lolita, a Fábria foi a mãe da Lolita e a Sandra o narrador.

A história baseou-se numa menina que, à exceção das outras crianças se encontrava muito triste, pois ainda não tinha o seu pinheirinho de Natal enfeitado. Apesar das múltiplas ajudas pedidas aos adultos, todas eram rejeitadas por diversas razões: os avós estavam velhinhos, a irmã tinha muitos trabalhos da escola para fazer e os pais trabalhavam muito, no entanto a mãe prometera-lhe ajudar naquele dia.

Acontece que, como sempre, a mãe da Lolita já tinha outras coisas combinadas, deixando a menina muito triste.

Entretanto, a Lolita tem uma grande ideia: pergunta aos amigos presentes no salão se querem ajudá-la a enfeitar a sua árvore, sendo que as crianças responderam afirmativamente, com entusiasmo.

Mostrando alguns exemplares de estrelas (construídas previamente por nós as três, em cartolina), a Lolita solicitou a colaboração das crianças para decorá-las como mais gostarem, podendo ser com brilhantes, tintas, colagens, informando que devem realizar esta atividade com os pais, em casa.

A Lolita despede-se finalmente dos amigos, saindo muito feliz da sala por ter conseguido a ajuda que tanto desejava.



Figura 12 - *Atividade Teatral intitulada "O pinheiro da Lolita"*

Quando terminada a peça de teatro, colocamos músicas de Natal onde as crianças puderam dançar e conviver umas com as outras.

No final do dia todos os encarregados de educação levaram um molde de estrela juntamente com uma informação, onde transmitia aquilo que acontecera nesse dia na escola e o que era pretendido que os pais fizessem com as crianças, explicitando que deviam ser o mais originais possíveis.

Nesta informação constava também a data limite para entregarem as estrelas enfeitadas, dos dois lados.

No dia 14 de dezembro demos por terminada esta atividade. Com as crianças novamente reunidas no salão de acolhimento e cada uma com a sua estrela, decoramos a árvore da Lolita, terminando a dramatização com a chegada da sua mãe, que ficou surpreendida pela brilhante decoração, realizada pela Lolita e todos os seus amigos da escola Maria Eugénia de Canavial, juntamente com os pais.



Figura 13 - *Resultado final da Atividade para a Comunidade*

Como podemos visualizar através da figura 13, o resultado final ficou bastante bonito e foi o culminar de um trabalho realizado com a comunidade educativa que resultou bastante bem. Assim, podemos referir que as atividades em conjunto com a família demonstram ser bastante cruciais para as crianças pois mostraram-se bastante felizes com o trabalho que haviam realizado, em conjunto, com os seus pais. Tal como Santos (2013) afirma, a relação existente entre a família destas crianças com a sua escola é uma forma desta se sentir à vontade e feliz. (Santos, 2013)

5.3.5 Reflexão Crítica à Intervenção na Educação Pré-Escolar

Esta reflexão individual surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, lecionada pela Professora Maria José, inserida no primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira.

Foi-me então permitido realizar um estágio de intervenção pedagógica numa instituição Maria Eugénia de Canavial, sendo que se realizou entre 1 de Outubro e 14 de Dezembro. Ficou então estipulado com a orientadora de estágio e com a educadora cooperante que a prática iria decorrer todas as semanas, de segunda-feira a quarta-feira entre as 8:30h as 13:30h. Ficou também estipulado que durante as duas primeiras semanas desta prática pedagógica inseria-se uma fase de observação e então a partir da terceira semana passaria a intervir ativamente com o grupo em questão.

Durante o primeiro contacto com a Sala dos Piratas bem com a Educadora Cooperante, foram vários os meus receios e expectativas em torno desta experiência na valência do Pré-Escolar.

No que se refere aos meus receios, temia não conseguir corresponder ao padrão de uma futura Educadora de Infância e uma possível rejeição por parte das crianças pois estas eram muito unidas e já se encontravam juntas desde bebés e poderiam estranhar a presença de alguém do exterior por entrar no seu espaço. Além disso, tinha receio de não conseguir corresponder às expectativas por parte da minha professora ou até mesmo da educadora cooperante.

Contudo, como havia referido também tinha várias expectativas para esta prática pedagógica, sendo que os meus principais objetivos eram conseguir adaptar-me, o mais acertadamente, a todas as regras e normas da Instituição e da Sala dos Piratas e

corresponder positivamente a todas as exigências colocadas pela educadora cooperantes e pelas auxiliares de ação educativa, adquirindo novos conhecimentos e estratégias pedagógicas que me foram essenciais para uma possível ação profissional futura e por último, mas não menos importante, conseguir integrar-me com as crianças fazendo parte da rotina das mesmas.

É importante salientar que nesta experiência de quase três meses de intervenção pude contar sempre com o apoio fundamental da minha orientadora, professora Maria José Camacho, que esteve sempre predisposta a ajudar com a sua experiência e que teve sempre uma palavra amiga para confortar e foi deveras importante para conseguir fazer esta intervenção da melhor maneira possível.

Assim sendo, a presente reflexão é então uma compilação de tudo o que retive e de tudo o que considerei mais importante durante a minha prática pedagógica na Sala dos Piratas bem como as minhas principais dificuldades e conquistas.

Posso afirmar que a minha intervenção baseou-se tendo em conta a Intencionalidade Educativa expressa nas OCEPE (2016), nomeadamente no processo de observar, planear e agir. Saliento que o processo de avaliar que consta na intencionalidade educativa não tive oportunidade de realizar.

Comecei por observar na primeira semana e solicitei à educadora cooperante para começar a participar de forma ativa na rotina das crianças, como levar o comboio encaminhando-as para o recreio, para a cantina e para a sala, distribuir as escovas de dentes após o almoço, entre outros. Posteriormente, na segunda semana que se destinava à observação, iniciei a minha prática com algum incentivo por parte da educadora, visto que esta sentia-me segura para tal e encorajou-me.

Esta fase de observação permitiu-me conhecer e principalmente inserir-me no grupo nos seus diversos momentos da rotina diária e compreender a metodologia utilizada pela educadora e a sua dinâmica com o grupo.

Pude constatar que a educadora cooperante utilizava o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Folque (1999) este é um modelo pedagógico que “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (p.5)

Neste mesmo modelo, a aprendizagem é feita através da relação entre pares e assim é possível que haja uma partilha de saberes e um sentimento de entreajuda entre todos (Remédios, 2014). O MEM assenta em três condições importantes que posso

afirmar que a educadora as cumpria, nomeadamente a constituição de grupos heterogéneos, a existência de um clima em que se privilegia a expressão livre e proporcionava tempo para as crianças brincarem e explorarem. (Folque, 1999).

Também tive em consideração, nesta observação, as estratégias adequadas de gestão e da organização feita pela educadora da sala dos Piratas, mais concretamente a disposição do mobiliário e as diversas áreas de interesse, a variedade dos materiais lúdicos e o seu acesso às crianças.

O grupo da sala dos Piratas, revelou-se ser um grupo muito unido e cada criança possuía uma personalidade muito vincada. Porém, desde o início que me acolheram e depositaram confiança em mim durante os momentos da rotina diária e tal facto foi muito importante e motivador para dar o melhor de mim e corresponder às necessidades deste grupo de crianças. Nas observações que tive na primeira semana na rotina diária, mais concretamente na hora do repouso, foi que havia um pequeno grupo de quatro crianças que apresentava uma maior dificuldade em adormecer, comparativamente ao restante grupo, e que por esse facto perturbavam o descanso dos colegas.

Contudo, tentei adotar uma estratégia diferente da educadora e das auxiliares que se limitavam a chamá-los à atenção e nunca se dirigiam aos colchões destes para dar “carinhos” como às restantes crianças pelo facto de afirmarem que não mereciam pelo comportamento destes.

A estratégia utilizada por mim ao longo da minha prática, era dirigir-me, sempre, em primeiro lugar aos respetivos colchões destas crianças, de modo a acalmá-los com algumas carícias e estes acabavam por adormecer mais rapidamente. Enquanto ia a uma criança, fazia questão de dizer aos restantes que precisavam de estar no seu lugar caladinhos, à espera que o sono chegasse, para que eu então depois de dar carinhos ao colega, fosse até ao colchão deles. Quis experimentar esta técnica, de forma a dar uma especial atenção a estes logo no início da hora do sono, de modo a tentar acalmá-los em primeiro lugar, e devo dizer que correu bastante bem!

Toda a informação recolhida, durante este período de observação e adaptação, acerca da instituição, da sala, da educadora, do grupo, dos pais, e outros que achei pertinentes analisar, revelaram-se fundamental para realizar a intervenção pedagógica da melhor forma possível. Porém, este período de observação acabou por se prolongar por todo o período de prática pedagógica.

Como refere as OCEPE (2016) quanto às intencionalidades educativas, é preciso que observemos o que as crianças e o que fazem e dizem bem como a maneira como interagem e aprendem e devemos anotar tais observações.

Os diários de bordo serviram então para registrar as minhas principais impressões do dia-a-dia do grupo durante a sua rotina bem como os momentos de atividade e demonstraram-se muito úteis para refletir sobre toda a minha prática, de modo a ter em conta o que seria necessário adequar e até melhorar nas minhas planificações e intervenções.

A planificação, como podemos compreender através das OCEPE (2016), “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo”. Contudo, planear não é simplesmente prever “um conjunto de propostas e cumprir exatamente”, mas sim ter em conta as sugestões da criança. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15)

Admito que na minha prática pedagógica não consegui ter muito em conta as sugestões do grupo pois a minha educadora cooperante, no final de cada semana, solicitava o que queria que abordasse na próxima, tendo em conta o calendário das propostas a cumprir e não pude sair dessa margem.

Porém apesar dos temas abordados serem atribuídos pela educadora, a maneira de os concretizar era escolhida por mim sendo que neste parâmetro consegui ter em conta as preferências do grupo com atividades que não estavam habituados e que demonstravam maior entusiasmo. Fiz questão de utilizar materiais diversificados e estimulantes em diversas técnicas plásticas diferentes, como por exemplo a técnica da tinta-da-china, da digitinta, a carimbagem com moldes de batata, entre outros e considero que este foi um dos pontos positivos na minha prática.

É fundamental que “as crianças tenham uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 53) pois sentem prazer em explorar e notava claramente que as crianças se mostravam mais motivadas e entusiasmadas quando a planificação incluía estes materiais pelo que tentava sempre inovar para que as crianças fizessem as atividades com um maior prazer.

Notei visivelmente que consegui atingir este meu objetivo pois no período de observação constatei que as crianças tentavam fazer as atividades com a educadora cooperante de forma rápida com o objetivo de irem brincar de seguida. Contudo, comigo notei entusiasmo por parte das crianças em fazer a atividade, pois até muitas vezes

enquanto fazia a atividade com um pequeno grupo, as crianças dirigiam-se até mim para perguntar quando seria a vez delas e ao fazer, não demonstravam interesse em abandonar a mesa de trabalho como antes acontecia.

Outro fato que devo destacar era que uma das crianças que continha necessidades educativas especiais e contava com o apoio na escola, com a professora de educação especial e ainda, segundo informação da educadora cooperante, contava com outros apoios fora da escola, nunca queria participar nas atividades. Era necessário que a educadora o obrigasse a fazer a atividade e muitas das vezes este começava a chorar e não o fazia nesse momento. Este foi um dos desafios para mim nesta prática: conseguir que esta criança trabalhasse com motivação, sem ser preciso chamar-lhe à atenção ou pô-lo de castigo para que isso acontecesse.

Assim sendo, considero que consegui, pois, a atitude desta criança foi mudando progressivamente ao realizar atividades diferentes do que estava habituado. Este demonstrava felicidade e motivação quando este executava tais atividades e com o tempo nem era preciso chamá-lo pois este começou a se voluntariar para ser dos primeiros a realizar o que havia planificado. Esta conquista foi um aspeto muito motivador para mim!

No que diz respeito à planificação das minhas atividades, posso afirmar que as minhas planificações foram feitas de forma integrada e flexível, sempre tendo em conta o grupo em questão e as necessidades do grupo e de cada criança individualmente, de modo a proporcionar aprendizagens nos diversos domínios curriculares (Decreto-Lei, nº 241/2001, de 30 de Agosto, consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf, a 30 de Dezembro de 2016).

Como refere as OCEPE (2016), a planificação é apenas um plano sendo que no momento da ação torna-se flexível e o seu desenvolvimento leva o educador a compreender se o que planeou correspondeu ao pretendido e questionar o que as crianças aprenderam e acima de tudo perceber o que poderia ser melhorado.

Em alguns momentos as minhas planificações não eram cumpridas como estavam planeadas pois por vezes o tempo era escasso pois as crianças demoravam mais na aula de música ou de yoga, ou as crianças estavam mais mexidas sendo difícil de as controlar e era necessário reajustar a planificação. A educadora cooperante partilhava sempre comigo o seu feedback de modo a melhorar as minhas planificações e intervenções e foi

fundamental para melhorar determinados aspetos menos positivos e conseguir superar as minhas dificuldades.

Posso afirmar que a dificuldade com que me deparei inicialmente e que a própria educadora cooperante partilhou da mesma opinião foi a gestão do tempo e do grupo em determinadas atividades, principalmente pois era um grupo um pouco complicado de controlar. Porém, foi algo que consegui melhorar e superar e semana após semana consegui ter um melhor controlo nesses aspetos.

Além das atividades planeadas, tive sempre em conta a importância do brincar na aprendizagem das crianças pelo que, fazia atividades em que as crianças tivessem tempo para poder brincar de forma autónoma e livre nas diversas áreas da sala: a área da cozinha, das bonecas, da garagem, entre outras.

O brincar é uma atividade fundamental para a criança, pois é uma forma da criança comunicar com o mundo e desenvolver diversas capacidades como a atenção, a imaginação, a memória, a sociabilização, a motricidade, entre outras. Além do mais, segundo a OCEPE (2016), a criança toma decisões, resolve os seus problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Além do mais, a “observação do brincar e de situações de iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses” e o educador pode utilizar posteriormente nas suas propostas estes mesmos interesses. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18)

Procurei também relacionar-me com os pais e famílias do respetivo grupo pois sendo estes os principais responsáveis pela educação dos seus filhos, têm o “direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

Alguns pais, nos primeiros dias ao colocar as crianças de manhã, dialogavam comigo e mostravam interesse em conhecer-me pois afirmavam já ter ouvido falar de mim e das minhas atividades com as crianças. Inclusive, alguns dos pais diziam-me que os filhos falavam com muita satisfação das atividades feitas nos dias anteriores.

Um exemplo notório foi uma das atividades, em que consistia que as crianças fizessem o quadro da higiene, fomentou que uma das crianças que negava lavar os dentes em casa, comesse a querer lavar de forma autónoma ao ver que os restantes colegas também o fazia. A mãe desta criança dias depois ao me encontrar agradeceu-me para tal facto. Fiquei surpreendida, porém muito satisfeita com os comentários dos pais que notava-se que queriam se envolver em todas as atividades dos filhos e até na atividade de

comunidade demonstraram-se bastante receptivos e devo dizer que o resultado final ficou muito além das nossas expectativas!

Com esta experiência na valência Pré-Escolar apercebi-me que este é um período de preparação para o Ensino Básico, em que as crianças começam a ter um contacto com um vasto conjunto de regras e atividades que devem ser cumpridas, de forma a ter consciência da necessidade das mesmas, quer no espaço em que está inserida e também nas relações com os outros. Assim sendo, pude perceber qual a importância desta valência no processo de desenvolvimento, aprendizagem e integração das crianças no meio onde estão inseridas.

Procurei sempre fomentar nas crianças o aprender de forma lúdica e também com histórias, algo que me apercebia que os cativava, e também que estes conseguissem se expressar dando espaço para que todos dessem a sua opinião e pudessem comunicar, desenvolvendo assim a oralidade.

Também procurei que as crianças comesçassem a interagir mais umas com as outras sendo que algumas das minhas atividades também consistiam em partilhar materiais pois inicialmente notei que havia uma certa dificuldade em partilhar e em realizar atividades a pares ou em conjunto devido ao egocentrismo normal nesta faixa etária. As crianças começaram assim a se interligar mais e a conseguir debater em conjunto e a realizar as atividades de forma harmoniosa em conjunto.

Nestas oito semanas de intervenção pedagógica tenho noção de que nem tudo foi fácil, pois também se tudo fosse fácil não teria o mesmo significado. Agarrei esta experiência com todas as forças e assumi as minhas dificuldades, trabalhando sempre para conseguir superá-las. Esforcei-me, dando o meu melhor de modo a corresponder às necessidades das crianças bem como corresponder às expectativas da minha educadora cooperante bem como da minha orientadora. E por último, mas não menos importante, criei laços e liguei-me tanto com as crianças e mesmo com a equipa pedagógica que posso confessar que foi um pouco difícil aceitar o fim desta experiência.

Termino com uma grande satisfação e orgulho esta minha reflexão bem como terminei o meu estágio na valência Pré-Escolar, com a certeza que esta experiência foi uma mais-valia para o meu futuro profissional!

Capítulo VI – Intervenção Pedagógica em Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo irá explanar a minha Prática Pedagógica que foi desenvolvida no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico. Destaco que o presente capítulo irá constar com duas práticas, sendo estas: a Prática Pedagógica II, realizada na Escola Básica do 1º. Ciclo com Pré-Escolar da Achada (EB1/PE da Achada) com uma turma de 1.º ano e a Prática Pedagógica III, realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, com uma turma de 4.º ano de escolaridade.

Ambas se tornaram essenciais como futura docente e foram realizadas em diferentes níveis de ensino para possibilitar uma experiência mais rica. Destaco que em ambas tive, numa primeira fase, um período de observação participante e só, depois da mesma, é que comecei a intervir com o grupo de alunos com que me deparei. Esta fase de observação dos alunos foi crucial e serviu como uma base para poder planificar todas as sequências didáticas ao longo da minha intervenção, uma vez que me permitiu o conhecimento das características do grupo e, também, das necessidades individuais de cada criança, mesmo que de uma forma superficial.

Apresentarei os aspetos fulcrais de ambas as práticas, incluindo uma breve caracterização das turmas e dos seus contextos familiares, a caracterização de ambos os ambientes educativos e algumas atividades desenvolvidas nas componentes do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, nos dois diferentes níveis de ensino. Também será abordado o projeto com a comunidade educativa que realizei na Instituição EB1/PE da Achada. Em jeito de ponderação sobre o meu desempenho, no final de cada prática irá conter uma reflexão geral de toda a minha intervenção, salientando os aspetos positivos e os aspetos que devo ter em conta numa futura prática profissional.

➤ 1.º ano

Esta minha primeira prática pedagógica, em contexto 1º. Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvida na EB1/PE da Achada e teve um período de, aproximadamente, 3 meses, compreendido entre abril e junho de 2017. Os subcapítulos seguintes que se encontram neste relatório elucidam sobre toda esta minha prática pedagógica, contendo as informações que recolhi bem como, algum, do trabalho desenvolvido por mim na mesma.

6.1 Contextualização do Ambiente Educativo

A aprendizagem dos alunos pode ser condicionada por um conjunto de fatores, incluindo o meio social e o ambiente familiar em que estes estão envolvidos, a organização da escola, do espaço e o tempo. É então fulcral que o docente tenha atenção a todos estes aspetos para respeitar as diferenças de cada um dos alunos existentes na sua sala de aula. Foi necessário considerar todo o ambiente educativo e caracterizá-lo para planificar e implementar todas as atividades desenvolvidas pois determinou toda a minha intervenção.

6.1.1 Caracterização do Meio Envolve

O meio envolvente é bastante importante para compreender os agentes educativos com quem o docente interage na instituição, desde as crianças, à família e à restante comunidade educativa. A EB1/PE da Achada, foi fundada em 2009 no concelho do Funchal, nomeadamente na freguesia de São Roque.

No que concerne às instituições e infraestruturas pertencentes a esta freguesia, podemos denotar que esta está equipada nos mais variadíssimos serviços desde a educação, ao lazer ou até mesmo ao desporto e à cultura. Sendo assim, e tendo como alicerce o Projeto Educativo da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, é fácil fazermos uma divisão pelas diversas áreas, iniciando com a área da Educação, que conta com um conjunto de quatro escolas de caráter público e instituições de Educação Especial; a área Saúde, com a criação de um centro de saúde e de uma farmácia; relativamente à Segurança Social, encontramos dois centros de convívio, dois centros de dia e um lar de idosos; a construção de um complexo desportivo, onde estão inseridas as piscinas, veio acentuar uma melhoria no sector desportivo; e por fim, a área do Comércio com um mercado e um centro de lojas e restauração.

De um modo geral, podemos afirmar que esta freguesia se encontra muito bem equipado a nível de diversos sectores e serviços nas mais variadíssimas áreas, permitindo assim que os residentes da mesma não necessitem de se deslocar para fazer face às suas necessidades diárias.

Por fim, posso ainda realçar a existência de algumas festividades de relevância para a freguesia e para os seus residentes, sendo estas: o Arraial da freguesia de São Roque, a Festa de Nossa Senhora da Conceição e a Festa da Vera Cruz

6.1.2 A Instituição: Escola da Achada

A Escola EB1/PE da Achada, situa-se, como já referi, na freguesia de São Roque, mais concretamente na Estrada Dr. João Abel de Freitas. Esta instituição foi construída no ano 2009 e funciona num edifício único que é composto por dois pisos e rodeado por pátios exteriores e zonas verdes.



Figura 14 - Instituição EB1/PE da Achada

É importante realçar que o edifício se encontra bem adotado, para pessoas com necessidades na sua deslocação, pois este está equipado com rampas que facilitam a mobilidade dos deficientes e ainda, casas de banho com o mesmo propósito.

No que concerne ao espaço interior, o edifício está dividido em três partes: o piso inferior, o rés-do-chão e o primeiro piso. No piso inferior, conseguimos encontrar uma área de estacionamento, duas arrecadações, um monta-cargas e umas as escadas que dá acesso direito à escola; o rés-do-chão possui a secretaria e o gabinete de direção da Instituição, as salas do Pré-Escolar, uma cantina, casas de banho, lavandaria, um pátio coberto e o recreio com parque infantil. Por fim, no primeiro piso encontram-se nove salas de aulas, sento estas destinadas ao 1.º CEB, para as atividades curriculares, como também, extracurriculares. Além disso, contém uma sala para os docentes, uma biblioteca, casas de banho, balneários, um campo polidesportivo e ainda um recreio coberto, utilizado apenas nos dias de chuva.

A Instituição acolhe alunos desde o Pré-Escolar, dividindo estes em três grupos, dos 3 aos 6 anos, até o 1º Ciclo do Ensino Básico que contém nove turmas, sendo estas em regime diurno. Normalmente, os alunos que frequentam esta instituição são alunos residentes nas freguesias mais próximas, mais concretamente nas freguesias de São

Roque, São Pedro, Sé, Santo António ou, por casos excepcionais, crianças que os pais trabalham próximos à escola.

O horário de funcionamento desta instituição educativa, para o 1.º CEB, é entre as 8h15 e as 18h15, sendo que o 1.º e o 2.º ano terminam as 13h15 as aulas, tendo na parte da tarde as atividades extracurriculares e o 3.º e o 4.º ano, começam as suas aulas 13h15, tendo as suas atividades de enriquecimento de manhã. Para o PE, o estabelecimento funciona igualmente entre as 8h15 às 18h15.

6.1.3 Organização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo deverá possuir um enfoque por parte do docente pois é nesse mesmo ambiente que os seus alunos interagem e desenvolvem a sua aprendizagem. Morgado (2004) refere que a sala de aula deverá constituir um ambiente propício à qualidade do ensino.

A sala do 1.º A estava situada no primeiro piso do estabelecimento de ensino EB1/PE da Achada, sendo que o 1º Ciclo estava distribuído por este mesmo piso. A sala não era exclusivamente desta turma, sendo que era partilhada com o 3º ano. Para tal, no turno da manhã era ocupada pela turma do 1.º A e, no turno da tarde, pela turma do 3.º ano. Assim sendo, a sala era partilhada assim como os materiais e os armários de arrumação ou placards.

Para Morgado (2004), a sala deve possuir um espaço amplo de qualidade, onde prevaleça a eficácia do ensino e, posso salientar que esta sala possuía esses requisitos. A disposição dos armários de arrumação bem como dos placards, para afixar os trabalhos realizados pelos alunos e a disposição das mesas estava muito bem conseguida, permitindo ao professor circular dentro da sala de aula.

Neste mesmo recinto, haviam outros recursos presentes como os dois quadros pretos, com dimensões muito razoáveis, o que permitia uma excelente utilização do mesmo; armários para colocar os materiais da turma do 1ºA (os manuais, cadernos, dicionários e, ainda, os materiais para as atividades extracurriculares), uma secretária para a docente e uma estante com diversos livros que podem ser consultados nos tempos livres.

Por fim, quanto à luminosidade presente neste recinto, caracteriza-se por ser uma área com muita claridade, sendo que é composta por diversas janelas, dispostas ao longo de uma das paredes laterais.



Figura 15 - Sala do 1º ano da EBI/PE da Achada

Atendendo a Morgado (2003), que elucida que a sala de aula deverá ser, para os alunos e para o docente, um ambiente acolhedor, harmonioso e confortável, conseguindo ao mesmo tempo ser funcional, com espaço para uma simples arrumação, permitindo o bom desenvolvimento de todas atividades, considero que esta sala completava todos os requisitos para um ensino de qualidade.

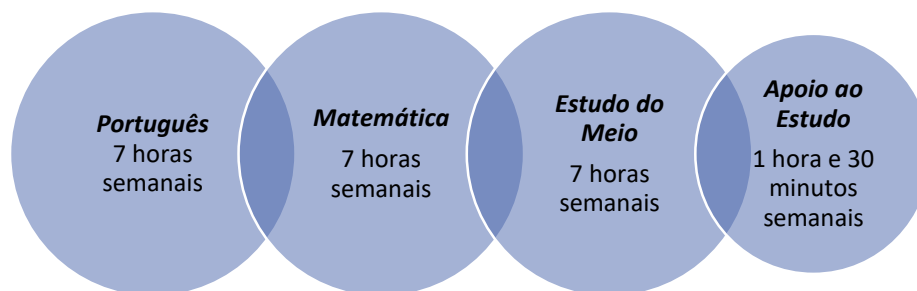
É fulcral salientar que esta sala não é o único espaço frequentado pelo grupo para a rotina das aulas, sendo que a turma utiliza outras salas, nomeadamente a sala de Informática e a Sala de Música e, ainda, o pátio da escola para a aula de Educação-Física. Quando a docente considera oportuno para possibilitar uma aprendizagem significativa e que vá ao encontro da realidade, esta desloca-se com o grupo a outros recintos da Instituição ou até mesmo a espaços exterior à mesma.

Tendo em conta que se tratava duma turma de 1º ano, as aulas eram desenvolvidas no turno da manhã: das 8h30 às 13h30 e desempenhavam-se atividades das diversas componentes do Currículo, nomeadamente a Matemática, o Português, o Estudo do Meio e ainda as Expressões (Artística e Físico-Motora). Também nesse período contavam com as áreas de complemento, sendo estas o Inglês e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O esquema que podemos visualizar abaixo ilustra o tempo que é dispensado para cada uma destas áreas curriculares durante a semana. É de salientar que apesar da docente conter um horário fixo, este poderia ser alterado consoante as suas necessidades, mostrando assim a sua flexibilidade. A única exigência era o cumprimento das horas

semanais de cada uma das áreas para possibilitar uma sequência de aprendizagem semana após semana.

Além disso, visto se tratar de uma turma de 1º ano, a abordagem à leitura e à escrita bem como as operações matemáticas surgiam como um marco fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e por essa mesma razão as áreas que continham maior incidência, por parte da docente, era a do Português e da Matemática.



Quadro 3 - Quantidade de horas semanais nas áreas de estudo

Neste quadro conseguimos perceber quantas horas semanais, obrigatórias, a turma do 1.º ano devia possuir em cada uma das áreas, sendo que se destinava sete horas semanais para cada uma das três áreas: Português, Matemática e Estudo do Meio e apenas uma hora e meia para o Apoio ao Estudo, que dava auxílio nas três disciplinas.

	HORÁRIO		
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
08:15h – 09:30h			
09:30h – 10:30h			
10:30h – 11:00h	INTERVALO		
11:00h – 12:00h		TIC	
12:15h – 13:15h	Ed. Musical	Ed. Física	

Quadro 4 - Horário da turma do 1.º A

É de destacar a presença da professora titular de turma, Sónia Fernandes, presente na turma do 1.º A, que é constituído por docentes nas diversas áreas curriculares e complementares. Desta forma, sem sombra de dúvidas, temos de enaltecer o papel da professora titular de turma, Sónia Fernandes, que é responsável por lecionar as áreas curriculares de Português,

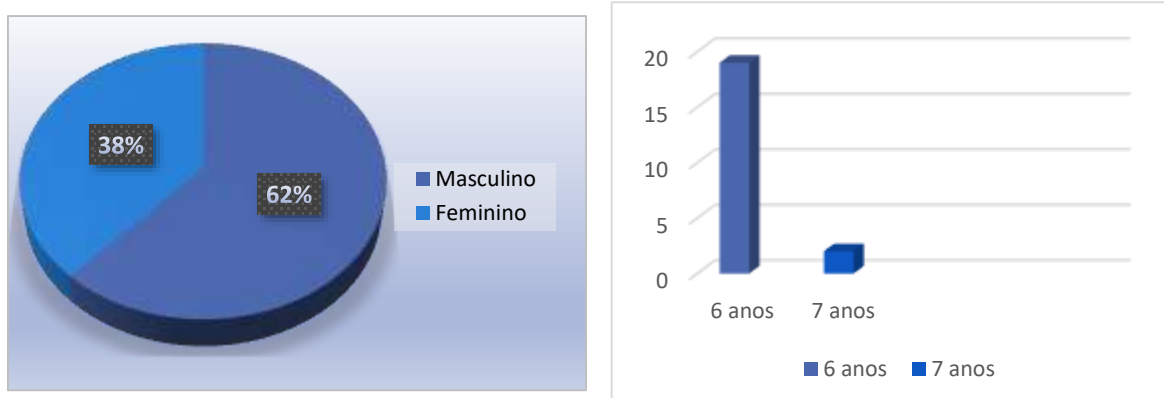
Matemática e Estudo do Meio, sendo que esta proporciona um apoio incrível aos seus alunos bem como uma relação bastante próxima, sendo esta uma mais-valia para o bem-estar dos alunos e para um bom desenvolvimento de todas as atividades. As restantes áreas, nomeadamente a Expressão Físico-Motora, Plástica e Musical, as TIC, o Inglês, a Biblioteca, o Estudo e todo o Apoio Pedagógico Acrescido ficam a cargo de professores distintos que, igualmente, desempenham um excelente trabalho, pelo que pude observar.

Salienta-se que todos estes docentes estão em permanente contacto tanto com a turma em questão como entre si, dialogando e percebendo as melhores estratégias a utilizar para o sucesso de cada uma destas crianças.

6.1.3 A Turma do 1ºA: Caraterização do grupo

O processo de conhecer os alunos é essencial para o docente e para as suas planificações dos conteúdos a abordar, para que o seu ensino seja adequado ao grupo em questão.

A turma do 1.º ano A era constituída por 21 alunos: 13 do género masculino que, pelo gráfico seguinte demonstra uma percentagem de 62%, enquanto 8 são do género feminino mostrando uma percentagem de 38%. As idades, encontravam-se compreendidas entre os 6 e os 7 anos, como é possível verificar no gráfico exposto abaixo que 19 crianças possuíam 6 anos e apenas duas crianças possuíam 7 anos de idade.



Quadro 5 - Géneros e Idades dos alunos do 1.º A

Podemos afirmar que o nível socioeconómico da turma do 1º ano A era considerado como sendo médio/alto, sendo prestado apoio da Ação Social Escolar a apenas três dos

alunos. A maioria dos alunos eram provenientes da área de residência da escola, à exceção de três casos que habitavam no concelho de Santa Cruz.

Era caracterizado por ser um grupo heterogéneo que possuía ritmos de aprendizagem e de comportamento diferentes. De uma maneira geral, era um grupo bastante ativo que demonstravam interesse e curiosidade, e tinham uma grande motivação ao desempenhar as tarefas que lhes eram solicitadas

Saliento que a turma, apesar de ser de 1.º ano, tinha um nível de aprendizagem um pouco avançado visto que a docente puxava por eles ao ponto de, praticamente todos, conseguirem escrever um pequeno texto, com três parágrafos, sem muitas dificuldades.

Neste grupo, havia uma criança com problemas de aprendizagem que era habitualmente acompanhada numa parte da aula, duas vezes por semana, por uma professora assistente. Esta ficava, no fundo da sala, com o aluno e ajudava-o nas tarefas que eram solicitadas pela docente, tendo assim um acompanhamento individualizado. O apoio disponibilizado pela professora centrava-se essencialmente nas áreas curriculares do Português e da Matemática mais propriamente no âmbito da leitura, da escrita e do raciocínio mental.

Ao nível das aprendizagens dos alunos, era possível perceber que a turma possuía diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho e, por consequência, era necessário que houvesse sempre recursos para aqueles alunos que desempenhavam as tarefas com mais facilidade e rapidez. No que diz respeito às respetivas áreas curricular, era possível destacar área do Estudo do Meio como sendo a disciplina de eleição do grupo e, pelo que constatei durante a minha prática pedagógica, era o momento em que a turma conseguia manter um ritmo equilibrado tanto de aprendizagem como na execução das tarefas. Em contrapartida, a área da Matemática, era aquela que apresentava uma maior dificuldade por parte da turma e, por isso, constituía uma preocupação acrescida por parte da docente, principalmente no que diz respeito ao campo do raciocínio mental. Por fim, na área da Língua Portuguesa, denotava-se uma maior dificuldade em determinados alunos, no campo da leitura como também na escrita de frases.

A nível comportamental, o grupo era um pouco falador, e por isso é importante referir que exigiam algumas chamadas de atenção por parte da docente. Estas conversas paralelas e as distrações em grupo devia-se ao facto de os alunos serem muito unidos, já desde o

pré-escolar. Porém, não influenciava o bom funcionamento da sala de aula nem o desempenho durante as atividades.

6.1.4 O Ambiente Familiar

Ao longo deste relatório já conseguimos perceber a relevância que as famílias possuem na educação dos alunos, sendo que influenciam automaticamente o seu desenvolvimento, a sua motivação e os seus comportamentos. Tal como Marques (1997) refere o Sistema Educativo já atribui uma grande importância do envolvimento das famílias na rotina escolar e nas atividades desenvolvidas nesse mesmo contexto. Contudo, nem todas as famílias acompanham, ativamente, a vida escolar dos seus educandos e cabe à instituição consciencializar para a relevância deste comportamento.

Além do mais, destacamos a importância que a caracterização do contexto familiar possui para o docente na sua prática pedagógica. Assim sendo, cabe ao professor a responsabilidade de adquirir informações pertinentes acerca da família de cada um dos seus alunos, tal como Perrenoud (2001) afirma.

Nesta mesma linha de pensamento, no contexto da prática pedagógica que realizei no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na EB1/PE da Achada, na turma do 1.º A, recolhi dados, alguns através da minha observação e em conversas informais com a professora cooperante, que se relevaram significativos para uma melhor compreensão de cada uma das crianças.

Em primeiro lugar, saliento que na grande maioria dos alunos, estes estavam inseridos num contexto socioeconómico baixo-médio, sendo que uma pequena exceção provinha de um contexto socioeconómico alto, o que se diferenciava através dos recursos que possuíam e, até mesmo, no seu comportamento em sala de aula. Contudo, não era algo que se tornava uma variante influenciadora do sucesso dos alunos. Em contrapartida, havia alguns casos que a participação da família era escassa e, nesse contexto, posso afirmar que a motivação dos alunos bem como o seu sucesso escolar ficava condicionado, percebendo uma maior dificuldade por partes destes mesmos alunos.

Realizei um levantamento sobre os dados recolhidos quanto às habilitações literárias dos pais que, não podemos referir que caracteriza o percurso dos alunos, como seus filhos,

mas pode ocasionar algumas privações, bem como benefícios, dependendo dos casos, em relação à restante turma.

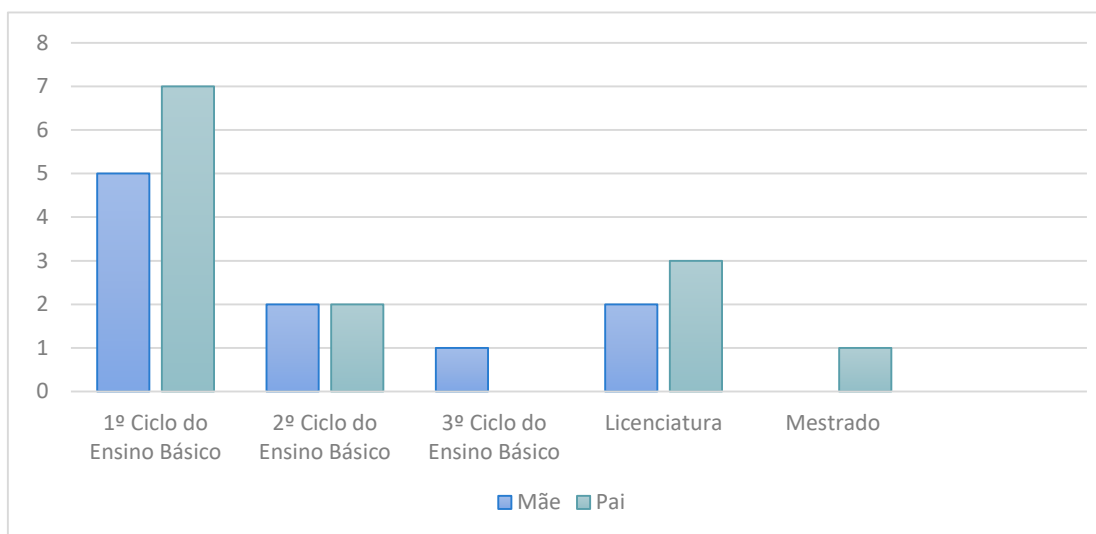


Gráfico 4 - Habilitações Literárias dos pais da turma do 1.º A

Podemos, assim, compreender que o 1.º Ciclo do Ensino Básico é o grau que obteve uma maior percentagem quanto às habilitações, tanto de mães como de pais. Quanto às variantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico, podemos verificar que contém o mesmo número de pais e de mães que se encontram neste grau, realçando que no 3.º Ciclo do Ensino Básico, correspondente ao secundário, apenas uma mãe possui esta habilitação literária. No que concerne à licenciatura, 5 encarregados de educação concluíram-na e apenas um pai obteve o título de mestrando. Finalizando com esta análise, é possível afirmar que os níveis de escolaridades dos pais dos alunos do 1.º A destacam-se imenso no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que certamente está intimamente relacionado com o contexto profissional e contexto socioeconómico que estão inseridos.

Posto isto, é oportuno compreender os dados sobre o contexto profissional destes mesmos pais. Para tal, considerando a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 obtive o seguinte gráfico:

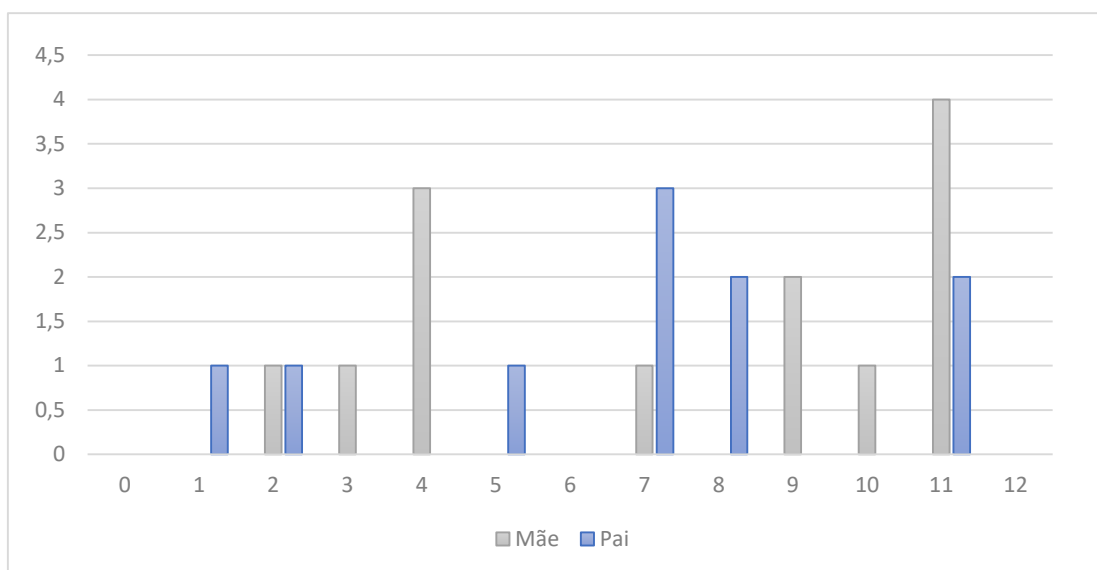


Gráfico 5 - Situação Profissional dos pais da turma do 1.º A

Legenda:

- 0 – Profissões das Forças Armadas.
- 1 – Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.
- 2 – Especialistas das atividades intelectuais e científicas.
- 3 – Técnicos e profissões de nível intermédio.
- 4 – Pessoal administrativo.
- 5 – Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores.
- 6 – Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta.
- 7 – Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices.
- 8 – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem.
- 9 – Trabalhadores não qualificados.
- 10 – Invalidez
- 11 – Desempregados
- 12 – Sem dados

Ao analisar o gráfico que está acima exposto deparamo-nos com uma grande taxa de pais que se encontram desempregados, o que, infelizmente, é uma realidade bastante sentida nos dias de hoje pois a taxa de desemprego no nosso país encontra-se elevada. Assim sendo, apresentando a variável 11, correspondente a esta categoria, perfazendo um total de 6 pais, sendo estes quatro mães e dois pais. A categoria 4, correspondente ao pessoal administrativo e a categoria 7, trabalhadores qualificados de indústria, construção e artífices, também constam com alguns dados, sendo que a primeira apenas apresenta dados por parte de três mães, e a categoria 7 já é visível ambos os géneros, destacando 4 pais e 1 mãe. A categoria 8, qualificada em operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagens, apresenta apenas dois registos, sendo apenas dois pais

enquanto a categoria 9, trabalhadores não qualificados, apresenta o mesmo número de dados, mas por parte das mães. Por fim, as restantes categorias podemos referir que apresentam registos, bastante iguais, contendo uma média de uma pessoa.

6.2. Do problema à Investigação

Aquando do momento de iniciação de um projeto de Investigação-Ação, é fundamental que o docente faça uma observação, seguida de uma reflexão, da problemática que encontra no seu grupo de alunos que necessite de uma solução, tal como já foi referido anteriormente no presente relatório.

Nesta linha de pensamento, na minha prática no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico que teve lugar numa turma de 1.º ano, com as minhas observações participantes, inicialmente tentei averiguar qual a problemática com mais ênfase neste grupo de alunos. Com o período, destino apenas à observação participante, pude constatar que esta era uma turma que se caracterizava por não possuir a concentração necessária. Posto isto, a minha questão de Investigação-Ação foi *Como promover competências de concentração nos alunos do 1.º A.*

Para tal, após ter a minha questão comecei a planificar todas as minhas sequências didáticas para o grupo em questão, tendo em conta esta metodologia. Esta questão tornou-se essencial para fomentar momentos de concentração e, conseqüentemente, para os alunos conseguirem estar mais concentrados e motivados para abordar os conteúdos que estavam previstos para este nível de ensino, no período em que me estagiei nesta mesma turma.

6.2.1 Estratégias e Fases do Projeto de Investigação-Ação

Atendendo que qualquer projeto de Investigação-Ação, no seu desenvolvimento, abrange diversas fases, é crucial que as organizemos, de forma clara para conseguirmos implementar este projeto com sucesso. Face a esta situação, após formular a questão sobre a problemática que iria abordar, estabeleci as fases do meu projeto que estão descritas no cronograma seguinte.

Meses		Abril				maio					Junho					Janeiro	
Semanas		1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2
Fases do Projeto de Investigação-Ação	1ª Fase																
	2ª Fase																
	3ª Fase																
	4ª Fase																
	5ª Fase																

Figura 16 - Cronograma das Fases do Projeto de Investigação-Ação

Legenda:

1ª Fase – Observação Participante

2ª Fase – Avaliação da situação para construção da questão desta Investigação-Ação
– Recolha de Informação e Fundamentação do problema

3ª Fase – Construção de estratégias para implementação no grupo

4ª Fase – Implementação de estratégias

5ª Fase – Avaliação e reflexão final de todo o trabalho desenvolvido

Verifica-se que o meu projeto se desenrolou em cinco etapas distintas, sendo a primeira a observação participante em que me deparei com a problemática e elaborei uma questão para a mesma; a segunda em que recolhi toda a informação e fundamentação teórica que me pudesse auxiliar no projeto; a terceira na construção de estratégias para implementar; a quarta na implementação dessas mesmas estratégias e a última fase que se destinou à reflexão de todo o meu trabalho.

Saliento que desde que comecei a minha intervenção já tive em atenção que deveria fomentar, neste mesmo grupo, o trabalho cooperativo e o respeito pelo mesmo, bem como combater a possível competição existente na turma com esse mesmo trabalho cooperativo, havendo uma interação e uma cooperação entre os alunos. Ao planificar as atividades e ao implementá-las, também recolhi os dados necessários para esta metodologia, sendo que através dos registos fotográficos bem como das anotações que foram compiladas nos diários de bordo, se tornaram pertinentes para todo este projeto e para a minha intervenção.

Estas fases, acima mencionadas, estiveram por isso presentes em toda a minha prática pedagógica e foi importante verificar as melhorias no trabalho cooperativo dos

alunos e, conseqüentemente, na sua motivação e concentração nas atividades desenvolvidas, através das estratégias delineadas.

6.3. Atividades Orientadas na Prática Pedagógica

Após conseguir definir a questão do projeto de Investigação-Ação que se destacava no contexto em que estava implementando a minha prática pedagógica, procurei também ter acesso às fichas individuais de cada um dos alunos, procurando perceber quais os ritmos de aprendizagem que estes possuem e quais as dificuldades nas diversas áreas de ensino. Como Lopes e Silva (2010) constatam, uma prática que seja de qualidade e adequada aos intervenientes implica que o docente tenha alguns momentos de reflexão para conseguir compreender quais as competências que deve fortalecer, quais os recursos que pode utilizar e quais as metodologias de trabalho que poderá implementar na prática.

Considerando que esta turma tinha dificuldade na concentração e vivenciava poucos momentos de trabalho cooperativo, tive como base a criação de sequências didáticas que fosse ao encontro destas necessidades, fomentando o trabalho em pequenos grupos e tentando criar momentos de motivação e concentração que fossem significativos e lúdicos.

Para além de todo este projeto, era impossível descurar dos objetivos que a professora cooperante havia delineado no início do ano letivo e tinha de ter consciente os conteúdos que estavam estipulados na *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* e o *Programa e Metas Curriculares*, de cada uma das disciplinas: Português, Matemática e Estudo do Meio, sendo estes os documentos obrigatórios a ter em conta, orientando toda a minha prática pedagógica.

De seguida irei explanar algumas atividades que desenvolvi, nas disciplinas referidas anteriormente.

➤ 6.3.1. Português

O português, como já é conhecimento de todos, é uma competência base e essencial para a formação e para o crescimento de todas as crianças, tornando-se um suporte para o seu processo de ensino-aprendizagem e para o sucesso escolar. As atividades

desenvolvidas no âmbito desta disciplina tiveram como alicerce o *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e, procurei trabalhar os quatro domínios existentes de forma articulada em todas as minhas sequências didáticas.

Nesta mesma área, tentei criar atividades que fossem dinâmicas e que exigissem que os alunos estivessem concentrados. Assim, muitas vezes em que a professora cooperante me solicitava que fosse treinada a leitura, utilizava o método da leitura pipoca. Desta forma, exigia que todos estivessem concentrados no momento da leitura, coisa que, antes de adotar esta estratégia, verifiquei que não acontecia. No que concerne ao meu papel, permitia-me conseguir compreender quais os alunos que estavam concentrados nesta atividade.

Na perspetiva de fazer uma abordagem à letra “s” com som “z”, visto que a professora cooperante havia já introduzido esta temática e solicitou-me que fizesse uma pequena revisão com os alunos e que se interliga com a formação de frases. Para tal, através de uma caixa que continha diversas palavras soltas apresentando a letra “s” com o som “z”, solicitei aos alunos que cada um, sem ver, retirasse uma figura e escrevesse a palavra correspondente, percebendo qual o som que o “s” fazia. Seguidamente, tinham de escrever uma frase referente à essa palavra que lhes havia calhado e ilustrá-la. Quando todos tivessem acabado, os alunos partilhavam, um a um, a sua palavra bem como a sua frase e exploração, permitindo um momento de oralidade e de debate sobre a mesma, elucidando sobre o som que esta transmitia. Quando todos terminaram, escrevemos algumas palavras no quadro e trabalhou-se a leitura e a divisão silábica de cada uma destas palavras, em conjunto e, posteriormente, individualmente.

Com esta pequena atividade conseguimos rever ainda alguns conteúdos, permitindo que treinassem um pouco a formação de frases e a divisão silábica e os discentes puderam, ao mesmo tempo, desenvolver a sua motricidade através da expressão plástica.

Outra atividade, no âmbito do Português, foi na introdução da letra “h”. Esta começou com um pequeno texto, intitulado “Henrique e a Harpa” em que compreendemos qual era esta letra e a particularidade que continha quanto ao som mudo. Posteriormente, a letra foi visualizada pelos alunos, de forma a perceber como era feito o seu grafismo manuscrito e impresso. Dado que a professora cooperante, fazia sempre o mesmo registo na iniciação de uma nova letra, em que os alunos treinavam o seu grafismo numa pequena ficha, tomei a liberdade de mudar um pouco o conceito que os alunos detinham quando

ouviam “vamos treinar o grafismo”. Nesta perspectiva, permiti que os alunos treinassem o grafismo, mas de uma forma, um pouco, diferente do que estavam habituados: utilizando um cotonete e tinta.

Posto isto, dei a cada um dos alunos uma folha com o h a tracejado e elucidei-os sobre a forma como iriam treinar o grafismo da letra “h”. Os alunos adoraram esta atividade e demonstraram bastante interesse pois foi algo diferente, que estes puderam realizar, o que estimulou bastante os alunos para a aprendizagem desta letra. Puderam então, mais uma vez, perceber que a expressão plástica pode estar associada a outra área e que há diferentes formas de poder trabalhar o grafismo de uma letra.



Figura 17 - Atividades na área do Português

➤ 6.3.2 Matemática

No que diz respeito à área da Matemática, efetuaram-se alguns jogos e atividades que tornaram o aluno o construtor da sua própria aprendizagem. Tive como objetivo criar atividades que fossem interativas, trabalhando de forma cooperativa pois considero que esta é uma forma de motivar os alunos e, também, de haver uma entreaajuda. A meu ver, quando as crianças trabalham em pequenos grupos, conseguem debater a temática abordada e aprender com esse mesmo debate.

Para conseguir trabalhar os números, incluindo a leitura que correspondia aos algarismos, optei pela concretização de um jogo, mais concretamente, o jogo do loto. Assim, a pares, e enquanto o docente retirava do saco o número correspondente, os alunos verificavam nas suas tabelas se possuíam, ou não, esse mesmo número, percebendo que,

por exemplo: oitenta e três, correspondia a um 8 e a um 3, por esta mesma ordem, o que num 1.º ano ainda era complicado, para alguns alunos, associar a leitura ao número. Esta foi uma atividade que se proporcionou com sucesso, sendo que os alunos mostraram-se entusiasmados e, conforme ia enunciado o número que havia calhado, estes prontamente começavam a pensar qual era o número correspondente e viam na sua tabela se o encontravam. Os pares conforme iam preenchendo, com os feijões, o tabuleiro, gritavam “bingo”, acabando para eles o jogo.

No que diz respeito à ordem dos números, crescente e decrescente, por exemplo, entre números de 0 a 70, como a professora cooperante solicitou-me que fizesse, optei por utilizar cartões com os números correspondentes. Para um aluno no 1.º ano e, contendo alguns alunos que apresentavam uma maior dificuldade, é necessário que estes manipulem diversos materiais, ao invés de decifrar todos os números, “do mais pequeno ao maior e do maior ao mais pequeno”, como refiro era feito habitualmente com a professora titular de turma. Assim, arranjei uma forma mais interativa de conseguir consolidar estes conteúdos.

Apares, os alunos tiveram acesso a um conjunto de números, desordenados, e pedi que os ordenassem por ordem crescente. Após esta tarefa terminar, os alunos puderam apresentar, em voz alta, os seus números e qual a ordem que haviam posto, podendo verificar se tinham efetuado tudo correto. Quando todos os grupos conseguiram organizar os seus conjuntos de números, por ordem crescente, pedi à turma que ordenassem todos estes números, por ordem crescente. Desta forma, os alunos puderam debater e perceber qual o grupo que ia primeiro, revendo também os números vizinhos e, conseqüentemente, a ordem crescente. Realizei o mesmo exercício, mas ordenando-os de forma decrescente. De salientar ainda que, quando retirei os números do quadro, retirei-os dois a dois, um do lado esquerdo e outro do lado direito e fiz algumas questões sobre os números vizinhos e qual o maior e o menor. Posteriormente, para trabalhar esta mesma temática concretizei algumas tabelas em que os alunos poderiam ordenar os números, completando os espaços em brancos com os números vizinhos.

Em suma, os alunos estiveram bastante envolvidos nesta atividade pois a sua concretização assim o pretendia, o que foi uma mais-valia e tornou a atividade mais significativa para os mesmos. Saliento que a concentração dos alunos e a sua motivação foi bastante notória ao longo destas atividades.



Figura 18 - Atividades desenvolvidas na área da Matemática

➤ 6.3.3 Estudo do Meio

A última área que falta referir é a de Estudo do Meio que, saliento que era a preferida por todos os alunos da turma do 1.º A. Nesta área abordamos, por exemplo e entre outros, a exploração dos objetos e dos materiais, dos sentidos e a constituição de uma planta e como esta sobrevivia, sendo que, nesta realizamos a experiência de plantar um feijão.

No que concerne à exploração de objetos e materiais bem como a exploração dos sentidos realizei, com os alunos, experiências que os envolvesse, de forma ativa, na construção destes novos conceitos. Na exploração de objetos e dos materiais, levei numa caixa diversos objetos do quotidiano que continham formas diferente e, um a um, de olhos vendados pedi aos alunos que escolhessem um para caracterizá-lo, à restante turma, quanto à sua forma e textura, mais tarde, os alunos confirmaram todos os objetos e pudemos compreender quais as formas existentes: quadrangular, circular, entre outras. Por fim, os alunos, a pares tiveram de observar a sua sala de aula, encontrando objetos que correspondessem a cada uma das formas, ilustrando-os no seu caderno.

Já na exploração dos sentidos, levei para a sala de aula alguns recipientes que continham alimentos como o limão, o açúcar, o sal, entre outros para que os alunos

conseguissem compreender o que era, o seu sabor, e identificar o seu cheiro, caracterizando também a nível do tato. Posso afirmar que, também esta atividade, foi desenvolvida com muito agrado, por parte dos alunos, que se mostraram bastante empenhados e houve uma interação entre a turma e o docente que permitiu a construção de aprendizagens.

Por fim, quanto à exploração das plantas e dos seus elementos essenciais à vida, escolhi realizar uma experiência em que os alunos puderam vivenciar a plantação de um feijão para que, posteriormente, pudessem compreender o seu crescimento e os elementos que eram essenciais para que esta planta crescesse e sobrevivesse, o que foi feito com resultado.



Figura 19 - Atividades desenvolvidas na área de Estudo do Meio

6.4. Intervenção com a Comunidade Educativa

A comunidade educativa e a sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem dos alunos é um elemento imprescindível e deve ser envolvida a cooperar e a participar nas atividades propostas pela escola.

No decorrer desta intervenção, surgiu a necessidade de desenvolver uma atividade com a comunidade educativa, em que envolvia todas as turmas de 1.º ano do EB1/PE da Achada bem como os seus respetivos professores curriculares e o professor de Expressão Físico-Motora que era comum a todas elas.

É de salientar que tentei incluir os pais das três turmas, para que estes também estivessem incluídos na atividade, porém a minha professora cooperante não achou por bem devido ao horário desta mesma atividade ser durante a manhã o que impossibilitava muitos deles a participar o que era, como esta referiu, injusto para as crianças. Posto isto, comecei a preparar a atividade com as turmas do 1.º ano de escolaridade, incluindo os alunos e os professores titulares de turma, bem como com o professor de Expressão Físico-Motora.

No dia da atividade em comunidade, as três turmas de primeiro ano dirigiram-se, depois do intervalo, para a Quinta da Universidade, mesmo acima da Instituição, sendo que fomos a pé com algumas funcionárias e as respetivas professoras. Nesta quinta já estava, previamente montado, o cenário para a gincana, incluindo jogos tradicionais como a corrida de sacas, o jogo do lenço, um peddy paper, entre outros, incluindo perguntas das disciplinas.

Em primeiro lugar, as turmas foram divididas em diversos grupos para possibilitar que rodassem pelos jogos todos. É de salientar que estas equipas já estavam pensadas, por mim e pelo professor de Expressão Físico-Motora, e tiveram uma cor para classificar cada uma destas.

No momento em que todas as equipas já estavam formadas, distribuímos os adultos (professores e funcionárias) por cada uma das etapas desta gincana pois era necessário que as crianças estivessem constantemente acompanhadas e, de seguida, deu-se início à nossa gincana.

É de salientar que esta atividade foi muito bem-sucedida pois consegui que parte da comunidade educativa estivesse envolvida numa atividade diferente, proporcionando que os alunos se misturassem e houvesse uma interação e uma cooperação por parte dos mesmos. Além do mais, para os alunos esta atividade foi

divertida, apelativa e conseguiu consolidar aspetos importantes de cada uma das áreas de estudo, nomeadamente o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

No final da gincana as crianças mostraram-se contentes e até mesmo os docentes demonstraram a sua satisfação na atividade, transmitindo-me felicitações pela preparação da mesma.



Figura 20 - Atividade para a Comunidade: Gincana

6.5. Reflexão Crítica à Intervenção

Esta reflexão individual surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica, lecionada pela Professora Fernanda Gouveia, inserida no primeiro ano do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e Educação Pré-Escolar do Ensino Básico, da Universidade da Madeira.

Foi-me então permitido realizar um estágio de intervenção pedagógica na instituição Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, sendo que se realizou entre dia 10 de Abril a 13 e Julho. Ficou então estipulado com a orientadora de estágio e com a professora cooperante que a prática iria decorrer todas as semanas, de segunda-feira a quarta-feira entre as 8:30h as 13:30h. Ficou também estipulado que durante as duas primeiras semanas desta prática pedagógica inseria-se uma fase de observação e então a partir da terceira semana passaria a intervir ativamente com o grupo em questão.

Durante o primeiro contacto com a turma do 1º A bem como com a professora cooperante, foram vários os meus receios e expectativas em torno desta experiência na valência do 1º Ciclo.

No que se refere aos meus receios, temia não conseguir corresponder ao padrão de uma futura Professora e uma possível rejeição por parte das crianças. Além disso, tinha receio de não conseguir corresponder às expectativas por parte da minha professora ou até mesmo da professora cooperante.

Contudo, como havia referido também tinha várias expectativas para esta prática pedagógica, sendo que os meus principais objetivos eram conseguir adaptar-me, o mais acertadamente, a todas as regras e normas da Instituição e da turma do 1ºA e corresponder positivamente a todas as exigências colocadas pela professora cooperante, Sónia Fernandes.

Assim sendo, a presente reflexão é então uma compilação de tudo o que retive e de tudo o que considerei mais importante durante a minha prática pedagógica na turma do 1º A, bem como as minhas principais dificuldades e conquistas.

Comecei por observar e solicitei à professora cooperante para começar a participar de forma ativa nas aulas bem como em alguns momentos de rotina diária, nomeadamente levar o comboio encaminhando-as para o recreio, para a cantina e para a sala.

Esta fase de observação permitiu-me conhecer e principalmente inserir-me no grupo nos seus diversos momentos da rotina diária e compreender a metodologia e as estratégias utilizadas pela professora e a sua dinâmica com o grupo.

A turma do 1º A, revelou-se ser um grupo muito unido e cada aluno possuía uma personalidade muito vincada. Era uma turma muito motivada, trabalhadora, empenhada e participativa. Desde o início que me acolheram e depositaram confiança em mim e tal facto foi muito importante e motivador para dar o melhor de mim e corresponder às necessidades deste grupo.

Toda a informação recolhida, durante este período de observação e adaptação, acerca da instituição, da sala, da professora e do grupo, revelaram-se fundamental para realizar a intervenção pedagógica da melhor forma possível. Porém, este período de observação acabou por se prolongar por todo o período de prática pedagógica.

A planificação, como podemos compreender através das OCEPE, implica que o professor reflita “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo”. Contudo, planear não é simplesmente prever “um conjunto de propostas e cumprir exatamente”, pois esta deve ser flexível caso seja necessário. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15)

Como refere as OCEPE (2016), a planificação é apenas um plano sendo que no momento da ação torna-se flexível e o seu desenvolvimento leva o educador a compreender se o que planeou correspondeu ao pretendido e questionar o que as crianças aprenderam e acima de tudo perceber o que poderia ser melhorada.

Admito que na minha prática pedagógica não consegui trabalhar da forma que eu mais desejava com o grupo pois a minha professora cooperante, no final de cada semana, solicitava o que queria que abordasse na próxima, tendo em conta o calendário das propostas a cumprir e também as fichas do manual, o que fazia com que eu não pudesse sair muito dessa margem.

Porém apesar dos temas abordados serem atribuídos pela professora, tentei sempre fazer algo diferente com materiais didáticos e atividades a que os alunos não estavam habituados.

Tentei utilizar alguns materiais diversificados e estimulantes em diversas aulas pois considero que é fundamental que “as crianças tenham uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M., 2016, p.53) pois é através dos mesmos que as conseguimos motivar para a aprendizagem. Tentava muito utilizar materiais didáticos na disciplina de Matemática, visto que em alguns casos da sala, era a disciplina mais complicada. Assim, considerava que “uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras era

através do uso de materiais didáticos, os quais assumem um papel ainda mais determinante por força da característica abstrata da matemática.” (Botas & Moreira, 2013, p. 154). Assim sendo, considero importante proporcionar aos alunos diversas oportunidades de contato com materiais para despertar interesse e envolver o aluno em situações de aprendizagem matemática.

Notei que consegui atingir o objetivo de cativar o interesse dos alunos com os materiais que lhes fui disponibilizando. Porém tenho a consciência que poderia ter utilizado mais materiais para as restantes áreas e principalmente, poderia ter conseguido relacionar as situações reais dos alunos com o que iria ser abordado, conseguindo assim motivar ainda mais ao utilizar os interesses dos mesmos. É então um dos aspetos que terei de melhorar numa próxima intervenção.

Outro objetivo delineado por mim foi o do trabalho cooperativo, visto que notei que estes não desenvolviam atividades em grupo. Achei pertinente trabalhar esta questão como sendo a minha questão de investigação-ação. Posto isto, idealizei que em todas as aulas, ou pelo menos quase todas, houvesse um trabalho cooperativo entre os alunos nas diversas atividades. Os alunos ao trabalharem de forma cooperativa, ganham confiança nas suas capacidades individuais e além disso conseguem uma entajada e conseqüentemente, conseguem aprender através de um processo dinâmico quando interagem (Johnson & Johnson, 1990, citados por Fontes & Freixo 2004)

De início, até professora cooperante ficou reticente pelo facto de os alunos não estarem habituados a tais trabalhos. Por outro lado, reconheceu a importância e deu-me total apoio para realizar o trabalho cooperativo na sala de aula. Inicialmente, senti alguma dificuldade pois certos grupos, que criei, eram instáveis e criaram algum conflito, na medida em que, discutiam quando a opinião era diferente ou queriam ambos fazer as tarefas todas. Estas situações tiveram de ser trabalhadas e com o hábito de trabalhar em grupo, foram resolvidas e começaram a distribuir tarefas e a unirem-se, de modo a conseguir atingir um objetivo comum.

Outra estratégia utilizada por mim, foram os jogos matemáticos. Visto, já ter referido, que esta disciplina suscitava alguma dificuldade em alguns alunos, e era caracterizada como “um bicho de sete cabeças”, quis que as crianças vissem a matemática como também sendo divertida.

Tal como afirma Condessa (2009), “a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que o aluno consiga obter mais facilidade em assimilar conceitos”. Por isso, reconheço que o jogo tem um papel importante no

desenvolvimento de habilidades de raciocínio como a concentração e a atenção que são fulcrais para uma aprendizagem de sucesso na área da Matemática. (Borin, 1996).

Confesso que senti que os alunos ficaram entusiasmados e motivados ao utilizar estes jogos e visto que utilizei estes jogos associados ao trabalho cooperativo, foi também importante pois os alunos uniram-se para conseguir “ganhar” o que foi uma mais-valia para aprenderem a trabalhar em grupo. Tal como afirma Condessa (2009), é através do jogo e do trabalho cooperativo, os alunos aprendem a manter o respeito e a trabalhar de forma motivada para conseguirem, em conjunto, chegar a um objetivo comum.

Quanto à avaliação, tentei avaliar os alunos, concebendo algumas grelhas, para cada disciplina, face à leitura, à compreensão dos conceitos abordados, entre outros.

A avaliação é um dos métodos mais importantes para o professor compreender em que nível os seus alunos estão e quais as suas dificuldades para posteriormente conseguir agir conforme tais informações.

Com esta experiência no 1º Ciclo, foi muitas as aprendizagens que me foram transmitidas e pude perceber qual a importância desta valência no processo de desenvolvimento, aprendizagem e integração das crianças no meio onde estão inseridas.

Nestas semanas de intervenção pedagógica tenho noção de que nem tudo foi fácil, pois também se tudo fosse fácil não teria o mesmo significado. Agarrei esta experiência com todas as forças e assumi as minhas dificuldades, trabalhando sempre para conseguir superá-las.

Termino com uma satisfação e orgulho esta minha reflexão bem como terminei o meu estágio na valência do 1º Ciclo, com a certeza que esta experiência foi uma mais-valia para o meu futuro profissional e admito que foi uma aprendizagem, no sentido em que existem alguns aspetos que devem e precisam de ser melhorados numa futura intervenção.

➤ **4.º ano**

Por fim, a minha última prática pedagógica que se inseriu na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvida na EB1/PE da Ladeira, numa turma de 4.º ano e teve um período de, aproximadamente, 3 meses, compreendidos entre outubro e dezembro. Seguidamente irá estar explanado as informações que dizem respeito a esta intervenção,

o meu trabalho desenvolvido e a minha reflexão final explicitando os pontos que considereii fulcrais, enaltecendo o melhor e, ao mesmo tempo, valorizando os aspetos

7.1 Contextualização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo é encarado como tudo o que rodeia a Instituição de ensino e pelo qual este se rege. Torna-se essencial que todos os agentes educativos percecionem este ambiente como um alicerce para todas as atividades que poderão ser desenvolvidas neste ambiente, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e real para os alunos. O papel do docente, face a este ambiente, é o de conseguir refletir sobre a organização dos espaços e dos recursos para que a sua prática seja bem estruturada.

Dado que, vivemos num mundo que está em constante mudança e visto que o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se por ser bastante complexo, sendo necessário, por parte do docente, uma formação contínua, também este ambiente educativo deverá ser constantemente melhorado e adaptado.

7.1.1 Caraterização do Meio Envolverte

Conhecer o meio em que o estabelecimento de ensino se encontra inserido é uma forma do docente perceber as crianças existentes na sua sala de aula, bem como a estrutura escolar.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, situa-se na freguesia de Santo António, mais concretamente no Caminho da Terra Chã, nº 17. Esta freguesia é uma das cinco freguesias suburbanas do Conselho do Funchal e, pela sua extensão, podemos afirmar que apresenta dois ritmos de vida distintos, sendo que, a norte da Igreja de Santo António, podemos encontrar um meio com caraterísticas ruais, enquanto a sul, da mesma, um meio mais urbano.

Com o decorrer dos anos, a freguesia de Santo António tem evoluído e podemos referir que a cobertura tanto a nível da rede energética como de água potável é satisfatória e toda a população está abrangida com o saneamento básico. Ainda, podemos salientar

que o setor terciário tem um papel relevante nesta freguesia pois como é possível verificar existe uma vasta produção de produtos hortícolas e de bananas

Detém de espaços de comércio e de serviços sociais e públicos e instituições socioculturais, tais como o Centro Cívico de Santo António, o Centro Cultural, a Quinta do Leme. Já no que diz respeito ao património histórico e turístico da freguesia de Santo António, pode ser considerado amplo: inclui várias capelas como a Capela de Santo Amaro, o Solar dos Lemes e a Igreja Paroquial; miradouros como por exemplo o Pico dos Barcelos; levadas; o Cine-Teatro, entre outros.

A nível de educação, a freguesia contém um Infantário, dois Jardins de Infância, onze instituições de ensino para o Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que uma delas é a EB1/PE da Ladeira, e, ainda, duas instituições para o Ensino Especial.

7.1.2 A Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

A EB1/PE da Ladeira foi inaugurada a 17 de Janeiro de 2007 e foi o culminar de quatro escolas: a escola antiga EB1/PE da Ladeira, a dos Álamos EB1/PE do Salão, a EB1/PE do Laranjal e a EB1/PE de Santo António nas Madalenas.

Esta instituição possui um espaço bastante amplo e constitui um ambiente agradável para estar, aprender e brincar. Constitui cinco pisos e passarei a enunciar o que é possível encontrar em cada um deles: no piso -2 é possível encontrar um polivalente, duas arrecadações e três casas de banho destinadas a crianças (uma para cada um dos géneros e uma terceira para portadores de deficiência), um campo polidesportivo e um campo coberto. No piso -1, é onde encontramos as três salas do Pré-Escolar, um gabinete utilizado pelas educadoras, uma casa de banho mista para as crianças do PE, duas casas de banho para o 1.º Ciclo do EB, uma para as auxiliares de ação educativa e uma para os portadores de deficiência, duas arrecadações, uma sala de apoio utilizada pelas professoras do Ensino Especial, duas arrecadações no interior e no exteriores e um parque infantil. No rés-do-chão, é possível encontrar um gabinete que tem a função de reprografia, uma sala de informática e uma para Expressão Musical, duas casas de banho destinadas às crianças (feminino e masculino) e uma para os professores, o refeitório e a

cozinha e ainda um recreio no exterior. Já no piso 1, encontra-se o gabinete de direção da instituição, uma sala de professores e duas casas de banho para os mesmos, quatro salas destinadas ao 1ºCEB e uma sala TEACCH. Por fim, no piso 2 encontra-se a biblioteca e o arquivo da escola.

Esta instituição assume-se como sendo uma escola inclusiva e, é certo que se evidencia essa afirmação pois aceita as diferenças, valorizando-as e conseguem trabalhar de forma cooperativa, interligando todos os professores, alunos e pais, para proporcionar a todas as crianças um ensino pleno, tendo por base o respeito à diversidade das crianças (Correia, 2013). Molina (2015) afirma que a diversidade se constitui como “um elemento enriquecedor do processo educativo” (p. 135).



Figura 21 - EB1/PE da Ladeira

7.1.3 A Turma do 4.º C: Caraterização do grupo

Uma turma possui, sempre, características diferentes umas para as outras, sendo que, em todas as intervenções pedagógicas foi necessário proceder a uma caraterização da turma com que me deparei e esta, não foi exceção.

A turma do 4.º B inicialmente era constituída por 18 alunos, dos quais 9 eram do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. Ainda assim, é de realçar que apenas uma criança apresentava, no ato da matrícula

11 anos, sendo que se encontrava retida. Porém, mais tarde a turma passou a ser constituída por 19 alunos com a entrada de um aluno, proveniente da Venezuela.

Na sua totalidade comprovei que o 4º B era caracterizado por ser, sem dúvida, um grupo muito ativo e interessado em aprender, apresentando sempre uma grande motivação e realizando diversas perguntas aquando da iniciação de novos conteúdos. Ainda assim, caracterizamos esta turma pela sua heterogeneidade, o que irá resultar na presença de não só de diversos ritmos de trabalho, como também de aprendizagem.

No que concerne às diversas Áreas, posso afirmar que o Estudo do Meio é predominantemente a disciplina de eleição da maior parte dos alunos pelo que pude constatar no contexto de prática pedagógica. Contudo, a Língua Portuguesa também era, pela maioria, uma das disciplinas que mais gostavam. Por outro lado, a área curricular da Matemática constitui uma maior preocupação e, talvez por isso, não é apreciada pela totalidade, pois aqui estão centradas as principais dificuldades da maioria da turma devido, principalmente, ao facto de ser preciso estabelecer exemplos práticos para que estes consigam compreender o que é abordado.

No que diz respeito ao comportamento a turma é, sem dúvida, exemplar, constatando-se um respeito pleno pela docente e ao mesmo tempo uma grande cumplicidade. Assim sendo, posso referir que dentro da sala de aula são raros os comportamentos menos adequados, e existe apenas algumas pequenas distrações e conversas paralelas entre os alunos da turma. Porém é de enfatizar que, na sua generalidade, não influenciam o ritmo de trabalho da aula nem o desempenho final dos alunos nas diversas atividades.

Pelo que consegui observar e através do diálogo com a professora cooperante foi possível verificar que o grupo em si é bastante próximo, também pelo facto de estarem juntos desde a pré ou, alguns, desde o 1º ano. Por essa mesma razão, as relações existentes entre o grupo em geral e, inclusive, entre pares são sem dúvida bastante positivas, incentivando-se sempre o espírito de “família”. Assim sendo, todos os alunos se sentem integrados na turma e conseguem trabalhar uns com os outros de forma muito positiva.

7.1.3.1 Organização do Ambiente Educativo

A sala do 4º C localizava-se no rés-do-chão, ao lado da sala de computadores e da sala de acolhimento dos alunos. A sala não pertencia somente aos alunos da turma do 4ºC, sendo que era partilhada com os alunos do 3ºA, que a ocupavam no turno da tarde.

Era caracterizada por ser uma sala muito ampla o que permitia que os alunos e a docente conseguissem circular à vontade. A disposição das mesas, como podemos verificar na figura, eram agrupadas dois a dois, menos a última fila, ao lado dos armários de arrumação, em que os alunos ficavam distribuídos de forma individual.

A sala possuía dois quadros de ardósia, um no fundo da sala que era utilizado para expor os trabalhos realizados pelos alunos e um à frente da sala para o decorrer das aulas. Este último mencionado era amplo.

Em termos de iluminação, esta sala possuía três janelas grandes que ocupavam o espaço de uma parede, o que permitia uma excelente iluminação. No que diz respeito à arrumação, os alunos do 4ºC possuíam um armário para a arrumação dos manuais escolares e dos cadernos e um armário para colocar o material escolar (como tesouras, colas, régua, lápis e canetas sobresselentes) e ainda um armário pequeno onde estavam guardadas as cartolinas trazidas pelos alunos no início do ano letivo, para utilizarem quando necessário.

Saliento que esta sala era compartilhada com o 2.º ano que na parte da tarde utilizada a sala para o seu período de aulas sendo que cada turma possuía os seus armários e placares para afixar os seus trabalhos.

Quanto ao horário que me foi disponibilizado, pela professora cooperante, para seguir com a turma em questão está abaixo expresso, sendo que posso realçar que apesar de o horário estar desta forma planificado, poderia alterá-lo se considerasse necessário.

	HORÁRIO		
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
08:15h – 09:30h	Apoio ao Estudo – Matemática	Apoio ao Estudo – Matemática	Apoio ao Estudo – Matemática
09:30h – 10:30h	Matemática	TIC/Matemática	Matemática e Português
10:30h – 11:00h	INTERVALO		
11:00h – 12:00h	Português	Português	Português
12:15h – 13:15h	Ed. Musical	Português	Estudo do Meio

Quadro 6 - Horário da turma do 4.º B

7.2 Intervenção Pedagógica na Turma do 4.º C

O papel do docente na educação torna-se essencial, na medida em que este compreenda que ensinar não é transferir os conteúdos para os seus alunos (Freire, 2012). É essencial que este crie uma educação, na sua sala de aula, capaz de tornar os alunos em seres ativos no seu processo de aprendizagem. Podemos então concluir que o importante, em contexto de prática pedagógica é colocar questões aos alunos ao invés de lhes dar, de imediato, as respostas, tornando-os mais reflexivos e críticos. Destaco que, as aulas de TIC, também estavam a meu encargo sendo que, nesta mesma perspetiva, foram uma mais-valia para proporcionar aos alunos momentos de pesquisa sobre os conteúdos, tanto previamente como após a sua abordagem, permitindo que estes fossem capazes de formular questões e respostas e, mais tarde, realizávamos um debate sobre a temática em destaque.

Desta forma, as minhas sequências didáticas durante as minhas planificações nesta intervenção foram, atempadamente, discutidas com a professora titular de turma.

➤ Português

No que diz respeito à área do Português, a professora cooperante propôs-me que abordasse a obra “O Beijo da Palavrinha” de Mia Couto, sendo que esta estava explanada do plano nacional de leitura para este ano de ensino.

Posto isto, numa das sessões em que trabalhamos a obra literária na sala de aula, mais concretamente a terceira sessão, foi solicitado que estes, a pares, elaborassem um acróstico, com o nome da personagem principal da obra (Maria Poeirinha). Mais uma vez, optei por realizar o trabalho a pares pois considero que seja mais significativo, pois como enfatiza Niza (1998) “a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingir um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências.” (p.4)

Assim sendo, informei os alunos que o acróstico tinha como temática a caracterização da vida que esta personagem continha, na cidade interior do continente Africano, considerando o que haviam trabalhado nas sessões anteriores. Com esta atividade, os alunos conseguiram unir-se e debater as suas ideias, trabalhando para um só objetivo em comum, lembrando o que já havíamos abordado anteriormente na obra. Além destes objetivos, também era pretendido que estes conseguissem trabalhar a expressão escrita e a forma como organizavam as suas ideias e as transmitiam, como também fomentar a criatividade de cada.

Conforme cada par ia acabando de redigir o seu acróstico, distribuí por cada elemento do par, uma folha que continha uma imagem com o formato do Continente Africano, sendo este o local da ação da obra literária abordada. Solicitei que, cada aluno, redigisse o acróstico nessa mesma imagem e, de seguida, o ilustrassem à sua maneira.

Tal como a atividade expressa anteriormente, esta atividade também tem interligação com a Área das Expressões, nomeadamente a Expressão Plástica no que diz respeito ao desenho e à pintura.

É de enfatizar que alguns grupos tiveram algumas dificuldades em expressar, de forma sensata, as suas ideias e foi preciso auxiliá-los, diversas vezes, conforme iam redigindo o acróstico. Porém, foi uma atividade que foi bem desenvolvida pelos alunos e foi importante para conseguirem além de, lembrar os acontecimentos anteriores da história e de lembrar a vida da Maria Poeirinha, também puderam expor a sua criatividade e realizar um trabalho de escrita a pares, o que foi bom para poderem cooperar uns com os outros. Saliento que fiz questão de juntar os alunos com mais dificuldades na expressão escrita com aqueles que possuem um nível mais avançado neste conteúdo para que assim houvesse um certo equilíbrio e uma entajuda.

Realço que esta foi uma das várias atividades que realizei, com o grupo, referente ao livro “O Beijo da Palavrinha” e que todos os trabalhos deram origem a um pequeno dossiê, para cada um dos alunos, sobre a obra referente.

➤ **Matemática**

Na disciplina de Matemática procurei utilizar alguns materiais didáticos e, até, alguns jogos para abordar e, posteriormente, consolidar os conteúdos que íamos abordando nas sequências didáticas. Procurei desenvolver atividades que se tornassem significativas e que fossem ao encontro das necessidades dos alunos. Realço que, todos os dias, a professora cooperante realizava um Apoio ao Estudo de Matemática, logo no início da aula, sendo que tive de realizar o mesmo exercício na minha prática pedagógica, de forma a relembrar conteúdos abordados nas aulas anteriores.

Tal como sabemos, os conteúdos são muito abstratos e exigem, por parte dos alunos, um raciocínio e uma grande concentração e, neste grupo, exigia-se que representasse todas as situações matemáticas, mesmo aquelas que as contas eram bastante “simples” para alguns alunos, pois haviam outros que tinham uma grande dificuldade desta área curricular.

A primeira atividade, que a professora cooperante me pediu que realizasse foi a revisão dos múltiplos, sendo que me propôs que realizasse alguns exercícios com o grupo para que estes pudessem conciliar. Antes dos exercícios propostos por esta, quis realizar um momento mais lúdico em que os alunos, ao mesmo tempo, que jogavam e interagiam uns com os outros, pudessem utilizar os múltiplos, interiorizando-os.

Para tal, começos a aula com um pequeno diálogo sobre os múltiplos e, de seguida, elucidei para o jogo que íamos jogar, explicando-lhes as regras e a forma como este era jogado. Os alunos demonstraram-se bastante interessados, mesmo aqueles que, normalmente, costumavam desanimar quando chegava à disciplina de Matemática. Após distribuir os tabuleiros, realizados por mim, aos pares de alunos, começaram os jogos matemáticos relacionados com os múltiplos.

Considero que foi uma atividade que correu muito bem e que os alunos se mostraram bastante envolvidos e motivados a rever os múltiplos e saliento que os alunos não estavam habituados a este tipo de aulas mais dinâmicas, pelo contrário, estavam demasiado

habituaados a aulas expositivas e à realização de exercícios e fichas do tão famoso “livro de fichas”.

Uma segunda atividade foi para a abordagem às frações decimais, que sendo este um conteúdo bastante abstrato foi necessário a realização de material didático que suportasse e auxiliasse na aprendizagem dos alunos. Para tal, num pequeno diálogo e partindo duma situação problemática que tinha sido feita no Apoio ao Estudo, no início da aula, demos então início à revisão das frações.

Este material didático consistia num retângulo dividido em dez partes iguais e, seguidamente, íamos preenchendo com as barras, promovendo assim uma diversidade de frações. Em trabalho coletivo, fomos representando diversas frações através desse material, sendo que primeiramente, os alunos tiveram apenas as imagens deste retângulo com as barras coloridas, que representavam a fração, por exemplo: cinco barras coloridas nessa figura de dez barras, correspondia à fração de $\frac{5}{10}$. Os alunos iam representando estas situações problemáticas no caderno. Esta atividade, também, foi realizada no inverso, em que eram dadas as frações aos alunos e estes tinham de representar na figura as barras coloridas e, representá-las no caderno.

➤ **Estudo do Meio**

Na Área de Estudo do Meio realizei imenso trabalho cooperativo e algumas pesquisas nas aulas de TIC sobre as temáticas que íamos abordar, sendo que, a minha intervenção baseou-se na abordagem da História de Portugal.

Com o propósito de trabalhar a primeira e a segunda dinastia de Portugal, nomeadamente os nomes e cognomes dos reis de ambas as dinastias e qual a duração dos seus reinados. Para tal, após as sessões anteriores, em que os alunos fizeram uma pesquisa na aula de TIC, sobre cada uma das dinastias, e em que abordamos na sala de aula estas mesmas pesquisas, foi destinada uma aula para relembrar ambas as dinastias.

Assim sendo, distribuí os alunos por grupos de 6 ou 7 elementos e solicitei que efetuassem um cartaz contendo estes mesmos conteúdos e seguidamente o ilustrassem.

Esta atividade esteve interligada com a área de Expressão Plástica no que diz respeito ao desenho e à pintura pois os alunos utilizaram ambas as técnicas na construção do seu cartaz.

Saliento que os alunos não estavam habituados a trabalhar em grupo, o que poderia não ser uma tarefa fácil. Contudo, tinha consciência que o grupo caracterizava-se por ser muito trabalhador e com grandes potencialidades. Por essas mesmas razões, durante toda a minha intervenção fiz questão de incluir trabalhos de grupo ou a pares nas minhas planificações pois considero ser uma mais-valia para os alunos pois estes conseguem ajudar-se mutuamente e, conseqüentemente, aprendem uns com os outros. Tal como refere Morgado (2003), “o trabalho conjunto, visando o seu progresso e o progresso dos seus pares através das trocas e apoios recíprocos” é bastante significativo, uma vez que, esta cooperação, leva inclusive a melhores resultados e a uma aprendizagem cooperada (p. 88).

A realização dos cartazes foi concluída de forma positiva e, para minha surpresa, correu melhor do que estava à espera pois os alunos conseguiram organizar-se e distribuir as tarefas, pelos diversos elementos do grupo, guiaram-se pelas suas pesquisas para a construção do mesmo e o resultado final foi bastante bom.

No que concerne à pertinência desta atividade, é de salientar que para a realizar os alunos tiveram de relembrar os reis de cada uma das dinastias e utilizaram os seus trabalhos de pesquisa, realizado nas sessões anteriores, para a concretizar. Foi uma forma diferente, sem recorrer às tradicionais fichas, de conseguirem rever os nomes e os cognomes de cada um dos reis e também a duração de cada dinastia.

7.3. Reflexão Crítica à Intervenção

A minha última intervenção realizou-se no 4.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola EB1/PE da Ladeira e, numa fase inicial, não posso deixar de referir que tive receios e dúvidas relativamente a esta intervenção neste nível de ensino. Assim sendo, as duas primeiras semanas que tive de observação foram muito importantes para conseguir uma boa integração por parte da turma e compreender os interesses e os pontos fracos dos alunos.

É certo que um dos meus principais medos era não ser capaz de utilizar as melhores metodologias de trabalho nesta turma e não conseguir abordar os conteúdos da melhor forma para os alunos em questão, tinha receio de não conseguir chegar a todos os alunos. Queria compreender cada uma das fraquezas de cada aluno para que assim não

pusse de parte nenhuma necessidade individual de cada um deles, esclarecendo-lhes todas as dúvidas e fazendo com que estes compreendessem os conceitos aprendidos.

A minha relação com a professora cooperante foi, também, importante e tornou-se numa grande ajuda para o desenrolar de toda a prática pedagógica. Desde cedo, esta mostrou-se sempre disponível para me auxiliar no meu trabalho, reunindo-se semana a semana comigo dando um feedback bem como os conteúdos da próxima semana que, juntas, fazíamos um pequeno plano das aulas que iria dar.

Quanto à turma em questão, era sem dúvida uma turma muito boa e acolheram-me de forma fantástica, demonstrando carinho e alegria sempre que começavam as aulas. Na sua generalidade, os alunos demonstravam ser bastante empenhados e interessados nas atividades. A turma era bastante agitada e gostava imenso de falar o que, por vezes levantava-me muitos desafios quando pretendia liderar as atividades.

É de salientar que os meus receios iniciais foram desaparecendo, tanto pelo apoio da professora bem como pela receção e acolhimento feito pelo grupo de alunos, surgindo momentos de descontração aquando a abordagem de determinados conceitos, acabando por criar uma maior relação de confiança entre os alunos e eu (enquanto estagiária).

Após as minhas semanas de observação, chegou o dia em que desempenhei o “papel de professora”, propriamente dito e foi um grande desafio pois tinha de ter em conta como estes estavam habituados a iniciar a aula bem como o desenrolar das aulas que a professora titular realizava e tive medo de não estar dentro das expectativas, tanto das crianças como da professora titular. Quando fui conhecendo a turma, é de salientar que fui adequando as minhas planificações, a forma como adequar o meu discurso ou as atividades e até a forma como iria transmitir os conceitos aos alunos. Para tal, foi necessário pôr em prática os conhecimentos que fui adquirindo ao longo do meu percurso académico, de forma consciente perante a turma em questão.

Ao longo deste meu estágio, foram vários os pontos positivos, mas também houveram alguns aspetos menos positivos pois, visto que os conteúdos de 4º ano eram um pouco mais complexos, era necessário refletir muito bem sobre como iria ser a sua abordagem. Contudo, é certo que ainda estou em fase de formação e que, mesmo ao longo da vida, vou estar sempre em formação e tenho um longo caminho pela frente para ir complementando as minhas práticas futuras. É também possível afirmar que os erros

fazem, também, parte da nossa própria aprendizagem como docentes, de forma a evoluirmos e melhorarmos a nossa práxis.

Nesta perspetiva, posso salientar que algumas pequenas dificuldades foram na gestão do tempo pois, por vezes, demorava mais um pouco numa determinada disciplina, geralmente a Matemática, pois era a área que os alunos apresentavam mais dificuldades. Por outro lado, visto que os alunos demonstravam um maior interesse e sentiam-se mais à vontade na disciplina de Estudo do Meio, o tempo a mais que era dispensado para outra área era, facilmente, recuperado. Também posso referir que gostava de ter realizado um maior número de estratégias em Matemática, mas a professora titular quis que utilizasse bastante as fichas de consolidação, sendo que tentei desviar-me, algumas vezes, dos manuais e das fichas, mas era uma tarefa bastante complicada. Na disciplina do Português, as atividades foram bastante interessantes e a abordagem da obra que estava prevista no Plano Nacional de Leitura, “O Beijo da Palavrinha” de Mía Couto tornou-se um sucesso. Os alunos demonstraram-se bastante interessados em todas as aulas que a abordamos e, no final, adoraram a junção das atividades no livro sobre esta temática, realizando trabalhos bastante criativos e bonitos.

Na minha opinião, esta prática pedagógica foi uma mais-valia para o meu percurso, nomeadamente a ter uma melhor perceção deste nível de ensino que ainda não tinha tido a possibilidade de me deparar, adquirindo assim mais competências e, levando comigo os aspetos a melhorar num futuro próximo. Fez-me ter, ainda mais a certeza que é realmente este caminho que tenho de continuar a perseguir pois é, de facto, o meu sonho.

Considerações Finais

No primeiro momento em que soube que iria ingressar no curso de Educação Básica na Universidade da Madeira foi o começo da concretização de um sonho que era bastante ansiado por mim. Parece que foi ontem que com toda a alegria recebi essa boa nova e partilhei com os meus familiares e amigos e, passados tantos momentos, tantas aventuras, tantas lutas e desafios constantes, há um sentimento de nostalgia por ver que passaram cinco anos e que estou a chegar ao fim desta longa caminhada que considero uma vitória.

Posso afirmar que esta última etapa, nomeadamente a prática pedagógica, foi bastante desafiante, pondo à prova todas as minhas forças, todas as capacidades e conhecimentos que fui adquirindo ao longo da licenciatura e mestrado, o que foi um muito significativo como futura docente. Fui encontrando desafios ao longo das intervenções, desde o meu receio ao primeiro contacto com as crianças até ao receio de cometer lacunas que fossem cruciais para impossibilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, não possuindo a experiência e a capacidade necessária para promover um ensino de qualidade. Estes desafios foram vencidos e passo a passo consegui ultrapassar cada etapa, tendo, cada vez mais, a certeza que era este mesmo o caminho certo para o meu futuro.

Realço que para desempenhar a profissão de docente é fundamental que se tenha no coração uma grande vontade de ensinar e uma paixão pelo que fazemos todos os dias. É necessário possuir uma certa dose de paciência, muita compreensão, carinho, cooperação e estar consciente que temos de retribuir, ao longo do dia, uma grande quantidade de abraços que enchem o coração. É necessário saber lidar com as diferenças de cada criança, olhando-a como seres individuais, que possuem diferentes características e necessidades e, por outro lado, umas conseguem atingir mais rapidamente os conteúdos, outras precisam um pouco mais da nossa mão para os conseguir acompanhar e puxar para cima.

Tal como Holt (2001) defende para ser professor temos de valorizar e acarinhar a criança com toda a sua “energia e tolice, toda aquela curiosidade, a conversa, todas aquelas paixões ferozes, os desgostos inconsoláveis” que parecem ser o fim do mundo e com as alegrias, por vezes, exageradas que são difíceis de controlar. Contudo, no final do dia, são essas mesmas coisas que valem a pena exercer esta profissão. Assim, surge a

identidade do docente bem como a construção do seu perfil que é algo que é contínuo, não possuindo fim. É necessário e extremamente importante que o docente tenha uma atualização constante da sua formação, acompanhando as mudanças e adaptando-as às características do seu grupo, procurando as melhores estratégias para proporcionar uma educação de qualidade aos seus alunos.

A Licenciatura de Educação Básica e o Mestrado em EPE e 1.º CEB foram alicerces bastante importantes para as práticas pedagógicas desenvolvidas como para as futuras práticas que irei ter no meu longo caminho enquanto futura profissional. Para além de todos os pressupostos teóricos que abordei ao longo destes cinco anos, saliento que foi através da prática que pude perceber que a profissão de docente possui uma complexidade muito grande e que o docente não pode olhar para os pressupostos como uma receita a seguir. É necessário refletir, prática após prática, no que é necessário melhorar e nas estratégias mais adequadas a utilizar, com vista a proporcionar uma melhoria ao longo do ano letivo, enquadrando-se às características do grupo.

Todos os aspetos que foram considerados e refletidos ao longo de todas as práticas pedagógicas foram bastante importantes e saliento que as crianças e os alunos foram o meu foco no centro de toda a aprendizagem, desenvolvendo um trabalho de cooperação entre eles e também entre o docente (estagiária) e o grupo. Busquei proporcionar atividades que fosse ao encontro das suas necessidades e que respeitassem os variados ritmos de trabalho dos alunos.

Todos os obstáculos e dificuldades que estiveram presentes neste meu percurso, como já era de esperar que assim os tivesse, foram encarados como desafios e agarrei-os para ultrapassá-los e torná-los aprendizagens para melhorar a minha prática e o meu perfil como docente.

Termino este relatório, estando convicta que fiz o meu melhor para proporcionar atividades, experiências e vivências diferentes do que estes estavam habituados e que se tornaram uma mais-valia para tornar a aprendizagem mais enriquecedora, lúdica e significativa.

Foi um longo caminho que teve uma junção e mistura de sentimentos, mas cada uma das experiências, com os seus pontos positivos e menos positivos foram um culminar de motivos que me fizeram ter, ainda mais, certezas que escolhi e abracei a profissão dos

meus sonhos, tendo consciência de todos os requisitos que são necessários para realizar um trabalho de sucesso e de qualidade para os meus educandos.

Referências:

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a ed.), (Col. Ciências da Educação e Pedagogia). Coimbra: Livraria Almedina.
- Angotti, M. (1994). *O trabalho docente na Pré-Escola – Revisando Teorias, descobrindo Práticas*. São Paulo: Pioneira Educação.
- António, A. S. (2004). *O outro lado do espelho - Sentimentos, vivências, imaginários: Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asas.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Porto: Coleção Ideias em Prática.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. (2013). A Construção da Profissionalidade Docente: da Prática à Praxis. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (22002-2218). Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at6.pdf> a 10 de abril de 2018.
- Borges, S. (2015). *Explorar e Aprender - Os materiais didáticos no contexto da aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Açores: Universidade dos Açores: Campus de Angra do Heroísmo. Retirado de <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3460/1/DissertMestradoSandySousaBorges2015.pdf> a 15 de abril de 2018.
- Borin, J. (1996) *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. São Paulo: IME-USP;1996.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). *A utilização de materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo*. *Revista Educação Portuguesa*, 26 (1), pp.253

-286. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633> a 29 de abril de 2018.

Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.

Braga, F. (2011). Processos e protocolos de observação da prática docente numa lógica de supervisão colaborativa – contributos para a profissionalidade docente. In E. Machado, M. Alves & F. R. Gonçalves (Orgs.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp.65-79). Santo Tirso: De Facto Editores.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Clube do Livro SIC

Carvalho, M. (2010). Ler, ver, desconfiar... Um exercício de leitura a partir de um álbum narrativo. In F. Azevedo (Coord.). *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil*. (pp.39-46). Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, A. (2014). *O jogo didático nas aulas de História e Geografia*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto. Retirado de Relatório de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=503816 a 5 de maio de 2018.

Cohen, L. & Manion, Lw (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla

Condessa, I. (2009). *Reaprender a Brincar: da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Costa, A. F. (2008). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural* (2ª ed.). Lisboa: CELTA EDITORA.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação- Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII -2, pp. 355-379.

Dinis, M. (1994). *Como trabalhar a área-escola*. Porto: Edições ASA.

Dolto, F. (1999). *As etapas da Infância*. Lisboa: Editora Pergaminho.

Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar*. Revista Escola Moderna, 5(5), p.12.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- García, M. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Temas Universitários.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*. Editorial novembro.
- Graue, M. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica com Crianças. Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6.ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Kok-Kotecki, A. F. (2015). Os palcos de imaginação da Escola Restante. (pp. 15-27). *A escola Restante*. Madeira: Centro de Investigação em Educação.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Leite, M. J. & Alves, J. M. (2005). *A Família também ensina*. Porto: Edições ASA.
- Lima, E. (2001). *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho

- Lima, J. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Retirado de <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=1626189&key=2f81e2fb82e9ab11f93e07ce3af64c51> a 16 de maio de 2018.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito Editora
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos; Na realização escolar dos alunos; No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel
- Lopes, J. & Silva, S. (2010). *O Professor faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo: Sugestões práticas e eficazes para ajudar os alunos a melhorar os resultados escolares*. Lisboa: Clube do Autor.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições ASA
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. (2016). Perceções da relação Escola e Família. *Imagonautas Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 7, 44-61.
- Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, A. (2010). Memórias de uma cavalinho de pau. In F. Azevedo (Coord.). *Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil*. (pp.31-38). Braga: Universidade do Minho.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de Professores e Docência Integrada: um Estudo de Caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Printipo - Indústrias Gráficas.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico*. *Inovação*, 11, pp. 77-98.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. (pp.9- 24). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *A Formação em Metodologias de Investigação em Educação*. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação* (pp. 13-37). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. A. (2006). *Dinâmica de Literatura Infantil*. Paulinas Editora: São Paulo.
- Oliveira, V. B. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Estrutura curricular do sistema educativo português*. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.11-52). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1992). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.

- Pereira, N. (2008). Ensino primário/Ensino Básico: 1.º ciclo. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.85-128). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). O que a Escola faz às Famílias. In C. Montadon & P. Perrenoud. *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? – Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. (pp.57-152). Oeiras: Celta Editora.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, M. C., Lapo, M. J., Guedes, A. M. & Trindade, P. (2011). *Avaliação docente: eu, tu e nós*. Alcochete: Alfarroba.
- Pires, C. M. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser: revista de educação*, 2, (2), 66-83. (Retirado de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>, a 18 de maio de 2018)
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Post, J. & Hohman, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. 4ª Edição. (Trad.) Sara Baía. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Read, H. (2007). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70
- Remédios, J. M. (2014). *O papel do educador no modelo curricular do movimento da escola moderna: Reflexão em torno da construção da prática profissional supervisionada*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, C. (2013). *Perceção das Educadoras de Infância sobre a Relação Escola/Família. Um estudo no ensino pré-escolar na RAM* (dissertação de mestrado). Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/692> a 20 de maio de 2017.
- Santos, E., Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino de Matemática: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. Retirado de http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1094/1/PA17_2004dosSantos_etal.pdf a 12 de maio de 2018.
- Sim-Sim (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo. ABZ da leitura. Orientações Teóricas*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000736_FLE.pdf a 18 de maio de 2018
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tarouco, L., Roland, L., Fabre, M. & Konrath, M. (2004). Jogos Educacionais. *Novas Tecnologias na Educação*, 2, 1-7.
- Tezani, T. (2006). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos*. Educação em Revista, 7, 1-16. Retirado de <http://www.bjis.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/educacaoemrevista/article/view/603> a 20 de maio de 2018.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. 3, 443-466.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Veloso, R. (2005). Não-receita para escolher um bom livro. In Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja (Org.). *No Branco do Sul As Cores dos*

Livros- Encontros sobre Literatura para Crianças e Jovens (itálico). Beja: Editorial Caminho.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.

Referências Normativas:

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. (*Organização e Gestão Curricular*).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (*Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário*).

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (*Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*).

Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio (*Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas*).

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)