

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Ana Margarida Sardinha Rocha
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

Ana Margarida Sardinha Rocha

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

ORIENTADORA
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2017-2018

Ana Margarida Sardinha Rocha

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

Orientadora: Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal, junho de 2018

Um dia aprendi que os sonhos existem para se tornarem realidade.

E, desde aquele dia, já não durmo mais para descansar.

Durmo, simplesmente, para sonhar.

Walt Disney

Agradecimentos

“Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.”

(Saint-Exupéry, 2008, p. 74)¹

Depois de ter finalizado o meu Relatório de Estágio, verifiquei que o mesmo resultou numa pequena amostra daquilo que hoje sou. Perante os encontros e desencontros que vivi ao longo destes cinco anos académicos, sou levada a concluir que a minha formação, enquanto profissional na área da educação, acabou por ser determinada pelas relações que estabeleci com um conjunto de pessoas que, de uma forma bastante especial, marcaram a minha aprendizagem.

Neste sentido, começo por agradecer a todos os docentes com o qual trabalhei, pois tenho plena consciência de que o meu sucesso académico foi um resultado dos ensinamentos e dos conselhos que foram partilhados ao longo das Unidades Curriculares que integram a minha licenciatura e o meu mestrado. Contudo, que destacar o meu especial obrigada à professora Maria Gorete Pereira por todo o carinho e pelo apoio que sempre me deu ao longo da minha formação. Obrigada por nunca ter duvidado das minhas capacidades e por ter conseguido que eu mostrasse grande parte daquilo que sou enquanto docente. Deste modo, destaco, ainda, o meu obrigado relativamente a toda a orientação fornecida aquando da concretização deste meu Relatório de Estágio.

Quero manifestar, também, o meu agradecimento a todas as pessoas com o qual tive o privilégio de me cruzar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, o estabelecimento educativo onde concretizei todas as minhas práticas pedagógicas. Por este ter sido um espaço que me acolheu com tanto carinho, sinto-me bastante grata por ter tido a oportunidade de desempenhar, neste local, o papel de uma verdadeira educadora de infância e o de uma verdadeira professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, acredito que as experiências vividas neste ambiente educativo permitiram, não só a aquisição de um conjunto de aptidões que resultaram numa efetiva evolução da qualidade da minha ação, como também o desenvolvimento de uma relação de grande cumplicidade

¹ Saint-Exupéry, A. (2008). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.

com duas pessoas que considero terem sido fundamentais para a formação do meu perfil enquanto profissional na área da educação.

Deste modo, quero agradecer à Educadora Delina Fernandes por ter conseguido despertar em mim um grande fascínio pela Educação Pré-Escolar, uma etapa que é tão fundamental para a formação de todas as crianças. Obrigada por me ter mostrado o verdadeiro perfil de uma educadora de infância, um perfil que, para além de um grande amor por aquilo que se faz, reflete uma enorme preocupação em proporcionar o desenvolvimento e a formação integral de todas as crianças.

Quero agradecer, também, ao Professor David Correia pelo apoio e por me ter mostrado que ser professor é muito mais do que garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, um dado que apenas consegui compreender depois de me ter permitido deixar algumas marcas da minha personalidade na formação de cada uma das crianças com o qual trabalhei. Obrigada por me ter dado a liberdade necessária para que eu desenvolvesse a minha intervenção sem qualquer tipo de restrições ou imposições.

Agradeço, ainda, às minhas companheiras deste longo percurso. Obrigada por todos os momentos de verdadeira cumplicidade e por ter tido a oportunidade de criar, com vocês as três, uma amizade marcada por uma atitude que nos permitiu encarar as circunstâncias da vida académica com uma enorme alegria e com um bom humor bastante contagiante. Obrigada por terem tornado tudo muito mais fácil de ser concretizado.

Quero destacar, também, o meu profundo agradecimento aos meus pais. Obrigada por nunca terem duvidado de mim, mesmo quando eu me encontrava nos momentos mais difíceis e atarefados da minha vida académica. Agradeço a força, a determinação e a alegria que todos os dias me transmitiram com o intuito de me tornar numa pessoa capaz de superar os vários desafios que fizeram parte desta longa caminhada. Obrigada por fazerem, sempre, tudo o que está ao vosso alcance para que eu consiga concretizar os meus sonhos e os meus objetivos. Hoje tenho plena noção de que esta não foi apenas uma vitória minha, mas sim uma vitória de todos nós que sentimos à flor da pele os anseios, as dificuldades e as diversas conquistas que marcaram a concretização deste meu sonho.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus pela minha vida e por me ter acompanhado em todos os momentos que resultaram na concretização deste meu grande sonho que era o de ser professora. Obrigada por ter colocado, ao longo da minha formação, um conjunto de pessoas e situações que enriqueceram a minha personalidade.

Resumo

Este Relatório de Estágio foi concebido para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do ensino Básico. Por esse motivo, o mesmo pretende evidenciar uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido no decorrer das práticas pedagógicas que ocorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, nos níveis de ensino supramencionados. No que concerne à intervenção no contexto da Educação Pré-Escolar, esta teve início em outubro de 2016 e terminou em dezembro do mesmo ano, sendo de referir que ocorreu com um grupo de crianças com 3, 4 e 5 anos de idade. Por sua vez, a intervenção no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico aconteceu em dois momentos distintos. Assim sendo, desenvolvi a minha ação numa turma de 4.º ano, de março até junho de 2017. Relativamente à última prática pedagógica, esta decorreu entre outubro e dezembro de 2017, numa turma de 1.º ano. Tendo consciência de que a observação, a reflexão e a investigação constituem estratégias fundamentais para assegurar a aprendizagem significativa de todas as crianças, este relatório apresenta a Investigação-Ação como uma metodologia que possibilitou a exploração de uma área que despertava o interesse, não só das crianças com o qual desenvolvi a minha ação no contexto da Educação Pré-Escolar, como também das que integravam o grupo do 4.º ano. Neste sentido, as questões selecionadas foram, respetivamente, *Como responder adequadamente às solicitações das crianças da sala da Fantasia relativamente às suas curiosidades sobre a prática experimental?* e *Como responder adequadamente às solicitações dos alunos do 4.ºA relativamente às suas curiosidades sobre o ensino experimental?*. Importa esclarecer que, relativamente à última prática pedagógica, esta metodologia não foi empregue, uma vez que a intervenção teve como intuito abordar questões do ponto de vista didático.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Reflexão; Investigação; Aprendizagem Significativa; Ensino Experimental.

Abstract

This traineeship Report was created to obtain the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. For this reason it intends to present a reflection about the work developed during the pedagogical practices that happened in the Basic School of the 1st Cycle with Pre-School of Achada at both of the levels mentioned before. Regarding intervention in the context of pre-school education it began in October 2016 and ended in December of the same year with a group of children aged 3, 4 and 5 years old. On the other hand, the intervention in the context of the 1st Cycle of Basic Education happened in two destined moments. In this way, I developed my action in a class of 4th year from March to June 2017. Regarding the last pedagogical intervention, this took place between October and December 2017 in a class of 1st year. Knowing that observation, reflection and research are fundamental strategies to ensure the meaningful learning of all children, this report presents Research-Action as a methodology which ensured the exploration of an area that aroused interest not only of the children of the Pre-School Education group but also of the children who were in the group of the 4th year. In this sense, the selected questions were respectively *How to respond appropriately to the requests of the children of the Fantasy room regarding their curiosities about experimental practice?* and *How to respond appropriately to the requests of the 4th year students regarding their curiosities about experimental teaching?*. It is important to clarify that in relation to the last pedagogical intervention, this methodology was not used because the action had the intention of exploring questions related to didactics.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Reflection; Research; Meaningful Learning; Experimental Teaching.

Sumário

Resumo	VII
Abstract.....	IX
Índice de Figuras	XVII
Índice de Gráficos.....	XXII
Índice de Apêndices.....	XXIII
Lista de Siglas.....	XXV
Introdução.....	1
Parte I- Enquadramento Teórico e Metodológico	5
Capítulo 1- Discurso Oficial da Prática Pedagógica	7
1.1- A Educação Pré-Escolar	7
1.1.1- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	8
1.2- O 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.2.1- Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
Capítulo 2- O Docente como Mediador do Processo de Ensino e Aprendizagem	13
2.1- O Perfil do Educador e do Professor	13
2.2- Desenvolvimento Profissional do Docente	15
2.3- A Gestão Curricular.....	16
2.4- A Planificação e a Avaliação como Ferramentas Fundamentais ao Processo de Ensino e Aprendizagem	18
2.5- A Reflexão e a Investigação como Cúmplices da Aprendizagem Significativa .	20
Capítulo 3- Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica.....	23
3.1- A Escola Inclusiva do Século XXI.....	23

3.2- A criança como Principal Sujeito do Processo de Ensino e Aprendizagem.....	25
3.2.1- O Construtivismo	26
3.2.2- A Aprendizagem Cooperativa.....	27
3.3- A Integração das Expressões no Currículo das Crianças	29
3.4- O Jogo como Estratégia de Ensino e Fator de Motivação	30
3.5- O Ensino Experimental das Ciências	32
Capítulo 4- Metodologia de Investigação-Ação	35
4.1- Da Investigação Qualitativa à Investigação-Ação.....	35
4.2- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	37
4.2.1 Observação Participante	38
4.2.2 Entrevistas	38
4.2.3 Fotografias.....	39
4.2.4 Notas de Campo	39
4.2.5 Diários de Bordo	40
4.3- Métodos de Análise de Dados	40
Parte II- Prática Pedagógica.....	43
Capítulo 5- Contextualização do Ambiente Educativo	45
5.1- O Meio Envolvente: Freguesia de São Roque.....	45
5.2- Instituição Educativa: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada .	47
Capítulo 6- Intervenção Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar	49
6.1- Contextualização do Ambiente Educativo	49
6.1.1- A Sala da Fantasia.....	49
6.1.2- A Equipa Pedagógica	51
6.1.3- A Rotina Diária	52

6.1.4- O Grupo de Crianças da Sala da Fantasia.....	53
6.2- Projeto de Investigação-Ação.....	56
6.2.1 Enquadramento do Problema.....	57
6.2.2 Questão de Investigação.....	57
6.2.3 A Promoção da Prática Experimental: Estratégias de Intervenção.....	58
6.2.3.1 Primeira Experiência.....	58
6.2.3.2 Segunda Experiência.....	59
6.2.3.3 Terceira Experiência.....	60
6.2.3.4 Quarta Experiência.....	60
6.2.3.5 Quinta Experiência.....	61
6.2.3.6 Sexta Experiência.....	61
6.2.4 O Resultado de uma Abordagem Experimental das Ciências.....	62
6.3- Intervenção Educativa com o Grupo da Sala da Fantasia.....	64
6.3.1 Vamos Representar uma História.....	64
6.3.2 A Mistura de Água com Areia e a Mistura de Água com Arroz.....	67
6.3.3 As Ciaras do Natal.....	72
6.4- Intervenção Educativa com a Comunidade.....	76
6.4.1 A Lenda de São Martinho: uma Peça de Teatro de Fantoques.....	77
6.4.2 O Vendedor de Castanhas.....	79
6.4.3 A Hora do Conto.....	80
6.4.4 O Verdadeiro Natal: uma Peça de Teatro.....	80
6.4.5 A Importância dos Valores na Comunidade: um Livro Construído pelos Encarregados de Educação.....	82
6.4.6 A Manta dos Valores.....	83
6.5- Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar.....	84
Capítulo 7- Intervenção Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	89

7.1- Contextualização do Ambiente Educativo	89
7.1.1- A Sala do 4.ºA.....	89
7.1.2- O Grupo de Alunos do 4.ºA	91
7.2- Projeto de Investigação-Ação	94
7.2.1 Enquadramento do Problema	95
7.2.2 Questão de Investigação.....	96
7.2.3 A Promoção da Prática Experimental: Estratégias de Intervenção	96
7.2.3.1 Primeira Experiência	97
7.2.3.2 Segunda Experiência	97
7.2.3.3 Terceira Experiência.....	98
7.2.3.4 Quarta Experiência	99
7.2.3.5 Quinta Experiência	99
7.2.4 O Resultado de uma Abordagem Experimental das Ciências.....	100
7.3- Intervenção Educativa com o Grupo de Alunos do 4.ºA.....	102
7.3.1 O Ciclo da Água.....	102
7.3.2 O Primeiro contato com a Obra O Beijo da Palavrinha	107
7.3.3 O Quadrado com 1 m ² de Área	111
7.4- Intervenção Educativa com a Comunidade	115
7.4.1 Os Jogos Matemáticos Dentro da Sala de Aula	116
7.4.2 O Envolvimento dos Encarregados de Educação.....	117
7.4.3 O Campeonato de Jogos Matemáticos	118
7.5- Reflexão Final da Intervenção Pedagógica com o Grupo do 4.ºA	121
Capítulo 8- Intervenção Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	125
8.1- Contextualização do Ambiente Educativo	125
8.1.1- O Grupo de Alunos do 1.ºA	125
8.2- Intervenção Educativa com o Grupo de Alunos do 1.ºA.....	128

8.2.1 O Corpo Humano	129
8.2.2 A Resolução de um Enigma	133
8.2.3 A Dezena	136
8.3- Reflexão Final da Intervenção Pedagógica com o Grupo do 1.ºA	140
Considerações Finais	145
Referências	147
Referências Normativas.....	153

Índice de Figuras

Figura 1- Instituições e infraestruturas presentes na freguesia de São Roque	46
Figura 2- EB1/PE da Achada	47
Figura 3- Sala da Fantasia	50
Figura 4- Rotina diária do grupo da sala da Fantasia	53
Figura 5- Situação profissional dos pais das crianças da sala da Fantasia	54
Figura 6- Etapas da primeira experiência	59
Figura 7- Etapas da segunda experiência	59
Figura 8- Etapas da terceira experiência	60
Figura 9- Etapas da quarta experiência	61
Figura 10- Etapas da quinta Experiência.....	61
Figura 11- Etapas da sexta experiência	62
Figura 12- Performance dos grupos	66
Figura 13- Tabela que foi preenchida com as previsões das crianças	68
Figura 14- Experiências efetivadas pelas crianças	70
Figura 15- Cartaz afixado na entrada da sala da Fantasia	71
Figura 16- Decoração dos recipientes	73
Figura 17- Construção dos materiais necessários para a atividade experimental	74
Figura 18- Atividade que consistiu em semear o trigo.....	75
Figura 19- Cartaz que foi afixado na entrada da sala da Fantasia	75
Figura 20- Diálogo que possibilitou explorar a peça de teatro de fantoches observada	78
Figura 21- Venda e degustação das castanhas assadas.....	79
Figura 22- Leitura de uma das histórias que apelava à prática de bons valores.....	80
Figura 23- Apresentação da peça de Natal	81

Figura 24- Leitura da primeira história do livro da sala da Fantasia.....	82
Figura 25- Apresentação da manta dos valores	83
Figura 26- Sala do 4.º A	90
Figura 27- Situação profissional dos pais dos alunos do 4.ºA	92
Figura 28- Etapas da primeira experiência	97
Figura 29- Etapas da segunda experiência	98
Figura 30- Etapas da terceira experiência	98
Figura 31- Etapas da quarta experiência	99
Figura 32- Etapas da quinta experiência	100
Figura 33- Criação do cartaz	105
Figura 34- Apresentação dos cartazes criados.....	106
Figura 35- Divulgação dos trabalhos produzidos (junto aos cartazes foram afixados os conhecimentos prévios de cada elemento do grupo)	106
Figura 36- Criação de um pequeno texto	109
Figura 37- Concretização do ditado com lacunas.....	110
Figura 38- Descoberta da área da cartolina	113
Figura 39- Cartolina preenchida com os 100 quadrados que tinham 1dm^2 de área	114
Figura 40- Prática dos jogos matemáticos.....	116
Figura 41- Reunião com os Encarregados de Educação	117
Figura 42- Disputa dos jogos na sala dos cães e gatos	118
Figura 43- Atividades exploradas no Espaço Lúdico.....	119
Figura 44- Disputa dos jogos por parte dos Encarregados de Educação.....	119
Figura 45- Alunos e Encarregados de Educação que venceram o campeonato de jogos matemáticos	120
Figura 46- Situação profissional dos pais dos alunos do 1.ºA	126
Figura 47- Associação entre as representações e os nomes «Pedro» e «Paula»	129
Figura 48- Legenda das diferentes partes do corpo humano	131

Figura 49- Tarefa que possibilitou averiguar a aquisição de competências e previstas para o conteúdo explorado.....	131
Figura 50- Execução dos gestos e dos movimentos que resultaram numa dança	132
Figura 51- Registo da palavra «Oli», no quadro da sala de aula.....	134
Figura 52- Resolução do enigma proposto numa das fichas de trabalho	135
Figura 53- Preenchimento das lacunas expressas nas frases exploradas.....	135
Figura 54- Representação do número «10» no quadro da sala de aula	138
Figura 55- Comparação entre o tamanho de uma barra e o de dez cubos	138
Figura 56- Colagem dos feijões numa espátula de madeira: construção da dezena....	139

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Habilitações literárias dos pais das crianças da sala da Fantasia	54
Gráfico 2- Habilitações literárias dos pais dos alunos do 4.ºA.....	92
Gráfico 3- Habilitações Literárias dos pais dos alunos do 1.ºA	126

Índice de Apêndices

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta A- Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Word

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

Pasta B- Prática Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Apêndice 3- Guiões das Sessões de Prática Experimental

Pasta C- Prática Pedagógica no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano)

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Apêndice 3- Guiões das Atividades Experimentais

Pasta D- Prática Pedagógica no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Lista de Siglas

1CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

EPE- Educação Pré-Escolar

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEEB1/PE- Projeto Educativo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

PMC1CEB- Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A qualidade do ensino constitui, atualmente, uma das principais preocupações do sistema de educação, pois as constantes mudanças vividas pela sociedade do XXI têm colidido com alguns paradigmas que eram tidos como fundamentais para assegurar a formação dos indivíduos. Neste sentido, tornou-se necessário encarar o docente como um profissional capaz de gerir e implementar o currículo com base num pensamento crítico e reflexivo, um tipo de pensamento que lhe permita compreender que a sua ação pedagógica deverá ser planeada com o intuito de assegurar uma aprendizagem que seja significativa para todas as crianças.

Por esse motivo, a formação de futuros docentes passou a privilegiar a criança como o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esta é a condição que permite envolver os indivíduos num ambiente educativo bastante diversificado, apelativo e motivador. Assim, mais do que assegurar um cumprimento dos objetivos homologados no currículo, o docente deverá ser capaz de adaptar a sua intervenção às características, às necessidades e aos interesses de todos os elementos da comunidade, com o principal intuito de promover o desenvolvimento e a aquisição de competências que são essenciais para assegurar uma formação adequada à realidade da sociedade atual.

Deste modo, cabe ao docente a tarefa de selecionar um conjunto de estratégias e metodologias que permitam, não só tornar a criança no construtor da sua própria aprendizagem, como também incluir a comunidade educativa num processo de formação que aceite as diferenças e que apoie uma ação pedagógica adequada às particularidades dos elementos que façam parte do grupo. Neste sentido, perante uma multiplicidade de potenciais, a educação do século XXI deverá privilegiar uma educação consciente da necessidade de se maximizar o potencial individual de cada indivíduo, pois esta é uma estratégia que acaba por proporcionar que a criança adote uma postura de verdadeiro envolvimento para com qualquer processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta tudo o que foi referido, a observação, a reflexão e a investigação deverão ser encaradas como estratégias que visam sustentar a ação pedagógica dos docentes auxiliando, deste modo, uma efetiva melhoria da qualidade do ensino. Considerando esta ideia, achei pertinente dividir o meu Relatório de Estágio em duas

grandes partes, com o objetivo de apresentar as componentes que foram essenciais para a minha formação enquanto profissional na área da educação. Assim, saliento que a primeira parte integra todo um enquadramento teórico e metodológico que fundamentou, não só a minha intervenção em contexto de estágio, como também o meu percurso ao longo destes cinco anos de formação. Por sua vez, a segunda parte deste relatório diz respeito às intervenções pedagógicas que foram concretizadas com três grupos distintos de crianças, uma condição que me possibilitou ter consciência do papel que deverá ser assumido pelo docente da atualidade.

De uma forma sucinta, a Parte I- Enquadramento Teórico e Metodológico encontra-se dividida em quatro capítulos que pretendem evidenciar uma reflexão mais teórica, isto é, um confronto entre as perspetivas que são defendidas por vários autores e investigadores. Uma vez que a qualidade do ensino depende de uma atitude de permanente estudo e investigação, os capítulos apresentados nesta primeira foram concebidos com o objetivo fulcral de assegurar que a minha ação pedagógica fosse significativa para a aprendizagem de todas as crianças.

Neste sentido, o Capítulo 1- Discurso Oficial da Prática Pedagógica foi criado com o intuito de evidenciar a importância que a Educação Pré-Escolar (EPE) e que o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB) têm para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Por esse motivo, este é um capítulo que faz uma alusão às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e aos Programas e Metas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico (PMC1CEB), dado que estes são dois documentos que visam orientar a ação pedagógica que deverá ser desenvolvida pelos docentes.

Contudo, torna-se fundamental compreender que o docente não se deverá limitar ao cumprimento dos objetivos enunciados nestes dois documentos, uma vez que os mesmos deverão servir para orientar a criação de um processo de ensino e aprendizagem que permita assegurar o desenvolvimento das potencialidades máximas de todas as crianças. Neste sentido, o Capítulo 2- O Docente como Mediador do Processo de Ensino e Aprendizagem mostra qual o papel que deverá ser assumido pelos docentes do século XXI, como forma de se conseguir obter uma educação que seja significativa para a sociedade atual. Assim sendo, este é um capítulo que, para além de fazer referência ao Perfil do Educador e do Professor, pretende evidenciar a importância do Desenvolvimento Profissional, da Gestão Curricular, da Planificação, da Avaliação, da Reflexão e da Investigação para a promoção de uma educação de qualidade.

Já o Capítulo 3- Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica foi concebido como um alerta para a necessidade de o docente se tornar num profissional capaz de selecionar e utilizar um conjunto de estratégias que permitam adequar a sua ação pedagógica ao contexto real das crianças que integram um determinado grupo heterogéneo. Deste modo, este é um capítulo que faz uma alusão à Escola Inclusiva do Século XXI, ao Construtivismo, à Aprendizagem Cooperativa, à Área das Expressões, ao Jogo e ao Ensino Experimental das Ciências como ferramentas que proporcionaram dar sustento às atividades desenvolvidas no decorrer das minhas práticas pedagógicas.

Por fim, achei fundamental integrar o Capítulo 4- Metodologia de Investigação-Ação no meu Relatório de Estágio, pelo facto de as duas primeiras práticas terem exigido a operacionalização de um Projeto de Investigação-Ação enquadrado com as características e as necessidades dos grupos. Assim, este é um capítulo que pretende expor alguns dos aspetos que permitem compreender o modo como a Investigação-Ação deverá ocorrer no âmbito da educação.

Por sua vez, a Parte II- Prática Pedagógica encontra-se dividida em quatro capítulos que pretendem evidenciar os contextos em que ocorreram as intervenções que fizeram parte do meu mestrado. Neste sentido, achei fundamental começar por caracterizar, num primeiro capítulo, o meio e o estabelecimento educativo onde tive a oportunidade de adotar o papel de uma verdadeira docente, sendo de referir que os restantes capítulos acabaram por integrar uma apresentação do trabalho que foi concretizado no contexto da EPE e no do 1CEB. Assim sendo, procurei integrar, nesses capítulos, uma caracterização das salas e dos três grupos de crianças, os projetos de Investigação-Ação concretizados ao longo das duas primeiras práticas pedagógicas, algumas das atividades exploradas no âmbito das diversas áreas de conteúdo e curriculares, os dois projetos desenvolvidos com a comunidade educativa, e três reflexões que visam evidenciar todo o trabalho que foi desenvolvido com cada grupo.

Deste modo, considero que a elaboração deste relatório adquiriu uma pertinência indiscutível para a minha formação enquanto profissional na área da educação, pois permitiu-me compreender que o docente desempenha um papel fulcral na promoção de uma educação que pretende ser de qualidade, ou seja, uma educação que assegure o desenvolvimento de uma ação pedagógica adequada ao contexto real de todas as crianças.

Parte I- Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1- Discurso Oficial da Prática Pedagógica

Ao longo das três práticas pedagógicas, procurei desenvolver a minha ação tendo em consideração alguns princípios que visam assegurar o sucesso de qualquer processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo evidenciar a importância que a EPE e que o 1CEB têm para o desenvolvimento e a formação dos indivíduos. Além disso, este é um capítulo que faz uma breve alusão às OCEPE e aos PMCEB, uma vez que estes são dois dos documentos que possibilitam orientar a ação pedagógica que deverá ser desenvolvida por todos os educadores e professores.

Segundo Zabalza (1998), a criança beneficia de uma educação de qualidade sempre que lhe é dada a possibilidade de desenvolver competências e capacidades essenciais à aprendizagem, independentemente da sua origem social, económica e cultural. Por esse motivo, cabe ao docente a tarefa de gerir e adaptar o currículo a cada uma das crianças com o qual trabalha, uma vez que estas são detentoras de um conjunto de especificidades e potencialidades bastante particulares.

Uma vez que a educação é um direito ao alcance de todos os indivíduos, os estabelecimentos educativos têm o dever de adaptar os diversos ambientes educativos, de modo a se obter uma resposta adequada à heterogeneidade das crianças do século XXI. Deste modo, mais do que proporcionar o cumprimento do currículo aprovado pelo Ministério da Educação, os estabelecimentos educativos têm a função de contextualizar todo o processo de ensino e aprendizagem com as características, os interesses, as necessidades e as experiências de cada criança.

1.1- A Educação Pré-Escolar

De acordo com a Lei Bases do Sistema Educativo, a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, razão pela qual é apontada como a primeira etapa da Educação Básica. Por esse motivo, esta é uma fase que permite complementar a ação educativa da família, uma condição que é assegurada por meio de uma relação de contínua interação e cooperação entre a equipa pedagógica e os membros que possam constituir a família de uma determinada criança.

No entanto, Costa (2016), referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) alerta que o ato de educar não deve ser encarado como uma atividade que se inicia apenas aos

três anos de idade, pois a entrada no Ensino Básico exige todo um trabalho que tem em conta o período dos zero aos seis anos, um período que se considera ser essencial para o desenvolvimento e a aquisição de aptidões, atitudes e valores fundamentais para aprendizagens futuras.

Tendo em conta o referido, o mesmo autor esclarece que a educação é um sistema que defende a aprendizagem e a formação contínua dos indivíduos, ao invés de um isolamento dos diferentes níveis de ensino. Assim, o trabalho desenvolvido na fase da EPE deverá ser articulado com os períodos anteriores e posteriores, uma situação que permite assegurar um olhar integrado sobre a aprendizagem que deverá ocorrer em todas as fases da vida.

Em termos gerais, a EPE corresponde a um nível educativo no qual o currículo se desenvolve com base numa articulação plena das aprendizagens. Neste sentido, torna-se fundamental proporcionar uma educação rica e geradora de indivíduos livres, autónomos e responsáveis, pois esta é uma fase que, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), proporciona que as crianças sejam as principais autoras da construção do currículo e das suas próprias aprendizagens.

Além disso, Lucas (2008) esclarece que esta é uma fase que deve proporcionar a vivência de diversas experiências de partilha social, uma vez que se pressupõe que a criança desenvolva um conjunto diversificado de relações interpessoais. Assim sendo, a EPE acaba por privilegiar um estímulo ao nível das competências sociais, emocionais e cognitivas, com o principal objetivo de possibilitar que a criança adquira valores e princípios morais que são essenciais para uma futura vida em sociedade.

Neste sentido, sendo a educação um elemento crucial para a formação de cidadãos ativos e despertos para as necessidades de enriquecimento cultural, torna-se fundamental que a EPE proporcione, a todas as crianças, uma educação rica e geradora de indivíduos livres, autónomos e responsáveis.

1.1.1- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

De acordo com Formosinho (2013), a EPE possibilita a criação de um conjunto de condições que determinam o sucesso da transição para 1CEB. Deste modo, o trabalho pedagógico desenvolvido antes da entrada na escolaridade obrigatória deverá respeitar

um conjunto de fundamentos e princípios comuns, sendo de destacar as OCEPE como um documento que permite orientar a ação pedagógica de qualquer educador.

Perante o mencionado, Ludovico (2007) refere que as OCEPE surgiram, em 1997, como resposta à necessidade de se criar um documento que assegurasse uma ação pedagógica adequada às características e às necessidades das crianças que se encontram nesta fase. Neste sentido, este foi um documento que acabou por se tornar numa referência para todos os educadores, uma vez que nele constam os princípios gerais e orientadores que permitem auxiliar a identificação das competências e capacidades que deverão ser desenvolvidas em todas as crianças que se encontram neste momento de formação.

De modo geral, as OCEPE encontram-se organizadas em três secções que são descritas com base numa estrutura e numa linguagem coerente e explícita: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições.

No que diz respeito ao enquadramento geral, o documento em questão aponta, não só alguns dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, como também um alerta para a intencionalidade educativa e para a organização do ambiente educativo. Salienta-se que as informações aqui mencionadas visam orientar, de forma global, o trabalho pedagógico que deverá ser desenvolvido pelo educador.

Relativamente às áreas de conteúdo, este é um documento que aponta a Área de Formação Pessoal e Social, a de Expressão e de Comunicação e a do Conhecimento do Mundo como fundamentais para assegurar o desenvolvimento integral da criança, razão pela qual deverá existir uma articulação entre as mesmas. Como tal, esta é uma secção que alerta para a necessidade de o educador recorrer a um conjunto de técnicas e materiais que, para além de serem diversificados e inovadores, possam dar resposta à sua intencionalidade pedagógica.

Por sua vez, a secção que incide na continuidade educativa e transições consiste numa chamada de atenção para a necessidade de se interligar as aprendizagens e os conhecimentos que deverão ocorrer entre os diferentes níveis de ensino, uma situação que visa garantir o sucesso de todas as crianças na transição para o 1º CEB.

Deste modo, apesar das OCEPE permitirem guiar a ação pedagógica do educador, este é um documento que não deverá ser encarado como um programa a cumprir, mas sim como uma referência que permite assegurar a organização e a gestão de um currículo adaptado às particularidades de um determinado grupo de crianças.

1.2- O 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dado que o 1CEB se inicia logo que termina a fase da EPE, o momento que marca essa mesma transição obriga a implementação de um conjunto de estratégias que, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), visam assegurar o sucesso escolar das crianças no primeiro nível da escolaridade obrigatória. Assim, a adaptação a este novo contexto acaba por exigir uma participação ativa de todos os agentes educativos, através do estabelecimento de um clima de permanente colaboração e cooperação.

Tendo em consideração que o Ensino Básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, a Lei Bases do Sistema Educativo aponta que, no 1.º Ciclo, o ato de educar caracteriza-se por ser globalizante, uma vez que se pressupõe o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos basilares que possibilitem preparar o aluno para as diversas aprendizagens futuras. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem acaba por ser da responsabilidade de um único professor, sendo de destacar que poderá ser coadjuvado em áreas especializadas.

Deste modo, Pereira (2008) esclarece que o 1CEB é considerado como uma etapa crucial no percurso escolar de todos os alunos, pois o trabalho desenvolvido deverá proporcionar a base de uma formação que é necessária para preparar as crianças para uma vida ativa e consciente da sociedade em que estão inseridas. Neste sentido, o mesmo autor esclarece que este é um ciclo que visa assegurar uma educação rica e geradora de indivíduos cultos, críticos, autónomos e responsáveis, uma vez que o mesmo possibilita a aquisição dos vários conhecimentos que serão aprofundados nos diversos níveis de ensino posteriores. Deste modo, o trabalho desenvolvido no 1CEB deverá ser articulado com as fases anteriores e posteriores, uma situação que permite assegurar um olhar integrado sobre a aprendizagem que ocorre em todas as fases da vida de um indivíduo.

1.2.1- Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sucintamente, o 1CEB encontra-se estruturado em quatro anos de escolaridade. Quanto à sua organização curricular, este é um ciclo que agrega várias áreas curriculares disciplinares que visam promover o desenvolvimento e a aquisição de um conjunto de aptidões que são fundamentais para a formação de qualquer cidadão: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Artística (Expressão Físico-Motora, Musical,

Dramática e Plástica). Para além das áreas mencionadas, importa salientar que este ciclo integra áreas curriculares não disciplinares e algumas atividades de enriquecimento curricular, sendo de destacar que estas últimas poderão ser frequentadas de forma facultativa.

Dado que a lei constitui a base de qualquer sociedade, não é de admirar que a educação integre, também, um enquadramento legal que deve ser tido em conta pelos estabelecimentos educativos, pelos professores e por todos profissionais que pertencem ao sistema de ensino. Tendo em conta o referido, destaca-se a importância do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, pelo facto de este apresentar a matriz curricular do 1CEB. De modo geral, este documento refere que deverá ser dedicado, semanalmente, um mínimo de sete horas para a área do Português, um mínimo de três horas para a área do Estudo do Meio, um mínimo de sete horas para a área da Matemática e um mínimo de três horas para a área das Expressões Artísticas. Relativamente às atividades de enriquecimento curricular, estas deverão ocorrer, no 1.º e no 2.º ano, entre cinco a sete horas e meia semanais, sendo que, no 3.º e 4.º ano, deverão acontecer entre três a cinco horas e meia semanais. Ao Inglês, deverá ser dedicado, semanalmente, um mínimo de duas horas. Importa, deste modo, salientar que o professor tem a tarefa de gerir estas cargas horárias semanais da forma que achar mais adequada para responder às características, às necessidades e aos interesses dos seus alunos.

Para além do mencionado, a ação pedagógica desenvolvida ao longo do 1CEB deverá respeitar um conjunto de fundamentos e princípios comuns, sendo de destacar a existência dos Programas e das Metas Curriculares como documentos que permitem definir os objetivos gerais e específicos para cada uma das áreas curriculares disciplinares. Todavia, o professor deste ciclo de estudos não se deve limitar aos objetivos enunciados nos ditos documentos, dado que essas orientações deverão servir para que o mesmo apresente propostas que visam o desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os alunos.

Assim sendo, no que consta à área do Português, o Programa acaba por definir os conteúdos e os objetivos gerais para a disciplina, enquanto as Metas Curriculares definem quais os objetivos a cumprir. Deste modo, torna-se fundamental que o professor estabeleça uma interdependência entre ambos os documentos, pois é desse modo que o mesmo consegue assegurar a qualidade do ensino do Português.

Relativamente ao Programa de Estudo do Meio, este “apresenta-se organizado em blocos de conteúdos antecipados de um texto introdutório onde é definida a sua natureza e são dadas algumas indicações de carácter metodológico” (p. 101). Todavia, salienta-se que a estrutura proposta deverá ser aberta e flexível consistindo, por isso, numa orientação para todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, cabe ao professor a tarefa de “recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local” (p. 102).

No que consta à Matemática, o Programa esclarece que o ensino desta área deve assegurar uma estruturação adequada do pensamento, uma análise crítica do mundo natural e uma interpretação reflexiva acerca da sociedade, através da exploração de três domínios de conteúdos: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Por sua vez, as Metas Curriculares desta área apresentam os objetivos gerais de cada um desses conteúdos, através de domínios e subdomínios.

Além do referido, a área das Expressões Artísticas é encarada como uma parte integrante do currículo, uma vez que as mesmas são essenciais para o desenvolvimento holístico da criança. Neste sentido, esta é uma área regulada pela Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo, um documento que evidencia os objetivos previstos para as Expressões Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica.

Perante a organização curricular do ICEB, torna-se necessário enfatizar o papel que o docente deverá desempenhar relativamente à gestão do currículo, uma vez que os diversos objetivos propostos nos Programas e Metas Curriculares deverão ser explorados tendo em conta os vários intervenientes do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, cabe ao professor a responsabilidade de gerir, planificar e adequar o currículo a todos os alunos, uma situação que permite assegurar que as aprendizagens sejam diversificadas e significativas para os mesmos.

Capítulo 2- O Docente como Mediador do Processo de Ensino e Aprendizagem

De acordo com Cardoso (2013), a ação pedagógica desenvolvida pelo docente do século XXI deverá estar assenta numa atitude de permanente investimento e atualização da sua própria formação, uma vez que é essa a condição que permite assegurar um processo de ensino e aprendizagem diversificado e significativo para todos os elementos da sociedade atual.

Neste sentido, Formosinho, Silva e Ferreira (1999) alertam para a necessidade de o docente desempenhar um papel determinante no que concerne à anulação de um ensino meramente tradicional, individualizado e uniforme, pois a ação pedagógica do mesmo deverá estar assente numa atitude bastante crítica e reflexiva, uma situação que visa proporcionar uma educação adequada às características, às necessidades, aos interesses e às experiências de todos os alunos.

Dado que a aprendizagem é determinada pelo perfil do docente, a ação desenvolvida ao longo das três práticas pedagógicas proporcionaram a adoção de uma postura enquadrada com um conjunto de aspetos que visam assegurar uma educação de qualidade. Neste sentido, este é um capítulo que faz uma breve alusão ao Perfil do Educador e do Professor. Além disso, o presente capítulo pretende evidenciar a importância do Desenvolvimento Profissional, da Gestão Curricular, da Planificação, da Avaliação, da Reflexão e da Investigação para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que sejam significativos para a comunidade atual.

2.1- O Perfil do Educador e do Professor

Segundo Lopes e Silva (2010), a profissão docente exige muito mais do que o ato de dar aulas, uma vez que uma educação de qualidade é aquela que assegura um ambiente propício ao desenvolvimento de relações afetivas de segurança, à valorização de toda a comunidade educativa e, sobretudo, à implementação de estratégias de ensino e aprendizagem que sejam adequadas às crianças da atualidade.

Tendo em conta o mencionado, Vasconcelos (2009) alerta que a atividade docente deverá ser orientada por um conjunto de critérios e elementos que proporcionem a adoção de um perfil que possa ser adaptado a contextos e a circunstâncias distintas. Deste modo, o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, surgiram com o objetivo de definir o perfil geral e o perfil específico do desempenho profissional do

educador e do professor, ou seja, com o intuito de determinar as competências transversais e as funções específicas que deverão marcar a ação pedagógica dos docentes.

De modo sucinto, o Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador e do Professor, expresso no Decreto-Lei n.º 240/2001, enfatiza algumas das exigências que deverão ser comuns à prática de qualquer docente, nomeadamente no que diz respeito à dimensão profissional, social e ética, à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente à dimensão profissional, social e ética, o dito decreto privilegia a promoção de aprendizagens curriculares que, para além de assegurarem a inclusão e um respeito pelas características e necessidades de todas as crianças, deverão permitir o desenvolvimento de competências e capacidades que deverão ser significativas para a formação das mesmas.

No que concerne à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o decreto em questão refere que as aprendizagens deverão resultar da articulação das várias áreas do conhecimento. Deste modo, este acaba por alertar o docente para a necessidade de se fomentar a aquisição de competências relacionadas com as novas tecnologias, de se desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e de se utilizar a avaliação como um elemento regulador da qualidade de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o decreto visa a promoção de uma prática pedagógica que resulte na integração de toda a comunidade educativa, uma vez que esta é uma condição que permite a aquisição e o desenvolvimento simultâneo de competências cognitivas e sociais.

Já no âmbito da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, este é um documento que a ponta a formação como um elemento constitutivo da prática profissional. Além disso, o mesmo acaba por apelar para uma atitude de permanente reflexão acerca da ação pedagógica que deverá ser desenvolvida por qualquer docente.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 241/2001 apresenta o Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador e do Professor, razão pela qual se encontra subdividido em duas partes distintas: uma referente ao perfil que deverá ser adotado pelo educador e a outra ao que deverá ser tido em conta pelo professor do 1CEB. Para além

deste aspeto, salienta-se que o decreto em questão integra a conceção, o desenvolvimento e a integração do currículo em ambos os perfis.

No que diz respeito à parte que integra o perfil específico do educador, este é um documento que enfatiza o currículo como um elemento concebido e desenvolvido por meio, não só da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, como também das atividades que têm em vista a construção de aprendizagens significativas. Além disso, esta é uma parte que alerta para a necessidade de o educador mobilizar os saberes e as competências necessárias para o desenvolvimento de um currículo integrado.

Relativamente à parte que apresenta o perfil específico do professor do 1CEB, o decreto menciona que o currículo desenvolvido deverá mobilizar e integrar os saberes científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias para a promoção de aprendizagens socialmente relevantes, sendo obrigação do professor enquadrá-las com a política educativa presente nas diversas dimensões do currículo homologado para este ciclo.

Tendo em consideração o que foi referido, facilmente se compreende que a ação pedagógica desenvolvida pelos docentes deverá ter como base todos os aspetos que fundamentam um perfil capaz de assegurar momentos de aprendizagem estimulantes, diversificados e significativos, uma vez que é essa a condição que proporciona o desenvolvimento holístico das crianças da atualidade.

2.2- Desenvolvimento Profissional do Docente

O processo de constante evolução vivido pela sociedade atual tem exigido uma atitude de permanente formação por parte do docente, uma vez que a educação de qualidade é aquela que se adequa às características, às necessidades e aos interesses do século XXI. Deste modo, o desenvolvimento profissional consiste, de acordo com Silva e Lopes (2015), na estratégia mais poderosa do sistema escolar, “porque cada vez mais é avaliado como fundamental para a melhoria da qualidade de ensino” (p. 144).

Todavia, a formação tradicionalmente tida em conta acaba por condicionar o sucesso das aprendizagens das crianças, dado que os docentes a reduzem a um conjunto de conferências, seminários ou *workshops* que servem apenas para colecionar certificados. Por esse motivo, Sousa (2012) alerta para a necessidade de a formação profissional ser encarada como uma prática que possibilita reforçar os níveis de

desempenho dos docentes, pois essa é a condição que permite assegurar o desenvolvimento de uma ação pedagógica adequada às características e às necessidades de aprendizagem de todas as crianças.

Perante o mencionado, o desenvolvimento profissional do docente deverá ser encarado como um conjunto de experiências de aprendizagem que, para além de beneficiarem uma determinada comunidade educativa, contribuem para uma melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, Day (1999), referido Silva e Lopes (2015), esclarece que o desenvolvimento profissional deverá permitir que o docente adquira um conjunto de conhecimentos, competências e capacidades essenciais ao pensamento profissional, isto é, à planificação e à implementação de atividades que sejam significativas para a aprendizagem e a formação das crianças da atualidade.

Deste modo, o processo de formação contínua do docente envolve atividades relacionadas, não só com a aquisição de aptidões fundamentais a uma prática pedagógica de qualidade, como também com o desenvolvimento de competências essenciais para a resolução de problemas detetados no respetivo estabelecimento educativo. Por esse motivo, Sousa (2012) aponta o desenvolvimento profissional como um processo de permanente construção que tem como intuito dar uma resposta adequada à constante evolução cultural e científica sentida nos dias de hoje.

Neste sentido, para que o desenvolvimento profissional consista num processo eficaz, este deverá possuir, na opinião de Hunzicker (2010), referido por Silva e Lopes (2015), cinco características fundamentais: ser focado no ensino, ser adequado às necessidades de aprendizagem dos docentes, ser desenvolvido no seu contexto de trabalho, ser colaborativo e ser contínuo. Assim sendo, este deverá ser um processo que, por meio de um posicionamento de permanente crítica e reflexão, possibilite que o docente desenvolva uma ação propícia à formação integral de todas as crianças.

2.3- A Gestão Curricular

Sucintamente, a conceção de currículo sofreu uma grande evolução ao longo dos tempos, sendo de referir que começou por estar associado aos princípios do taylorismo e fordismo. Segundo esses princípios, o currículo era encarado como um corpo de conhecimentos a transmitir de forma organizada tendo, por isso, como principal foco garantir que a escola funcionasse como uma fábrica. Todavia, com a chegada do século

XX, a educação começou a não conseguir dar resposta aos interesses de uma sociedade em permanente mudança. Por essa razão, a escola e o currículo passaram a ser encarados “como meios ideais para a consecução dos novos desafios” da sociedade (Kliebard, 1995, referido por Pacheco et.al., 1999, p. 12).

Tendo em conta o mencionado, o docente da atualidade deverá encarar o currículo como um termo abrangente e polissémico, pois a ele está associada uma diversidade de funções e conceitos que são enunciados em função das características intrínsecas aos processos de construção da realidade educativa. Neste sentido, apesar da sua “multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança”, Roldão (1999) alerta que o currículo diz respeito “ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver”. Por esta razão, o currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola, isto é, o centro de todo o sistema educativo, pelo facto de apresentar uma dimensão prática, dinâmica e contínua (p. 43).

Ao transpor-se do domínio conceitual para o domínio da aplicabilidade, o currículo passa a suportar o desenvolvimento curricular, ou seja, sempre que o currículo é colocado em prática, este passa a designar-se de desenvolvimento curricular. Segundo Gaspar e Roldão (2007), o desenvolvimento curricular ostenta, à semelhança do currículo, uma variedade de definições. Contudo, salienta-se que essas definições apresentam características comuns que permitem concluir que o mesmo corresponde a um processo cíclico e dinâmico. Assim, é função do docente encarar o desenvolvimento curricular como um processo de conceção e operacionalização do currículo, sendo necessário o recurso a procedimentos de regulação das aprendizagens e do próprio processo.

Perante o referido, Leite (2003) esclarece que o docente desempenha um papel preponderante no que diz respeito à gestão do currículo, dado que a aplicação do mesmo deverá assegurar uma articulação entre as características, necessidades e experiências de uma determinada comunidade educativa e as orientações comuns a todo o sistema educativo. Por esse motivo, o currículo não deverá ser visto como um grupo de disciplinas com objetivos estanques, mas sim como um guia que pretende dar resposta às exigências da sociedade atual, uma vez que o mesmo fornece as ferramentas necessárias para que o docente consiga alcançar uma ação pedagógica de qualidade.

Deste modo, apesar das Orientações, dos Programa e Metas Curriculares terem sido homologados com o intuito de se fazerem cumprir pelos docentes, estes documentos

devem consistir numa orientação para o desenvolvimento de uma ação pedagógica enquadrada com o contexto real de uma determinada comunidade. Assim sendo, o sistema educativo não se deve limitar aos objetivos enunciados documentos, pois as respetivas orientações deverão servir para que o docente apresente um conjunto de propostas e estratégias que sirvam para desenvolver as potencialidades máximas de todas as crianças.

Tendo em conta o referido, o docente deve ser um profissional dotado por um pensamento crítico e reflexivo, um pensamento que lhe permita ter noção que a forma como gere e implementa o currículo influencia a qualidade do ensino, ou seja, determina se as crianças irão adquirir, com significado, os conhecimentos e as aprendizagens essenciais para a sua formação integral.

2.4- A Planificação e a Avaliação como Ferramentas Fundamentais ao Processo de Ensino e Aprendizagem

No âmbito de uma educação de qualidade, o docente deverá encarar a planificação e a avaliação como componentes fundamentais para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo para as crianças da atualidade. Neste sentido, estes são dois elementos que se encontram interligados entre si, pois a planificação é uma ferramenta que possibilita organizar a ação pedagógica do docente, sem descorar a avaliação, uma componente que permite averiguar o impacto do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento e formação das crianças.

Segundo Lusignan e Goupil (1993), referido por Silva e Lopes (2015), a planificação ocupa um lugar essencial no sistema de ensino, pois a mesma proporciona estabelecer uma relação entre o que deverá ser ensinado e a aprendizagem no contexto real da ação pedagógica desenvolvida nos estabelecimentos educativos. Assim sendo, o docente deverá planificar a sua intervenção com base numa articulação entre as características reais do grupo e as estratégias que visam assegurar uma educação de qualidade, dado que as decisões tomadas no decorrer do processo de planificação determinam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Perante o referido, a planificação é um processo essencial para garantir, não só uma sequência lógica aos momentos que integram um determinado processo de ensino e aprendizagem, como também uma conexão entre as atividades propostas e as diversas áreas do currículo. Neste sentido, Lopes e Silva (2010) esclarecem que a planificação

deverá ser encarada como uma ferramenta que pretende assegurar o desenvolvimento holístico de todas as crianças, uma vez que a mesma proporciona uma estruturação prévia dos objetivos que deverão ser alcançados ao longo da ação pedagógica.

De acordo com Silva e Lopes (2015), o processo de planificação deverá ter início com a determinação do que se pretende que a criança aprenda, uma vez que os objetivos selecionados irão condicionar o desenvolvimento das atividades e das estratégias que serão propostas com o intuito dos mesmos serem alcançados. Além disso, a planificação deverá integrar a seleção de um conjunto de métodos que permitam monitorizar e avaliar a aprendizagem efetivada pelas crianças, pois esta é uma situação que, para além de possibilitar averiguar “até que ponto os objetivos de aprendizagem foram atingidos”, acaba por fornecer um “*feedback* sobre a necessidade de realização de atividades suplementares com vista à remediação das aprendizagens” (p. 4).

Deste modo, sendo a avaliação uma ferramenta que permite regular as aprendizagens adquiridas por meio da ação desenvolvida no âmbito de um determinado processo de ensino e aprendizagem, os mesmos autores alertam que o docente deverá incluir, ao longo da sua intervenção, momentos contínuos e sistemáticos de avaliação, uma condição que visa assegurar uma aprendizagem significativa para todas as crianças.

Segundo Gaspar e Roldão (2007), a avaliação poderá apresentar uma função diagnóstica, uma função reguladora, uma função certificativa e uma função sumativa. Contudo, o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 04 de abril, defende que a avaliação deverá assumir, sobretudo, uma dimensão formativa, pelo facto de esta fornecer um *feedback* acerca das influências que um determinado processo de ensino e aprendizagem poderá provocar na formação da criança. Neste sentido, a avaliação formativa deverá ser encarada como um instrumento fundamental à avaliação interna, “na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver”, uma situação que possibilitará assegurar o desenvolvimento holístico de todas as crianças (p. 1123).

Assim, Silva e Lopes (2015) esclarecem que a avaliação formativa é um processo que permite avaliar para a aprendizagem, ao invés de se proceder a uma mera avaliação da aprendizagem adquirida por uma determinada criança. Deste modo, o docente deverá ter noção de que o processo é muito mais importante do que o produto final, pois, tendo em conta que as crianças são detentores de níveis de desenvolvimento e capacidades

destintas, é através deste que se assegura o desenvolvimento das suas potencialidades máximas e a aquisição de aprendizagens significativas.

Por esta razão, o docente deverá planificar a sua ação pedagógica tendo em conta a necessidade de proporcionar a vivência de situações que se encontrem adequadas, não só com as características e as necessidades das crianças de um determinado grupo, como também com os objetivos homologados no currículo nacional. Neste sentido, salienta-se que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo docente deverá excluir a ideia de se classificar, de forma quantitativa, as aptidões adquiridas pelas crianças, uma vez que a educação de qualidade é aquela que assegura um processo de avaliação que privilegie uma melhoria progressiva das aprendizagens.

2.5- A Reflexão e a Investigação como Cúmplices da Aprendizagem Significativa

A reflexão e a investigação são ferramentas de autoavaliação que permitem uma evidente melhoria da qualidade da ação pedagógica dos docentes do século XXI, uma vez que o docente reflexivo e investigador é aquele que não se limita a reproduzir, de forma expositiva, os objetivos estipulados no currículo. Neste sentido, Alarcão (2010) esclarece que estas são duas ferramentas que possibilitam uma ação pedagógica flexível e contextualizada, ou seja, a operacionalização de um processo de ensino e aprendizagem que seja adequado às características, às necessidades e às experiências de um determinado grupo de crianças.

Tendo em conta o mencionado, Jacinto (2003) defende a necessidade de os docentes adotarem uma atitude crítica e de permanente interrogação, dado que a mesma possibilita a resolução dos problemas que poderão surgir ao longo do trabalho desenvolvido nos estabelecimentos educativos. Deste modo, mais do que reproduzir técnicas e condutas determinadas por outros, o docente dotado de um pensamento crítico tem a capacidade de reconstruir os saberes com base na análise dos momentos vividos ao longo da sua intervenção, uma situação que permitirá um processo de ensino e aprendizagem bastante enriquecedor para todas as crianças.

De acordo com Perrenoud (2002) esta atitude reflexiva deverá ser complementada por uma permanente procura de soluções, pois a educação de qualidade é aquela que tem como intuito tornar a ação pedagógica dos docentes significativa para a aprendizagem de

qualquer criança. Assim sendo, ao procurar as respostas que possibilitem colmatar os problemas encontrados, o docente deverá assumir a postura de um verdadeiro investigador, uma vez que o processo de investigação permite, não só questionar e compreender os diferentes contextos educativos, como também encontrar as metodologias e as estratégias mais adequadas para resolver os problemas em questão.

De forma sucinta, Alarcão (2003) aponta que o processo de investigação levado a cabo pelo docente deverá originar mudanças no ambiente vivido nos estabelecimentos educativos, dado que o mesmo implica, para além da observação do trabalho desenvolvido, uma atitude reflexiva acerca do impacto que a intervenção do docente provoca na formação e desenvolvimento das crianças. Assim, ao se assumir como um investigador, o docente acaba por adquirir um conjunto de competências e capacidades que lhe possibilitarão questionar e compreender a sua própria ação, no âmbito de uma educação que visa ser adequada a todas as crianças.

Neste sentido, ao refletir acerca da sua ação pedagógica, o docente poderá questionar, com o intuito de encontrar as respostas que, adequadas ao respetivo ambiente educativo, permitam resolver as problemáticas identificadas ao longo de um determinado processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, Alarcão (2000) defende que o docente reflexivo e investigador é aquele que questiona, de forma bastante crítica e sistemática, toda a sua intervenção, uma condição que permite a identificação e a resolução dos problemas que poderão colocar em causa uma aprendizagem diversificada e significativa para as crianças da atualidade.

Capítulo 3- Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica

No âmbito de uma educação de qualidade, a ação pedagógica desenvolvida pelo docente deverá privilegiar a utilização de um conjunto de metodologias e estratégias que permitam adequar o processo de ensino e aprendizagem às características da comunidade educativa em questão. Neste sentido, Gonçalves (2001) esclarece que o trabalho efetivado nos atuais estabelecimentos educativos é um fator que determina a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, uma vez que a intervenção do docente deverá assegurar que todos os elementos de um determinado grupo heterogêneo desempenhem um papel predominante na construção e na aquisição dos diversos saberes.

Tendo em conta que não existem receitas perfeitas para a promoção de uma intervenção que permita assegurar uma educação de qualidade, a ação desenvolvida ao longo das três práticas pedagógicas acabou por exigir a utilização de um conjunto de metodologias e estratégias que, estando enquadradas com as características e as necessidades dos grupos, resultaram na vivência de momentos diversificados e significativos para a formação e o desenvolvimento de todas as crianças. Deste modo, este é um capítulo que, para além de fazer uma breve alusão à Escola Inclusiva do Século XXI, tem como objetivo evidenciar o Construtivismo, a Aprendizagem Cooperativa, a Área das Expressões, o Jogo e o Ensino Experimental das Ciências como ferramentas que proporcionam tornar a criança no principal sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

3.1- A Escola Inclusiva do Século XXI

Perante uma sociedade em constante evolução, torna-se possível identificar uma grande heterogeneidade relativamente à cultura, às características, às necessidades e aos interesses de cada indivíduo. Por essa razão, cabe à escola do século XXI a promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida, pois a educação de qualidade deverá ser aquela que privilegia um processo de ensino e aprendizagem adequado às particularidades do respetivo ambiente educativo.

Segundo Osho (2011), a educação que prevalece, nos dias de hoje, poderá ser descrita como bastante incompleta, insuficiente e superficial, uma vez que se continua a criar pessoas com base na crença errada de que todas as crianças deverão apresentar um nível de desenvolvimento e aprendizagem estereotipado. Neste sentido, torna-se fundamental consciencializar o sistema educativo atual para a realidade de que todos os

indivíduos nascem como seres únicos e individuais, dotados de um conjunto de especificidades que, ao invés de serem suprimidas, deverão ser encaradas como uma condição que permite dinamizar e enriquecer a vida em sociedade.

Deste modo, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) alertam que, nesta tarefa de mudança, torna-se essencial que o docente valorize a cultura e as características individuais de cada criança como elementos que permitem tornar as experiências e as oportunidades de aprendizagem muito mais significativas para a formação de um determinado grupo. Todavia, para que tal ocorra, cabe ao docente a tarefa de promover a sua ação pedagógica em função das particularidades de cada criança, uma condição que acabará por assegurar a vivência de um processo de ensino e aprendizagem que assegure a inclusão e a participação ativa e dinâmica de todos os elementos que façam parte do grupo.

Assim sendo, Camacho (2016) esclarece que a escola do século XXI deverá ser aquela que visa transformar a cultura da homogeneidade, da subordinação, da passividade e do afastamento numa cultura que defenda a diversidade e a proatividade como condições que permitem incluir todos os elementos da comunidade num sistema de educação que aceita as diferenças e que apoia a aprendizagem diferenciada de todas as crianças. Neste sentido, cabe à escola o dever de promover uma atitude que valorize a cultura, as características e as necessidades individuais como componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que pretende maximizar o potencial individual de cada criança, uma situação que acabará por resultar na promoção de uma educação consciente da necessidade de se oferecer respostas adequadas às particularidades de todos os elementos que fazem parte da sociedade.

Contudo, para que a escola seja capaz de promover um movimento que privilegie a inclusão de todas as crianças, torna-se necessário que o sistema educativo forneça os meios necessários para que os estabelecimentos educativos possam garantir uma educação apropriada às características e às necessidades da sociedade atual. Nesta perspectiva, Correia (2008) defende a educação especial como um conjunto de serviços especializados destinados a responder às necessidades educativas de qualquer criança, através de uma perspectiva que defende a valorização das suas capacidades e necessidades como meio para maximizar o seu potencial individual. Deste modo, a inclusão e a educação especial constituem duas componentes fundamentais para prover uma educação de qualidade, uma vez que as mesmas permitem assegurar uma efetiva adequação da ação pedagógica às especificidades de cada um dos intervenientes do processo de ensino e

aprendizagem, uma condição que torna a criança apta para uma efetiva inserção social produtiva, harmoniosa e independente.

Assim sendo, facilmente se compreende que o sucesso da educação passa pela alteração de alguns dos ideais que são tidos como paradigmas pelo sistema de ensino atual. Deste modo, cabe ao docente a importante tarefa de desenvolver uma ação pedagógica que possibilite tornar o processo de ensino e aprendizagem adequado à cultura, às características, às necessidades e aos interesses de todas as crianças, uma condição que acaba por assegurar a maximização do potencial individual de cada uma, através de uma verdadeira atitude de inclusão e respeito pela diversidade e pela multiculturalidade.

3.2- A criança como Principal Sujeito do Processo de Ensino e Aprendizagem

Ao enquadrar a sua ação pedagógica com as características, as necessidades e os interesses de um determinado grupo, o docente acaba por assegurar que as crianças adotem uma postura de entusiasmo para com o processo de ensino e aprendizagem, uma situação que visa permitir o desempenho de um papel ativo e dinâmico na construção dos diversos saberes.

Tendo em conta o referido, Hohmann e Weikart (2011) alertam para a necessidade de se acabar com um sistema de ensino que defende o docente como um transmissor dos conhecimentos que deverão ser memorizados, de forma passiva, por todas as crianças, uma vez que a educação de qualidade deverá proporcionar a exploração de atividades que possibilitem tornar a criança no sujeito de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Valadares e Moreira (2009) esclarecem que a ação pedagógica desenvolvida pelos docentes da atualidade deverá possibilitar que as crianças desempenhem o papel de construtores ativos e autónomos dos seus próprios conhecimentos. Além disso, essa mesma intervenção deverá privilegiar a vivência de um conjunto de situações que possibilitem a adoção de uma atitude de cooperação marcada pela constante troca de pareceres e ideias, pois esta é uma condição que assegura o desenvolvimento simultâneo de competência cognitivas e sociais.

3.2.1- O Construtivismo

Entre as duas grandes Guerras Mundiais, a sociedade viu surgir diferentes teorias relacionadas com o desenvolvimento da criança. Dessas teorias, Cachapuz, Praia e Jorge (2002) destacam que os trabalhos desenvolvidos por Piaget e por Vygotsky foram essenciais para a promoção do Construtivismo, uma teoria que tem como objetivo alertar para a necessidade de se encarar a criança como um ser capaz de construir o seu próprio conhecimento, ao invés de um mero recetor passivo do sistema educativo.

Deste modo, a ação pedagógica do docente deverá assegurar que as crianças sejam as principais construtoras do conhecimento, uma vez que se considera que esse é o fator que determina um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo para a formação das mesmas. Por essa razão, Moll (2002) alerta para a necessidade de o docente privilegiar a exploração de atividades que, estando adequadas ao contexto sociocultural e histórico da comunidade educativa em questão, permitam a criança desempenhe um papel ativo, dinâmico, crítico e autónomo, uma situação que as tornará nas protagonistas de uma educação que visa o desenvolvimento integrado de todos os cidadãos.

Perante o mencionado, Gago (2012) esclarece que, aquando da exploração de um determinado conteúdo, o docente deverá planear a sua intervenção com uma plena consciência das características, das necessidades, dos interesses e das experiências de todos os intervenientes, uma vez que esta é uma teoria que defende a criança como um produto da interação entre os seus próprios processos cognitivos e as condições do ambiente educativo onde está inserida. Assim, pretende-se, em pleno século XXI, que o processo de ensino e aprendizagem possibilite que a criança atinja, de forma autónoma, novos graus de desenvolvimento cognitivo e social, uma condição que é assegurada pela exploração de um conjunto de atividades que permitam, para além da adoção de uma postura de reflexão, análise, construção e produção de novos saberes, uma valorização do papel ativo que a mesma deverá ter na sua própria formação.

Neste sentido, Fontes e Freixo (2004) alertam que a ação pedagógica do docente deverá privilegiar um conjunto de situações que constituam um verdadeiro desafio para as crianças, uma vez que se pretende constatar uma efetiva evolução dos níveis de desenvolvimento das mesmas. Todavia, mais do que assegurar a construção autónoma de novos conhecimentos, o mesmo autor esclarece que esta é uma teoria que privilegia a vivência de um processo social marcado pelas interações que poderão ocorrer entre todos os intervenientes de um determinado ambiente educativo, uma vez que a construção do

conhecimento deverá ocorrer de forma articulada com as características e as necessidades da comunidade educativa em questão.

Assim sendo, perante a heterogeneidade dos ambientes educativos da atualidade, Fino (2001) declara que a diferenciação pedagógica é uma condição intrínseca à intervenção dos docentes, pois esta é uma componente que, perante um grupo de crianças com níveis de desenvolvimento bastante distintos, possibilita assegurar uma ampliação das potencialidades máximas de cada uma. Deste modo, a diferenciação pedagógica deverá ser válida, não só para crianças que têm dificuldades de aprendizagem, como também para aquelas que têm um elevado nível de desenvolvimento, uma vez que se pretende uma educação que privilegie uma igualdade de oportunidades.

Neste sentido, o Construtivismo deverá ser encarado como uma teoria que visa romper com o paradigma educacional tradicional, na medida em que veio introduzir um conjunto de conceitos e implicações que têm como objetivo despertar o docente para a necessidade de se promover uma ação pedagógica que permita tornar a criança na principal construtora dos seus conhecimentos, uma condição que, para além de a tornar na protagonista de todo o processo de ensino e aprendizagem, acabará por assegurar a criação de um ambiente educativo bastante enriquecedor para a formação do grupo.

3.2.2- A Aprendizagem Cooperativa

Dado que o Construtivismo privilegia a vivência de um processo social entre todos os intervenientes de um determinado ambiente educativo, a Aprendizagem Cooperativa deverá constituir uma ferramenta essencial à ação pedagógica do docente, uma vez que a mesma proporciona um efetivo aproveitamento das competências e das capacidades de todos os elementos de um grupo, uma situação que resulta na aquisição e no desenvolvimento simultâneo de aptidões cognitivas e sociais.

Segundo Lopes e Silva (2009), a Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia que, para além de permitir a aquisição de um novo conhecimento, possibilita uma partilha constante de saberes e uma permanente interajuda entre todos os intervenientes de um determinado processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, mais do que proporcionar a exploração de conteúdos homologados no currículo, esta é uma metodologia que visa conjugar as opiniões do docente e do grupo na tomada de decisões que permitam despertar

o interesse e a motivação das crianças para uma aprendizagem que seja significativa para o desenvolvimento das mesmas.

Perante o mencionado, Fontes e Freixo (2004) esclarecem que as atividades propostas, no âmbito desta metodologia, deverão resultar na atribuição de um conjunto de tarefas que sejam significativas para a obtenção do objetivo proposto a cada um dos grupos de trabalho, uma condição que permite assegurar, para além da participação de todos os elementos, o estabelecimento de um clima de permanente interação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, ao invés de um simples trabalho de grupo, a Aprendizagem Cooperativa prevê que as crianças explorem, de forma ativa e dinâmica, um conjunto de atividades que foram planeadas tendo em conta, não só as suas características, necessidades e experiências, como também a necessidade de se assegurar a integração das mesmas na construção de novos saberes.

Relativamente aos grupos de trabalho cooperativo, Lopes e Silva (2008) alertam para o facto de não existir uma norma específica para a composição dos mesmos, uma vez que esta é uma metodologia que defende a formação de grupos heterogêneos no que concerne à idade, ao género e às capacidades de cada criança. Deste modo, mais do que a obtenção de um produto final, a Aprendizagem Cooperativa privilegia a formação de grupos que sejam capazes de trabalhar num clima de constante troca de pareceres, dado que esta é a condição que permite a vivência de um processo de ensino e aprendizagem que tenha sido construído com base na partilha das características e necessidades individuais de cada elemento do grupo.

Assim sendo, os mesmos autores destacam a interdependência positiva como o núcleo central da Aprendizagem Cooperativa, uma vez que a mesma visa uma efetiva partilha dos recursos disponibilizados pelo docente, uma subdivisão das tarefas e, ainda, a atribuição de um papel de grande relevância a cada um dos elementos do grupo, condições essas que possibilitam tornar as crianças nos principais sujeitos de uma educação que se deseja ser de qualidade. Neste sentido, a ação pedagógica do docente deverá possibilitar a exploração de atividades cujo sucesso apenas será atingido por meio da participação ativa e dinâmica de todos os elementos do grupo cooperativo, sendo de referir que o papel a assumir pelo mesmo deverá ser o de mediador de todo o processo que se espera ser vivido e construído pelas crianças.

Deste modo, associada ao Construtivismo, a Aprendizagem Cooperativa deverá ser encarada como uma ferramenta que possibilita despertar o interesse e a motivação da

criança para um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo para a sua formação, uma situação que acabará por lhe possibilitar a construção, não só dos seus próprios conhecimentos, como também dos que deverão ser construídos e adquiridos por todos os elementos do grupo cooperativo no qual está inserida.

3.3- A Integração das Expressões no Currículo das Crianças

Perante as características da sociedade atual, o sistema educativo tem procurado evidenciar o papel determinante que as Expressões têm na formação dos indivíduos, uma vez que as mesmas são consideradas a base do desenvolvimento de qualquer criança. Neste sentido, torna-se fundamental que o docente integre as Expressões Artísticas na sua ação pedagógica, de modo a se obter uma efetiva articulação com as restantes áreas do conhecimento, uma situação que transforma a arte num instrumento facilitador de qualquer processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta o mencionado, Sousa (2003) esclarece que, perante uma sociedade em constante mudança, a educação artística desempenha um papel de grande relevância para o desenvolvimento de competências relacionadas com a expressão pessoal, social e cultural, uma vez que a mesma tem como objetivo fulcral maximizar o potencial individual das crianças. Assim sendo, ao invés de privilegiar a formação de futuros artistas, as Expressões deverão ser utilizadas como uma ferramenta que pretende a exploração de um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo para o desenvolvimento integral dos respetivos intervenientes.

De acordo com Godinho e Brito (2010), a ação pedagógica do docente deverá assegurar a criação de ambientes educativos propícios ao contato com as diferentes Expressões Artísticas, pois a educação pela arte constitui um meio fundamental para que a criança se conheça a si própria e ao mundo que a rodeia. Neste sentido, considera-se essencial proporcionar momentos de aprendizagem holística, através da exploração de atividades que permitam estimular o pensamento crítico, a criatividade e a expressividade das crianças. Além disso, a ação pedagógica do docente do século XXI deverá possibilitar que a criança manifeste os seus sentimentos, opiniões, perturbações, e sensações por meio da promoção de um tipo de ensino que utiliza a arte como uma componente que visa articular as diversas áreas que integram o currículo.

Considerando os programas homologados pelo Ministério da Educação, a área das Expressões integra diferentes componentes: a Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical, a Expressão Dramática e a Expressão Plástica. Deste modo, Read (2007) alerta que, apesar da educação artística incluir quatro áreas distintas, as mesmas deverão ser exploradas de forma transversal às restantes áreas do currículo, uma vez que a educação de qualidade viabiliza o desenvolvimento integral e contínuo de todas as crianças. Assim sendo, facilmente se compreende que a ação pedagógica do docente deverá privilegiar a educação artística como um instrumento interdisciplinar que possibilita, não só despertar o interesse das crianças para o processo de ensino e aprendizagem, como também corromper com a fragmentação e a dispersão a que as atividades curriculares estão, geralmente, sujeitas.

Apesar das Expressões desempenharem um papel predominante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, a exploração desta componente do currículo corre o risco de se tornar num mero fator de entretenimento, devido à obrigação de se fazer cumprir um programa que pretende garantir uma formação geral comum a todas as crianças. Por esse motivo, Read (2010) alerta para a necessidade de o docente efetivar a sua ação pedagógica com base num tipo de ensino que tem como objetivo assegurar a exploração das Expressões Artísticas como uma componente que permite, não só auxiliar a construção e a aprendizagem integrada de saberes relacionados com todas as áreas curriculares, como também assegurar o desenvolvimento e a formação integral de qualquer indivíduo.

Perante o mencionado, ao invés de se limitar a criança a uma contemplação passiva da arte, as Expressões Artísticas deverão permanecer no centro do currículo, funcionando como uma componente que permite interligar todas as áreas que são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento dos cidadãos do século XXI. Assim, cabe ao docente a tarefa de permitir a vivência de momentos significativos para a formação de todas as crianças, através de uma articulação entre os objetivos previstos na área das Expressões e os que são propostos nas restantes áreas do saber.

3.4- O Jogo como Estratégia de Ensino e Fator de Motivação

Por vezes, o Jogo é encarado como uma simples fonte de distração e entretenimento. Todavia, este poderá permitir o desenvolvimento e a aquisição de um conjunto de

competências e capacidades que são essenciais para a formação integral de todos os indivíduos, uma vez que esta é uma estratégia que desperta o interesse e a motivação das crianças para a exploração de atividades que visam assegurar, não só um desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e comportamental, como também a adoção de um papel central de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o brincar deverá ser encarado como um elemento que pretende enriquecer o ambiente vivido nos estabelecimentos educativos, uma vez que o mesmo possibilita que a criança participe, de forma ativa e dinâmica, na ação pedagógica desenvolvida pelo docente. Deste modo, ao conjugar um caráter lúdico com uma intencionalidade educativa, o Jogo permite que a criança se envolva numa diversidade de interações sociais que resultarão na demonstração de sinais como concentração, empenho, prazer e persistência. Além disso, as diferentes formas organizacionais dos jogos poderão proporcionar situações de cooperação ou de oposição, uma condição que, para além de assegurar um clima de constante interação, permite tornar as crianças nos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o Jogo deverá ser uma ação praticada regularmente ao longo da formação da criança, uma vez que o mesmo permite tornar a construção e a aquisição de novos saberes numa tarefa muito mais prazerosa. Assim sendo, Tezani (2006) alerta para a necessidade de o docente utilizar o Jogo como uma estratégia que transforma a aprendizagem num processo muito mais cativante e motivador, uma condição que é assegurada pelo desenvolvimento de uma ação pedagógica capaz de proporcionar a resolução de desafios que, enquadrados com as características, as necessidades e as experiências do grupo, possibilitem a aquisição de competências e capacidades que são essenciais para maximizar o potencial individual de cada criança.

Perante o mencionado, torna-se fundamental que o docente proponha situações de jogo contextualizadas com os objetivos educacionais a serem adquiridos pelos intervenientes de um dado processo de ensino e aprendizagem, pois a educação de qualidade deverá privilegiar o desenvolvimento de uma ação pedagógica significativa para a formação de todas as crianças. Deste modo, Cabral (2001) esclarece que o Jogo é uma componente que, ao relacionar alguns dos conteúdos curriculares com a resolução de novos desafios, permite tornar a criança no protagonista da sua própria aprendizagem, uma condição que transforma a construção e a aquisição de novos conhecimentos num processo significativo para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. Neste sentido, o

Jogo deverá ser encarado como uma estratégia que possibilita enquadrar o currículo com os interesses e as características da sociedade atual, uma vez que o mesmo tem como objetivo o desenvolvimento e a aquisição de novas aptidões, através da vivência de situações marcadas por um clima prazeroso e de constante descoberta e interação.

Assim sendo, ao invés de uma forma de entretenimento que não tem como objetivo produzir resultados no âmbito da educação, o Jogo deverá ser encarado como uma componente fundamental para a aprendizagem integral das crianças, pois possibilita despertar o interesse dos indivíduos para um sistema de ensino que se pretende tornar muito mais cativante, motivador e significativo. Deste modo, cabe ao docente a tarefa de contextualizar as situações de jogo com a aquisição simultânea de um conjunto de competências cognitivas e sociais, através do desenvolvimento de uma ação pedagógica que deverá ter como principal intuito adequar os objetivos da educação às características e às necessidades da sociedade atual.

3.5- O Ensino Experimental das Ciências

O ensino experimental das ciências adquiriu, nos últimos anos, um papel com grande relevância, uma vez que as aprendizagens provenientes desta prática constituem a base para a formação de futuros cidadãos cultos, críticos e despertos para a realidade do meio que os rodeia. Deste modo, torna-se fundamental investir numa “educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual” (Martins et.al., 2009, p. 11).

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a criança apresenta uma curiosidade natural que deve ser fomentada e alargada “através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender”. Por esta razão, cabe ao docente a tarefa de lançar as bases para a estruturação do pensamento científico, razão pela qual “importa que haja sempre uma preocupação de rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados” (pp. 85-86).

Neste contexto, o docente deverá ter em conta que as atividades experimentais necessitam ser planeadas com base nas características e nos interesses de todos os intervenientes de um dado processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esta é a

condição que permite motivar as crianças para as etapas que integram a metodologia própria das ciências. Por esse mesmo motivo, Figueiroa (2013) apresenta uma proposta de estruturação das atividades experimentais, proposta essa que se encontra de acordo com os ideais defendidos pela Educação em Ciências:

1. Qualquer atividade experimental deverá partir de uma situação que vá ao encontro das vivências e do quotidiano das crianças (uma imagem, uma história ou um diálogo);
2. Partindo dessa contextualização, o docente deverá formular a questão-problema “para a qual se procura uma resposta: o que se pretende saber acerca do tema em estudo” (p. 2);
3. Depois, deverá solicitar a opinião das crianças acerca do assunto, como forma de as incentivar a apresentar as previsões “que poderão (ou não) vir a confirmar-se, através da experimentação” (p. 2);
4. Apresentados e registados esses conhecimentos prévios, o docente deverá orientar a realização da experiência, motivando as crianças para a observação do fenómeno e para o registo dos resultados obtidos;
5. Por fim, as crianças deverão confrontar “os resultados obtidos com as suas previsões”, podendo construir-se uma nova explicação, caso os resultados observados contrariem as previsões iniciais (p. 2).

Perante esta proposta de estruturação das atividades experimentais, Wilson (2008) acrescenta que o sucesso desta prática poderá depender, não só da variedade de materiais disponíveis “para as crianças explorarem e manipularem”, como também do tempo que é disponibilizado para as mesmas “desenvolverem e testarem as suas próprias ideias”. Neste sentido, o sucesso desta prática acaba por exigir uma rentabilização de todas as potencialidades que poderão advir das atividades experimentais, razão pela qual o docente deverá orientar as crianças numa articulação entre as vertentes concetuais e as procedimentais, uma condição que assegura a preparação das mesmas para uma perceção bastante crítica e consciente da sociedade atual (Couto, 2012, p. 89).

Aquando da exploração de uma determinada atividade experimental, os docentes poderão querer evitar a abordagem de alguns conceitos que são considerados demasiado complexos e abstratos para a maioria das crianças. Todavia, Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro e Pereira (2009) esclarecem que esses mesmos conceitos poderão ser explorados como uma forma motivar o desenvolvimento e a

aquisição de novas aptidões, através da valorização das noções intuitivas de cada criança, ao invés de se pretender uma memorização passiva de definições técnicas. Por esse motivo, torna-se fundamental que as atividades experimentais propostas tenham em conta, não só as características, as necessidades e os interesses de um determinado grupo, como também o potencial individual de todos os elementos que o constituem, dado que a educação de qualidade é aquela que pressupõe tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo para todas as crianças.

Deste modo, Figueiroa (2013) alerta que a ação pedagógica do docente deverá privilegiar a exploração de atividades promotoras de literacia científica, uma vez que a educação defendida no século XXI pretende assegurar a formação de cidadãos mais competentes a nível pessoal, social e profissional. Assim sendo, cabe ao docente o dever de criar todo um conjunto de condições que permitam, por parte da criança, a adoção de uma verdadeira atitude científica e experimental, ou seja, uma atitude marcada por um processo de constante questionamento, observação, experimentação, descoberta e partilha dos conhecimentos adquiridos.

Capítulo 4- Metodologia de Investigação-Ação

No que concerne à educação, a Investigação-Ação deverá ser encarada como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que visa privilegiar uma educação de qualidade, ou seja, uma educação que pretende transformar o processo de ensino e aprendizagem num elemento bastante significativa para a formação das crianças. Por esse motivo, Silva e Lopes (2015) destacam esta metodologia como essencial para a resolução de situações problemáticas que possam surgir no âmbito da intervenção do docente, uma condição que, para além do desenvolvimento de um repertório de conhecimentos, possibilita a adoção de uma atitude de permanente reflexão.

Uma vez que as duas primeiras práticas pedagógicas acabaram por exigir a operacionalização de um Projeto de Investigação-Ação enquadrado com as características e as necessidades dos grupos, o presente capítulo tem como objetivo, não só evidenciar alguns dos aspetos que permitem compreender o que é a Investigação-Ação, como também apresentar uma breve abordagem às Técnicas e aos Instrumentos que permitem recolher os dados, sem menosprezar os Métodos que poderão ser utilizados para os analisar com rigor.

4.1- Da Investigação Qualitativa à Investigação-Ação

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a Investigação Qualitativa deverá privilegiar a formulação de questões que têm o intuito de “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”, pois este é um processo que pressupõe uma compreensão dos acontecimentos a partir da perspectiva dos sujeitos em estudo. Por esta razão, o investigador deverá frequentar os locais em questão, por se considerar que as ações são interpretadas com maior rigor sempre que observadas no seu ambiente de ocorrência. Deste modo, cabe ao investigador a tarefa de recolher os dados que considera serem pertinentes para o seu estudo, uma vez que o entendimento dos mesmos consiste num instrumento-chave para qualquer processo de investigação (p. 16).

Ao frequentar os espaços que está interessado a analisar com o intuito de promover uma mudança social, o investigador acaba por vivenciar um processo denominado de Investigação-Ação, um tipo de estudo que tem como alicerce indispensável a abordagem qualitativa, pelo facto de a compreensão do problema selecionado se basear nas informações obtidas por meio do contato direto com o ambiente em análise. Neste sentido,

ao invés de aceitar os ideais habitualmente defendidos pela sociedade, a Investigação-Ação tem como pressuposto questionar essas mesmas configurações, com o objetivo de as transformar em objeto de estudo.

De modo sucinto, as definições que surgem acerca deste tipo de investigação manifestam as características que cada autor considera serem as mais relevantes para evidenciar a sua posição epistémica nesta área do conhecimento. Por esse motivo, Silva e Lopes (2015) apresentam a Investigação-Ação como “uma estratégia de desenvolvimento profissional que os educadores e professores usam para investigar um problema ou uma área específica do seu contexto profissional”. Deste modo, facilmente se compreende que este é um processo reflexivo que possibilita responsabilizar o docente pela melhoria da qualidade da sua intervenção, uma vez que a Investigação-Ação permite torná-lo no construtor de um conjunto de estratégias que, enquadradas com as características do seu ambiente educativo, facilitam a resolução de alguns dos problemas que possam colocar em causa o sucesso de uma educação de qualidade (p. 153).

Assim, a Investigação-Ação deverá ser uma estratégia privilegiada ao longo da ação pedagógica desenvolvida pelos docentes, uma vez que a escola da atualidade é um espaço propício ao surgimento de alguns problemas, anseios, incertezas ou conflitos decorrentes da ação humana. Neste sentido, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) alertam que esta é uma metodologia que deverá ser utilizada com o intuito de provocar mudanças importantes, não só no trabalho desenvolvido pelos profissionais, como também no ambiente que é vivenciado nos estabelecimentos educativos, uma condição que visa envolver toda a comunidade educativa numa intervenção que pretende tornar a educação significativa para todas as crianças.

Perante o mencionado, Máximo-Esteves (2008) esclarece que a Investigação-Ação deverá ter início com a definição de um problema e com a especificação de um plano de ação sustentado pelas informações recolhidas acerca do assunto que o docente-investigador pretende estudar. Implementado esse mesmo plano, esta é uma metodologia que defende a observação dos resultados obtidos, com o objetivo fulcral de fazer o docente refletir e avaliar as consequências dessa mesma intervenção na resolução da problemática identificada inicialmente. Deste modo, a Investigação-Ação caracteriza-se por ser um processo cíclico, uma vez que a resolução de um primeiro problema acaba por gerar novos problemas que, ao serem investigados com rigor, permitem dar continuidade

a um processo que visa anular quaisquer condições que possam colocar em causa o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Assim sendo Silva e Lopes (2015) defendem que o conhecimento disponibilizado por meio da Investigação-Ação acaba por consistir numa fonte importante de informação, na medida em que possibilita auxiliar o docente no estabelecimento de “hipóteses alternativas de ação e outras perspetivas de análise das situações, com vista à resolução do problema que desencadeia a investigação” (p. 154).

Por essa razão, Coutinho et.al. (2009) esclarecem que a Investigação-Ação é um processo que deverá ser participativo e colaborativo (pois implica o envolvimento de todos os intervenientes), prático e interventivo (uma vez que intervém numa dada realidade), crítico (porque os participantes atuam como sujeitos de mudança), auto avaliativa (pois as mudanças são avaliadas numa perspetiva de produção de novos saberes) e cíclica (dado que as descobertas iniciais originam possibilidades de mudança que poderão ser implementadas e avaliadas como forma de introduzir um novo ciclo).

4.2- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Durante um processo de Investigação-Ação, torna-se indispensável selecionar diversas formas para recolher os dados que deverão ser analisados e interpretados. Deste modo, o docente-investigador deverá recolher as informações relativas à sua própria intervenção, através de um sistema de representação que facilite a análise, a reflexão e a avaliação desses mesmos dados. Por esse motivo, Máximo-Esteves (2008) alerta que, aquando da seleção das técnicas e dos instrumentos a utilizar para a recolha dos vários aspetos referentes ao estudo, o docente deverá ter em conta todas as questões que foram formuladas ao longo do processo, uma vez que essa é a condição que assegura uma seleção adequada dos mesmos.

De entre a variedade de técnicas e instrumentos disponíveis para recolher os dados observado num determinado processo de Investigação-Ação, importa destacar a observação participante, as entrevistas, as fotografias, as notas de campo e os diários de bordo como ferramentas que possibilitam facilitar a tarefa do docente-investigador.

4.2.1 Observação Participante

Segundo Fino (2008), a observação participante possibilita o estabelecimento de uma interação entre o investigador e os sujeitos, razão pela qual os dados deverão ser recolhidos durante esse mesmo período de convivência. Neste sentido, torna-se fundamental classificar a observação participante com base no nível de implicação do docente-investigador na vida do grupo que é objeto de estudo:

1. Observação Participante Periférica, aquela em que os investigadores efetivam uma participação suficiente para serem aceites como membros, mas sem a necessidade de serem incluídos no centro das atividades;
2. Observação Participante Ativa, aquela em que, apesar de manter uma certa distância, o investigador participa como um membro das atividades;
3. Observação Participante Completa, aquela que se divide em “duas subcategorias: por oportunidade, caso o investigador seja membro da situação que irá estudar, e por conversão”, caso pretenda tornar-se no fenómeno em estudo (p. 5).

Assim sendo, o docente-investigador deverá ter noção dos diferentes tipos de observação participante possíveis, de modo a selecionar aquele que mais se adequa ao seu estudo. Além disso, deverá saber conviver com as pessoas no momento da sua observação participante, ou seja, deverá ser capaz de conceber, segundo Correia (2009), um olhar despojado de qualquer preconceito e/ou rótulo prévio.

4.2.2 Entrevistas

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a entrevista tem como intuito obter informações que permitam completar os dados recolhidos por meio da observação participante, razão pela qual poderá ser classificada em dois géneros: entrevista formal e entrevista informal. Assim sendo, enquanto a entrevista formal necessita de um guião para a sua efetivação, a entrevista informal caracteriza-se por uma grande proximidade às conversações que ocorrem no quotidiano.

Tendo em conta que a entrevista informal não apresenta qualquer tipo de estrutura, a mesma possibilita a obtenção de informações mais profundas. Por essa razão, a orientação da mesma deverá ser efetuada através da formulação de questões abertas, ou seja, questões que não se limitam a uma resposta única e que permitem uma multiplicidade de orientações. Neste sentido, a autora alerta que este género de entrevista

não deverá ser utilizado “para estudar grandes populações, nem para verificar hipóteses, nem para formular leis” (p. 94).

4.2.3 Fotografias

O desenvolvimento das novas tecnologias possibilitou o uso da fotografia como uma estratégia que possibilita registrar alguns aspectos da ação pedagógica desenvolvida pelos docentes da atualidade. Deste modo, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que este é um elemento que fornece um conjunto de dados que poderão ser utilizados para compreender e analisar uma determinada problemática.

Por essa razão, as fotografias deverão ser utilizadas de forma a complementar a observação participante, pois as mesmas possibilitam comprovar pormenores que poderiam ser desvalorizados no momento da respetiva intervenção. Assim sendo, Máximo-Esteves (2008) esclarece que, apesar de constituírem uma fonte secundária de recolha de dados, as fotografias são documentos de informação visual que permitem demonstrar, exhibir e ilustrar situações que decorram no ambiente em estudo.

4.2.4 Notas de Campo

De acordo com Máximo-Esteves (2008), as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”. Além disso, poderão incluir “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as primeiras leituras” (p. 88).

Neste sentido, o suporte técnico a utilizar para o registo desses mesmos dados deverá ser seleccionado com base nos propósitos do processo de Investigação-Ação que o docente se propõe a efetivar. Deste modo, salienta-se que as notas de campo poderão ser registadas no exato momento em que as situações relevantes para o estudo ocorrem, ou num momento posterior a essa mesma ocorrência.

4.2.5 Diários de Bordo

De um modo sucinto, Brazão (2012) apresenta o diário de bordo como uma componente fundamental para qualquer projeto de Investigação-Ação, uma vez que o mesmo possibilita o registo descritivo de um conjunto de dados que deverão ser analisados e interpretados com o objetivo de produzir mudanças significativas na ação pedagógica desenvolvida pelos docentes da atualidade.

Neste sentido, Máximo-Esteves (2008) esclarece que os registos efetivados no diário de bordo poderão incluir dois tipos de sequências: as descritivas, sempre que o docente-investigador regista exatamente o que aconteceu no terreno, ou as interpretativas, sempre que o docente-investigador apresenta “interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias..., isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais” que poderão ser “de natureza teórica (relações, padrões, discrepâncias), de natureza metodológica (o que falhou, onde falhou e como pode ser melhorado) ou de natureza prática (ideias a pôr em prática) (p. 89).

Por esta razão, o diário de bordo é um elemento que possibilita a adoção de uma atitude de permanente análise, avaliação, construção e reconstrução das perspetivas que visam assegurar a mudança efetiva de uma dada situação que possa estar a colocar em causa o sucesso da ação pedagógica desenvolvida pelos docentes.

4.3- Métodos de Análise de Dados

Segundo Máximo-Esteves (2008), as primeiras interpretações dos dados recolhidos admitem uma compreensão e uma reflexão progressiva “sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões da partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos”. Além disso, permitem “verificar se os dados já coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas são os mais apropriados ou, ainda, se estão a ser correctamente utilizados” (p. 103).

Perante o referido, a autor afirma que as primeiras interpretações possibilitam a ocorrência de triangulação, um processo que permite avaliar a “coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados”, uma condição que confere qualidade à investigação. Contudo, o conhecimento gerado por meio da análise e interpretação dos dados recolhidos não deve ser generalizado nem conclusivo, uma vez

que os “resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo” (pp. 103-104).

Assim sendo, no que consta aos procedimentos de interpretação dos significados dos dados em análise, a mesma autora destaca que o investigador poderá recorrer aos dispositivos analíticos apresentados por Kvale (1996):

1. Condensação, um processo que visa resumir os “significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas”. Todavia, a síntese decorrente desse processo tem que ser fiel ao fenómeno, “dando primazia ao mundo experiencial, à abordagem descritiva” e ao “ponto de vista do respondente” (p. 104);
2. Categorização, que corresponde à “codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadro”. Assim, este é um processo de redução do texto que visa “a identificação e a codificação das unidades de análise” (p. 104);
3. Estruturação narrativa, um processo analítico que permite uma organização social e temporal dos significados, no qual o resultado da análise e interpretação dos dados recolhidos “resulta numa história unitária, reescrita a partir dos organizadores axiais tempo-contexto” (p. 105);
4. Construção de significados ad hoc, que se caracteriza “pelo uso indiferenciado e livre de várias técnicas e abordagens”, razão pelo qual é mais utilizado para a análise e interpretação das entrevistas (p. 105).

Deste modo, os procedimentos utilizados para analisar e interpretar os dados recolhidos nas diversas situações observadas e narradas acabam por exigir, do docente-investigador, uma atitude marcada pela ética, pelo rigor e por pensamento de constante reflexão, dado que este é um processo que visa suprimir uma interpretação desarticulada e abusiva dos aspetos estudados num determinado processo de Investigação-Ação.

Parte II- Prática Pedagógica

Capítulo 5- Contextualização do Ambiente Educativo

O capítulo em questão tem como objetivo contextualizar o ambiente educativo no qual decorreram as práticas pedagógicas no âmbito da EPE e no do 1CEB. Neste sentido, este é um capítulo que integra uma breve caracterização, não só da freguesia de São Roque, como também da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o ambiente educativo deverá ser encarado como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem” de todas as crianças (p. 5). Por esse motivo, cabe ao docente a tarefa de conhecer, contextualizar e caracterizar o ambiente educativo no qual pretende intervir, uma vez que o desenvolvimento humano “constitui um processo dinâmico de relação com o meio”. Neste sentido, o ambiente educativo acaba por determinar quais as estratégias e as metodologias que o docente deverá utilizar como forma de garantir uma intervenção adequada às características, aos interesses e às necessidades de todas as crianças (p. 21).

5.1- O Meio Envolve: Freguesia de São Roque

Para compreender a complexidade do meio que envolve uma determinada Instituição Educativa, as mesmas autoras esclarecem que o docente deverá considerá-lo como constituído por um conjunto de sistemas que executam funções específicas e que se manifestam como dinâmicos e em evolução.

Assim sendo, a EB1/PE da Achada localiza-se na estrada Dr. João Abel de Freitas, numa zona urbana da Freguesia de São Roque, no Concelho do Funchal. Sucintamente, esta é uma freguesia que possui uma área de 7,52 km², sendo de referir que se encontra delimitada pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte.

De acordo com as informações facultadas pela Câmara Municipal do Funchal, a freguesia de São Roque integra 14 sítios, sendo estes Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo, Lombo de João Boieiro e Santana.

Além do referido, a análise estatística dos Censos aponta que a freguesia em questão conta com uma população que se caracteriza por ser, maioritariamente, ativa: cerca de 3289 habitantes distribuídos por 3130 famílias.

Relativamente às instituições e infraestruturas, esta é uma freguesia rica em património e com grande desenvolvimento socioeconómico e cultural. Segundo o Projeto Educativo da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (PEEB1/PE) da Achada, essas instituições e infraestruturas encontram-se divididas em diferentes áreas, sendo de destacar a Educação, a Saúde, a Cultura, a Religião, o Desporto, o Lazer, o Comércio e os Serviços.

Figura 1- *Instituições e infraestruturas presentes na freguesia de São Roque*

Educação	Saúde	Cultura	Religião	Desporto e Lazer	Comércio e Serviços
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada	- Centro de Saúde	- Centros de convívio	- Capela da Alegria	- Clube Desporto de São Roque	- Mercado da Penteadada
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segunda	- Farmácias	- Associação Recreativa do Galeão	- Igreja de São Roque	- Complexo Desportivo	- Oficinas Mecânicas
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão		- Centros de dia			- Padarias
- Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo de São Roque		- Lar de idosos			- Restaurantes
- Universidade da Madeira		- Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira			- Bares
- Centro Socioeducativo de apoio à Deficiência Profunda		- Casa do povo			- Supermercados
- Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família					- Lojas Comerciais

Deste modo, facilmente se compreende que esta é uma freguesia que dispõe de um conjunto diversificado de instituições e serviços que se encontram à disposição, não só da comunidade local, como também de toda a comunidade que pertence ao concelho do Funchal e arredores.

5.2- Instituição Educativa: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), os estabelecimentos educativos possuem um conjunto de características que decorrem da rede em que estão inseridos, dos recursos humanos e materiais que dispõem e dos níveis educativos que cada um poderá englobar.

Perante o referido, a EB1/PE da Achada, que foi inaugurada a 21 de setembro de 2009, é um estabelecimento educativo de natureza pública com valência para a EPE e para o Ensino do 1CEB, uma vez que surgiu com o principal objetivo de apoiar, educativamente, a população que reside no sítio da Achada.

Figura 2- *EB1/PE da Achada*



Segundo o Projeto Educativo da escola, o estabelecimento em questão é constituído por um único edifício de dois pisos. Salienta-se que ambos os pisos possuem um conjunto de espaços físicos que são necessários para o desenvolvimento e para a aprendizagem de todas as crianças e alunos.

Dado que o edifício se localiza no meio de habitações, este integra um parque de estacionamento destinado a todos os profissionais e uma zona apropriada para a circulação de automóveis, uma situação que permite, aos encarregados de educação, deixar os seus educandos sem congestionar o trânsito.

Sendo a EB1/PE da Achada uma construção recente, esta apresenta condições adaptadas a crianças com mobilidade reduzida: possui um conjunto de rampas e casas de banho apropriadas. Além disso, importa referir que este é um estabelecimento educativo

que valoriza o meio ambiente e as questões relacionadas com a poupança de energia, pois beneficia de um sistema de energias renováveis, tais como painéis solares.

De uma forma geral, facilmente se constata que este é um estabelecimento educativo que possui um espaço amplo, acolhedor e dotado de vários equipamentos e instalações que são adequados às crianças e aos alunos que se encontram matriculados. Deste modo, salienta-se que a EB1/PE da Achada reúne as condições que são necessárias para proporcionar um ambiente estimulante e propício ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Capítulo 6- Intervenção Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar

O presente capítulo tem como intuito apresentar alguns dos aspetos que resultaram do trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica que foi realizada no contexto da EPE. Neste sentido, este é um capítulo que começa por integrar uma breve caracterização da sala e do grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha prática pedagógica. Além disso, este capítulo pretende evidenciar o projeto de Investigação-Ação concretizado, algumas das atividades exploradas no âmbito das diversas áreas de conteúdo, o projeto desenvolvido com a comunidade educativa e uma reflexão final acerca de todo o trabalho que foi efetivado com o grupo.

Deste modo, importa mencionar que a prática pedagógica em questão decorreu na sala da Fantasia, com a orientação da Educadora Cooperante Delina Fernandes. No que diz respeito à sua duração, esta teve início no dia 10 de outubro de 2016 e terminou no dia 14 de dezembro do mesmo ano, sendo de referir que, nas duas primeiras semanas, concretizei uma observação participante, enquanto nas restantes oito efetuei a orientação pedagógica da rotina diária do grupo. Destaco, ainda, que a mesma ocorreu, sempre, no turno da manhã (das 8h15 às 13h15), pelo facto de este corresponder ao horário da Educadora Cooperante.

6.1- Contextualização do Ambiente Educativo

6.1.1- A Sala da Fantasia

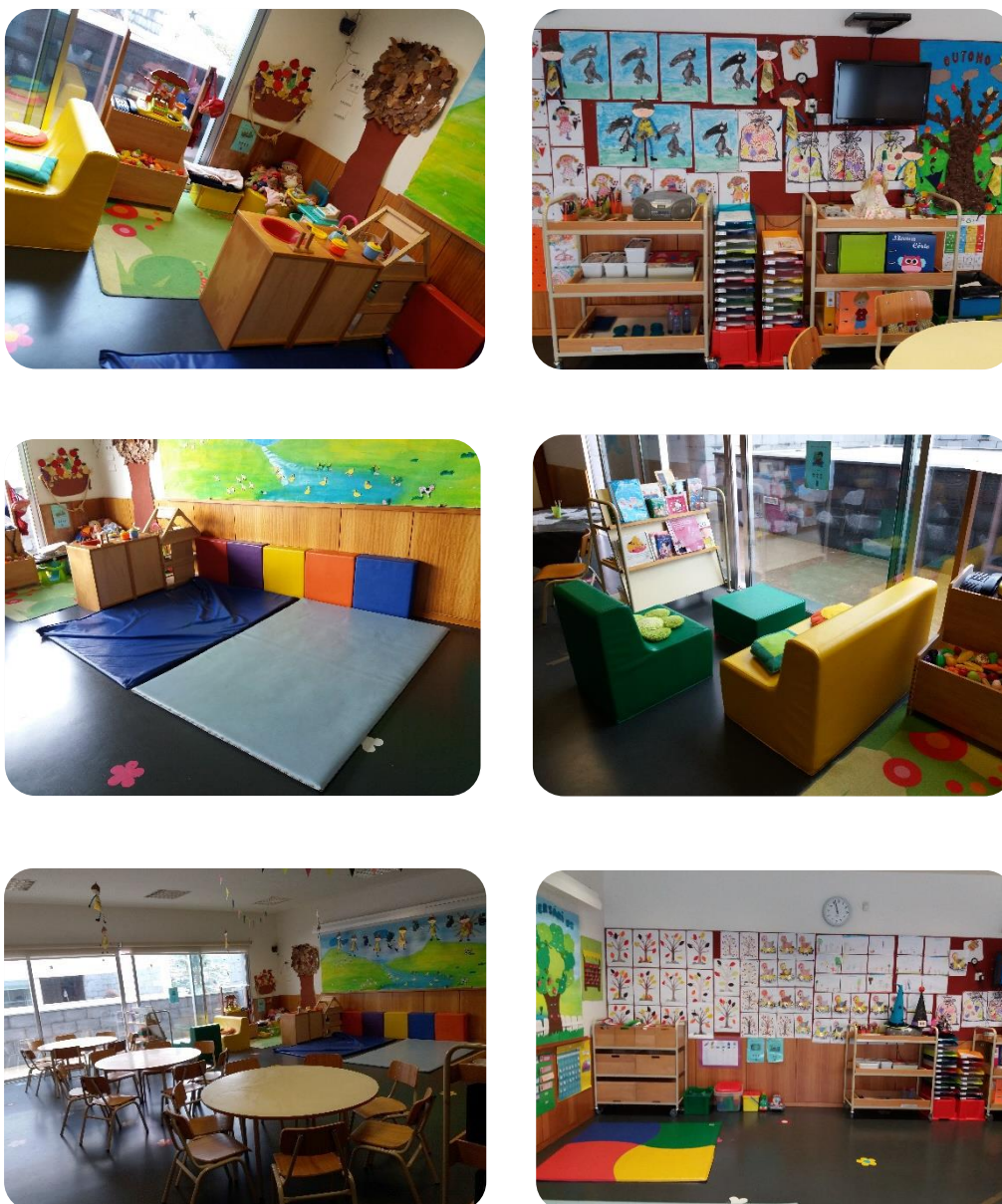
A organização do espaço de uma sala de EPE deverá evidenciar, de forma bastante clara, as intenções pedagógicas do educador. Contudo, os equipamentos disponíveis e a organização da sala poderão condicionar o modo como os materiais e o espaço “são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

Neste sentido, o educador deverá refletir acerca da funcionalidade e adequação dos espaços da sala, uma vez que essa é a atitude que lhe possibilita executar as alterações necessárias para garantir uma efetiva adaptação do espaço às necessidades, às características e aos interesses do grupo com o qual desenvolve a sua ação pedagógica.

Perante o referido, a sala da Fantasia encontrava-se organizada tendo em conta os recursos físicos e os materiais didáticos presentes na mesma. Além disso, constou-se que

esta era uma sala cuja organização tinha como principal objetivo ir ao encontro das características, das necessidades e dos interesses das crianças do grupo.

Figura 3- *Sala da Fantasia*



De uma forma geral, a sala da Fantasia manifestava a definição de algumas áreas essenciais à formação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças na fase da EPE: a área dos jogos, da biblioteca, da casinha, do acolhimento e da garagem. Nestas áreas as crianças acabavam por ter acesso a uma diversidade de instrumentos e materiais que

respeitavam os critérios de qualidade e variedade e que se encontravam adequados à faixa etária de todas as crianças que integravam o grupo.

Além disso, a sala da Fantasia possuía 3 mesas redondas e 23 cadeiras de madeira que proporcionavam a execução de diferentes tarefas e atividades. Junto a essas mesas, existia um conjunto de prateleiras individuais (devidamente identificadas) que serviam para as crianças arrumarem, de forma autónoma, alguns dos trabalhos efetivados. Saliento que este era um espaço que integrava, ainda, duas estantes que servem de apoio à ação pedagógica da educadora.

Uma das paredes desta sala (aquela que fica de frente para a área do tapete) apresentava os cacifos de cada criança, assim como alguns armários que serviam para guardar informações confidenciais, medicamentos e os materiais necessários para a execução das tarefas e das atividades propostas. Incluía, ainda, uma casa de banho com condições adaptadas a crianças com mobilidade reduzida e uma arrecadação onde eram arrumadas as camas de repouso e onde eram guardados alguns elementos de decoração da sala e outros materiais essenciais para a execução de tarefas e atividades.

Além do referido, a sala da Fantasia possuía dois placares: um para colocar os trabalhos efetuados pelas crianças, e outro que integra o quadro dos aniversários e a imagem de uma paisagem. Possuía, ainda, uma lateral de janelas de vidro com persianas romanas, um fator que proporcionava uma ótima iluminação natural.

Na minha opinião, o espaço desta sala caracterizava-se por ser bastante funcional pois, a partir de qualquer ponto da sala, a educadora e as auxiliares beneficiam de uma visão global das crianças, um fator que considero ser determinante para o bom funcionamento da rotina diária de um grupo na fase da EPE. Deste modo, considero que a sala da Fantasia apresentava as condições necessárias, não só para o bom funcionamento da rotina diária do grupo, como também para o desenvolvimento integral de todas as crianças, uma vez que se constatou uma organização funcional de todo espaço e uma gestão adequada de todos os materiais.

6.1.2- A Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica da sala da Fantasia era constituída por duas educadoras de infância que concretizavam a sua ação pedagógica em dois turnos distintos, ou seja, enquanto uma ficava responsável pelo turno da manhã, das 08h15 às 13h15, a outra

desenvolvia a sua ação no turno da tarde, das 13h15 às 18h15. Além das educadoras de infância, esta era uma equipa constituída por duas assistentes operacionais, por um professor de Expressão Físico-Motora, um professor de Expressão Musical e um professor de Inglês.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) o estabelecimento de ensino deverá proporcionar o trabalho em equipa entre todos os profissionais que têm um papel predominante na educação de um determinado grupo de crianças, através de reuniões e de encontros periódicos que permitam discutir todos os assuntos que estejam relacionados com a ação pedagógica desenvolvida ou a desenvolver.

Neste sentido, pude constatar que a equipa pedagógica da sala da Fantasia privilegiava um clima propício ao trabalho em equipa, sendo de destacar um bom entendimento entre todos os elementos. Assim sendo, por meio da relação estável e harmoniosa que estabeleciam entre si, pude verificar que o bom funcionamento e gestão do grupo, acabou por assegurar o sucesso da ação pedagógica de todos os elementos que integravam a dita equipa, ou seja, o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças da sala da Fantasia.

6.1.3- A Rotina Diária

A gestão do tempo numa sala de EPE deverá ser flexível, ou seja, para além dos momentos que se repetem com frequência, a rotina diária de um grupo deverá contemplar um conjunto de situações que poderão ser alteradas com base nas propostas do educador e das crianças. Deste modo, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) esclarecem que a rotina diária deverá ser intencionalmente planeada pelo educador, de modo a proporcionar que as crianças saibam “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 27).

No que diz respeito à prática pedagógica concretizada, a rotina diária do grupo foi planeada tendo em conta, não só uma organização flexível do tempo, como também as características, as necessidades e os interesses de todas as crianças da sala da Fantasia. Deste modo, a rotina diária em questão foi estabelecida com base nos elementos prioritários das crianças e com o objetivo de proporcionar a existências de momentos propícios ao desenvolvimento e à aprendizagem de todos os elementos do grupo.

Figura 4- Rotina diária do grupo da sala da Fantasia

Horário	Rotina diária
8:15-9:00	Acolhimento às crianças/ Atividades livres
9:00-9:30	Acolhimento do grupo no tapete
9:30-9:50	Higiene/ Pequeno-almoço/ Higiene
9:50-10:30	Atividades orientadas na sala
10:30-11:00	Recreio
11:00-12:00	Atividades orientadas na sala
12:00-12:45	Higiene/ Almoço/ Higiene
12:45-14:30	Repouso
14:30-14:45	Higiene
14:45-15:15	Lanche/ Higiene
15:15-15:30	Acolhimento do grupo no tapete
15:30-16:10	Recreio/ Higiene
16:10-17:30	Atividades orientadas na sala
17:30-18:15	Atividades livres

6.1.4- O Grupo de Crianças da Sala da Fantasia

O funcionamento de um determinado grupo acaba por ser estipulado com base num conjunto de fatores que são influenciados “pelas condições institucionais em que o jardim de infância se insere e pelas características demográficas da população que serve”. Neste sentido, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) esclarecem que os fatores que mais impacto provocam na organização de um grupo são as “caraterísticas individuais das crianças que o compõem, o maior ou o menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p. 24).

Além do conhecimento desses mesmos fatores, a identificação das caraterísticas, das necessidades e dos interesses de cada criança acaba por proporcionar a adoção de um conjunto de estratégias que visam assegurar o sucesso da ação pedagógica do educador, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Relativamente à prática pedagógica em questão, o grupo da sala da Fantasia era constituído por 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, das quais 13 eram do género masculino e 9 do género feminino. De forma sucinta, pude constatar que a formação de um grupo com elementos de diferentes idades proporciona uma permanente interação entre crianças em momentos distintos de desenvolvimento. Neste sentido, considero que esta é uma opção pedagógica que acaba por facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os elementos que integram um grupo.

Quanto à área de residência, a maioria das crianças habitava no Funchal, nomeadamente na freguesia de Santo António e na freguesia de São Roque. Todavia, existia uma pequena percentagem que residia no concelho de Santa Cruz.

No que concerne às famílias das crianças deste grupo, a Educadora Cooperante apontou a possibilidade de identificá-las como provenientes de um meio social médio-alto, no qual era possível identificar uma grande heterogeneidade relativamente às habilitações literárias dos pais e às respetivas profissões.

Gráfico 1- *Habilitações literárias dos pais das crianças da sala da Fantasia*

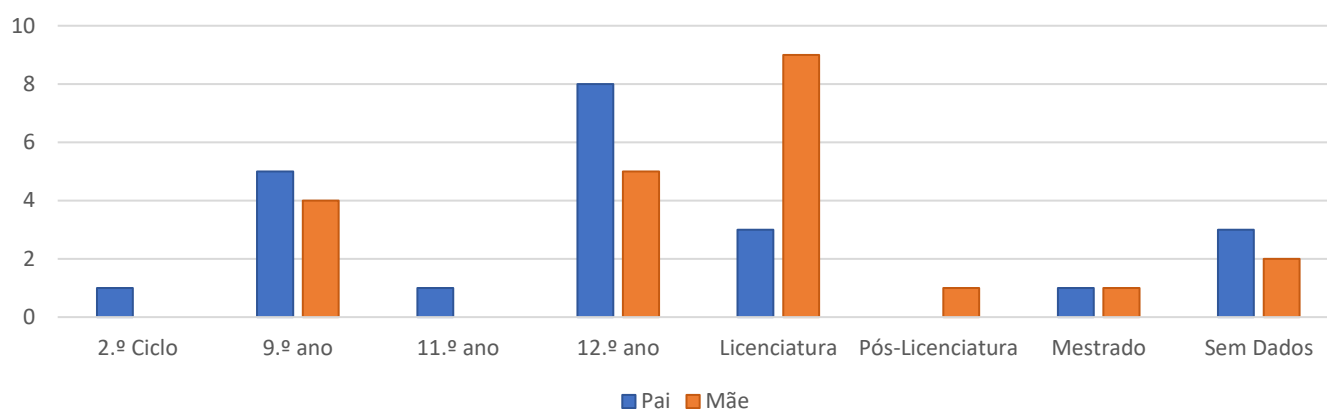


Figura 5- *Situação profissional dos pais das crianças da sala da Fantasia*

Eletricista	5
T. O. C.	1
Assistente Direção Técnica	2
Analista Programador	2
Educador (a)	1
Auxiliar de Infância	1
Psicólogo (a)	1
Vendedor (a)	1
Esteticista	1
Professor (a)	9
Consultor (a) Imobiliário	1
Lojista	4
Professor (a) de Educação Especial	1
Motorista	1
Desempregado (a)	7
Encarregado Paiol	1
Pedreiro	1
Vigilante	1
Assistente	1
Gestor (a) de Recursos Humanos	1

Com base na prática pedagógica desenvolvida, pude constatar que este se tratava de um grupo ativo, autónomo, participativo e que demonstrava uma enorme curiosidade e vontade de aprender. Além disso, este era um grupo bastante recetivo às novidades, ou seja, à concretização de atividades e tarefas nunca antes exploradas.

Ao nível do comportamento e das relações interpessoais, as crianças deste grupo eram bastante afetuosas, sendo de destacar a existência de uma permanente entreaajuda. Além disso, caracterizavam-se por ser sociáveis, quer nas relações que estabeleciam com outras crianças, quer nas que estabeleciam com os adultos.

Na área da Expressão e Comunicação, no que concerne ao Domínio da Educação Física, as crianças apresentavam uma boa coordenação motora, um equilíbrio e uma postura adequada à faixa das mesmas. Em relação à motricidade fina, saliento que alguns elementos revelavam dificuldade na apreensão de determinados materiais e objetos.

Quanto ao Domínio da Educação Artística, Subdomínio das Artes Visuais, o grupo gostava de explorar atividades relacionadas com a pintura, o desenho, o recorte e a colagem. Demonstrava, ainda, interesse em explorar diferentes técnicas de pintura e em utilizar, com prazer, os materiais disponibilizados. Importa destacar que as crianças finalistas já eram capazes de concretizar trabalhos com bastante pormenor e rigor estético. Quanto ao Subdomínio do Jogo Dramático, o grupo procurava envolver-se com os jogos de representação, ou seja, as crianças demonstravam facilidade e predisposição para recriar, com imaginação, situações do quotidiano. No âmbito do Subdomínio da Música e do Subdomínio da Dança, o grupo gostava de cantar canções, de concretizar danças de roda ou gestos que permitissem mimar as canções aprendidas e de reproduzir a pulsação e a divisão de melodias.

No que concerne ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, este era um grupo bastante comunicativo e expressivo. De modo geral, as crianças finalistas tinham facilidade em expor as suas ideias recorrendo, para isso, a um discurso claro, fluente e coerente. Apresentavam, ainda, uma boa pronúncia e articulação das palavras. Por sua vez, as restantes crianças do grupo manifestavam uma certa dificuldade na pronúncia e articulação de algumas palavras, o que dificultava, por vezes, a comunicação com o adulto. Em relação à escrita, constatou-se que as crianças conseguiam escrever o seu nome, reproduzir e identificar o som e a grafia de algumas das letras do alfabeto. O grupo demonstrava, ainda, interesse em ouvir histórias, sendo de referir que as crianças

de 4 e 5 anos já eram capazes de recontá-las com pormenor e com base na sequência apresentada para cada acontecimento.

No que diz respeito ao Domínio da Matemática, o grupo conseguia identificar, reconhecer e reproduzir os números até 10, sendo de salientar que as crianças finalistas conseguiam fazê-lo com os números até 20. O grupo conseguia, também, fazer correspondências, agrupar objetos e organizar dados em função de critérios previamente estipulados. Além disso, era capaz de identificar posições relativas e identificar, reconhecer e reproduzir formas geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo).

Na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças manifestavam, não só curiosidade pelo meio que as rodeava, como também uma grande motivação para complementar e enriquecer os conhecimentos que já possuíam. Além disso, a maioria das crianças apresentava um verdadeiro espírito crítico que as motivava a questionar e a procurar, de forma autónoma, resposta às suas próprias questões.

Perante o referido, pude concluir que as crianças da sala da Fantasia apresentavam níveis de desenvolvimento e de aprendizagem adequados às respetivas faixas etárias, um dado que era comprovado, não só pelos resultados bastante satisfatórios que eram atingidos no dia-a-dia, como também pela relação que as mesmas estabeleciam entre si e com os adultos que as rodeavam.

6.2- Projeto de Investigação-Ação

O presente Projeto de Investigação-Ação permitiu enriquecer a ação pedagógica desenvolvida no contexto da EPE, pelo facto de ter possibilitado dar resposta a alguns dos interesses e gostos do grupo com o qual desenvolvi a minha ação pedagógica.

Em termos gerais, o projeto em questão teve início com a identificação de um problema e conseqüente formulação da questão do estudo. Deste modo, importa esclarecer que esta fase do projeto apenas se concretizou após algumas semanas de intervenção.

Formulada a questão-problema, este foi um projeto que exigiu a concretização de uma revisão preliminar acerca da problemática selecionada. Além do referido, o mesmo exigiu a construção e a implementação de um conjunto de estratégias que, estando de acordo com essa mesma revisão e com as características, necessidades, interesses e

experiências do grupo, tiveram como objetivo a obtenção de uma resposta favorável à resolução da questão levantada no início do mesmo. Torna-se, ainda, fundamental mencionar que este projeto teve como base toda uma revisão preliminar efetivada acerca da metodologia adotada, o que permitiu compreender que a Investigação-Ação tem, então, como principal intuito resolver problemas reais.

6.2.1 Enquadramento do Problema

Durante a minha prática pedagógica tive a oportunidade de desenvolver, em parceria com uma colega, um projeto no âmbito da Unidade Curricular Contextos de Aprendizagem na Educação de Infância. Como temática do mesmo, optamos por eleger a Prática Experimental na EPE, pelo facto de esta ser uma área que possibilita despertar a curiosidade da maioria das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Tendo em conta que este foi um projeto que proporcionou a exploração de algumas atividades experimentais, pude constatar que o trabalho desenvolvido resultou na aquisição de um conjunto de competências que permitiram despertar o interesse do grupo para a Prática Experimental, uma situação que foi comprovada pelo *feedback* positivo fornecido pelas crianças, pela Educadora Cooperante e pelos próprios Encarregados de Educação. Assim sendo, como forma de dar resposta às constantes solicitações do grupo, optei por aprofundar a exploração desta prática nunca antes vivenciada pelas crianças da sala da Fantasia. Importa, deste modo, esclarecer que as atividades propostas neste projeto tiveram como principal objetivo incutir os princípios estipulados para a Introdução à Metodologia Científica, como por exemplo o desenvolvimento de um verdadeiro pensamento crítico e reflexivo. Para além disso, as atividades propostas pretendiam o desenvolvimento de um conjunto de competências e capacidades essenciais à formação integral de todas as crianças da sala da Fantasia.

6.2.2 Questão de Investigação

Segundo Máximo-Esteves (2008), a Investigação-Ação deve partir do pressuposto de que o investigador é capaz de formular questões que sejam relevantes no contexto da sua prática. Neste sentido, só depois de ter determinado essas questões, este poderá nomear um conjunto de objetivos e definir as estratégias e as metodologias mais apropriadas para alcançar esses mesmos objetivos.

Neste sentido, tendo em conta o que pude observar e constatar no decorrer de algumas sessões da minha intervenção pedagógica, a Prática Experimental foi a temática que mais se adequou às necessidades e aos interesses de todos os elementos do grupo. Assim sendo, importa destacar que a questão selecionada para o desenvolvimento do presente projeto de Investigação-Ação foi *Como responder adequadamente às solicitações das crianças da sala da Fantasia relativamente às suas curiosidades sobre a prática experimental?*

De acordo com Brocardo, referido por Martins et al. (2009), esta é uma prática que, na fase da EPE, procura estimular a curiosidade e o desenvolvimento cognitivo e emocional de todas as crianças, como forma de fundamentar as práticas pedagógicas que visam assegurar a continuidade entre esta fase e o 1CEB.

6.2.3 A Promoção da Prática Experimental: Estratégias de Intervenção

Como estratégia principal do meu projeto de Investigação-Ação, optei por propor um conjunto de atividades experimentais que fossem, não só ao encontro das necessidades das crianças da sala da Fantasia, como também dos seus próprios interesses e curiosidades. Importa destacar que estes foram os critérios que procurei ter em conta aquando da seleção e planeamento das experiências pois, na minha opinião, é partindo dos contextos mais próximos das crianças que conseguimos assegurar que todas as atividades desenvolvidas tenham verdadeiro significado para as mesmas.

6.2.3.1 Primeira Experiência

1. Dado que as crianças já tinham efetivado a mistura de diversos elementos na água (no âmbito do projeto desenvolvido para a Unidade Curricular Contextos de Aprendizagem na Educação de Infância), optei por propor uma experiência que consistiu em identificar quais os materiais mais eficazes para separar totalmente a areia da água e/ou o arroz da água;
2. Depois de terem explorado, sob minha orientação, um conjunto de materiais que são usados para coar e/ou filtrar, as crianças formularam e registaram as suas hipóteses relacionadas com o facto de esses materiais serem ou não capazes de separar, totalmente, os elementos das misturas referidas;

3. Por fim, as crianças testaram os diversos materiais (em grupos de trabalho) confrontando, assim, o resultado observado com as hipóteses formuladas.

Figura 6- *Etapas da primeira experiência*



6.2.3.2 Segunda Experiência

1. A segunda experiência teve início com a efetivação de um exercício de relaxamento (inspirar e expirar), o que suscitou um diálogo e reflexão acerca do facto de o ar que expiramos ocupar ou não espaço;
2. Depois das crianças terem apresentado os seus conhecimentos prévios, rapidamente reconheceram que deveríamos realizar uma experiência, identificando o balão como o material mais indicado para esse fim. Saliento que estas também formularam hipóteses relativamente ao que acontece quando sopramos para dentro de um balão;
3. Por fim, cada criança encheu o seu balão, o que permitiu encontrar a resposta à questão-problema mas, também, confrontar essa mesma resposta com as hipóteses formuladas.

Figura 7- *Etapas da segunda experiência*



6.2.3.3 Terceira Experiência

1. Para esta experiência, orientei as crianças na identificação de outras formas de encher balões. Assim, após terem partilhado as suas ideias, questionei acerca da possibilidade de se encher balões com dois ingredientes comuns em qualquer cozinha: o vinagre e o bicarbonato de sódio;
2. Em seguida, solicitei que as crianças formassem um conjunto de hipóteses acerca do que acontece quando estes dois ingredientes se juntam;
3. Por fim, orientei a concretização da experiência que permitiu confrontar o resultado observado com as hipóteses formuladas.

Figura 8- *Etapas da terceira experiência*



6.2.3.4 Quarta Experiência

1. Nesta experiência, orientei o grupo numa reflexão que permitiu formular hipóteses acerca do que acontece se juntarmos clara de ovo aos ingredientes utilizados na 3.^a experiência;
2. Em seguida, as crianças puderam efetivar a mistura dos três ingredientes, observando o resultado da mesma;
3. Por fim, confrontaram o resultado observado com as hipóteses que tinham sido previamente formuladas.

Figura 9- *Etapas da quarta experiência*

6.2.3.5 Quinta Experiência

1. Nesta experiência, as crianças tiveram a possibilidade de confeccionar plasticina caseira com três cores: amarela, azul e magenta. Deste modo, o grupo foi desafiado a descobrir o modo de obter plasticina verde, laranja e violeta, partindo das cores da plasticina confeccionada inicialmente;
2. Depois de terem refletido acerca das questões apresentadas, as crianças formularam e registaram as suas hipóteses;
3. Por fim, as crianças efetivaram a mistura com as cores confeccionadas (inicialmente), confrontando as suas hipóteses com o resultado observando.

Figura 10- *Etapas da quinta experiência*

6.2.3.6 Sexta Experiência

1. Esta experiência teve início com um diálogo que permitiu refletir acerca do que acontece se nunca regarmos um cântaro de cieras;

2. Depois das crianças apresentarem as hipóteses formuladas, semearam o trigo em dois recipientes distintos: um que foi regado todos os dias e outro que nunca o foi;
3. Após uma semana, as crianças puderam observar o resultado da experiência confrontando, assim, os seus conhecimentos prévios e as hipóteses formuladas com a resposta à questão apontada.

Figura 11- *Etapas da sexta experiência*



Para cada uma das atividades experimentais exploradas, saliento que procurei efetivar, com as crianças da sala da Fantasia, uma aprendizagem cooperativa pois, na minha opinião, este tipo de aprendizagem possibilita a aquisição e o desenvolvimento, simultâneo, de aptidões cognitivas e sociais. De acordo com Abrami et al. (1996), referido por Lopes e Silva (2008), a aprendizagem cooperativa defende que a participação de cada uma das crianças, que integram o grupo cooperativo, é fundamental para a realização de tarefas pedias. Assim sendo, esta constitui uma estratégia que possibilita que cada criança seja o principal sujeito do seu próprio processo de formação assegurando, assim, que a aprendizagem seja significativa.

6.2.4 O Resultado de uma Abordagem Experimental das Ciências

A concretização deste projeto adquiriu uma pertinência indiscutível, pois possibilitou a aquisição de um conjunto de saberes, competências e capacidades que, certamente, me irão auxiliar enquanto futura profissional na área da Educação.

Além de ter enriquecido a minha formação com diversos conhecimentos da área da Investigação-Ação, acabei por desenvolver um conjunto de competências e

capacidades que asseguraram o sucesso das estratégias implementadas com o grupo com o qual concretizei a minha prática pedagógica no contexto da EPE.

Durante a vivência das fases que integraram o projeto em questão, procurei assegurar, através do estabelecimento de diversos diálogos e debates, uma interação que possibilitou a troca de opiniões, previsões e conhecimentos relacionados com o conteúdo subjacente a cada uma das atividades experimentais propostas. Na minha opinião, esta foi uma situação que resultou do facto de ter conseguido criar, com o grupo, uma verdadeira relação afetiva, de confiança e de segurança, condições que considero serem fundamentais para assegurar um ambiente propício à aprendizagem significativa de qualquer criança.

Aquando da exploração das diferentes atividades experimentais que foram propostas, procurei orientar e mediar as ações que foram sendo desenvolvidas pelo grupo, ao invés de ter imposto uma determinada resposta ou atitude. A meu ver, esta foi uma condição que possibilitou que cada criança fosse a principal construtora dos seus conhecimentos, uma condição que acabou por assegurar que as competências e as capacidades subjacentes a cada uma das experiências fossem adquiridas com significado.

Após ter refletido acerca das fases que integraram este projeto, constatei que o sucesso das estratégias adotadas resultou numa resposta à questão levantada no início do mesmo, o que possibilitou a formulação de hipóteses cada vez mais assertivas e a adoção de um verdadeiro pensamento reflexivo e crítico por parte de algumas das crianças que integravam o grupo: elementos-chave da metodologia científica. Deste modo, saliento que, num novo ciclo, teria que identificar quais as crianças que não conseguiram desenvolver essas competências, construindo e implementando novas estratégias que permitissem atingir esse novo objetivo.

Em suma, concluo ter atingido, com sucesso, os objetivos delineados aquando da iniciação do projeto em questão pois, para além de ter efetivado o mesmo com base na revisão preliminar acerca da metodologia adotada e com base na revisão preliminar acerca do estudo, consegui adotar um conjunto de estratégias que possibilitaram a concretização de algo que despertava o interesse e a curiosidade das crianças da sala da Fantasia.

6.3- Intervenção Educativa com o Grupo da Sala da Fantasia

A prática pedagógica efetuada com o grupo da sala da Fantasia possibilitou o desenvolvimento e a exploração de um conjunto atividades que foram propostas tendo em conta os objetivos homologados nas OCEPE e os temas nomeados no PEEB1/PE da Achada. Além do referido, procurei efetivar toda a minha ação pedagógica em conformidade com as características, as necessidades e os interesses de todas as crianças que integravam o grupo.

6.3.1 Vamos Representar uma História

Segundo Kot-Kotecki (2014), “a educação pela arte é parte integrante dos currículos em diferentes níveis de ensino”, ou seja, “é reconhecida como componente essencial ao processo educacional” de qualquer indivíduo. Neste sentido, integrar os objetivos das expressões na formação de cidadãos cultos, críticos e conscientes da realidade que os rodeias consiste, atualmente, num desafio que requer, do docente, uma grande capacidade de imaginação e criatividade (p. 72).

Apesar das expressões integrarem diversas modalidades (Expressão Físico-Motora, Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Plástica), a autora esclarece que a Expressão Dramática acaba por assegurar uma evidente percepção do eu, do outro e das relações que poderão ser estabelecidas em situações de cooperação e de dinâmica de grupo. Além do referido, a Expressão Dramática favorece o desenvolvimento de qualquer criança, através de atividades lúdicas que permitem uma maior consciência das suas características e necessidades individuais, ou seja, da sua própria personalidade.

Ao longo da prática pedagógica desenvolvida no contexto da EPE foram várias as atividades que procurei propor tendo presente a necessidade de integrar o lúdico pois, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o brincar é uma estratégia que assegura o “elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento”, condições que, a meu ver, são essenciais para promover o desenvolvimento e a aprendizagem (p. 11).

Assim sendo, atendendo que o brincar não corresponde, apenas, a uma forma de entretenimento, considero ter proposto atividades significativas para a formação de todas as crianças do grupo com o qual desenvolvi a minha ação pedagógica, pelo facto de ter

conseguido atribuir, ao mesmo, uma intencionalidade educativa que foi ao encontro dos diversos objetivos da Expressão Dramática.

Como exemplo do mencionado, destaca-se a atividade que consistiu em dramatizar a história de Heidi Howarth, *A Magia da Estrela do Outono*, uma história que possibilitou contextualizar o tema do Outono. Saliento que esta foi uma atividade que tinha como objetivo desenvolver competências ao nível das relações interpessoais, assim como um conjunto de competências e capacidades que são enunciadas em algumas das áreas de conteúdo das OCEPE.

Tal como planejado, comecei por informar que as crianças iriam ter a oportunidade de organizar uma simples peça de teatro acerca da história de Heidi Howarth. Importa esclarecer que, de forma imediata, todos os elementos do grupo manifestaram um enorme entusiasmo relativamente à concretização desta tarefa. Assim sendo, sugeri que se formassem dois grupos de cinco elementos e dois de seis elementos, grupos esses que se dispuseram em áreas diferentes da sala da Fantasia. Cada grupo planeou, então, a sua própria peça de teatro, ou seja, efetuou a distribuição das personagens, determinou alguns diálogos entre essas mesmas personagens e selecionou quais os momentos do enredo que seriam destacados. Neste momento da atividade, saliento que procurei auxiliar todos os grupos no planeamento e na organização das suas dramatizações, respeitando sempre a autonomia, as características e as necessidades individuais de todas as crianças.

Depois de ter orientado cada grupo, solicitei o retorno à área do tapete, com o intuito de se iniciar apresentações. Após ter dado sinal para que o primeiro grupo iniciasse a respetiva *performance*, verifiquei que as crianças ficaram um pouco intimidadas, uma situação que me levou a tecer um conjunto de incentivos e estímulos de encorajamento. Contudo, constatei que esta estratégia não possibilitou a concretização dos meus objetivos, uma vez que o dito grupo não alterou a sua postura. Neste sentido, achei necessário atribuir a responsabilidade de dar início às apresentações a um outro grupo.

Para meu desânimo, este segundo grupo voltou a demonstrar uma certa hesitação e insegurança aquando do momento de iniciar a apresentação da peça de teatro. Deste modo, achei fundamental adotar uma postura que me possibilitou refletir acerca de possíveis estratégias que permitissem contornar este fator que estava a pôr em causa o sucesso da atividade proposta.

Assim, depois de avaliar diferentes formas para resolver este entrave, optei por desempenhar o papel de narrador da história que estava a ser trabalhada. Para meu alívio, pude constatar que as crianças deste grupo começaram a interagir e a desempenhar o papel esperado, ou seja, começaram a corresponder aos objetivos por mim delineados aquando da planificação desta atividade. Na minha opinião, esta situação ocorreu graças ao facto de eu ter orientado a ação de cada criança, sem nunca ter colocado em causa a atitude espontânea e criativa das mesmas. Neste sentido, dado o sucesso da minha participação na *performance* deste grupo, saliento que esta foi uma estratégia eficaz para a apresentação das peças de teatro organizadas e ensaiadas pelos restantes grupos.

Figura 12- *Performance dos grupos*



Durante a vivência das etapas que integraram esta atividade, procurei assegurar que as crianças fossem as protagonistas da ação pois, de acordo com Malaguzzi, referido por Edwards, Gandini e Forman (1999), estas, quando desempenham um papel dinâmico num contexto de interação, são capazes de extrair e atribuir, de forma autónoma, significado às suas experiências. Por este motivo, considero que esta foi uma condição que permitiu assegurar que as competências subjacentes à atividade explorada fossem adquiridas com significado.

Todavia, importa esclarecer que, após ter refletido acerca dos momentos que integraram esta atividade, pude constatar que a hesitação expressa inicialmente ocorreu como uma consequência desta ter correspondido a uma prática que era pouco usual na vida do grupo. Assim sendo, considero que os pareceres obtidos por meio da observação das atitudes manifestadas por cada criança acabaram por me possibilitar a adoção de uma postura que assegurou, de facto, o sucesso da atividade.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a observação proveniente do contato com a criança acaba por permitir, ao educador, a recolha de informações que sejam suficientes para ajustar a sua ação pedagógica ao grupo e à evolução de cada uma das crianças. Deste modo, acredito que o facto de ter adotado uma postura de permanente observação e reflexão possibilitou uma evidente evolução da qualidade da minha ação, dado ter conseguido ajustá-la às dificuldades e às necessidades expressas pelos dois grupos.

Assim, considero ter alcançado os objetivos estipulados pois, para além de tudo o que já foi mencionado, consegui dar a oportunidade das crianças determinarem, de forma autónoma, quais os papéis que gostavam de desempenhar, quais as falas que iriam ser estabelecidas e quais os momentos que seriam representados, uma condição que possibilitou o desenvolvimento de um conjunto de relações interpessoais que resultaram na anulação de possíveis conflitos internos a cada grupo. Além disso, o sucesso desta atividade foi assegurado pelo facto de ter conseguido proporcionar, às crianças da sala da Fantasia, um momento de expressão que resultou no desenvolvimento de um conjunto de competências e capacidades fundamentais à formação integral de qualquer criança.

6.3.2 A Mistura de Água com Areia e a Mistura de Água com Arroz

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as crianças apresentam uma grande curiosidade relativamente aos fenómenos do mundo que as rodeia. Por essa razão, a área do Conhecimento do Mundo tem como principal finalidade estimular essa curiosidade, através da exploração de situações que proporcionam a estruturação de um pensamento crítico e reflexivo.

Atendendo que a prática experimental constitui uma componente fundamental para o desenvolvimento desse espírito crítico e reflexivo, considero ter proposto atividades significativas para o desenvolvimento das crianças do grupo com o qual desenvolvi a minha ação pedagógica, pelo facto de ter conseguido atribuir, às mesmas, uma intencionalidade educativa que foi ao encontro dos objetivos expressos na área do Conhecimento do Mundo.

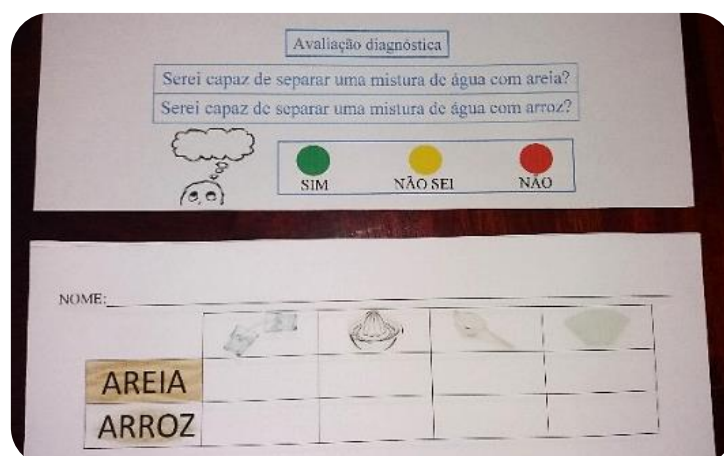
Como exemplo do mencionado, destaco a concretização de uma atividade experimental que possibilitou selecionar qual o material mais eficaz para separar uma mistura de água com areia e outra de água com arroz. Saliento que a finalidade desta

atividade foi proporcionar que as crianças previssem e experimentassem diferentes filtros e coadores, de modo a verificarem qual o que funcionava melhor para separar as misturas enunciadas.

Como planejado, esta atividade teve início com o um diálogo que permitiu a identificação das questões-problema que incentivariam a procura de respostas por meio da prática experimental. Neste sentido, apresentei um copo que continha uma mistura de água com areia e outro que continha uma mistura de água com arroz, questionando o que deveria ser feito para separar totalmente a areia e o arroz da água. Após terem refletido durante uns instantes, as crianças começaram a explorar, sob minha orientação, um conjunto de estratégias e materiais que poderão ser utilizados para coar e/ou filtrar (passar, cuidadosamente, a água de um copo para outro, um coador com rede, um filtro de café e um espremedor de laranjas). Deste modo, saliento que foi partindo dessa mesma exploração que promovi a formulação de hipóteses relacionadas com o facto de as estratégias e dos materiais apresentados serem ou não capazes de separar, totalmente, a água da areia e a água do arroz, uma situação que resultou na identificação das questões-problema desta atividade experimental: *Serei capaz de separar uma mistura de água com areia?* e *Serei capaz de separar uma mistura de água com arroz?*

Aquando da formulação das diversas hipóteses, procurei valorizar as ideias expressas pelas crianças, uma vez que, de acordo com Figueiroa (2013), é deste modo que o educador consegue incentivar o grupo para a vivência das fases que deverão integrar uma determinada atividade experimental. Além do referido, orientei o registo dessas mesmas hipóteses pois, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a criança deverá registar as hipóteses formuladas com o intuito de as confrontar com o resultado observado por meio da atividade experimental. Uma vez que este se tratava de um grupo de EPE, importa destacar que achei fundamental desenvolver um sistema de registo que fosse executado, sem dificuldade, por todas as crianças da sala da Fantasia. Neste sentido, solicitei que cada uma das crianças preenchesse uma tabela, no qual deveria ser colocada uma bola verde, caso considerasse que o material fosse capaz de separar totalmente a areia da água e/ ou o arroz da água, uma bola amarela, se não soubesse a resposta, ou uma bola vermelha, caso considerasse que o material não fosse capaz de separar totalmente a areia da água e/ ou o arroz da água.

Figura 13- *Tabela que foi preenchida com as previsões das crianças*



Apresentadas e registadas as hipóteses, coloquei nas mesas de atividades o material necessário para a execução de cada uma das experiências. Aquando da respetiva planificação, achei pertinente dividir as crianças da sala da Fantasia por dois grupos, uma vez que era minha intenção assegurar uma aprendizagem cooperativa. De acordo com Lopes e Silva (2008), a aprendizagem cooperativa deverá ser encarada para além de um simples trabalho de grupo, pois a mesma proporciona a aquisição e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas. Por esse mesmo motivo, optei por atribuir, a cada criança, uma função específica, com o objetivo de assegurar uma responsabilidade individual e uma interdependência positiva em ambos os grupos. Além disso, esta foi uma estratégia que obrigou os membros de cada grupo a trabalhar em equipa e a partilhar, não só os recursos materiais disponibilizados, como também uma análise e uma interpretação dos resultados observados aquando da execução das atividades experimentais. Assim, enquanto numa das mesas as crianças ficaram encarregues de efetuar as experiências para a mistura de água com areia, as restantes tiveram que efetuar as experiências para a mistura de água com arroz.

Depois de formados os dois grupos, as crianças da sala da Fantasia iniciaram a atividade experimental proposta. Para cada um dos materiais que foram testados, importa mencionar que procurei adotar o mesmo procedimento, no sentido de orientar, de forma mais eficaz, os grupos na execução das experiências propostas. Neste sentido, depois de ter enunciado qual a situação que deveria ser recriada, solicitei a opinião das crianças acerca dos possíveis resultados, uma situação que permitiu a recapitulação de algumas das hipóteses formuladas. Posto isso, cada grupo efetivou a situação enunciada, tendo

como principal objetivo um confronto entre as hipóteses formuladas e o resultado observado por meio da experiência.

Figura 14- *Experiências efetivadas pelas crianças*



Durante a concretização da atividade experimental, pude constatar que as crianças da sala da Fantasia apresentaram uma postura adequada à metodologia científica, ou seja, procuraram questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar as respostas, experimentar e observar os resultados que permitiram obter as respostas às questões-problema apontadas. Saliento que, no decorrer de todo este processo, as crianças apresentaram-se sempre bastante interessadas e empenhadas em participar, de forma ativa e contextualizada, em todas as experiências desenvolvidas.

Terminada a experimentação da estratégia e dos materiais propostos, promovi um diálogo que resultou numa partilha efetiva dos resultados observados por ambos os grupos. Como forma de se registar esses mesmos resultados, importa esclarecer que orientei o preenchimento, em grande grupo, de uma tabela apresentada na cartolina de consolidação dos conhecimentos e aprendizagens, uma situação que acabou por resultar na identificação e no registo das respostas às questões-problema colocadas.

Depois de partilhadas as vivências e as conclusões obtidas pelos dois grupos, entreguei as tabelas que continham as previsões de cada criança, proporcionando um confronto efetivo entre as hipóteses formuladas inicialmente e o resultado observado por meio da atividade experimental. Saliento que, neste momento de consolidação, pude constatar a concretização efetiva dos objetivos delineados para esta atividade experimental pois, para além de ter assegurado a vivência de algo que era do agrado e do interesse das crianças, consegui que todo o grupo adotasse uma verdadeira postura de

cientista, o que resultou na aquisição de um conjunto de saberes, competências e capacidades essenciais à formação de qualquer criança na fase do Pré-Escolar.

Como forma de finalizar esta atividade experimental, achei pertinente expor, na entrada da sala da Fantasia, o cartaz que incluía, não só uma apresentação das fases que integraram a atividade experimental, como também os conhecimentos e as aprendizagens adquiridas por meio da mesma. Saliento que esta foi uma decisão que procurou dar a conhecer, à comunidade educativa, tudo o que foi vivenciado pelas crianças, uma vez que os pais e as famílias têm o direito de conhecer as necessidades pedagógicas dos seus educandos, as conquistas e as atividades que vão sendo exploradas no quotidiano do estabelecimento educativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Figura 15- Cartaz afixado na entrada da sala da Fantasia



Deste modo, considero que esta foi uma atividade experimental que acabou por adquirir uma pertinência indiscutível para a formação de futuros cidadão críticos e reflexivos pois, para além de ter possibilitado que as crianças da sala da Fantasia fossem os principais sujeitos de toda a ação que foi desenvolvida, consegui ter evidências claras de que as tarefas propostas proporcionaram a adoção de uma postura enquadrada com os princípios defendidos pela metodologia científica.

6.3.3 As Ciaras do Natal

De acordo com Martins et.al. (2009), qualquer atividade relacionada com a concretização de experiências deverá decorrer de situações do quotidiano da criança, como forma de a incentivar para o processo de pesquisa, experimentação e exploração dos vários elementos e aspetos que integram o meio que a envolve.

Por esta razão, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) alertam que é partindo das vivências, dos interesses e dos saberes das crianças que o educador consegue promover a motivação necessária para que as mesmas percorram as diferentes etapas da metodologia científica: “questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunica-las” (p. 86).

Perante o referido, achei pertinente tornar a confeção da prenda de Natal numa verdadeira atividade experimental. Assim, acabei por propor a confeção de um cântaro de ciaras, uma vez que o mesmo constitui um artefacto cultural típico da tradição natalícia madeirense, ou seja, um elemento que pertencia à realidade das crianças da sala da Fantasia. Importa esclarecer que esta foi uma atividade que teve, ainda, como objetivo proporcionar a identificação dos elementos que condicionam a vida das plantas (água, ar, luz, temperatura, sol) e quais os cuidados a ter com as mesmas.

Dado que esta foi uma atividade exigiu a criação e a decoração de um recipiente para depositar a terra e as sementes, achei pertinente solicitar a colaboração dos Encarregados de Educação, pois o educador deverá ser capaz de envolver os pais e as famílias em todo o processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos. Assim sendo, cada criança teve a sua própria garrafa de plástico transparente que, depois, foi transformada num recipiente com cerca de 15 cm de altura.

Depois de reunidos todos os recipientes, as crianças tiveram a oportunidade de os decorar através da técnica de colar papel crepe com cola branca e purpurinas, tendo em conta os seus próprios interesses e os gostos. Durante a execução desta tarefa, importa mencionar que tive como principal intuito assegurar que as crianças fossem os principais sujeitos da ação que estava a ser desenvolvida. Neste sentido, procurei auxiliar e orientar todos os elementos do grupo, respeitando os diferentes ritmos de trabalho, ou seja, sem colocar em causa a autonomia e a individualidade dos mesmos.

Figura 16- *Decoração dos recipientes*

Estando todos os recipientes decorados, as crianças tiveram a oportunidade de explorar, em grande grupo, a atividade que permitiu prever, experimentar, observar e comparar (a longo prazo) o que acontece em dois cântaros de ciaras que são expostos a situações de humidade distintas. Deste modo, comecei por orientar um diálogo que levou o grupo a mencionar, de uma forma bastante assertiva, que o recipiente, a terra, a água, a luz e as sementes/ trigo correspondiam aos elementos e aos fatores necessários para concretizar, com sucesso, a prenda de Natal. Além do referido, este diálogo permitiu a identificação da questão-problema da atividade experimental que se pretendia realizar: *O que acontece se nunca regarmos um cântaro de ciaras?*

Depois de ter apontado a questão-problema desta atividade experimental, pude constatar que o grupo começou a expor um conjunto de previsões e hipóteses bastante assertivas e complexas, uma situação que acabou por me comprovar que as experiências desenvolvidas em sessões anteriores resultaram numa progressiva adoção de um verdadeiro pensamento reflexivo e crítico. Neste sentido, uma vez que esta foi uma atividade desenvolvida em grande grupo, optei por registar essas mesmas hipóteses no meu diário de bordo, com o principal intuito de assegurar um confronto entre as previsões do grupo e o resultado que seria observado por meio da atividade experimental.

Para a concretização desta atividade, tornou-se necessário semear o trigo em dois recipientes distintos. Deste modo, achei fundamental atribuir essa função a alguns dos elementos do grupo, uma vez que a participação ativa da criança no processo que envolve uma determinada atividade experimental acaba por assegurar que a aprendizagem seja alcançada com significado (Figueiroa, 2013).

Figura 17- *Construção dos materiais necessários para a atividade experimental*

Depois de ter orientado o grupo na tarefa de semear o trigo nos dois recipientes distintos, esclareci que um deles deveria ser regado todos os dias, sendo que o outro não deveria ter qualquer contacto com a água. Uma vez que a minha prática pedagógica era articulada com a ação das educadoras da sala da Fantasia, importa mencionar que, nos dias em que eu não me encontrava a intervir com o grupo, a Educadora Cooperante disponibilizou-se para orientar as crianças na observação diária dos dois recipientes que integraram a atividade experimental. Assim, considero que este trabalho cooperativo resultou do facto de ter desenvolvido uma grande cumplicidade com a mesma, algo que assegurou um ambiente propício à aquisição de competências essenciais à formação das crianças da sala da Fantasia.

Terminada a confeção do material necessário para a atividade experimental, o grupo teve a oportunidade de semear o trigo (com o meu auxílio e o da Educadora Cooperante) nos seus próprios recipientes. Importa destacar que a concretização desta tarefa decorreu no pátio do estabelecimento educativo, com o principal intuito de proporcionar, às crianças da sala da Fantasia, uma ligação a um ambiente exterior repleto de elementos físicos e naturais, como, por exemplo, terra, relva, árvores e alguns insetos. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o espaço exterior à sala de atividades deverá ser encarado como um local privilegiado para atividades que possibilitem o desenvolvimento de “diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p. 27). Por esse motivo, considero que este contexto proporcionou uma verdadeira envolvência com a tarefa que estava a ser desenvolvida, uma vez que foi possível constatar, por parte de todas as crianças, uma atitude de empenho, satisfação e

alegria relativamente à oportunidade de estarem a semear o trigo que daria origem às prendas de Natal, ou seja, aos cântaros de ciaras.

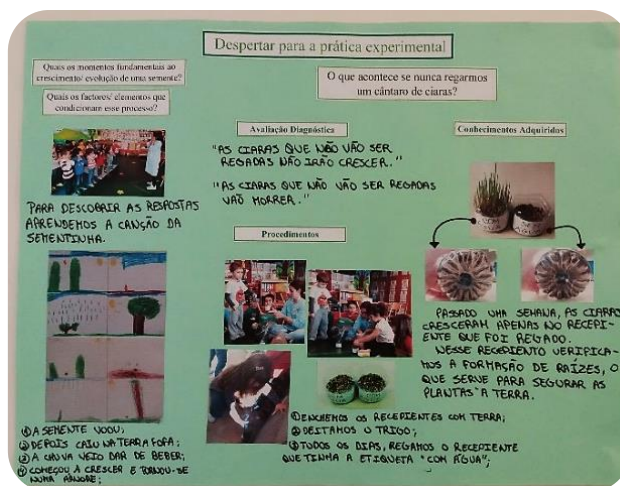
Figura 18- *Atividade que consistiu em semear o trigo*



Depois de se ter observado, durante uma semana, os dois recipientes que integraram a atividade experimental, orientei as crianças da sala da Fantasia numa análise e interpretação dos resultados observados por meio da experiência. Além disso, este foi um momento que resultou num confronto efetivo entre esses mesmos resultados e as hipóteses formuladas inicialmente. Deste modo, o grupo concluiu, com grande assertividade, que as ciaras cresceram, apenas, no recipiente que foi regado todos os dias com água, sendo de referir que a terra dessas mesmas ciaras possuía mais raízes do que a do recipiente que não foi exposto à água. Além do mencionado, as crianças concluíram que as suas próprias ciaras haviam crescido pelo facto de terem estado expostas à luz solar, ao ar e à água, uma situação que acabou por evidenciar a identificação dos fatores que influenciam e determinam o processo de evolução e crescimento das plantas.

Assim sendo, como forma de se registar todo o processo vivenciado, orientei o grupo na elaboração de um cartaz que, através de um conjunto de fotografias e de registos, permitiu dar a conhecer, aos Encarregados de Educação e a toda a comunidade educativa, não só as etapas que integraram a atividade experimental, como também as aprendizagens adquiridas por meio da mesma.

Figura 19- *Cartaz que foi afixado na entrada da sala da Fantasia*



Após ter refletido acerca da elaboração deste cartaz, considero que alcancei os objetivos delineados aquando da respetiva planificação pois, para além de ter possibilitado que as crianças participassem na confeção de um instrumento que serviu para divulgar as suas próprias aprendizagens, consegui ter evidências claras de que a atividade experimental foi significativa para o desenvolvimento de competências e capacidades essenciais à formação de futuros cidadãos críticos e conscientes da realidade que os rodeia. Saliento que esta situação foi evidenciada pelo facto de o grupo ter respondido, de forma assertiva, coerente e contextualizada, a todas as questões colocadas e de ter participado, de forma entusiasmada, ativa e autónoma, na confeção do dito cartaz.

Deste modo, acredito ter atingido os objetivos delineados aquando da proposta desta atividade experimental pois, para além de ter permitido consolidar algumas das competências e capacidades essenciais à estruturação de um pensamento reflexivo e crítico, a mesma acabou por possibilitar uma integração da cultura natalícia do meio no qual o grupo estava inserido. Assim, concluo que a atividade explorada resultou num conjunto de aprendizagens significativas para todas as crianças da sala da Fantasia, uma vez que cada uma acabou por assumir o papel central da sua própria aprendizagem.

6.4- Intervenção Educativa com a Comunidade

A prática pedagógica efetuada com o grupo da sala da Fantasia possibilitou, ainda, o desenvolvimento e a exploração de atividades que foram integradas num projeto que resultou na participação de alguns membros da comunidade educativa.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a participação dos pais, das famílias e de outros membros que pertençam à comunidade constitui “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”, uma vez que se torna possível o estabelecimento de “um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (p. 30).

Tendo em conta o mencionado, procurei desenvolver, em parceria com as colegas que se encontravam, também, a estagiar na EB1/PE da Achada, um projeto que fosse ao encontro, não só das características e necessidades de toda a comunidade, como também do Projeto Educativo da escola. Saliento que, apesar de termos desenvolvido a nossa prática pedagógica em apenas três das salas de EPE, decidimos que as atividades do nosso projeto deveriam proporcionar uma efetiva união dos quatro grupos de EPE, uma situação que foi aprovada, com bastante satisfação, por todas as educadoras do estabelecimento educativo em questão. Neste sentido, dado que o PEEB1/PE da Achada se intitulava *Crescer em Harmonia*, achamos pertinente promover a importância dos valores para a formação de futuros cidadãos.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), os estabelecimentos educativos desempenham, atualmente, um papel fulcral no que diz respeito à formação pessoal e social da criança, uma vez que a vida em grupo acaba por implicar o confronto de opiniões e a resolução de conflitos que suscitarão a promoção de “atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença”. Deste modo, a ação pedagógica de qualquer docente deverá ser capaz de formar pessoas autónomas, responsáveis, solidárias e conscientes dos seus direitos e deveres, nomeadamente no que diz respeito à valorização de todos os indivíduos na construção de uma sociedade crítica, justa e solidária (p. 39).

6.4.1 A Lenda de São Martinho: uma Peça de Teatro de Fantoques

No que diz respeito à primeira atividade desenvolvida, esta acabou por consistir na apresentação de uma peça de teatro de fantoches acerca da lenda de São Martinho. Neste sentido, as crianças dos quatro grupos (Sala da Fantasia, Sala dos Súper Amigos, Sala do Arco-Íris e Sala dos Cristais) deslocaram-se até à sala da Fantasia, local onde dispusemos todos os elementos essenciais à efetivação da dita peça de fantoches.

Antes de iniciamos a peça em questão, consideramos fundamental orientar um breve diálogo que possibilitou, não só a descoberta do que iria acontecer, naquele

momento e naquele local, como também a identificação da atitude que o grupo deveria adotar. Deste modo, terminado esse diálogo introdutório, demos início à efetivação da peça de fantoches, sendo de salientar que optamos por reproduzir, no rádio, uma gravação que havíamos feito com todas as falas do narrador, de São Martinho e do Mendigo (intervenientes da peça), uma situação que permitiu assegurar que todas as crianças ouvissem, de forma perceptível, o desenvolvimento do enredo.

Assim que a peça se deu por terminada, orientamos um diálogo que resultou numa efetiva troca de opiniões acerca do que tinha sido observado. Além disso, esse foi um diálogo que possibilitou uma discussão acerca da essência da lenda de São Martinho, ou seja, acerca dos valores subentendidos na mesma.

Figura 20- *Diálogo que possibilitou explorar a peça de teatro de fantoches observada*



De forma sucinta, conseguimos constatar que as crianças responderam acertadamente a todas as questões colocadas, sendo de salientar que manifestaram as suas opiniões acerca das personagens, do enredo e dos diferentes momentos da história, de forma bastante explícita. Neste sentido, concluímos que a atividade em questão alcançou o sucesso delineado pois, para além de termos proporcionado um momento de interação entre todas as crianças dos quatro grupos, conseguimos assegurar a identificação de alguns dos valores que estão subjacentes à lenda de São Martinho, de uma forma bastante prazerosa para todos os intervenientes.

6.4.2 O Vendedor de Castanhas

Relativamente à segunda atividade desenvolvida, esta consistiu na ida de um vendedor de castanhas à EB1/PE da Achada, uma situação que acabou por resultar num verdadeiro momento de convívio e partilha.

Assim que o vendedor de castanhas terminou de montar o equipamento necessário para a concretização da atividade planeada, as crianças efetivaram, de forma bastante organizada, a compra das castanhas assadas. Terminada essa compra, os quatro grupos dispuseram-se, então, no pátio do estabelecimento educativo, local onde degustaram, com entusiasmo e satisfação, este fruto típico do Outono.

Figura 21- Venda e degustação das castanhas assadas



De forma geral, esta foi uma atividade desenvolvida com o intuito de reforçar uma tradição típica do meio que envolve as crianças da EB1/PE da Achada. Além disso, importa esclarecer que esta atividade foi proposta com o intuito de proporcionar uma experiência que poderá não estar ao alcance de todas as crianças do dito estabelecimento educativo. Assim sendo, enquanto futuras profissionais na área da educação, tivemos como objetivo assegurar e possibilitar que todas as crianças tivessem contacto com esta realidade tão típica das festas de São Martinho, através da promoção de um clima de convívio e de partilha.

Para além do feedback dado pelas crianças dos quatro grupos de EPE, saliento que as educadoras, as auxiliares, o pessoal responsável pela cozinha e as contínuas acabaram por se juntar ao nosso convívio, expondo todo um conjunto de felicitações quanto ao sucesso da nossa atividade.

6.4.3 A Hora do Conto

Relativamente à terceira atividade deste projeto, ficou estipulado que as crianças dos quatro grupos de EPE teriam a oportunidade de vivenciar a hora do conto, uma atividade que teve como objetivo promover a exploração de um conjunto de valores que são essenciais a qualquer sociedade. Para a concretização da mesma, importa mencionar que solicitamos a participação de uma funcionária da Biblioteca Pública Regional da Madeira, com o intuito desta contar algumas histórias relacionadas com os valores, a temática que estávamos a promover com o nosso projeto.

Figura 22- *Leitura de uma das histórias que apelava à prática de bons valores*



De um modo geral, pudemos observar que o grupo se apresentou bastante atento e envolvido com as histórias que foram contadas. Conseguimos, ainda, constatar que as crianças participaram, de forma ativa, na exploração do enredo das mesmas, sendo de salientar que manifestaram as suas opiniões acerca das personagens e dos diferentes momentos de forma bastante coerente e assertiva. Assim, consideramos que a nossa atividade alcançou o sucesso delineado pois, além de termos proporcionado um momento de interação entre os quatro grupos de EPE, conseguimos que estes tivessem contato com algumas histórias transmissoras de verdadeiros valores.

6.4.4 O Verdadeiro Natal: uma Peça de Teatro

Para uma quarta atividade, foi planeada a apresentação de uma peça de teatro que visava alertar as crianças para o verdadeiro significado do Natal. Deste modo, as crianças das quatro salas de EPE deslocaram-se até à sala da Fantasia, com o intuito de assistirem à peça de Natal que, sendo um elemento do nosso projeto com a comunidade, pretendeu

esclarecer qual o verdadeiro significado desta época tão especial e quais os valores que deverão estar subjacentes à mesma.

À semelhança da peça de teatro de fantoches, achamos pertinente orientar o grupo num breve diálogo que possibilitou, não só a descoberta do que iria acontecer, como também a identificação da atitude que deveria ser adotada. Neste sentido, terminado o diálogo introdutório, demos início à efetivação da peça de teatro, sendo de salientar que todas as crianças adotaram uma postura de verdadeira envolvência para com o enredo que estava a ser observado.

Figura 23- *Apresentação da peça de Natal*



Terminada a representação da peça de teatro, orientamos um diálogo resultou numa efetiva troca de opiniões acerca do que tinha sido observado. Além do referido, esse foi um diálogo que possibilitou uma discussão acerca dos valores e da mensagem subjacente à dita peça. Sucintamente, conseguimos constatar que as crianças responderam acertadamente a todas as questões colocadas, sendo de mencionar que manifestaram as suas opiniões acerca das personagens, do enredo e dos diferentes momentos da história, de forma bastante clara e coerente. Assim, concluímos que a nossa atividade alcançou o sucesso delineado pois, para além de termos proporcionado um momento de interação com todas as crianças dos quatro grupos, conseguimos que estas tivessem a oportunidade de compreender que os valores subjacentes ao Natal são muito mais importantes do que receber prendas. Deste modo, mais do que proporcionar um momento de prazer, sentimos-nos orgulhosas por termos conseguido criar e apresentar uma peça de teatro que, por integrar o nosso projeto com a comunidade, resultou na transmissão de mensagens que

visam inculcar verdadeiros valores em todas as crianças que estão em processo de desenvolvimento e de formação.

6.4.5 A Importância dos Valores na Comunidade: um Livro Construído pelos Encarregados de Educação

Uma vez que o nosso projeto com a comunidade tinha como objetivo inculcar a prática de valores essenciais a uma sociedade justa, crítica e solidária, apresentamos, aos Encarregados de Educação das crianças com as quais desenvolvemos a nossa prática pedagógica, a proposta de se criar um livro que, por meio da participação e colaboração de todos, resultasse na apresentação de um conjunto de histórias repletas de ensinamentos e de valores fundamentais para o bom funcionamento da sociedade atual.

Deste modo, assim que os livros ficaram terminados, reunimos as crianças dos quatro grupos no pátio do estabelecimento educativo, com o intuito de se proceder à apresentação dos mesmos. Dado que estes livros eram constituídos por um conjunto de pequenas histórias que incorporavam uma única história repleta de valores essenciais ao bom funcionamento de qualquer comunidade, optámos por ler a primeira história de cada um, sendo que as restantes deveriam ser lidas e exploradas, sempre que oportuno, nas respetivas salas. Importa referir que esta foi uma situação discutida, previamente, com as Educadoras Cooperantes e transmitida à comunidade escolar que estava presente na dita apresentação.

Figura 24- *Leitura da primeira história do livro da sala da Fantasia*



Aquando da leitura das histórias, conseguimos constatar que as crianças se mostraram bastante interessadas e atentas ao desenrolar dos respectivos enredos. Na minha opinião, esta situação ocorreu como uma consequência das histórias integradas em cada um dos livros terem sido escritas pelos pais, familiares e/ou Encarregados de Educação das crianças das salas da Fantasia, dos Súper Amigos e do Arco-Íris. Assim, concluo que esta foi uma atividade que adquiriu uma pertinência indiscutível para todos os elementos dos quatros grupos, uma vez que este foi um momento que possibilitou, mais uma vez, a identificação e a exploração de valores que possibilitam assegurar o crescimento harmonioso de qualquer criança.

6.4.6 A Manta dos Valores

A par da criação do livro, pais, familiares e/ou Encarregados de Educação foram desafiados a decorar alguns quadrados de tecido, tendo em consideração a promoção de um conjunto de valores que são essenciais ao bom funcionamento da sociedade atual.

Assim que nos foram entregues todos os quadrados decorados, construámos a manta dos valores, um elemento que, tal como o livro, foi apresentado aos quatro grupos de EPE e a toda a comunidade educativa da EB1/PE da Achada. Importa referir que, assim que as crianças visualizaram o resultado final deste trabalho, estas demonstraram um enorme orgulho e uma enorme satisfação relativamente ao resultado final do trabalho e dedicação dos seus Encarregados de Educação, pais e/ ou familiares. Também a Diretora e o pessoal docente e não docente aplaudiram e elogiaram, com grande alegria, o principal produto do nosso projeto com a comunidade, produto esse que foi afixado na entrada do estabelecimento educativo.

Figura 25- *Apresentação da manta dos valores*



Terminada a apresentação da manta dos valores, as crianças tiveram a oportunidade de dançar e brincar livremente ao som da música “Ser bem educado”, de Maria Vasconcelos, uma atividade que foi dinamizada em parceria com o professor de Expressão Musical. Considero que esta foi uma atividade que acabou por ser bastante gratificante, na medida em que as crianças tiveram a oportunidade de efetivar várias danças de roda ao som de uma música que apela à prática de bons valores.

Após uma reflexão acerca do que foi vivenciado, consideramos ter alcançado os objetivos delineados pois, para além de termos proporcionado um momento de interação entre os quatro grupos de EPE, conseguimos apresentar à comunidade escolar alguns dos elementos do projeto desenvolvido, num clima de verdadeiro convívio e partilha de experiências.

No meu entender, o projeto desenvolvido acabou por enriquecer, não só a nossa primeira prática pedagógica, como também o próprio ambiente educativo da EB1/PE da Achada. Numa sociedade cada vez mais padronizada e estereotipada, considero que o facto de termos solicitado a confeção de três livros e de uma manta que tinham, obrigatoriamente, que enaltecer um valor por criança, contribuiu para despertarmos os Encarregados de Educação, os pais, os familiares e todo o pessoal docente e não docente do dito estabelecimento educativo para a necessidade de educarmos as nossas crianças, tendo como pilhars fundamentais os valores que asseguram a formação de cidadãos cultos, críticos, conscientes e preocupados com toda a realidade que os rodeia.

6.5- Reflexão Final da Intervenção Pedagógica no Contexto da Educação Pré-Escolar

O estágio desenvolvido no contexto da EPE resultou numa experiência enriquecedora para a minha formação enquanto futura profissional na área da Educação, na medida em que me possibilitou consolidar muitos dos conhecimentos pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo do meu percurso académico.

Confesso que, no momento em que estabeleci o primeiro contato com o estabelecimento educativo, temi não conseguir adotar o perfil de uma educadora de infância. Contudo, este receio acabou por ser colocado de parte assim que constatei, por parte da Educadora Cooperante, das crianças e dos próprios Encarregados de Educação

um grande entusiasmo quanto à minha participação na rotina diária do grupo. Saliento que este sentimento de aceitação tornou-se fundamental para eu criar um conjunto de expectativas de sucesso relativamente à minha primeira prática pedagógica pois, além de pretender adquirir novas competências, conhecimentos e estratégias essenciais a uma ação profissional futura, tinha como objetivo propor e desenvolver atividades que, indo ao encontro das características, necessidades, e interesses do grupo, proporcionassem uma aprendizagem significativa por parte de todas as crianças.

Na minha opinião, as duas semanas de observação participante foram essenciais para eu me integrar de forma plena na rotina diária do grupo. Durante esse momento, saliento que consegui ter percepção de algumas das características mais relevantes da ação pedagógica desenvolvida pela Educadora Cooperante, aspeto esse que me possibilitou propor e desenvolver atividades enquadradas com os seus objetivos e princípios educacionais. Além disso, essas semanas foram essenciais, pois orientei o grupo na exploração de algumas atividades que me possibilitaram ambientar com a realidade e com a exigência desta primeira etapa da Educação Básica. Na minha opinião, estas pequenas intervenções, assim como o auxílio prestado nas atividades dinamizadas pela Educadora Cooperante, permitiram desenvolver, com as crianças da sala da Fantasia, uma relação afetiva, de confiança e segurança, condições que considero serem fundamentais para assegurar um ambiente propício à aprendizagem de qualquer criança.

Ao longo da minha prática pedagógica, foram várias as atividades que procurei propor tendo presente a necessidade de integrar o caráter lúdico pois, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o brincar deverá ser encarado como uma estratégia que permite assegurar o envolvimento de todas as crianças, através da adoção de uma atitude de prazer, concentração e empenho. Assim, atendendo que o brincar é muito mais do que uma forma de entretenimento, considero ter proposto atividades significativas para a aprendizagem de todas as crianças, pelo facto de ter conseguido atribuir, ao mesmo, uma intencionalidade educativa.

Além do caráter lúdico que deve estar articulado às experiências vividas na EPE, procurei propor atividades com base na observação dos interesses, características e necessidades do grupo. De acordo com as autoras, a observação proveniente do contato diário com a criança constitui um meio para a conhecer devendo, por isso, ser utilizada como uma estratégia que permite uma ação contextualizada e significativa. Deste modo, sinto-me bastante orgulhosa por ter conseguido intervir com base nas observações e

registos acerca de cada criança, uma vez que esta é uma estratégia que proporciona um ambiente estimulante e propício a aprendizagens significativas e diversificadas.

Todavia, mais do que planear, creio que a observação deve permitir, a recolha das informações suficientes para “avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11). Neste sentido, os pareceres obtidos por meio do processo de observação-registo-planeamento-avaliação/ reflexão são fundamentais para o educador adequar a sua ação pedagógica ao grupo e à evolução de cada uma das crianças. Perante o referido, saliento que procurei refletir acerca do desenrolar de todas as atividades propostas, depositando especial atenção ao *feedback* fornecido pelas crianças e pela própria Educadora Cooperante, como forma de apurar a influência que essas atividades tiveram no desenvolvimento, aprendizagem e formação do grupo.

Segundo Marques (1987), torna-se fundamental que o Pré-Escolar constitua um espaço de qualidade, capaz de “proporcionar a igualdade de oportunidades, para que todas as crianças possam atingir a escola primária com um domínio idêntico de pré-requisitos” (p. 33). Neste sentido, perante um grupo de crianças heterogéneo, a nível de idades, experiências e graus de desenvolvimento, assumi a diferenciação pedagógica como uma ferramenta que me permitiu assegurar inclusão, ou seja, uma valorização das características, das necessidades e das diferenças individuais.

Ao adotar uma prática pedagógica diferenciada, constatei uma evidente inclusão de todas as crianças nas atividades propostas, o que resultou no estabelecimento de um clima de permanente interação e cooperação. De acordo com Abrami et al. (1996), referido por Lopes e Silva (2008), a aprendizagem cooperativa defende que a participação de cada criança é fundamental para a realização das atividades propostas. Deste modo, considero que esta constitui uma estratégia que possibilita transformar a criança no principal sujeito do seu processo de formação assegurando, assim, que a aprendizagem seja significativa. Neste sentido, ao ter proposto atividades com base na cooperação, as crianças tiveram a oportunidade de aprender umas com as outras, um tipo de aprendizagem que, na minha opinião, enriquece qualquer ação pedagógica, pelo facto de possibilitar o desenvolvimento simultâneo de aptidões cognitivas e sociais.

Durante a minha prática pedagógica, procurei, ainda, tornar as crianças nas construtoras dos seus próprios conhecimentos, uma situação que permitiu assegurar que as competências subjacentes às atividades propostas fossem adquiridas com significado. Enquanto protagonista da sua aprendizagem torna-se, então, necessário “envolver a

criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16). Perante o referido, destaco a existência de momentos que possibilitaram a consolidação de algumas atividades e de alguns conhecimentos que foram adquiridos, no qual as crianças tiveram a oportunidade de avaliar e refletir acerca dos procedimentos adotados, do papel que assumiram e da pertinência do resultado obtido.

Segundo Zabalza (1998), a adoção de um modelo curricular acaba por dar coerência à prática pedagógica do educador de infância, o que poderá contribuir, significativamente, para assegurar o sucesso dos objetivos da EPE e consequente qualidade do processo de aprendizagem. Contudo, Kot-Kotecki (2013), alerta que os modelos curriculares reconhecidos, apesar de divergirem em questões relacionadas com a forma como o educador dá corpo à sua intervenção, apontam uma questão transversal que deverá ser tida em conta pelos docentes: a importância atribuída à “qualidade das respostas educativas oferecidas às crianças, porque quando estas têm a oportunidade de experienciar contextos educativos, considerados de elevada qualidade, demonstram ter níveis elevados de autoestima, de ambição, de segurança e de autoeficácia” (p. 51).

Deste modo, optei por não adotar um único modelo curricular pois, tendo em conta o que foi mencionado, achei muito mais enriquecedor ajustar a minha intervenção às necessidades, às características, aos interesses e experiências do grupo, uma vez que o principal objetivo da minha prática pedagógica consistia em propor atividades significativas para a aprendizagem e a formação integral das crianças da sala da Fantasia.

Deste modo, concluo que esta foi uma experiência que me possibilitou crescer, quer a nível pessoal, quer a nível profissional pois, para além de ter tido a oportunidade de desempenhar o papel de uma verdadeira educadora de infância (enquadrado com as regras e as normas da sala e da própria Instituição), sinto-me orgulhosa por ter conseguido desenvolver, com o grupo da sala da Fantasia, atividades que resultaram numa efetiva aquisição de competências e capacidades fundamentais para a formação integral de cidadãos críticos, cultos e despertos para a realidade do meio que os rodeia.

Capítulo 7- Intervenção Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O capítulo em questão tem como principal objetivo apresentar alguns aspetos que resultaram do trabalho desenvolvido ao longo da primeira prática pedagógica que foi realizada no contexto do 1CEB. Neste sentido, este é um capítulo que começa por integrar uma breve caracterização da sala e do grupo de alunos com o qual desenvolvi a minha prática pedagógica. Além do referido, o presente capítulo evidencia o projeto de Investigação-Ação concretizado, algumas das atividades exploradas no âmbito das diversas áreas curriculares, o projeto desenvolvido com a comunidade educativa e uma reflexão final acerca de todo o trabalho que foi efetivado com o grupo.

Deste modo, importa destacar que a prática pedagógica em questão decorreu na EB1/PE da Achada, mais precisamente com o grupo de alunos do 4.ºA, com a orientação do Professor Cooperante David Correia. No que diz respeito à sua duração, esta teve início no dia 27 de março de 2017 e terminou no dia 19 de junho do mesmo ano, sendo de referir que, nas duas primeiras semanas, concretizei uma observação participante, enquanto nas restantes oito assumi o controlo da atividade letiva do grupo. Destaco, ainda, que a mesma ocorreu, sempre, no turno da tarde (das 13h15 às 18h15), pelo facto de este corresponder ao horário do Professor Cooperante.

7.1- Contextualização do Ambiente Educativo

7.1.1- A Sala do 4.ºA

De acordo com Morgado (2004), a sala de aula deverá ser um espaço organizado com o principal intuito de proporcionar a qualidade e a eficácia do ensino. Por esse mesmo motivo, a gestão deste espaço acaba por ser determinada pelas características e pelas necessidades dos alunos, uma situação que permite assegurar o estabelecimento de um clima favorável à aprendizagem significativa de todos os elementos que integram um determinado grupo de alunos.

Perante o mencionado, a sala do 4.ºA encontrava-se organizada tendo em conta os recursos físicos e os materiais didáticos presentes na mesma. Além disso, constatou-se que esta era uma sala cuja sua organização teve como principal objetivo ir ao encontro das características, das necessidades e dos interesses dos alunos.

Figura 26- Sala do 4.º A

De uma forma geral, a sala do 4.ºA caracterizava-se por ser um espaço bastante amplo, no qual era possível identificar uma pequena arrecadação que servia para arrumar e organizar alguns materiais escolares e grande parte dos trabalhos realizados pelos alunos. Além do referido, este era um espaço que possuía uma lateral de janelas de vidro com persianas romanas, um fator que proporcionava uma ótima iluminação natural.

A sala do 4.ºA possuía três armários que serviam para guardar medicamentos e os materiais necessários para a execução de algumas tarefas e atividades. Possuía, ainda, uma secretária que proporcionava a arrumação de alguns pertences do docente, um quadro de giz com dimensões bastante razoáveis e o Cantinho da Leitura, constituído por uma estante com diversos livros adequados à faixa etária dos alunos. Importa acrescentar que uma das paredes deste espaço apresentava um grande *placard* que servia para colocar,

não só alguns dos trabalhos efetuados pelos alunos, como também alguns elementos decorativos que permitissem assinalar as épocas festivas.

Para além do mencionado, as mesas desta sala encontravam-se dispostas aos pares, uma situação que proporcionava uma circulação bastante eficaz por todo o espaço e a implementação de um espírito cooperativo entre todos os alunos. Assim sendo, considera-se que esta era uma sala que permitia o estabelecimento de um clima relacional bastante positivo, estimulante e motivador, uma condição que possibilitava a concretização das atividades com uma atitude de confiança e segurança.

Na minha opinião, o espaço da sala do 4.ºA caracterizava-se por ser bastante funcional visto que, a partir de qualquer ponto da sala, o professor beneficiava de uma visão global dos alunos, um fator que considero ser determinante para o bom funcionamento das atividades propostas a alunos na fase do ICEB.

Deste modo, considero que a sala do 4.ºA apresentava as condições necessárias, não só para o bom funcionamento da atividade letiva do grupo, como também para a formação e o desenvolvimento integral de todos os alunos, uma vez que se constatou uma organização funcional do espaço e uma gestão adequada de todos os materiais.

7.1.2- O Grupo de Alunos do 4.ºA

Aquando da organização de um determinado grupo, o docente deverá ter em consideração um conjunto de fatores que são determinados pelas singularidades dos elementos da comunidade que o estabelecimento educativo pretende servir. Deste modo, Lopes e Silva (2010) alertam que é por meio do conhecimento desses fatores que o docente se torna capaz de assegurar um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo para todos os intervenientes.

Além do conhecimento desses fatores, a identificação das necessidades, das características e dos interesses de cada aluno possibilita a adoção de um conjunto de estratégias que visam assegurar o sucesso da ação pedagógica de qualquer docente, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Relativamente à prática pedagógica em questão, o grupo do 4.ºA era constituído por 26 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, dos quais 19 eram do género masculino e 7 do género feminino.

Quanto à área de residência, a maioria dos alunos habitava no Funchal, nomeadamente na freguesia de Santo António, na freguesia de São Roque e na freguesia de São Pedro. Todavia, existia uma pequena percentagem que residia no concelho de Santa Cruz e no concelho de Câmara de Lobos.

No que concerne às famílias das crianças deste grupo, o Professor Cooperante apontou a possibilidade de identificá-las como provenientes de um meio social médio-alto, no qual era possível constatar uma certa heterogeneidade relativamente às habilitações literárias dos pais e às respetivas profissões.

Gráfico 2- *Habilitações literárias dos pais dos alunos do 4.ªA*

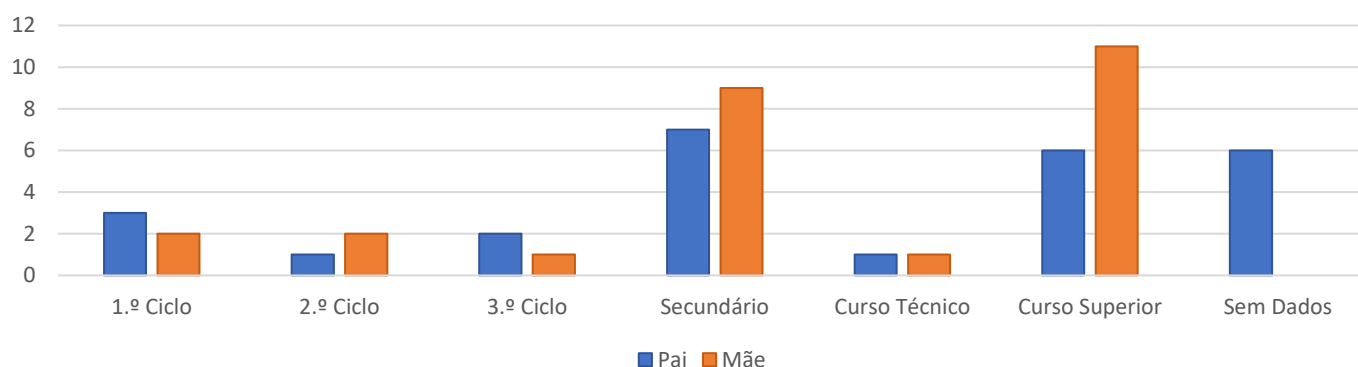


Figura 27- *Situação profissional dos pais dos alunos do 4.ªA*

Chefe de Manutenção	1
Técnico (a) de Vendas	1
Desempregado (a)	11
Militar	2
Empregado (a) de Armazém	1
Mecânico	1
Investigador (a)	2
Gestor (a) Financeiro	1
Chefe de Secção	1
T. O. C.	2
Advogado (a)	2
Motorista de Pesados	2
Professor (a)	4
Administrativo (a)	2
Comercial	4
Informático (a)	2
Assistente Operacional	1
Técnico (a) Superior de Laboratório	1
Educador (a) de Infância	1
Enfermeiro (a)	1
Bancário (a)	1
Sem Dados	8

Com base na prática pedagógica desenvolvida com os alunos do 4.ºA, pude constatar que este se tratava de um grupo bastante ativo, participativo, autónomo e que demonstrava uma enorme vontade de aprender. Além disso, este era um grupo receptivo à concretização de atividades e tarefas nunca antes exploradas.

Ao nível do comportamento e das relações interpessoais, os alunos eram bastante sociáveis, quer nas relações que estabeleciam com outras crianças, quer nas que estabeleciam com os adultos. Contudo, importa referir que perante alguns conflitos, tornava-se necessária a presença de um adulto para gerir e mediar essas mesmas situações.

Quanto à dinâmica dentro da sala de aula, apesar de diferentes ritmos de trabalho, os alunos do 4.º A apresentavam uma atitude de entusiasmo e empenho para com a aprendizagem. Todavia, existia um pequeno grupo de alunos que eram acompanhados, dentro e fora da sala de aula, por uma Professora Especializada, um facto que possibilitava, aos mesmos, a vivência de todas as atividades que eram propostas à turma. Neste sentido, salienta-se que esse pequeno grupo integrava um aluno diagnosticado com dislexia e outros oito que usufruíam de um apoio pedagógico acrescido.

No que concerne à área do Português, o grupo era bastante comunicativo e expressivo. De uma forma geral, constatava-se uma facilidade em expor as ideias recorrendo, para isso, a um discurso bastante claro, fluente e coerente. Além da capacidade de ler com fluência textos, salienta-se que os alunos apresentavam uma certa facilidade em compreendê-los. Quanto à gramática, mostravam ter facilidade em identificar as classes de palavras, em trabalhar a morfologia, a lexicologia e a sintaxe.

Relativamente à área da Matemática, o grupo era capaz de resolver operações e problemas que envolvessem as diferentes operações matemáticas. Além disso, mostravam uma certa facilidade em tratar dados e em explorar as medidas de capacidade (área e volume). Para além do mencionado, os alunos eram capazes de identificar e reconhecer os ângulos e as propriedades das figuras geométricas.

Na área do Estudo do Meio, o grupo manifestava uma grande curiosidade para com o meio que o rodeava, uma atitude que proporcionava a adoção de um espírito crítico que os motivava a questionar e a procurar respostas para as suas próprias questões.

Já na área da Expressão Físico- Motora, este era um grupo que manifestava uma boa coordenação motora. Além disso, os alunos apresentavam competências e

capacidades adequadas à faixa etária, nomeadamente no que diz respeito à resistência, à flexibilidade, à velocidade de reação e ao controlo da postura e da orientação espacial. Demonstravam ter, ainda, uma relação sócio-afetiva bastante positiva para com todos os colegas, um dado que era comprovado pela cooperação nas diversas situações de jogo.

Quanto à área da Expressão Musical, o grupo gostava de cantar canções. Além do referido, demonstrava uma certa facilidade, não só em aprender e memorizar as letras e as melodias das canções, como também em reproduzir alguns modos rítmicos.

No âmbito da Expressão Dramática, os alunos evidenciavam um grande envolvimento com os jogos de representação, ou seja, demonstravam predisposição para recriar situações do quotidiano ou histórias contadas e exploradas na sala de aula.

Já na área da Expressão Plástica, o grupo apresentava uma grande criatividade e interesse em explorar atividades relacionadas com o desenho, o recorte, a colagem e a pintura. Importa salientar que alguns elementos concretizavam trabalhos com bastante pormenor e rigor estético.

Perante o mencionado, pude concluir que os alunos do 4.ºA apresentavam níveis de desenvolvimento e de aprendizagem adequados às respetivas faixas etárias, um dado que era comprovado, não só pelos resultados bastante satisfatórios que eram atingidos no dia-a-dia, como também pela maturidade que demonstravam nas relações que estabeleciam entre si e com os adultos que as rodeavam.

7.2- Projeto de Investigação-Ação

O Projeto de Investigação-Ação em questão permitiu enriquecer a ação pedagógica desenvolvida no contexto do ICEB, dado que o mesmo possibilitou dar resposta a algumas das características, necessidades e, também, a alguns dos interesses do grupo com o qual desenvolvi a minha ação pedagógica.

Em termos gerais, este foi um projeto que teve início com a identificação de um problema e conseqüente formulação da questão do estudo. Importa referir que esta fase do projeto apenas se concretizou após algumas semanas de intervenção. Assim sendo, depois de ter formulado a questão-problema, o presente projeto permitiu a concretização de uma revisão preliminar acerca da problemática selecionada. Além do referido, este acabou por exigir a construção e a implementação de um conjunto de estratégias que, estando de acordo com essa revisão e com as características, necessidades, interesses e

experiências do grupo, tiveram como objetivo responder à questão levantada no início do mesmo. Torna-se, ainda, fundamental mencionar que este projeto teve como base uma revisão preliminar acerca da metodologia adotada, o que permitiu comprovar que a Investigação-Ação tem como principal intuito resolver problemas que ocorrem na realidade de uma sala de aula.

7.2.1 Enquadramento do Problema

Logo no início da intervenção com os alunos do 4.ºA, pude constatar que, à semelhança das crianças da sala da Fantasia, este era um grupo que demonstrava um grande fascínio por questões relacionadas com a Prática Experimental, ou seja, com a descoberta de conhecimentos por meio da concretização de experiências. Por esse motivo, acabei por orientar os alunos na exploração de um conjunto de atividades experimentais que, de forma articulada com os conteúdos e os objetivos propostos no Programa de 4.º ano do Estudo do Meio, possibilitaram despertar o interesse o grupo para esta prática que proporciona o desenvolvimento de competências e capacidades essenciais à formação de cidadãos cultos, críticos e despertos para a realidade do meio onde estão inseridos.

Dado que o trabalho desenvolvido resultou na aquisição de um conjunto de aprendizagens significativas por parte de todos os alunos do 4.ºA, achei fundamental aprofundar a Prática Experimental das Ciências, com o intuito de fazer despontar, nos mesmos, um verdadeiro pensamento crítico e reflexivo. Além do referido, esta foi uma decisão que teve como objetivo dar resposta às constantes solicitações do grupo relativamente à concretização de novas experiências.

Neste sentido, tendo em conta que a Investigação-Ação é uma “estratégia de desenvolvimento profissional que os educadores e professores usam para investigar um problema ou uma área de interesse específica do seu contexto profissional”, acabei por desenvolver o meu projeto nesta área, uma vez que pude constatar que a mesma despertou o interesse e a curiosidade de todos os alunos (Silva & Lopes, 2015, p. 153).

Deste modo, as atividades que propus desenvolver tiveram como principal objetivo inculcar, nos mesmos, os princípios estipulados para o Ensino Experimental das Ciências, como por exemplo o desenvolvimento de um verdadeiro pensamento crítico e reflexivo. Além disso, as atividades propostas visaram desenvolver um conjunto de

competências e capacidades essenciais à formação integral de todas as crianças com idades compreendidas entres os nove e os dez anos.

7.2.2 Questão de Investigação

Segundo Máximo-Esteves (2008), o professor investigador deverá formular questões que sejam relevantes no contexto da sua ação pedagógica, dado que os objetivos, as estratégias e as metodologias definidos, deverão possibilitar uma resposta que seja significativa para todos os intervenientes do processo de Investigação-Ação.

Assim sendo, tendo em conta o que pude observar no decorrer de algumas sessões da minha prática pedagógica, a questão que selecionei para desenvolver este projeto de Investigação-Ação foi *Como responder adequadamente às solicitações dos alunos do 4.ºA relativamente às suas curiosidades sobre o ensino experimental?*

De acordo com Martins et. al. (2007) a educação nesta área procura estimular a estruturação de um pensamento crítico e reflexivo, uma situação que acaba por assegurar, aos alunos do 1CEB, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas, ou seja, uma efetiva transição entre esta fase e a do 2.º Ciclo do Ensino Básico

7.2.3 A Promoção da Prática Experimental: Estratégias de Intervenção

Segundo o Programa do Estudo do Meio, os alunos com idades compreendidas entre os cinco e os onze anos são detentores de um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando através do contato com o meio que os rodeia. Por essa razão, procurei propor, como estratégia principal do meu projeto de Investigação-Ação, a concretização de um conjunto de experiências que fossem, não só ao encontro das características, das necessidades e das vivências dos alunos do 4.ºA, como também dos seus próprios gostos, interesses e curiosidades. Deste modo, saliento que estes foram os critérios que procurei ter em conta aquando da seleção e planeamento das experiências propostas pois, na minha opinião, é partindo dos contextos mais próximos dos alunos que conseguimos assegurar que todas as atividades desenvolvidas tenham verdadeiro significado para a aprendizagem e formação dos mesmos. Para além destas condições, importa acrescentar que procurei contextualizar todas as experiências propostas com os conteúdos e os objetivos apresentados no Programa de 4.º ano do Estudo do Meio, dado

este constituir o documento orientador da ação pedagógica que deverá ser desenvolvida, nesta área do conhecimento, por qualquer professor do ICEB.

7.2.3.1 Primeira Experiência

1. Nesta primeira experiência, orientei o grupo numa reflexão que permitiu formular e registar um conjunto de hipóteses acerca do que acontece quando exposta a água a uma fonte de calor bastante intensa;
2. Depois de terem marcado, num copo de plástico, uma determinada quantidade de água, os alunos ferveram esse mesmo líquido, com o auxílio de uma chaleira;
3. Por fim, verteram a água fervida no copo de plástico confrontando, assim, o resultado observado com as hipóteses formuladas.

Figura 28- *Etapas da primeira experiência*



7.2.3.2 Segunda Experiência

1. A segunda experiência teve início com uma reflexão que permitiu formular um conjunto de hipóteses acerca do que acontece quando expomos o vapor de água a uma diminuição da temperatura;
2. Depois dos alunos terem fervido um pouco de água na chaleira, estes verteram-na num recipiente de vidro que foi tapado com uma tampa metálica. Por cima dessa mesma tampa, os alunos colocaram alguns cubos de gelo e observaram o fenómeno que ocorreu dentro do dito recipiente;
3. Por fim, orientei o grupo num diálogo que permitiu uma compreensão do fenómeno observado e um confronto entre o mesmo e as hipóteses formuladas.

Figura 29- *Etapas da segunda experiência*



7.2.3.3 Terceira Experiência

1. Nesta terceira experiência, os alunos foram levados a refletir acerca do funcionamento dos vasos comunicantes, uma situação que resultou na formulação de um conjunto de hipóteses que foram devidamente registadas;
2. Depois de terem explorado o material necessário para a concretização da experiência, os alunos testaram esses vasos comunicantes em duas situações distintas: as garrafas colocadas ao mesmo nível e uma das garrafas colocada num nível mais alto;
3. Por fim, para além de terem refletido acerca do que foi observado, os alunos confrontaram as hipóteses formuladas com o resultado observado.

Figura 30- *Etapas da terceira experiência*



7.2.3.4 Quarta Experiência

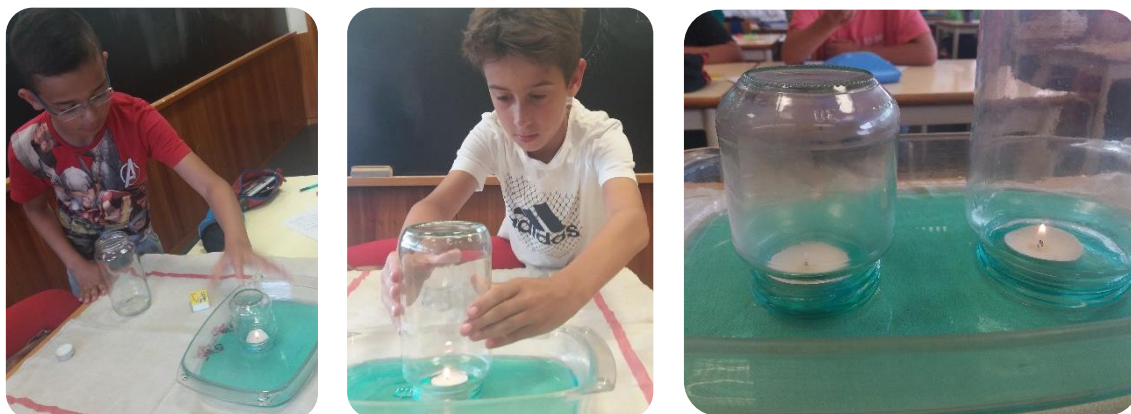
1. A quarta experiência teve início com uma reflexão que permitiu formular hipóteses acerca do que poderá ser feito para proteger as praias da ação do mar;
2. Depois de terem explorado o material necessário para a concretização desta experiência, os alunos recriaram duas situações distintas: uma praia de areia que foi totalmente exposta ao movimento das ondas e outra em que o movimento das ondas era quebrado por uma barreira transversal de gravilha;
3. Por fim, o grupo confrontou o resultado observado com as hipóteses que tinham, previamente, formulado.

Figura 31- *Etapas da quarta experiência*



7.2.3.5 Quinta Experiência

1. Nesta quinta experiência, os alunos foram levados a refletir acerca da possibilidade de o oxigênio influenciar a chama de uma vela, uma situação que resultou na formulação de um conjunto de hipóteses que foram devidamente registadas;
2. Explorado o material necessário para a experiência, os alunos colocaram uma vela acesa no centro de um tabuleiro que continha água. Depois de a tarem tapado, à vez, com dois recipientes de tamanhos distintos, os alunos repetiram a situação com os dois recipientes em simultâneo;
3. Por fim, orientei o grupo num diálogo que permitiu, não só uma compreensão dos fenómenos observados, como também um confronto entre as hipóteses formuladas e o resultado observado.

Figura 32- *Etapas da quinta experiência*

Para cada uma das atividades experimentais exploradas saliento que procurei assegurar que os alunos do 4.ºA agissem com base numa aprendizagem cooperativa, uma vez que a mesma possibilita a aquisição e o desenvolvimento simultâneo de aptidões cognitivas e sociais.

De acordo com Pujolás (2001), referido por Fontes e Freixo (2004), a Aprendizagem Cooperativa constitui “um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva” (p. 26). Por esse mesmo motivo, esta é uma estratégia que proporciona que cada aluno desempenhe, não só o papel de protagonista do seu próprio processo de formação, como também o de mediador das aprendizagens concretizadas pelos colegas.

Além do referido, achei pertinente disponibilizar um guião para cada uma das experiências que foram exploradas no âmbito deste projeto. Neste sentido, além de proporcionar um acompanhamento de todos os procedimentos que deveriam ser efetivados, este era um documento que possibilitava o registo das hipóteses formuladas, dos resultados observados e das respostas encontradas para as questões-problema apresentadas.

7.2.4 O Resultado de uma Abordagem Experimental das Ciências

À semelhança do que aconteceu no contexto da EPE, a concretização deste projeto adquiriu uma pertinência indiscutível, na medida em que possibilitou a aquisição de um

conjunto de saberes, competências e capacidades que, certamente, me irão auxiliar enquanto futura profissional na área da Educação.

Além de ter proporcionado consolidar alguns conhecimentos da área da Investigação-Ação, acabei por desenvolver um conjunto de competências e capacidades que asseguraram o sucesso das estratégias implementadas com o grupo com o qual concretizei a minha prática pedagógica no contexto do ICEB.

Após ter refletido acerca das atividades experimentais que foram propostas, considero que a exploração das mesmas acabou por proporcionar que cada aluno desenvolvesse, progressivamente, uma verdadeira postura de cientista, ou seja, uma postura baseada num pensamento crítico e reflexivo. Deste modo, consegui constatar que a adoção dessa atitude resultou numa formulação de hipóteses cada vez mais assertivas, uma situação que me possibilitou concluir que, de facto, estas foram competências e capacidades que o grupo desenvolveu graças à exploração das atividades experimentais que integraram o projeto em questão.

Durante a vivência das fases deste projeto, procurei assegurar, através do estabelecimento de diálogos e debates, uma constante troca de opiniões, previsões e conhecimentos relacionados com o conteúdo subjacente a cada uma das atividades experimentais propostas. Na minha opinião, esta foi uma situação que ocorreu graças ao facto de ter conseguido criar, com o grupo, uma relação de confiança e de segurança, condições que considero serem fundamentais para assegurar um ambiente propício à aprendizagem significativa de qualquer aluno.

Apesar de ter ambicionada a concretização de um conjunto diversificado de atividades experimentais, acabei por orientar apenas a exploração das atividades experimentais apresentadas anteriormente. De uma forma sucinta, esta foi uma situação que teve como causa a necessidade de se fazer cumprir o Currículo do 4.º ano, um currículo bastante exigente e complexo. Contudo, considero que o mencionado não condicionou o sucesso do projeto em questão pois, após ter refletido acerca das fases que o integraram, pude constatar que a concretização do mesmo adquiriu uma pertinência indiscutível, não só para a minha formação enquanto futura profissional na área da Educação, como também para a própria formação e aprendizagem dos alunos que integravam a turma do 4.ºA. Deste modo, para além de me ter possibilitado a aquisição de um conjunto de saberes, competências e capacidades que contribuíram para a melhoria progressiva da qualidade da minha ação pedagógica, constatei que o sucesso das

estratégias implementadas permitiram a criação de um conjunto de situações que, por irem ao encontro dos interesses e gostos do grupo, possibilitaram a concretização de aprendizagens significativas para o percurso escolar dos alunos com o qual desenvolvi a minha prática pedagógica.

Em suma, concluo ter atingido, com sucesso, os objetivos delineados aquando da iniciação deste projeto de Investigação-Ação pois, para além de ter efetivado o mesmo com base na revisão preliminar acerca da problemática selecionada e no que está estipulado no Programa de 4.ºano do Estudo do Meio, consegui adotar um conjunto de estratégias que, enquadradas com as características, as necessidades e os gostos dos alunos do 4.ºA, possibilitaram a exploração de uma temática fundamental à formação de qualquer cidadão capaz de agir com base num pensamento reflexivo e crítico.

7.3- Intervenção Educativa com o Grupo de Alunos do 4.ºA

A prática pedagógica efetuada com o grupo de alunos do 4.ºA possibilitou o desenvolvimento e a exploração de atividades que foram propostas tendo em conta, não só os objetivos homologados nos Programas e Metas Curriculares estipulados para o 1CEB, como também os temas nomeados no PEEB1/PE da Achada. Além do referido, procurei efetivar toda a minha ação pedagógica em conformidade com as características, as necessidades e os interesses de todos os alunos que integravam o grupo.

7.3.1 O Ciclo da Água

De acordo com Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é apontada como uma metodologia que assegura a interajuda no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos acabam por adquirir novos conhecimentos por meio de uma permanente interação com os colegas e com o professor.

Neste sentido, o trabalho de grupo surge como uma estratégia que, além de proporcionar a partilha de saberes e ideias, possibilita a participação ativa de todos os intervenientes, um fator que Morgado (2004) aponta como sendo fundamental para assegurar a aquisição de competências sociais e cognitivas que são essenciais para a formação de qualquer aluno.

Tendo em conta as vantagens dos trabalhos em grupo, considero ter proposto atividades significativas para o desenvolvimento dos alunos do 4.ºA, pelo facto de ter conseguido atribuir, às mesmas, uma intencionalidade educativa que foi ao encontro dos objetivos subjacentes ao trabalho cooperativo. Como exemplo do referido, importa destacar que o ciclo da água foi um conteúdo explorado, em três momentos distintos, com o intuito de proporcionar a descoberta de novos conhecimentos por meio da interação, da cooperação e da interajuda.

Tal como tinha planificado, a exploração deste conteúdo teve início com a projeção de um esquema que proporcionou a identificação de alguns dos fenómenos que são responsáveis pela alteração do estado físico da água. Após uma análise e interpretação desse esquema, saliento que o grupo chegou à conclusão de que o mesmo representava o ciclo da água. Assim sendo, perante a identificação deste conteúdo, orientei um diálogo que possibilitou uma exposição das ideias e das opiniões que os alunos tinham acerca deste fenómeno, uma situação que acabou por resultar num momento de avaliação diagnóstica. Neste sentido, solicitei o registo dessas mesmas opiniões, com o principal objetivo de proporcionar um futuro confronto entre os conhecimentos prévios de cada aluno e as aprendizagens que seriam adquiridas pelo grupo.

Assim que os alunos terminaram o registo dos seus conhecimentos prévios, projetei um esquema mais complexo acerca do funcionamento do ciclo da água. Importa mencionar que este foi um esquema que permitiu despertar o interesse e a atenção de todos os elementos do grupo, uma vez que as legendas do mesmo se encontravam em branco, ou seja, ainda por completar. Deste modo, considero que esta simples tarefa resultou num momento bastante significativo para a aprendizagem de cada aluno, pois a identificação das diversas etapas que constituem o ciclo da água foram identificadas e registadas com base na participação e na colaboração de todos os alunos.

Depois deste momento de permanente interação e troca de ideias, concluí esta primeira abordagem ao ciclo da água, através da projeção de um vídeo que, de uma forma bastante dinâmica e interativa, possibilitou visualizar e compreender o modo como este fenómeno ocorre na Natureza. Assim que o vídeo terminou, saliento que orientei um diálogo que me possibilitou identificar, por meio da colocação de um conjunto de questões, uma efetiva compreensão deste novo conteúdo. Além do referido, consegui verificar, por parte da maioria dos alunos, uma participação bastante ativa e pertinente,

uma condição que acabou por assegurar a concretização efetiva dos objetivos delineados para a primeira exploração do conteúdo em questão.

Já o segundo momento de exploração teve início com uma recapitulação acerca do funcionamento do ciclo da água. Tendo em conta a necessidade de valorizar a participação do grupo, acabei por atribuir essa tarefa aos alunos do 4.ºA, uma vez que, de acordo com Freire (2003), o professor não deverá ser uma autoridade máxima do conhecimento, mas sim um mediador das ações que visam tornar o aluno no sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, considero que a adoção desta estratégia assegurou o envolvimento de todos os alunos, através da estimulação de um conjunto de competências e capacidades cognitivas e sociais.

Finalizada essa recapitulação, desafiei os alunos do 4.ºA para a elaboração de um cartaz que possibilitasse apresentar as aprendizagens adquiridas aquando do primeiro momento de exploração do conteúdo. Uma vez que era meu objetivo proporcionar um clima de cooperação e interajuda, achei pertinente formar seis grupos de trabalho, tendo em conta a necessidade de assegurar a heterogeneidade e um ambiente harmonioso entre todos os elementos de cada grupo. Além disso, acabei por atribuir a liberdade para estes selecionarem a forma como pretendiam apresentar o conteúdo em questão, ou seja, os grupos poderiam criar, por exemplo, um esquema, um texto narrativo, um texto informativo ou uma banda desenhada. Perante esta situação, pude observar que todos os alunos adotaram uma postura de verdadeiro entusiasmo para com a tarefa proposta, uma vez que lhes estava a ser dada a oportunidade de adotarem, não só o papel de protagonistas de toda a ação, como também o papel de mediadores da ação desenvolvida pelos colegas.

Assim que os seis grupos de trabalho foram dispostos na sala de aula, apresentei uma regra que tinha como principal intuito assegurar um clima de trabalho propício ao bom funcionamento da atividade proposta. Deste modo, cada grupo recebeu um cartão que apresentava um sol e um outro que exibia nuvens e chuva, sendo de esclarecer que os mesmos deveriam ser colocados, em cima das mesas, como forma de divulgar as necessidades dos alunos. Neste sentido, os grupos deveriam colocar o cartão do sol sempre que o trabalho estivesse a correr fluentemente e sem grandes dúvidas. Por sua vez, o cartão das nuvens e chuva deveria ser colocado, nas mesas de trabalho, sempre que necessitassem esclarecer alguma dúvida. A meu ver, esta foi uma estratégia que, para além de ter permitido atribuir um elevado grau de autonomia a cada um dos grupos de

trabalho, possibilitou assegurar um clima desprovido de quaisquer ruídos que pudessem perturbar o bom funcionamento da tarefa proposta.

Figura 33- *Elaboração do cartaz*



Depois de ter refletido acerca do trabalho cooperativo desenvolvido, pude constatar que os alunos do 4.ºA conseguiram desempenhar um papel ativo e pertinente dentro dos respetivos grupos de trabalho. Além disso, pude verificar a adoção de uma atitude de verdadeiro interesse e empenho relativamente à exposição dos conhecimentos adquiridos acerca do ciclo da água, uma situação que acabou por ser motivada pelo facto de esta proposta ter possibilitado uma liberdade de escolha relativamente à organização e à apresentação desses mesmos conhecimentos. Neste sentido, considero que esta foi uma tarefa que permitiu quebrar a rotina que, muitas vezes, é vivida dentro das salas de aula, uma vez que consegui avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, através de uma atividade bastante didática e interativa que possibilitou que os mesmos fossem, não só os construtores dos seus próprios conhecimentos, como também detentores de um grande nível de autonomia e responsabilidade.

Já o terceiro momento de exploração do ciclo da água consistiu na apresentação dos cartazes elaborados por cada um dos grupos de trabalho. Deste modo, procurei orientar os alunos nesta tarefa que resultou, sem dúvida, numa exposição das aprendizagens e dos conhecimentos adquiridos acerca do conteúdo em questão. Importa destacar que, no final de cada uma das apresentações, houve um tempo destinado à colocação de um conjunto de apreciações, questões e/ ou dúvidas relacionadas com o trabalho efetivado por cada grupo, uma situação que acabou por evidenciar, por parte de todos os alunos, um nível de comunicação adequado à situação.

Figura 34- Apresentação dos cartazes elaborados

Como forma de se registrar o processo vivenciado, achei pertinente afixar, no placard da sala de aula, não só os cartazes elaborados pelos grupos, como também os cartões que integravam os conhecimentos prévios de cada aluno. De forma sucinta, esta foi uma situação que permitiu dar a conhecer, aos Encarregados de Educação e à Comunidade Educativa, um processo que resultou na descoberta de um novo conteúdo, por meio de um trabalho cooperativo que proporcionou que cada aluno desempenhasse um papel ativo e predominante para o sucesso dos respectivos grupos de trabalho.

Figura 35- Divulgação dos trabalhos produzidos (junto aos cartazes foram afixados os conhecimentos prévios de cada elemento do grupo)

Depois de ter refletido acerca das etapas que integraram esta atividade, considero que os objetivos delineados para a exploração do ciclo da água foram alcançados com

grande sucesso pois, para além de ter conseguido despertar o interesse e o empenho de todos os alunos, consegui constatar que as atividades propostas acabaram por resultar num conjunto de situações bastante significativas para a aprendizagem do conteúdo em questão. Assim sendo, concluo que o facto de os alunos terem desempenhado o papel de protagonistas da ação acabou por determinar o sucesso desta atividade, uma vez que lhes foi entregue as ferramentas necessárias, não só para construírem os seus próprios conhecimentos, como também para mediar as aprendizagens efetuada pelos colegas.

7.3.2 O Primeiro contato com a Obra *O Beijo da Palavrinha*

De acordo com Lima (2008), o jogo possibilita assegurar a aquisição simultânea de um conjunto de aptidões cognitivas e sociais que são fundamentais para a formação e o desenvolvimento dos alunos na fase do 1CEB. Neste sentido, sempre que utilizado com um pressuposto pedagógico, o jogo torna-se numa estratégia que permite potencializar qualquer processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta que este é um elemento que permite captar o interesse de todos os alunos, considero ter proposto atividades significativas para o desenvolvimento e formação do grupo com o qual desenvolvi a minha ação pedagógica, pelo facto de ter conseguido atribuir, ao ato de brincar, uma intencionalidade educativa que foi ao encontro de alguns dos objetivos estipulados nos PMC1CEB. Como exemplo do referido, importa destacar a atividade que consistiu numa primeira exploração da obra *O Beijo da Palavrinha*, um momento que, para além de ter proporcionado articular o jogo com a área do Português, possibilitou motivar os alunos do 4.ºA para o desenvolvimento de competências relacionadas com a imaginação, a criatividade, a sensibilidade estética e a cooperação entre colegas.

Tal como tinha planificado, esta foi uma atividade que teve início com a observação e a interpretação da ilustração presente na capa da obra *O Beijo da Palavrinha*. De uma forma sucinta, pude constatar que os alunos acabaram por intervir de uma forma bastante ativa e assertiva, uma situação que resultou na adoção de uma atitude crítica e reflexiva. Neste sentido, considero que estas foram condições que possibilitaram assegurar o sucesso da tarefa pois, para além de se ter constatado uma exploração aprofundada da ilustração proposta, consegui observar uma evidente envolvimento de todos os alunos nesta verdadeira partilha de opiniões e ideias.

Terminado este momento inicial, desafiei o grupo para uma brincadeira relacionada com o “faz de conta”, uma situação que acabou por instalar um clima de jogo na sala de aula. Deste modo, elucidei que os alunos deveriam imaginar serem os autores de um livro que tivesse como capa a ilustração explorada. Uma vez que era minha intenção prover a cooperação e a interajuda entre os alunos do 4.ºA, saliento que orientei a formação de pares de trabalho, tendo sempre em consideração a necessidade de assegurar uma heterogeneidade e um clima propício ao bom funcionamento de cada grupo. Assim sendo, cada par ficou responsável pela criação de um pequeno texto que permitisse apresentar esse mesmo livro. De forma imediata, pude verificar que os alunos demonstraram um grande entusiasmo perante esta nova proposta pois, para além de estarem a ter a oportunidade de serem os protagonistas da ação que se pretendia desenvolver, esta era uma tarefa que permitia a adoção do papel de um escritor de livros, uma situação que proporcionou, aos pares de trabalho, a criação de situações imaginárias que resultaram na apresentação de ideias e sentimentos relacionados com a dita ilustração. Neste sentido, achei pertinente registar, no quadro da sala de aula, um conjunto de aspetos que deveriam ser tidos em conta nos textos criados por cada um dos pares: dar um título ao livro; apresentar um local e um tempo para a ação da história; expor o tema/ a mensagem que a história pretendia transmitir; apresentar algumas características físicas e algumas características psicológicas da personagem principal; dar um nome à personagem principal. Importa esclarecer que estas orientações foram definidas com a colaboração e com a participação ativa de todos os alunos do 4.ºA.

No decorrer desta tarefa, pude constatar um grande entusiasmo e empenho para com a criação do texto proposto. Por esse motivo, procurei agir como uma mediadora da ação desenvolvida por par, sem nunca ter colocado em causa a autonomia e a liberdade de expressão dos alunos com qual desenvolvi a minha ação pedagógica. Depois de ter refletido acerca desta tarefa, saliento que consegui identificar a concretização dos objetivos delineados aquando da respetiva planificação, pois os alunos acabaram por apresentar as suas previsões acerca da obra que se pretendia explorar, através da criação de um conjunto de textos bastante criativos. Além disso, considero que esta foi uma tarefa significativa para a formação dos alunos pois, para além do desenvolvimento de competências cognitivas, os pares tiveram que adotar uma postura de permanente interação, cooperação e diálogo, uma condição que permitiu a aquisição de competências sociais que são necessárias para assegurar uma participação ativa na sociedade atual.

Figura 36- Criação de um pequeno texto

Finalizada a tarefa anterior, procedi à apresentação do livro *O Beijo da Palavrinha*, uma situação que possibilitou comprovar que a ilustração explorada pertencia à capa de uma verdadeira obra literária. Neste sentido, achei pertinente orientar um diálogo que resultou num confronto entre os títulos propostos pelos pares e o proposto pelo autor da obra. Além disso, este foi um diálogo que permitiu a identificação e a exploração dos vários elementos que constituíam a capa da obra literária em questão.

Uma vez que Mia Couto já tinha sido um autor trabalho pelos alunos do 4.ºA, importa esclarecer que o grupo acabou por ser desafiado a apresentar, de forma bastante sucinta, a vida e obra do autor. Dada a assertividade do grupo relativamente aos dados biográficos do autor, achei pertinente dar início a uma atividade que nunca tinha sido vivenciada pelos alunos com o qual desenvolvi a minha ação pedagógica. Deste modo, comecei por registar, no quadro da sala de aula, nove palavras distintas, informando que o grupo tinha cerca de um minuto para as observar com muita atenção. Passado o tempo estipulado, apaguei as palavras e solicitei a distribuição de uma ficha que integrava um texto com diversas lacunas. Importa destacar que esse texto apresentava uma breve biografia de Mia Couto. Assim sendo, elucidei que todas as lacunas deveriam ser preenchidas com as palavras escritas, inicialmente, no quadro da sala de aula, uma tarefa que deveria ocorrer sob a forma de um ditado. Perante esta nova proposta, pude constatar que o grupo apresentou uma atitude de verdadeiro empenho e entusiasmo, apesar deste ter sido um momento que pretendia avaliar algumas das capacidades que dizem respeito à escrita de um texto em situação de ditado.

Figura 37- *Concretização do ditado com lacunas*

Terminado o ditado, solicitei que cada aluno entregasse a sua ficha ao colega do lado, para que o mesmo pudesse efetivar a respetiva correção. Saliento que, como forma de garantir uma ação precisa e credível por parte de todos os alunos, orientei essa mesma correção, recorrendo ao registo das palavras em questão no quadro da sala de aula. Com efeito, pude verificar que esta foi uma tarefa concretizada com grande sucesso pois, para além de se ter obtido uma efetiva correção de todos os ditados, consegui promover uma mediação entre os pares, ou seja, consegui assegurar que todos os alunos desempenhassem o papel de protagonistas e de mediadores de todo o processo que foi vivenciado. Segundo Lopes e Silva (2012), sempre que os alunos são desafiados a analisar e a corrigir o trabalho efetuado por um outro colega, estes sentem-se mais motivados para rever os seus próprios trabalhos, com o intuito de encontrar aspetos que necessitam de ser melhorados. Deste modo, saliento que o facto de os alunos do 4.ºA terem tido a oportunidade de desempenhar um papel que, regra geral, pertence ao professor, acabou por captar o interesse, a atenção e a motivação de todos os elementos do grupo.

Após terem observado, de forma individual, os erros dados aquando da concretização do ditado, solicitei que cada aluno seleccionasse um desses mesmos erros. Relativamente aos alunos que não cometeram quaisquer erros, saliento que optei por dar a oportunidade de estes selecionarem, à escolha, uma das palavras que foram preenchidas nas lacunas. Neste sentido, acabei por desafiar o grupo para a criação de uma ou de duas quadras para a palavra selecionada, uma situação que, apesar de ter consistido na exploração de um erro cometido, acabou por evidenciar um grande entusiasmo para com este novo desafio. Assim sendo, importa acrescentar que possibilitei que cada aluno

desenvolvimento e para a aquisição de competências que são essenciais à formação de qualquer indivíduo.

Neste sentido, Fontes e Freixo (2004) esclarecem que a ação pedagógica do docente deverá ter em conta a planificação e a implementação de um conjunto de atividades que permitam, ao aluno, a adoção de um papel central em todo o processo de ensino e aprendizagem, uma situação que permite assegurar a construção efetiva dos seus conhecimentos e a adoção de uma atitude de permanente interação e cooperação, não só com os restantes colegas, como também com o próprio docente.

Perante esta necessidade de valorizar a participação dos alunos na construção das suas próprias aprendizagens, considero ter proposto atividades significativas para a formação do grupo com o qual desenvolvi a minha ação pedagógica. Como exemplo do referido, importa destacar que o m^2 foi um conteúdo explorado com o principal intuito de proporcionar a descoberta de novos conhecimentos por meio da interação e da participação ativa de todos os alunos do 4.ºA.

Como planificado, a exploração deste conteúdo teve início com a apresentação de um desafio que consistiu na descoberta da área real de uma cartolina com forma quadrangular. Depois de ter afixado a dita cartolina, no quadro da sala de aula, os alunos associaram, de forma imediata, a resolução do desafio proposto ao cálculo de uma área utilizando, como unidade de medida de área, uma quadrícula. Assim sendo, saliento que procedi à distribuição de uns quadrados que foram preparados antecipadamente, uma situação que me permitiu garantir que cada um tivesse 1 dm^2 de área, sendo que, no interior dos mesmos, estavam representadas 100 quadrículas com 1 cm^2 de área.

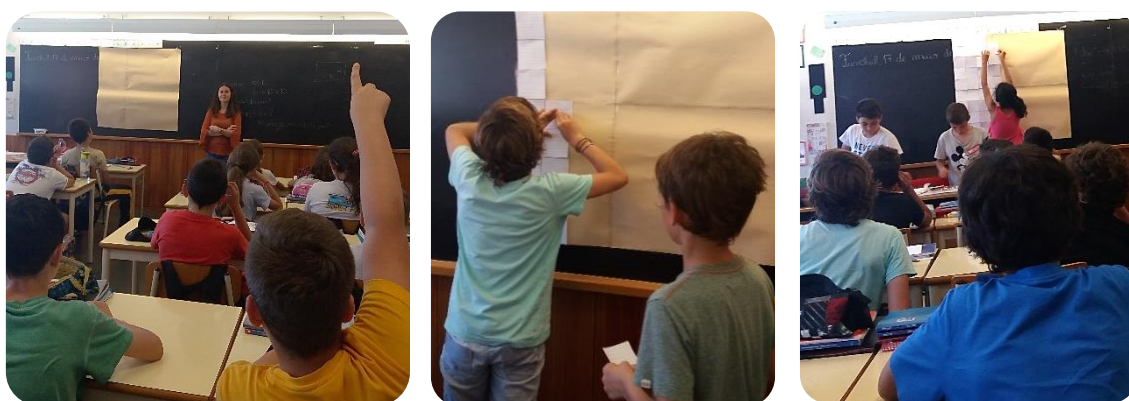
Todavia, antes de se proceder à descoberta da área real da cartolina, achei pertinente desafiar o grupo para o cálculo da área dos quadrados que tinham sido distribuídos. Passados uns breves instantes, os alunos do 4.ºA mencionaram que esses mesmos quadrados tinham 100 quadrículas de área, sendo de destacar que um aluno afirmou que o seu quadrado tinha 100 cm^2 de área. Perante o espanto de todo o grupo, esse mesmo aluno acabou por explicar que obteve o resultado em questão depois de ter utilizado a fórmula que permite calcular a área de qualquer quadrado. Após ter refletido acerca desta intervenção, pude constatar que os alunos do 4.ºA adotaram uma atitude favorável, não só para a construção ativa dos seus próprios conhecimentos, como também para uma efetiva mediação de todo o processo que deveria ser vivenciado pelo grupo. Neste sentido, importa mencionar que a atitude deste aluno permitiu instalar, na sala de

aula, um clima de constante interação e cooperação entre alunos e professor pois, ao invés de eu ter exposto a resposta à questão colocada, foi um dos elementos do grupo que a descobriu e que a explicou aos restantes colegas.

Descoberta a área de cada um dos quadrados, orientei o grupo na conversão desse resultado para uma outra unidade de medida de área: o dm^2 . Depois de um momento destinado à partilha de ideias e opiniões, um outro aluno mencionou que os quadrados distribuídos tinham 1 dm^2 de área, uma situação que resultou na compreensão efetiva de que um quadrado com 1 dm de lado tem 1 dm^2 de área. Partindo, então, dessa constatação, importa destacar que orientei um diálogo que proporcionou concluir que dentro de um quadrado com 1 dm^2 de área cabem 100 quadrículas com 1 cm^2 de área cada uma, uma vez que 1 dm^2 é o mesmo que 100 cm^2 .

Devido à participação assertiva e pertinente da maioria dos alunos do 4.ºA, desafiei o grupo para a descoberta da área da cartolina exposta no quadro da sala de aula, utilizando, como unidade de medida de área, as quadrículas com 1 dm^2 de área. Neste sentido, achei pertinente dar a oportunidade de os alunos preencherem a representação em questão com os seus próprios quadrados, uma vez que era minha intenção proporcionar que os mesmos fossem os protagonistas da ação que estava a ser desenvolvida, uma estratégia que considero ter sido fundamental para assegurar que os novos conhecimentos fossem adquiridos com significado.

Figura 38- *Descoberta da área da cartolina*



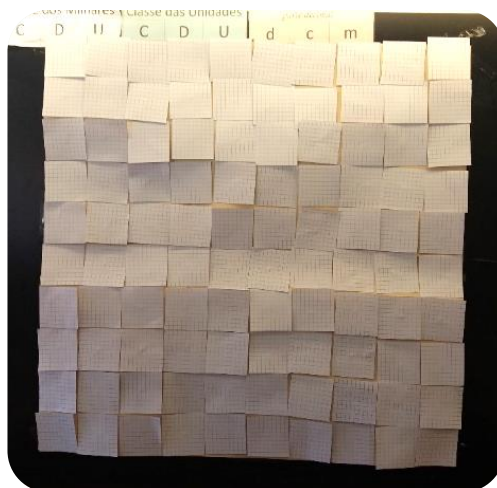
No decorrer desta tarefa, pude verificar que os alunos manifestaram grande entusiasmo e empenho para com a descoberta da área da cartolina em questão. Por esse

motivo, procurei agir como uma mediadora da ação desenvolvida pelo grupo, sem nunca ter colocado em causa as características e as necessidades dos alunos com qual desenvolvi a minha ação. Depois de ter refletido acerca desta tarefa, saliento que consegui identificar a concretização dos objetivos delineados aquando da respetiva planificação, uma vez que a área da cartolina foi descoberta por meio da participação ativa de todos os elementos do grupo. Além disso, considero que a manipulação dos recursos disponibilizados acabou por assegurar a construção e a compreensão de um novo conhecimento. De acordo com Chamorro (2003), referido por Botas e Moreira (2013), os recursos que são criados, produzidos e aplicados na ação pedagógica do docente deverão promover um processo de ensino e aprendizagem significativo para a formação de todos os alunos. Neste sentido, considero que o material disponibilizado acabou por facilitar a descoberta da área da dita cartolina, por meio de um trabalho cooperativo que resultou no envolvimento de todos os alunos do 4.ºA.

Assim que a cartolina ficou totalmente preenchida, orientei o grupo num diálogo que permitiu concluir que a mesma possuía uma área de 100 dm^2 , uma vez que tinham sido necessários 100 quadrados para concluir, com sucesso, a tarefa proposta. Deste modo, achei fundamental orientar os alunos na conversão desse mesmo resultado para cm^2 , uma situação que possibilitou constatar que 100 dm^2 é o mesmo que $10\,000 \text{ cm}^2$, dado terem sido utilizados 100 quadrados com 100 cm^2 de área.

Posto este exercício de conversão, desafiei o grupo para a descoberta da área da cartolina afixada no quadro da sala de aula, utilizando como unidade de medida o m^2 , a unidade de medida de área principal. Depois de ter orientado um diálogo que resultou num momento de verdadeira reflexão, importa referir que um outro aluno concluiu que, sendo a medida de lado 10 dm , esta poderia ser convertida para 1 m obtendo-se, desse modo, 1 m^2 de área. Neste sentido achei fundamental completar a intervenção deste aluno, esclarecendo que, de facto, dentro de um quadrado com 1 m^2 de área cabem 100 quadrados com 1 dm^2 de área, sendo que em cada um desses quadrados cabem 100 quadrículas com 1 cm^2 de área. Deste modo, este foi um momento que acabou por resultar na compreensão efetiva de que 1 m^2 é o mesmo que 100 dm^2 e que $10\,000 \text{ cm}^2$.

Figura 39- *Cartolina preenchida com os 100 quadrados que tinham 1 dm^2 de área*



Após ter refletido acerca dos momentos que integraram a descoberta do m^2 , pude constatar que as estratégias utilizadas permitiram, de facto, que os alunos do 4.ºA apresentassem uma atitude de plena envolvimento, um dado que foi comprovado pela participação ativa e assertiva de todos os elementos do grupo. Deste modo, importa referir que esta foi uma atividade que permitiu assegurar que cada aluno fosse o principal construtor dos seus conhecimentos, uma vez que consegui proporcionar a adoção de um papel ativo e dinâmico num contexto de permanente interação e colaboração. Por esse mesmo motivo, considero que o facto de ter possibilitado que os alunos fossem os verdadeiros sujeitos da atividade explorada permitiu assegurar que as competências e as capacidades subjacentes à mesma fossem adquiridas com grande significado.

7.4- Intervenção Educativa com a Comunidade

A prática pedagógica efetuada com o grupo do 4.ºA possibilitou, ainda, o desenvolvimento e a exploração de um conjunto de atividades que foram integradas num projeto que contou com a participação de alguns membros da comunidade educativa.

De acordo com Manta (2015), a comunidade educativa deverá ser considerada como um elemento fundamental para a formação dos alunos, uma vez que a participação da mesma proporciona um clima de bem-estar afetivo propício ao desenvolvimento de aprendizagens significativas e diferenciadas.

Perante o referido, procurei desenvolver, em parceria com as colegas que se encontravam, também, a estagiar na EB1/PE da Achada, um projeto que fosse ao encontro, não só das características e necessidades da comunidade, como também dos

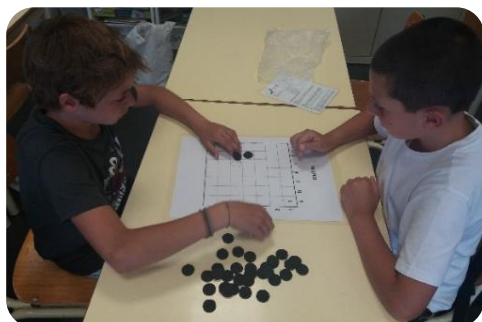
gostos dos alunos com o qual estávamos a desenvolver a nossa prática pedagógica. Neste sentido, achamos pertinente promover a importância dos jogos matemáticos para a formação dos cidadãos, uma vez que esta era uma prática que despertava a atenção e o interesse de todos os alunos do 4.º ano. Além disso, a temática selecionada teve como intuito promover a vivência de situações que, por meio de uma componente lúdica e de um espírito de interajuda, proporcionasse a exploração de uma área que costuma ser encarada como um quebra-cabeças pela maioria dos indivíduos.

Segundo Matos e Ferreira (2004), a componente lúdica dos jogos matemáticos permite despertar o interesse dos alunos, não só para a aquisição de diversos conhecimentos, como também para o desenvolvimento de aptidões lógico-matemáticas essenciais para a formação de qualquer indivíduo. Por esse mesmo motivo, achamos pertinente organizar um campeonato de jogos matemáticos, pois era nossa intenção promover o desenvolvimento dessas aptidões num verdadeiro clima de verdadeira interação e cooperação entre os alunos do 4.º ano e os respetivos Encarregados de Educação e/ ou familiares.

7.4.1 Os Jogos Matemáticos Dentro da Sala de Aula

De forma sucinta, o primeiro momento deste projeto consistiu na aprendizagem de três jogos matemáticos: o jogo do semáforo, o jogo dos cães e gatos e o jogo dos rastros. Neste sentido, depois de terem interiorizado as respetivas regras, os alunos do 4.º ano tiveram a oportunidade de praticar os jogos selecionados ao longo das sessões que integraram a nossa prática pedagógica. Saliento que esta era uma situação que ocorria, não só como atividade âncora do trabalho desenvolvido, como também no final das diversas sessões que integraram a nossa prática pedagógica.

Figura 40- *Prática dos jogos matemáticos*



Depois da vivência de várias situações de jogo, os elementos de cada grupo começaram a apresentar um grande número de vitórias em apenas um dos três jogos. Deste modo, achamos pertinente distribuí-los pelos jogos contemplados no projeto, pois ficou estipulado que cada aluno deveria disputar, no dia do campeonato, a vitória de apenas um dos jogos. Feita essa distribuição, saliento que cada aluno passou a jogar, apenas, o jogo que lhe tinha sido atribuído, uma situação que teve como intuito a criação de estratégias que proporcionassem assegurar a respetiva vitória.

7.4.2 O Envolvimento dos Encarregados de Educação

Uma vez que era nossa intenção assegurar a participação da comunidade no dito campeonato, sentimos a necessidade de efetivar uma reunião com todos aqueles que estivessem dispostos a participar no nosso projeto. Apesar dos nossos receios e hesitações iniciais, podemos constatar que os Encarregados de Educação e os familiares presentes demonstraram uma enorme predisposição para participar num conjunto de atividades que apelava, não só ao cálculo matemático, como também a uma verdadeira envolvência para com a vida escolar de cada um dos seus educandos. Neste sentido, depois de se ter apresentado as regras do campeonato proposto, os Encarregados de Educação tiveram a oportunidade de explorar cada um dos jogos selecionados, um momento que nos possibilitou constatar a adoção de uma verdadeira postura de satisfação, entusiasmo e agrado para com o projeto que pretendíamos concretizar no dia 19 de junho.

Figura 41- *Reunião com os Encarregados de Educação*



7.4.3 O Campeonato de Jogos Matemáticos

Tal como tínhamos planeado, o campeonato de jogos matemáticos ocorreu no dia 19 de junho, uma vez que esta era uma data posterior às avaliações dos três grupos de 4.º ano. Deste modo, assim que chegamos ao estabelecimento educativo, tratamos de organizar os espaços e os materiais necessários para assegurar o sucesso desse momento. Dado terem sido selecionados três jogos, saliento que cada uma de nós ficou responsável por orientar e mediar a disputa de apenas um deles. Neste sentido, optamos por adotar os mesmos procedimentos em cada uma das salas, uma estratégia que acabou por assegurar uma certa justiça e igualdade para com todos os participantes do campeonato proposto.

Distribuídos os alunos pelas respetivas salas, demos início ao campeonato, através do sorteio dos pares que deveriam disputar o mesmo jogo. Com efeito, podemos verificar que, durante a disputa dos jogos, os alunos permaneceram concentrados, realizando as suas jogadas de forma silenciosa e com respeito pelas do seu adversário. Além disso, importa referir que, apesar de se ter evidenciado um espírito de certa competitividade entre os grupos, todos os alunos souberam aceitar as derrotas e as vitórias, uma atitude que possibilitou anular o surgimento de quaisquer situações conflituosas. Assim sendo, após cada ronda, os alunos vencidos tiveram que abandonar a sala de jogo, razão pela qual foram encaminhados para o espaço lúdico (cantina do estabelecimento educativo), um local que, por meio da orientação dos Professores Cooperantes, possibilitou a exploração de um conjunto de jogos e de materiais didáticos que tinham sido selecionados previamente.

Figura 42- *Disputa dos jogos na sala dos cães e gatos*



Figura 43- *Atividades exploradas no Espaço Lúdico*

Assim que se apurou os três alunos vencedores, demos início à disputa dos jogos por parte dos Encarregados de Educação e familiares, sendo de referir que este foi um momento que decorreu nos moldes descritos anteriormente. Todavia, importa acrescentar que os alunos tiveram a oportunidade de observar e auxiliar os respetivos Encarregados de Educação e familiares neste momento do campeonato, uma situação que acabou por resultar na instalação de um clima de permanente convívio e cooperação entre crianças e adultos.

Figura 44- *Disputa dos jogos por parte dos Encarregados de Educação*

Depois de termos refletido acerca do que foi vivenciado no decorrer da disputa dos jogos entre alunos e entre Encarregados de Educação e/ ou familiares, consideramos ter alcançado os objetivos delineados pois, para além de termos proporcionado um

momento de verdadeira união e partilha, conseguimos constatar que todos os intervenientes mostraram uma enorme alegria e satisfação por estarem a ter a oportunidade de experienciar uma atividade que, por meio do lúdico, permitiu a aquisição de um conjunto de aptidões cognitivas e sociais.

Neste sentido, apurados todos os vencedores, encaminhamos os participantes do campeonato para o campo do estabelecimento educativo, com o principal objetivo de se proceder à entrega dos prémios. De uma forma sucinta, cada vencedor recebeu um certificado, sendo de referir que os alunos vencedores receberam, também, um íman alusivo às respetivas vitórias.

Figura 45- Alunos e Encarregados de Educação que venceram o campeonato de jogos matemáticos



No meu entender, o projeto desenvolvido acabou por enriquecer, não só a nossa prática pedagógica, como também o próprio ambiente educativo da EB1/PE da Achada. Além de um momento de convívio e de partilha entre alunos e Encarregados de Educação, considero que o projeto desenvolvido acabou por proporcionar uma experiência lúdico-pedagógica bastante significativa para o desenvolvimento de competências e capacidades relacionadas com a área da matemática. Neste sentido, após ter refletido acerca das fases que o integraram, concluo que os objetivos delineados foram alcançados com sucesso, um facto que foi evidenciado, não só pelo *feedback* fornecido pela comunidade educativa, como também pela manifestação de uma atitude de satisfação, de interesse e de empenho por parte de todos os participantes do campeonato de jogos matemáticos.

7.5- Reflexão Final da Intervenção Pedagógica com o Grupo do 4.ºA

O estágio desenvolvido com o grupo do 4.ºA possibilitou a consolidação dos diversos conhecimentos pedagógicos e didáticos que foram adquiridos ao longo do meu percurso acadêmico, uma situação que considero ter enriquecido a minha formação enquanto futura profissional na área da Educação.

No momento em que iniciei esta segunda intervenção, pude constatar que os receios sentidos aquando da ação desenvolvida no contexto da Educação Pré-Escolar deram lugar a uma atitude de confiança e determinação que me possibilitou criar um conjunto de expectativas de sucesso relativamente a esta nova experiência. Deste modo, para além de ter objetivado a aquisição de novas competências e capacidades fundamentais para uma ação profissional futura, tive como principal objetivo desenvolver uma prática pedagógica que fosse significativa para a aprendizagem de todos os alunos.

Tendo em conta que a aprendizagem significativa ocorre sempre que o docente age de acordo com as características, as necessidades e os interesses do grupo, considero que as duas semanas de observação participante foram essenciais, não só para conhecer os alunos, como também para identificar alguns aspetos relevantes da ação pedagógica desenvolvida com os mesmos. Além disso, estas semanas permitiram-me orientar e auxiliar a execução de diversas atividades dinamizadas pelo Professor Cooperante, uma situação que acabou por assegurar o estabelecimento de uma relação afetiva de confiança e de segurança com todos os alunos, uma condição que considero ser fundamental para proporcionar um ambiente propício à aprendizagem de qualquer indivíduo.

Segundo Silva e Lopes (2015), as “emoções positivas envolvidas na relação professor-aluno influenciam de várias formas o ambiente de aprendizagem”, uma vez que são estas que determinam se a aprendizagem realmente ocorre. Por esta razão, o suporte emocional de maior qualidade acaba por despontar, nos alunos, “melhores níveis de competências sociais, níveis mais elevados de satisfação (...), menos problemas de comportamento e melhores atitudes em relação” à concretização das atividades proposta pelo professor e pelo próprio estabelecimento educativo (p. 23). Deste modo, importa destacar que procurei estabelecer com o grupo, não só durante as semanas de observação participante, como também ao longo da minha prática pedagógica, uma interação que resultou numa permanente troca de pareceres, conhecimentos e experiências. Assim, considero que os laços afetivos criados tiveram grande impacto no desempenho do grupo,

pois todos os alunos conseguiram concretizar as atividades e as tarefas propostas demonstrando, sempre, segurança, autonomia, confiança e responsabilidade.

Ao longo da minha prática pedagógica, foram várias as atividades que procurei propor tendo presente a necessidade de adaptar as situações típicas do quotidiano do grupo aos conteúdos e aos objetivos apresentados nos PMC1CEB. Na minha opinião, esta foi uma estratégia que acabou por determinar a aquisição de competências e capacidades essenciais à formação de qualquer indivíduo, uma vez que é partindo dos contextos mais próximos dos alunos que o docente consegue assegurar que todas as atividades exploradas tenham verdadeiro significado para a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

Para além do que foi referido, achei fundamental criar um conjunto de estratégias que possibilitasse tornar todos os alunos nos construtores dos seus próprios conhecimentos pois, de acordo com Valadares e Moreira (2009), a adoção de um papel dinâmico permite a vivência de situações que sejam significativas para a construção de um determinado conhecimento. Por esse motivo, considero que o facto de ter possibilitado que os alunos fossem os verdadeiros protagonistas das suas aprendizagens acabou por anular uma mera memorização temporária dos conteúdos propostos.

À semelhança do que aconteceu na prática pedagógica anterior, as atividades desenvolvidas foram planeadas com base na observação dos interesses, gostos, características e necessidades do grupo. Segundo Pinto, Lapo, Guedes e Trindade (2011) a observação e as conclusões obtidas por meio do contato diário com os alunos possibilita a recolha de diversos dados que são fundamentais para assegurar uma ação pedagógica contextualizada e significativa. Assim sendo, considero que esta foi uma estratégia que acabou por proporcionar uma intervenção adequada a todos os alunos, uma situação que assegurou a exploração de atividades que, para além de terem sido diversificadas, permitiram despertar o interesse do grupo para o processo de ensino e aprendizagem.

Além da planificação de atividades, Freire (2012) alerta que a observação do que ocorre dentro da sala de aula deve consistir numa ferramenta de autoavaliação, uma vez que é por meio de uma postura de questionamento e reflexão que o professor é levado a adequar a sua intervenção ao grupo e à evolução de cada aluno. Perante o mencionado, saliento que procurei refletir acerca do *feedback* fornecido pelos alunos e pela própria equipa pedagógica, como forma de apurar a influência que as atividades propostas tiveram no desenvolvimento do grupo. Neste sentido, considero que esta atitude reflexiva

possibilitou a aquisição de um conjunto de competências que determinaram uma clara evolução da qualidade da minha ação.

Segundo Correia (2008), os estabelecimentos educativos e os docentes da atualidade deverão estar preparados para desenvolver uma ação pedagógica adequada às características, necessidades, interesses e experiências de todos os alunos. Deste modo, tendo em conta a heterogeneidade do grupo do 4.ºA, achei fundamental assumir a diferenciação pedagógica como uma ferramenta para a inclusão e para o sucesso de todas as atividades que me propus a desenvolver.

Apesar de ter ficado um pouco preocupada relativamente à minha intervenção com o aluno que apresentava uma necessidade educativa especial, pude constatar que o trabalho efetivado pelo estabelecimento educativo e por toda a equipa pedagógica resultaram numa efetiva inclusão do mesmo na vida escolar do grupo. Neste sentido, uma vez que não eram necessárias quaisquer adaptações do currículo, saliento que acabei por desenvolver a minha ação com base num ajustamento do ambiente educativo. De acordo com o mesmo autor, os ajustamentos são ações que visam proporcionar que os alunos atinjam os objetivos do currículo comum. Deste modo, procurei desenvolver a minha ação pedagógica tendo em conta a necessidade de orientar e apoiar, com uma atenção acrescida, as tarefas exploradas por este aluno e pelos que usufruíam de um apoio pedagógico acrescido.

Após ter refletido acerca da minha intervenção, pude constatar que a adoção de uma prática pedagógica diferenciada evidenciou, além do desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os alunos, uma efetiva inclusão dos mesmos nas atividades propostas. A meu ver, esta inclusão resultou, não só na adoção de uma atitude de confiança e de autoestima, como também no estabelecimento de um clima de permanente interação e cooperação. Segundo Lopes e Silva (2008), o trabalho cooperativo assegura a aquisição de competências cognitivas e sociais, uma vez que as atividades propostas são concebidas tendo em conta a participação de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, considero que a ação pedagógica desenvolvida possibilitou o envolvimento dos alunos num clima de aprendizagem cooperativa, pelo facto de ter dinamizado atividades no qual foi permitida a adoção de um papel ativo na construção de novos conhecimentos.

Deste modo, concluo que esta foi uma experiência que me possibilitou crescer, quer a nível pessoal, quer a nível profissional pois, para além de ter tido a oportunidade

de desempenhar o papel de uma verdadeira professora, sinto-me orgulhosa por ter conseguido desenvolver, com os alunos do 4.ºA, um conjunto de atividades que resultaram na aquisição efetiva de diversas competências e capacidades fundamentais à formação integral de qualquer futuro cidadão.

Capítulo 8- Intervenção Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo tem como intuito apresentar alguns dos aspetos que resultaram do trabalho desenvolvido ao longo da segunda prática pedagógica que foi realizada no contexto do 1CEB. Deste modo, este é um capítulo que começa por integrar apenas uma breve caracterização do grupo de alunos com o qual desenvolvi a minha ação, uma vez que a prática pedagógica em questão decorreu no estabelecimento educativo e na sala de aula da intervenção realizada anteriormente. Além disso, o presente capítulo pretende evidenciar algumas atividades exploradas no âmbito das diversas áreas curriculares e uma reflexão final acerca de todo o trabalho que foi efetivado com o grupo.

Neste sentido, importa destacar que a prática pedagógica em questão decorreu com na EB1/PE da Achada, mais precisamente com o grupo de alunos do 1.ºA, com a orientação do Professor Cooperante David Correia. No que diz respeito à sua duração, esta teve início no dia 09 de outubro de 2017 e terminou no dia 06 de dezembro do mesmo ano, sendo de referir que concretizei, nas duas primeiras semanas, uma observação participante, enquanto nas restantes sete assumi o controlo da atividade letiva do grupo. Destaco, ainda, que a mesma ocorreu, sempre, no turno da manhã (das 8h15 às 13h15), pelo facto de este corresponder ao horário do Professor Cooperante.

8.1- Contextualização do Ambiente Educativo

8.1.1- O Grupo de Alunos do 1.ºA

Antes de iniciar qualquer processo de ensino e aprendizagem, o docente deverá ter em consideração um conjunto de fatores que acabam por determinar a ação pedagógica que deverá ser desenvolvida com um determinado grupo de alunos. Neste sentido, Silva e Lopes (2015) esclarecem que a identificação das características, das necessidades e dos interesses, não só da comunidade educativa, como também de cada aluno, constitui uma estratégia fundamental para a criação de um conjunto de estratégias que permitam assegurar um processo de ensino e aprendizagem diversificado e significativa, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os elementos do grupo.

Relativamente à prática pedagógica em questão, o grupo do 1.ºA era constituído por 20 alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, dos quais 10 eram do género masculino e 10 do género feminino.

Quanto à área de residência, a maioria dos alunos habitava no Funchal, nomeadamente na freguesia de Santo António e na freguesia de São Roque e na freguesia. Todavia, existia uma pequena percentagem que residia no concelho de Câmara de Lobos.

No que concerne às famílias das crianças deste grupo, o Professor Cooperante apontou a possibilidade de identificá-las como provenientes de um meio social médio-alto, no qual era possível constatar uma certa heterogeneidade relativamente às habilitações literárias dos pais e às respetivas profissões.

Gráfico 3- Habilitações Literárias dos pais dos alunos do 1.ªA

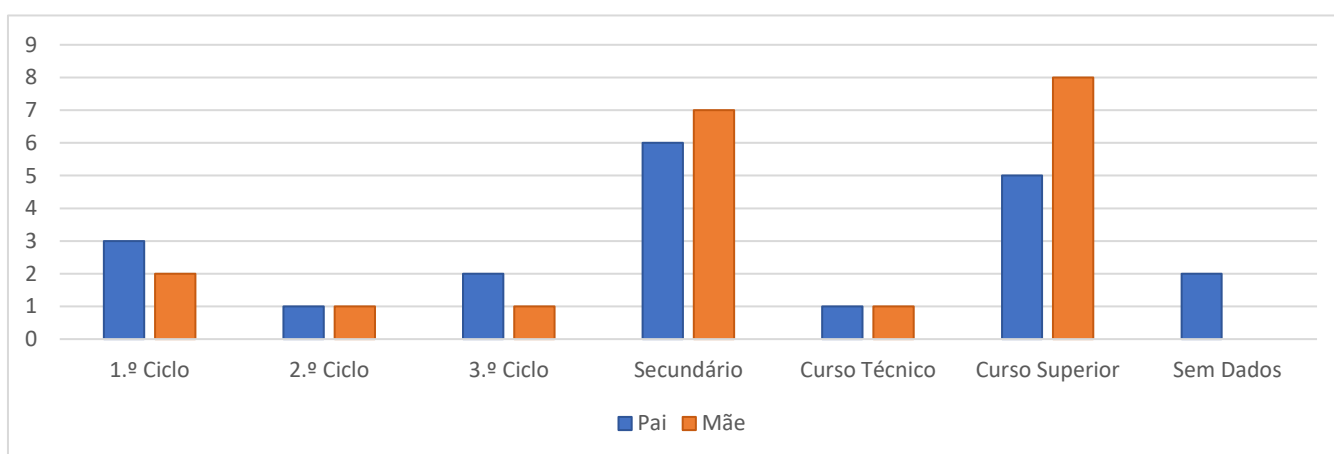


Figura 46- Situação profissional dos pais dos alunos do 1.ªA

Gestor (a) de Recursos Humanos	2
Professor (a) de Educação Especial	1
Encarregado Paiol	1
Empregado (a) de Quartos	1
Desempregado (a)	8
Motorista	2
Doméstica	1
Assistente Operacional	1
Comercial	6
Professor (a)	3
Educador (a) de Infância	1
Mecânico	1
Chefe de Secção	2
T. O. C.	2
Gestor Financeiro	1
Chefe de Manutenção	1
Advogado (a)	2
Informático	1
Analista Programador	3

Com base na prática pedagógica desenvolvida com os alunos do 1.ºA, pude constatar que este se tratava de um grupo ativo, autónomo, participativo e recetivo à concretização de atividades e tarefas nunca antes exploradas. Era constituído por alunos afetuosos, no qual se constatava uma permanente entreajuda. Além disso, caracterizam-se por ser sociáveis, quer nas relações que estabeleciam com outras crianças, quer nas que estabeleciam com adultos. Contudo, saliento que perante algumas situações de conflito, tornava-se necessária a presença de um adulto para as gerir e mediar.

Quanto à dinâmica dentro da sala de aula, apesar do grupo manifestar diferentes ritmos de trabalho, era possível constatar uma atitude de entusiasmo e empenho para com a aprendizagem. Todavia, importa destacar a existência de um pequeno grupo de alunos que eram acompanhados, dentro e fora da sala de aula, por uma Professora Especializada, um facto que possibilitava, aos mesmos, a vivência de todas as tarefas e atividades que eram propostas. Neste sentido, saliento que esse pequeno grupo integrava um aluno que era apoiado pela Educação Especial, um outro que apresenta algumas dificuldades relativamente à pronúncia e articulação das palavras e outros dois que manifestam dificuldades relacionadas com a atenção e a concentração. Saliento, ainda, que estes alunos beneficiavam de um apoio pedagógico acrescido.

No que concerne à área do Português, este era um grupo bastante comunicativo e expressivo. De uma forma geral, era possível constatar uma certa facilidade em expor ideias recorrendo, para isso, a um discurso claro, fluente e coerente. Além disso, todos os alunos apresentavam uma boa pronúncia e articulação das palavras, com exceção daquele que já foi referido. Em relação à leitura e à escrita, constatou-se que o grupo já conseguia ler, escrever e identificar, não só todas as letras do vocabulário que já tinham sido aprendidas, como também diversas palavras e frases que integrassem essas mesmas letras. Saliento, ainda, que este era um grupo que demonstrava interesse em ouvir histórias, sendo de destacar a capacidade de recontá-las com assertividade, pormenor e sequência.

Relativamente à área da Matemática, os alunos do 1.ºA conseguiam, não só identificar, reconhecer e reproduzir todos os números que já tinham sido aprendidos, como também efetuar e resolver operações que envolvessem a adição e a subtração desses mesmos números. Consequiam, também, fazer correspondências, agrupar objetos e organizar dados em função de critérios previamente estipulados. Além disso, este era um

grupo capaz de compreender posições relativas e identificar, reconhecer e reproduzir formas geométricas, nomeadamente o círculo, o quadrado, o retângulo e o triângulo.

Na área do Estudo do Meio, os alunos manifestavam uma grande curiosidade para com o meio que o rodeia, uma atitude que acabava por despontar o desejo de complementar e enriquecer todos os conhecimentos que já tinham sido adquiridos. Para além do referido, apresentavam um verdadeiro espírito crítico que os motivava a questionar e a procurar respostas para as suas próprias questões.

No que diz respeito à área da Expressão Físico- Motora, os vários elementos do grupo apresentavam uma boa coordenação motora. Apresentavam, ainda, um conjunto de competências e capacidades que se encontravam adequadas à faixa etária dos mesmos, nomeadamente no que diz respeito à resistência, à flexibilidade, à velocidade de reação e ao controlo da postura e da orientação espacial.

Quanto à área da Expressão Musical, os alunos apresentavam uma forte motivação para cantar canções e para explorar simples danças ou gestos e movimentos que permitissem mimar as canções aprendidas. Além do referido, demonstravam uma certa facilidade, não só em aprender e memorizar as letras e as melodias das canções, como também em reproduzir a pulsação das mesmas.

No âmbito da Expressão Dramática, o grupo evidenciava um grande envolvimento com os jogos de representação, ou seja, demonstrava facilidade e predisposição para recriar situações do quotidiano ou histórias contadas e exploradas na sala de aula.

Já na área da Expressão Plástica, os alunos mostravam interesse em explorar atividades relacionadas com o desenho, o recorte, a colagem e a pintura, sendo de referir que alguns deles concretizavam trabalhos com bastante pormenor e rigor estético.

Tendo em conta o que foi referido, pode concluir que os alunos do 1.ºA apresentavam níveis de desenvolvimento e de aprendizagem adequados à faixa etária de todos os elementos do grupo, um dado que era comprovado, não só pelos resultados positivos que eram atingidos no dia-a-dia, como também pela própria relação que os mesmos estabeleciam entre si e com os adultos que os rodeavam.

8.2- Intervenção Educativa com o Grupo de Alunos do 1.ºA

A prática pedagógica efetuada com o grupo do 1.ºA possibilitou o desenvolvimento e a exploração de atividades que foram propostas tendo em conta, não

só os objetivos homologados nos Programas e Metas Curriculares estipulados para o 1CEB, como também os temas nomeados no PEEB1/PE da Achada. Além disso, procurei efetivar a minha ação pedagógica em conformidade com as características, as necessidades e os interesses de todos os alunos que integravam o grupo.

8.2.1 O Corpo Humano

Atualmente, o tipo de educação que prevalece em muitas escolas é considerado como sendo incompleto e superficial. Segundo Guerra (2014) esta situação deve-se ao facto de os professores e educadores descurem, por vezes, a aprendizagem como sendo um processo pessoal de natureza vivencial, no centro do qual está o indivíduo como ser que pensa, sente e vive.

Deste modo, tendo em conta que educação artística desempenha, de acordo com Tezani (2006), um papel importante no que diz respeito à valorização do potencial individual de cada aluno, achei pertinente planificar uma atividade que integrasse a área das expressões como uma estratégia para assegurar o envolvimento de todos os alunos, através de sinais como o prazer, a concentração, o empenho e a persistência. Neste sentido, esta foi uma atividade que acabou por resultar na exploração de um conteúdo previsto no Programa de Estudo do Meio, de forma articulada com a aquisição e o desenvolvimento de algumas competências e capacidades que estão estipuladas no Programa das Expressões.

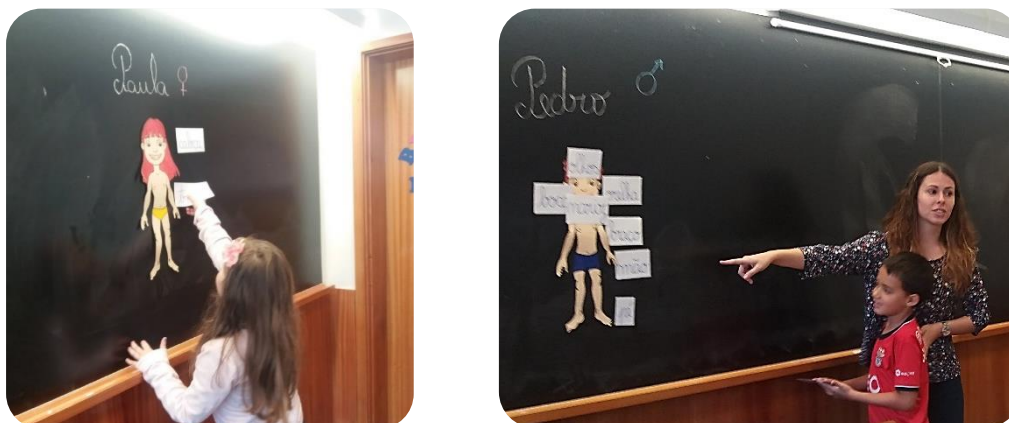
Sucintamente, a atividade proposta teve como principal objetivo a identificação e o reconhecimento das partes constituintes do corpo humano, nomeadamente a cabeça, o tronco, os membros superiores e os membros inferiores. Assim, depois do grupo ter apresentado vários nomes pessoais começados pela letra «P» (letra aprendida no início da sessão de prática pedagógica em questão), escrevi, numa das metades do quadro, o nome «Pedro» e, na outra metade, o nome «Paula». Saliento que esta foi uma situação que resultou numa associação entre as representações do corpo de duas crianças de géneros distintos e os nomes em questão.

Figura 47- *Associação entre as representações e os nomes «Pedro» e «Paula»*



Posto esse momento, orientei o grupo na identificação de alguns dos elementos que ambas as representações tinham em comum. Como forma de se averiguar a assertividade das ideias expressas pelos alunos, coloquei, então, no rádio da sala de aula, “O Corpo Humano”, uma canção que já era do conhecimento do grupo. Importa referir que, durante esse momento, procurei captar a atenção dos alunos para as partes do corpo humano que são privilegiadas na canção em questão, através da execução de um conjunto de gestos e movimentos. Tal como previa, os alunos acabaram por adotar, perante esta situação, uma atitude de verdadeira envolvência, ou seja, para além de terem começado a cantar, com grande entusiasmo, a letra da canção, estes acabaram por reproduzir, nos seus próprios lugares, alguns dos gestos e movimentos que eu estava a efetivar. Neste sentido, tendo plena noção de que esta foi uma situação que resultou numa quebra efetiva da rotina que, muitas vezes, é vivida dentro de uma sala de aula, não considero que a mesma tenha consistido, meramente, numa situação de puro entretenimento pois, através de um diálogo orientado, pude verificar que o grupo conseguiu, de facto, reconhecer e identificar as partes do corpo humano que são privilegiadas na canção em questão.

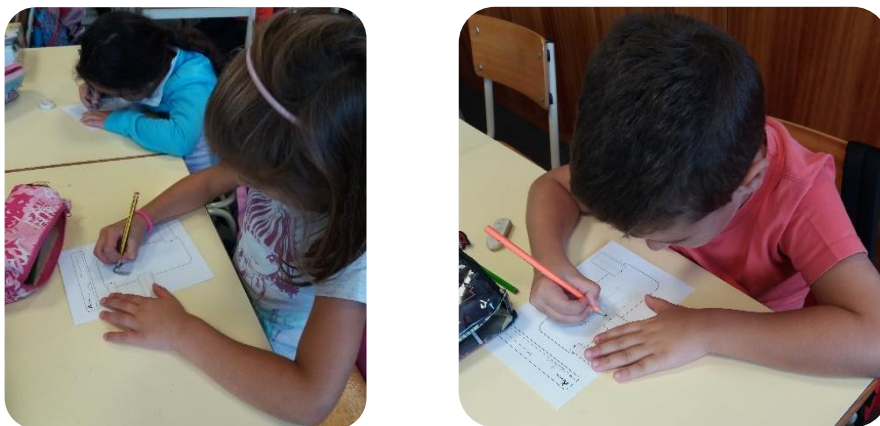
Dada a assertividade das ideias expressas pelos alunos, orientei uma tarefa que consistiu na legenda das diferentes partes do corpo humano que estavam visíveis nas representações afixadas no quadro da sala de aula. Assim sendo, à medida que o grupo foi recordando as partes do corpo humano privilegiadas na canção, auxiliiei alguns alunos na colocação de um conjunto de etiquetas junto aos locais corretos das representações em questão. De uma forma sucinta, considero que este foi um momento que acabou por resultar numa efetiva consolidação de toda a informação adquirida por meio da exploração da canção “O Corpo Humano”, uma vez que se conseguiu identificar uma participação bastante ativa e assertiva por parte de todos os alunos.

Figura 48- *Legenda das diferentes partes do corpo humano*

Depois desse momento de consolidação, achei fundamental avaliar todo o processo vivido até então. Tendo em conta que a avaliação não deve consistir numa simples classificação das aprendizagens conseguidas pelos alunos, procurei planificar uma situação que me possibilitasse mediar a ação desenvolvida pelo grupo, como forma de assegurar o desvio de eventuais dúvidas ou dificuldades, uma estratégia que resulta, de acordo com Lopes e Silva (2012), numa evidente melhoria da prestação dos alunos.

Deste modo, solicitei que cada aluno esboçasse, numa folha de desenho, um corpo humano. Além do mencionado, os alunos tiveram que copiar, da legenda afixada no quadro, as palavras «cabeça», «tronco», «membros superiores» e «membros inferiores», com o intuito de as ligar às respetivas partes do corpo humano que cada um desenhou. Importa esclarecer que, por meio de uma mediação que respeitou, sempre, a individualidade e o ritmo de trabalho de cada aluno, este foi um momento que me possibilitou averiguar, por parte de todos os elementos do grupo, uma aquisição efetiva das competências e capacidades previstas para o conteúdo em questão (O Corpo Humano). Assim sendo, saliento que este foi um dado que considero ter resultado da vivência de situações lúdico-pedagógicas bastante significativas para o grupo com o qual desenvolvi a minha prática pedagógica.

Figura 49- *Tarefa que possibilitou averiguar a aquisição de competências e previstas para o conteúdo explorado*



Terminado esse momento de avaliação, solicitei a recolha dos trabalhos concretizados pelos alunos, com o intuito de os afixar no *placard* da sala de aula. Além disso, estes acabaram por arrumar todo o material utilizado anteriormente, uma situação que veio proporcionar a realização de uma dança para a canção explorada nesta sessão. De forma imediata, pude verificar que todos os alunos adotaram uma postura de verdadeiro entusiasmo, pelo facto de esta ser uma situação que vai ao encontro dos gostos e dos interesses de qualquer aluno na fase do 1.º Ciclo. Neste sentido, coloquei canção “O Corpo Humano”, no rádio da sala de aula, orientando o grupo na execução de um conjunto de gestos e de movimentos que, de uma forma bastante imediata e espontânea, acabaram por resultar na criação de uma dança para a canção em questão.

Figura 50- *Execução dos gestos e dos movimentos que resultaram numa dança*



Após ter refletido acerca da postura que o grupo adotou durante todos os momentos que foram enunciados, pude concluir que a articulação entre a área das

Expressões e a do Estudo do Meio possibilitou, de facto, a vivência de um conjunto de situações que foram significativas para a aprendizagem integrada dos alunos do 1.º A.

8.2.2 A Resolução de um Enigma

Para além de se propor atividades que resultem na integração das Expressões como uma estratégia para motivar o processo de ensino e aprendizagem, os professores e educadores deverão privilegiar a vivência de situações que sejam desafiadoras, pelo facto de estas proporcionarem uma efetiva valorização do aluno enquanto ser que pensa e que é detentor de todo um potencial individual (Silva & Lopes, 2015).

Considerando o que foi mencionado, achei pertinente proporcionar a vivência de um desafio que tivesse como principal objetivo consolidar os conteúdos que já tinham sido explorados na área do Português: as vogais e as consoantes «p», «t» e «l». Deste modo, desafiei a descoberta de um conjunto de palavras e frases que são escritas com essas mesmas letras, através de uma mediação que possibilitou tornar os alunos nos protagonistas de toda a ação. Importa esclarecer que, para a planificação desta atividade, procurei ter em conta as características e as necessidades do grupo, como forma de conseguir assegurar a vivência de um desafio razoável, ou seja, um desafio que não fosse demasiado fácil ou demasiado difícil, um aspeto que considero ter sido determinante para assegurar a motivação e o empenho de todos os alunos.

Como forma de iniciar esta atividade, orientei, então, a exploração de uma imagem que continha três elementos, cujos nomes são escritos com as vogais e com as consoantes «p», «t» e «l». Tal como previa, os alunos acabaram por identificar a frase «O Oli encontrou a tília e o leite.», como sendo uma espécie de legenda para a imagem em questão. Neste sentido, este foi um momento que proporcionou a exploração das palavras «Oli», «tília» e «leite», ou seja, uma efetiva recapitulação, não só das letras e dos ditongos que já tinham sido trabalhados, como também de todas as sílabas que se podem formar através da junção da consoante «p», da consoante «t» e da consoante «l» com cada uma das vogais. Além do referido, este foi um momento que me possibilitou averiguar a capacidade de alguns alunos associarem o som de diversas sílabas com a respetiva representação escrita, pois acabei por desafiar o registo das palavras «Oli», «tília» e «leite» no quadro da sala de aula.

Figura 51- *Registo da palavra «Oli», no quadro da sala de aula*

Terminada a recapitulação dos conteúdos que já tinham sido trabalhados na área do Português, achei pertinente orientar um diálogo que permitisse centrar a atenção do grupo nas palavras exploradas. Assim sendo, depois de se ter discutido algumas das suas particularidades (como, por exemplo, o número de sílabas, o número de consoantes e o número de vogais), os alunos do 1.º A acabaram por concluir a possibilidade de existirem palavras que são escritas, apenas, com as letras que já tinham sido aprendidas pelo grupo.

Tendo plena noção de que o professor deverá ser um mediador que fornece os materiais necessários para que os alunos consigam construir, de forma autónoma, as suas próprias aprendizagens, desafiei o grupo para a descoberta de algumas palavras (pertencentes à classe dos nomes) que possibilitassem comprovar a conclusão obtida aquando do diálogo anterior. Deste modo, solicitei a distribuição de uma ficha de trabalho que, por meio da resolução de um enigma, possibilitou que cada aluno descobrisse um nome que se escreve, apenas, com as vogais e com as consoantes «p», «t» e «l». Além disso, esta foi uma ficha de trabalho que possibilitou a formação de um conjunto de frases que incluíam, não só esses mesmos nomes, como também diversas palavras (como, por exemplo, alguns verbos) que são escritas com as letras em questão. Importa esclarecer que, por meio de uma mediação que respeitou, sempre, a individualidade e o ritmo de trabalho de cada aluno, este foi um momento que me possibilitou averiguar, por parte de todos os elementos do grupo, a adoção de uma atitude de verdadeiro empenho, entusiasmo e atenção. Assim sendo, saliento que este é um dado que considero ter resultado da vivência de um desafio que, para além de ter proporcionado um momento de descoberta bastante lúdico-pedagógico, possibilitou que fossem os alunos os principais sujeitos de toda a ação, ou seja, os construtores dos seus próprios conhecimentos.

Figura 52- *Resolução do enigma proposto numa das fichas de trabalho*

Depois de todos os alunos terem apresentado, à vez, os nomes descobertos (uma tarefa que acabou por proporcionar a divisão silábica e a leitura dos mesmos), afixei, no quadro da sala de aula, cada uma das frases que foram obtidas por meio da resolução da ficha de trabalho. Apesar de ter criado essas mesmas frases aquando da planificação da atividade em questão, importa esclarecer que procurei ter em consideração a necessidade de envolver o grupo no processo de descoberta e exploração das mesmas. Neste sentido, achei pertinente colocar, em cada uma dessas frases, um conjunto de imagens que permitissem substituir os nomes encontrados pelo grupo. Assim sendo, os alunos acabaram por ser desafiados a completar as lacunas expressas em cada uma das frases, uma tarefa que se concretizou a par da leitura coletiva das mesmas. Importa esclarecer que, por meio de uma mediação que respeitou, sempre, as características e as necessidades do grupo, este foi um momento que me possibilitou averiguar a adoção de uma postura de verdadeiro envolvimento para com a atividade proposta. Na minha opinião, esta situação veio comprovar que o facto de os alunos terem sido os principais sujeitos da ação desenvolvida, permitiu que os mesmos treinassem, de uma forma bastante assertiva e lúdica, a leitura de um conjunto de frases que incluíam todas as letras que já tinham sido aprendidas e trabalhadas pelo grupo.

Figura 53- *Preenchimento das lacunas expressas nas frases exploradas*



Deste modo, após ter refletido acerca da postura que os alunos adotaram durante todos os momentos que foram mencionados, pude concluir que o grupo acabou por vivenciar a resolução de um desafio que possibilitou consolidar todos os conteúdos explorados, até então, na área do Português: a descoberta, a escrita e a leitura de um conjunto de palavras e frases que se escrevem, apenas, com as vogais e com as consoantes «p», «t» e «l».

8.2.3 A Dezena

Além de se propor a integração de diversas áreas do saber e a vivência de situações que sejam desafiadoras, os professores e educadores deverão implementar todo um conjunto de atividades que permitam assegurar que o processo de conhecimento seja construído, de forma ativa e crítica, pelo aluno. De acordo com Guerra (2014), a aprendizagem deverá ser um processo no qual os alunos desempenham o papel central da ação, uma situação que acaba por motivar qualquer indivíduo para a vivência de situações que sejam significativas para o seu desenvolvimento.

Deste modo, tendo em conta a necessidade de se privilegiar o aluno enquanto ser que pensa e que é capaz de atribuir significado às suas próprias descobertas, tornou-se fundamental proporcionar a exploração de uma atividade que, por meio de uma contínua interação, permitisse uma constante troca de opiniões, previsões e conhecimentos relacionados com o conteúdo subjacente à mesma. Neste sentido, acabei por propor a construção da dezena, uma situação que, para além de ter permitido a exploração de um conteúdo da área da Matemática, acabou por possibilitar que todos os alunos construíssem o seu próprio material didático.

Como forma de iniciar esta atividade, achei fundamental proporcionar a vivência de uma situação que permitisse contextualizar todos momentos propostos aquando da respetiva planificação. Deste modo, comecei por orientar o grupo num diálogo que resultou na descrição de uma imagem que se encontrava afixada no centro do quadro da sala de aula. Após essa breve exploração, iniciei, então, a leitura expressiva da história *Os cinco dedos*, uma história de Luísa Ducla Soares. Importa mencionar que, durante a leitura da história em questão, pude constatar que todos os elementos do grupo se mostraram completamente envolvidos com o enredo da mesma, uma situação que considero ter despertado a motivação do grupo para o momento de aprendizagem que se seguia. Assim sendo, sou levada a concluir que uma simples atividade poderá despertar o interesse e a atenção dos alunos para qualquer momento de aprendizagem, desde que a mesma seja planeada e implementada tendo em conta as necessidades, as características e os gostos do grupo com o qual estamos a desenvolver a nossa ação pedagógica.

Terminada a leitura expressiva da história, orientei os alunos numa breve exploração do enredo escutado. Durante esse momento, saliento que um aluno constatou, de forma bastante assertiva, que se contarmos todos os dedos das nossas mãos, temos 10 dedos e não cinco. Perante esta intervenção, senti a necessidade de reforçar o facto apontado pois, de acordo com Malaguzzi, referido por Edwards, Gandini e Forman (1999) quando os alunos são capazes de extrair e atribuir significado às suas vivências, sempre que desempenham um papel ativo e dinâmico num contexto de interação. Deste modo, considero que a intervenção deste aluno acabou, de facto, por enunciar uma nova aprendizagem: o número «10».

Uma vez que o número «10» é constituído por dois algarismos que já tinham sido aprendidos e explorados pelo grupo (o «1» e o «0»), optei por desafiar um outro aluno para a representação do mesmo, no quadro da sala de aula. Depois de ter constatado a assertividade deste elemento da turma do 1.º A, solicitei, então, que o grupo concretizasse alguns exercícios de uma ficha do manual de Matemática. Importa esclarecer que, aquando da concretização dos mesmos, procurei auxiliar e mediar a ação dos alunos, respeitando, sempre, a individualidade e os ritmos de trabalho de cada um. Além do referido, saliento que este processo de mediação acabou por me mostrar que, de uma forma geral, a maioria dos alunos concretizou os exercícios propostos com grande motivação, assertividade e empenho.

Figura 54- *Representação do número «10» no quadro da sala de aula*

Terminada essa tarefa, apresentei o material Multibásico, promovendo um diálogo que possibilitou, não só averiguar os conhecimentos que o grupo tinha acerca do mesmo, como também elucidar o valor do cubo: a peça mais pequena deste material. Esclarecido o valor dessa peça, achei pertinente solicitar, a um aluno, a formação de um conjunto com dez elementos, ou seja, um conjunto com dez cubos. Dada a participação assertiva do mesmo, acabei por desafiar um outro aluno para a construção de uma torre que integrasse todos os elementos do conjunto em questão. Salienta-se que, depois do aluno falhar o desafio proposto, informei que esses dez cubos teriam que ser trocados por um outro material que nós conseguíssemos transportar, sem correremos o risco de perder alguma peça. Tal como previa, um aluno apontou, de forma assertiva, a barra do material Multibásico como sendo a tal peça que procurávamos. Neste sentido, optei por desafiar esse mesmo aluno para a averiguação do dado apresentado, uma situação que lhe possibilitou ser o construtor do conhecimento que se pretendia adquirir e divulgar.

Figura 55- *Comparação entre o tamanho de uma barra e o de dez cubos*

Depois de se concluir que, de facto, a barra possui exatamente o mesmo tamanho que os dez cubos juntos, orientei a formação de vários conjuntos com dez elementos, com o intuito de se reforçar a ideia de que os mesmos poderão ser trocados por barras. Importa mencionar que este foi um momento no qual consegui constatar que a ideia de trocarmos as dez unidades por uma única peça foi interiorizada com grande sucesso. Deste modo, apresentei o jogo “O banqueiro”, um jogo que, para além de ter possibilitado consolidar a conclusão obtida anteriormente, acabou por assegurar que os alunos do 1.º A agissem com base numa aprendizagem cooperativa (pois este foi um jogo concretizado aos pares), um tipo de aprendizagem que possibilita, na minha opinião, a aquisição e o desenvolvimento simultâneo de aptidões cognitivas e sociais.

Assim sendo, cada aluno teve que lançar um dado quatro vezes, com o intuito de registar o valor dos pontos obtidos, numa ficha de registo. Finalizada essa primeira etapa do jogo, entreguei um feijão por cada ponto obtido, por meio das quatro jogadas, uma situação que acabou por proporcionar que cada aluno formasse um ou mais conjuntos com dez feijões. Por fim, entreguei uma espátula de madeira por cada conjunto que foi formado, orientando os alunos na colagem dos dez feijões nesse mesmo material, ou seja, orientando os alunos na construção da sua própria dezena. Neste sentido, facilmente se compreende que o jogo proposto teve como objetivo proporcionar a construção da dezena.

Figura 56- *Colagem dos feijões numa espátula de madeira: construção da dezena*



Depois do grupo ter finalizado a colagem dos dez feijões na espátula de madeira, promovi um diálogo que possibilitou comparar a atividade realizada com o facto de se ter trocado os dez cubos por uma barra. Importa esclarecer que, neste momento, o grupo acabou por compreender que, em ambas as tarefas, as dez unidades (os dez cubos e os

dez feijões) foram trocadas por uma dezena (uma barra e uma espátula). Compreendido, então, que uma dezena corresponde a dez unidades, os alunos registaram, na parte final da ficha de registo do jogo, o número de dezenas (espátulas) e o número de unidades (feijões) obtidas por meio das quatro jogadas.

Assim sendo, após ter refletido acerca da postura que o grupo adotou durante todos os momentos que foram enunciados, importa esclarecer que, por meio de uma mediação que respeitou, sempre, a individualidade e o ritmo de trabalho de cada aluno, esta foi uma atividade que me possibilitou averiguar um envolvimento efetivo para com todos os momentos que foram vivenciados. A meu ver, o jogo “O banqueiro” acabou por possibilitar que, de uma forma bastante assertiva e lúdica, os alunos fossem os construtores de um novo conhecimento, ou seja, que cada aluno descobrisse o que é a dezena, por meio da manipulação e da construção do seu próprio material pedagógico: feijões (que correspondiam às unidades) e espátulas com dez feijões (que correspondiam à dezena).

8.3- Reflexão Final da Intervenção Pedagógica com o Grupo do 1.ºA

A prática pedagógica desenvolvida com o grupo do 1.ºA acabou por resultar numa experiência bastante gratificante, uma vez que me possibilitou integrar e consolidar muitos dos conhecimentos pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo do meu percurso académico, uma situação que considero ter contribuído para enriquecer a minha formação enquanto futura profissional na área da Educação.

Apesar de já ter concretizado duas práticas pedagógicas, o momento em que iniciei esta terceira intervenção ficou marcado por um certo receio em não conseguir adotar o perfil de uma verdadeira professora. Sucintamente, este foi um sentimento que teve como causa o facto de ter que trabalhar com um grupo de alunos que se encontravam na fase inicial do 1.º ano do 1CEB, um momento que considero ser crucial para determinar o desenvolvimento e a aquisição de competências e capacidades que são essenciais para a formação de qualquer indivíduo. Contudo, este receio acabou por ser anulado, assim que constatei, por parte da equipa pedagógica e de todos os alunos, uma grande satisfação relativamente à minha presença e à minha participação na vida escolar do grupo. Deste modo, importa mencionar que esta atitude acabou por proporcionar a criação de um conjunto de expectativas de sucesso relativamente à prática pedagógica em questão pois, para além de ter pretendido adquirir novos conhecimentos e aptidões essenciais a uma

ação profissional futura, tive como objetivo propor a exploração de atividades que proporcionassem momentos de aprendizagem diversificada e significativa para todos os alunos.

Tendo em conta que a aprendizagem significativa é aquela que ocorre sempre que o docente age de acordo com as características, necessidades, interesses e experiências do grupo, considero que as duas semanas de observação participante foram essenciais para assegurar a minha integração no ambiente que era vivido dentro da sala de aula, uma vez que tive a oportunidade de observar diversos dados que foram fundamentais, não só para conhecer cada aluno, como também para identificar alguns dos traços mais relevantes da ação pedagógica desenvolvida pelo Professor Cooperante. Assim sendo, considero que o entendimento destes aspetos resultou na planificação e na implementação de atividades significativas para o desenvolvimento e para formação do grupo, ou seja, um conjunto de atividades enquadradas, não só com as características, as necessidades, os interesses e as vivências de cada aluno, como também com os objetivos e os princípios educacionais defendidos pelo Professor Cooperante e pelo próprio estabelecimento educativo.

Assim que iniciei a minha ação pedagógica, procurei estabelecer com todos os alunos uma relação afetiva de confiança e de segurança, uma condição que acredito ser essencial para assegurar uma constante troca de ideias, opiniões, conhecimentos e experiências. Segundo Silva e Lopes (2015), o apoio emocional “de melhor qualidade conduz a melhores níveis de competências sociais, níveis mais elevados de satisfação escolar, menos problemas de comportamento e melhores atitudes em relação às matérias escolares” (p. 23). Neste sentido, considero que os laços afetivos criados acabaram por ter grande impacto no desempenho do grupo, uma vez que todos os alunos conseguiram concretizar as atividades e tarefas propostas com base numa atitude de segurança, autonomia, confiança e responsabilidade.

À semelhança do que aconteceu aquando da intervenção com o grupo do 4.ºA, foram várias as atividades que procurei propor tendo presente a necessidade de contextualizar os conteúdos e os objetivos apresentados nos PMC1CEB com as situações típicas do quotidiano do grupo do 1.ºA. De forma sucinta, considero que esta foi uma estratégia que, mais uma vez, possibilitou assegurar que as atividades exploradas tivessem significado para a aprendizagem de todos os alunos, uma situação que resultou no desenvolvimento de competências essenciais à formação de qualquer indivíduo.

Além do referido, achei fundamental articular as várias atividades propostas com uma componente lúdica pois, sendo este um grupo constituído por crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, pude constatar que esta foi uma estratégia que possibilitou assegurar o envolvimento de todos os alunos, através da adoção de uma atitude de interesse, concentração, persistência e empenho. Neste sentido, atendendo que o lúdico não deverá corresponder, apenas, a uma forma de entretenimento, considero ter proposto atividades significativas para a aprendizagem do grupo, pelo facto de ter conseguido atribuir, ao mesmo, uma intencionalidade educativa enquadrada com os objetivos estipulados nos PMC1CEB.

Durante a minha prática pedagógica, procurei, ainda, valorizar o potencial individual de cada aluno, como forma de transformar a aprendizagem num processo significativo e diversificado. Segundo Guerra (2014), o aluno do século XXI deverá desempenhar o papel central de toda a ação, pois é deste modo que o docente consegue despertar o interesse necessário para a vivência de situações que sejam significativas para a sua formação. Deste modo, achei fundamental propor atividades que permitissem assegurar que os conhecimentos fossem construídos, de forma ativa e crítica, por cada aluno, uma situação que possibilitou que as competências subjacentes às diversas atividades fossem adquiridas com significado para a aprendizagem do grupo.

Além do referido, procurei valorizar a participação de todos os alunos por meio de uma ação pedagógica diferenciada pois, de acordo com o mesmo autor, a ação de qualquer docente deverá ser planeada tendo em conta as características, as necessidades, os interesses e as experiências de todos os alunos. Neste sentido, perante a heterogeneidade do grupo do 1.ºA, a diferenciação pedagógica acabou por ser uma ferramenta que, para além de ter proporcionado a inclusão de todos os alunos, acabou por determinar o sucesso das atividades que foram desenvolvidas.

À semelhança do que aconteceu na prática pedagógica anterior, pude verificar que alunos que beneficiavam de um apoio pedagógico acrescido estavam totalmente integrados na vida académica do grupo, uma situação que considero ter resultado do trabalho efetivado, não só pelo estabelecimento educativo, como também por toda a equipa pedagógica. Neste sentido, uma vez que não eram necessárias quaisquer adaptações do currículo, saliento que procurei desenvolver a minha ação pedagógica tendo em conta a necessidade de orientar e apoiar, com uma atenção acrescida, as tarefas exploradas por esse pequeno grupo de alunos. Deste modo, ao desenvolver uma ação

pedagógica adequada às características, necessidades e interesses todos os alunos, pude constatar que o processo de ensino e aprendizagem acabou por se tornar muito mais significativo, pois todos os elementos do grupo tiveram a oportunidade de maximizar as suas próprias potencialidades.

De forma sucinta, a adoção de uma prática pedagógica diferenciada proporcionou o estabelecimento de um clima de permanente interação e cooperação, não só entre alunos, como também entre alunos e professor. Segundo Lopes e Silva (2008), a aprendizagem cooperativa não deve ser encarada como um mero trabalho de grupo, uma vez que a participação ativa de cada aluno é fundamental para assegurar um processo de ensino e aprendizagem diversificado e enriquecedor. Deste modo, ao ter proposto atividades com base na cooperação e entreajuda, os alunos do 1.ºA tiveram a oportunidade de aprender uns com os outros, um tipo de aprendizagem que, na minha opinião, possibilita a aquisição e o desenvolvimento de aptidões cognitivas e sociais que são fundamentais para a formação de qualquer cidadão.

Assim, à semelhança do que aconteceu na prática pedagógica anterior, procurei desenvolver a minha ação com base nos objetivos presentes nos Programas e Metas Curriculares, sendo de referir que procurei explorar os conteúdos propostos de forma integrada e globalizante, tendo plena consciência de que as competências apontadas constituem uma referência para todo o processo de observação, planificação e avaliação da minha própria intervenção.

Deste modo, concluo que esta foi uma experiência que possibilitou enriquecer a minha formação enquanto futura profissional na área da Educação pois, para além de ter tido a oportunidade de desempenhar o papel de uma verdadeira professora, consegui explorar, com os alunos do 1.ºA, um conjunto de atividades que resultaram no desenvolvimento e na aquisição de competências fundamentais para a formação integral de qualquer indivíduo.

Considerações Finais

A entrada no curso de Educação Básica marcou o início da concretização de um sonho que trago em mim desde muito nova. Apesar dos obstáculos que a vida me colocou pela frente, hoje sei que o caminho percorrido me tornou numa pessoa capaz de encarar o dia-a-dia com um grande sorriso, pois consegui alcançar o privilégio de poder fazer aquilo que mais gosto: trabalhar com crianças.

Após cinco anos de formação, pude compreender que os ensinamentos que me foram transmitidos acabaram por ser fundamentais para que eu formasse a minha própria conceção do que deverá ser uma educação de qualidade. Deste modo, acredito que o nosso sistema ensino não deverá ter como único objetivo a aquisição de competências e capacidades que visam formar a criança para uma futura profissão, uma vez que se tem constatado uma urgência em preparar todos os indivíduos para a adoção de uma atitude que permita marcar, de forma significativa, a sociedade que hoje se encontra em constante alteração de valores e estilos de vida.

Todavia, sou levada a acreditar que, em determinados casos, o tipo de ensino que persiste continua a privilegiar alguns paradigmas que se encontram totalmente desajustados às características e às necessidades do século XXI, uma situação que, a meu ver, poderá transformar a educação das crianças num elemento bastante incompleto e insuficiente. Neste sentido, ao invés de promover uma maximização do potencial individual de cada criança, considero que esse tipo de ensino é o principal responsável por uma educação que pretende, apenas, preparar o indivíduo para ganhar o seu sustento no seio de uma sociedade bastante competitiva.

Se o docente era alguém que, no passado, tinha o poder de transformar a educação num processo transmissivo e estereotipado, hoje tenho consciência de que essa situação mudou, pois o conhecimento não se encontra mais centrado numa única figura. Deste modo, perante a evolução da sociedade atual, torna-se fundamental encarar a aprendizagem significativa como uma condição que poderá ser determinada pelo facto de a criança ter a oportunidade de desempenhar um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, cabe ao docente do século XXI a efetiva tarefa de proporcionar a exploração das ferramentas que considera serem necessárias para que as crianças possam construir e

adquirir, de forma ativa e autónoma, todas aquelas competências que são fundamentais para assegurar o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Neste sentido, torna-se necessário transformar o docente num mediador da ação que deverá ser desenvolvida pela criança, uma vez que se pretende que o mesmo seja um profissional capaz de proporcionar a exploração de desafios enriquecedores e significativos para a formação de todos os indivíduos. Deste modo, ao invés de ter como intuito a aquisição dos vários objetivos que se encontram homologados no currículo, o docente deverá adequar a sua ação pedagógica às características, às necessidades e aos interesses de todos os elementos que pertençam à comunidade educativa, uma condição que, na minha opinião, permite despertar o interesse e a motivação da criança para a vivência de um processo de ensino e aprendizagem que se encontra adaptado ao contexto real da mesma.

Tendo em conta o referido, considero que esta minha posição resultou das várias experiências que tive ao longo das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas no âmbito da minha formação. De forma sucinta, quero destacar que me sinto bastante grata por ter tido a oportunidade de conviver com um conjunto de pessoas que me souberam mostrar o que é necessário para transformar a ação pedagógica do docente numa componente que visa marcar, de forma enriquecedora, a vida de todas as crianças. Neste sentido, mais do que assegurar uma efetiva aprendizagem, hoje compreendo que o docente deverá ser capaz de estabelecer um conjunto de relações afetivas bastante fortes, pois esta é a condição que permite envolver a criança num clima que seja propício ao desenvolvimento de competências e capacidades. Deste modo, consegui compreender que o docente é um privilegiado pois, para além de lhe ter sido concebido o poder de transformar um diamante bruto numa verdadeira pedra preciosa, este tem a oportunidade de acompanhar todas as etapas que fazem parte dessa transformação que é, de facto, a aprendizagem de uma criança.

Assim sendo, considero que a criação deste relatório originou uma perceção efetiva da evolução que sofri ao longo dos cinco anos que integraram a minha formação na área da educação. Por esse motivo, hoje expressei a minha sincera felicidade e gratidão por ter conseguido alcançar aquele que era um dos meus maiores objetivos, através de um conjunto de aprendizagens que me tornaram numa pessoa consciente da necessidade de se promover uma educação adequada à realidade da sociedade atual.

Referências

- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores*, N.º1. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>, consultado a 01.05.2018.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. (7.ªed). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Andrade, C. N. R. (2011). *Aprendizagem Cooperativa: Estudo com Alunos do 3.º CEB*. Retirado de: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6157/1/DISSERTACAO_FINAL.pdf, consultado a 26.05.2016.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico- Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Brazão, P. (2007). O Diário do Diário Etnográfico. *A Escola sob Suspeita*. pp. 289-307.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A Utilização de Materiais Didáticos nas Aulas de Matemática – Um Estudo no 1.º Ciclo: *Revista Educação Portuguesa*, N.º 26 (1), 253-286. Retirado de: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633>, consultado a 05.04.2018.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Temas de Investigação 26: Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Camacho, M. J. (2016). Estratégias de Inclusão na Escola e na Sala de Aula: *Revista Diversidades*, N.º 48, 29-32. Funchal: Secretaria Regional de Educação-Direção Regional de Educação.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Clube do Livro SIC.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. C. B. (2009). *Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação*. Beja: Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Beja.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Minho: Universidade do Minho.
- Couto, V. S. (2012). *Atividades Experimentais em Ciências, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- EB1/PE da Achada. (2013). *Projeto Educativo de Escola 2013-2016*. EB1/PE da Achada: Funchal.
- EB1/PE da Achada. (2016). *Plano Anual de Grupo 2016-2017*. EB1/PE da Achada: Funchal.
- EB1/PE da Achada. (2016). *Projeto Educativo de Escola 2016-2019*. EB1/PE da Achada: Funchal.
- EB1/PE da Achada. (2016). *Plano Anual de Turma 2016-2017*. EB1/PE da Achada: Funchal.
- EB1/PE da Achada. (2017). *Plano Anual de Turma 2017-2018*. EB1/PE da Achada: Funchal.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Figueiroa, A. (2013). *A Emergência de uma Educação Científica*. Porto: Porto Editora.

- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDT): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº2, 273-291.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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. 924). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Silva, V. R. & Ferreira, F. I. (1999). *Avaliar, Reflectir e Inovar: Estudo de Avaliação Externa*. Braga: Cadernos Escola e Formação.
- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de Olhares – Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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, M. (2001). *Aprender com Sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Guerra, T. (2014). *Crianças Índigo e Cristal, a Ponte Arco-Íris de Novas Dimensões e Vibrações: a Educação do Novo Tempo*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: Concepções e Práticas de Orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Kot-Kotecki, A. M. F. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: o enfoque na Expressão Dramática: da Teoria à Prática* (Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira). Retirado de:

<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/737/1/DoutoramentoAnaMariaKot-Kotecki.pdf>, consultado a 19.12.2016.

- Kot-Kotecki, A. M. F. (2014). *Contributos da Expressão Dramática na Formação do Educador Reflexivo e Crítico*. CIE-UMA: Universidade da Madeira.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. M. (2008). *O Jogo como Recurso Pedagógico no Contexto Educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Lopes, J. & Silva, H. S., (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático Para o Professor*. 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.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lucas, C. (2008). *A Inspeção e a Educação de Infância*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Évora: Universidade de Évora.
- 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.
- Marques, R. (1987) *A Criança na Pré-Escola. Efeitos e Programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues & A. V., Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- 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.
- Matos, M. C. P. & Ferreira, M. A. M. (2004). Matemática e o Jogo na Educação e Matemática: *Revista da Associação de Professores de Matemática*, N.º 76, 3-21. Retirado de: http://www.apm.pt/apm/revista/educ76/matematica_jogo.pdf, consultado a 06.04.2018.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico-1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moll, C. Luis. (2002). *Vygotsky e a Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um Desafio Para Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Osho (2011). *Tudo Muda: A Crise como Desafio à Mudança de Consciência*. Lisboa: Pergaminho.
- Pacheco, J. A., Alves, M. P., Flores, M. A., Paraskeva, J. M., Morgado, J. C., Silva, A. M. & Viana, I. C. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pereira, N. (2008). *Ensino Primário/Ensino Básico: 1.º ciclo*. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 87-132). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, M. C., Lapo, M. J., Guedes, A. M. & Trindade, P. (2011). *Avaliação Docente: Eu, Tu e Nós*. Alcochete: Alfarroba.
- Read, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Vol.1. Lisboa: Factor.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Vol.2. Lisboa: Factor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas*. Vol.1. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2012). *A Formação Contínua de Professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Labirinto.
- Tezani, T. C. R. (2006). O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento: *Educação em Revista*, N.º 1/2, Vol.7, 1-16. Retirado de: <http://www.bjis.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/educacaoemrevista/article/view/603/486> , consultado a 08.05.2018.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e Competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 04 de abril (Avaliação das Aprendizagens nos Ensinos Básico e Secundário).

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).

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

Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro (Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico).