

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Soraia Raquel Araújo Silva

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

novembro | 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Soraia Raquel Araújo Silva

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano 2022/2023

Soraia Raquel Araújo Silva

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

Orientação: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal e UMa, novembro de 2022

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar.

Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Madre Teresa

Agradecimentos

Um sonho nunca deixará de ser concretizado se aplicarmos amor e dedicação em tudo o que fazemos.

Foi a frase que me acompanhou durante a realização do presente relatório. Escrevia-a num dia em que tudo parecia estar errado. Um dia que não estava a correr bem, mas na verdade ao longo destes 5 anos não foi apenas um dia que correu mal e que tudo parecia estar ao contrário. Foram muitos! Apesar desses dias maus e incertos, eu cheguei ao fim desta jornada! Foram cinco anos de muita aprendizagem e dedicação, mas também de aflição e ansiedade para que tudo tivesse um final feliz e que vigorasse o sucesso.

Primeiramente quero agradecer a Deus por toda a força que me deu ao longo destes cinco anos. Foram muitas noites mal dormidas, noites de choro infindáveis, mas consegui! Adquiri um leque de experiências e aprendizagens que jamais esquecerei. Foi um percurso doloroso, mas que marcou a minha história. Foi uma vitória! Agradeço a todos que se cruzaram comigo neste percurso que por mal ou por bem me fizeram crescer, deram-me força, segurança, confiança e motivação. Nunca será demais agradecer às pessoas que me fizeram feliz e me deram colo nos momentos mais difíceis.

A todas as crianças da Sala dos Ursos e aos alunos do 1.ºA e do 3.ºB, que para sempre guardarei no meu coração, agradeço pelo carinho, pelas brincadeiras, pelas risadas e acima de tudo pelas aprendizagens e experiências partilhadas.

À educadora Susana Figueira, por partilhar comigo a sua experiência e conhecimentos.

Às professoras Nivalda Ramos e Filipa Branco, por me receberem tão calorosamente nas vossas salas, por toda a dedicação, apoio e disponibilidade, por acreditarem em mim e partilharem experiências e aprendizagens jamais esquecidas.

Às orientadoras das Práticas Pedagógicas, Professora Doutora Maria José Camacho e Professora Glória Gonçalves pelo apoio, disponibilidade e motivação.

À Professora Doutora Maria Fernanda Gouveia, orientadora do presente relatório, pela compreensão, pelo apoio, pela dedicação e pela disponibilidade.

Aos meus pais pelo esforço em garantir a minha formação, pela paciência... muita paciência ao longo deste percurso, pelo apoio e por nunca me deixarem desistir do meu sonho mesmo quando nada parecia certo. À minha mãe pelo colo, pelo apoio, pela motivação e pelas suas palavras sábias de mãe nos momentos mais difíceis. Ao meu pai, que apesar de resmungar quando estudava até tarde e tinha reuniões de grupo, agradeço pelo apoio, pelas palavras de força e pelo orgulho que sempre demonstrou em mim.

Ao meu irmão, o meu guarda-costas, que sempre me deu força para continuar nesta caminhada.

Ao meu namorado, pela paciência, pela compreensão, pelo apoio, pela motivação e acima de tudo por sempre acreditar em mim e permitir que nunca desistisse.

À minha restante família, pelo apoio, motivação e compreensão por estar muitas vezes ausente. Um especial agradecimento aos meus sobrinhos e ao meu afilhado por me fazerem sorrir mesmo quando não estava bem, pelos abraços apertados e os beijinhos confortantes e carinhosos.

À minha amiga, irmã do coração, Manuela, por nunca me deixar desamparada mesmo longe, por todo o apoio, por todas as palavras, pela força, pela motivação, pelo nossos cafés maravilhosos que fazem milagres, por acreditar em mim mesmo quando eu não acreditava e acima de tudo pela amizade verdadeira.

À minha açoriana preferida, Linda, uma amiga que a universidade me deu, que sempre me deu a mão nos bons e maus momentos deste percurso. Agradeço de coração pela paciência, pela amizade, pelo apoio, pelas lágrimas e risadas partilhadas, pelos serões de trabalho infundáveis, pelos nossos cafés e por me abrires as portas da tua casa e da tua família maravilhosa.

Agradeço a todos que se cruzaram comigo e que contribuíram para a minha felicidade e sucesso. Serei eternamente grata por toda a bagagem que levo comigo nesta viagem!

Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo primordial a partilha e a reflexão alusiva às experiências e aos conhecimentos adquiridos no decorrer das três práticas pedagógicas desenvolvidas para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este encontra-se estruturado em duas partes, o enquadramento teórico e metodológico que suporta toda a ação desenvolvida e a intervenção pedagógica que evidencia os contextos e as atividades realizadas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, mais precisamente com o grupo da Sala dos Ursos no Auxílio Maternal do Funchal e com a turma do 1ºA e do 3ºB na Escola Básica com Pré-Escolar e Creche de Santo Amaro.

Considerando a importância de o docente assumir uma postura de investigador que analisa, discute e reflete sobre a sua prática educativa com o objetivo de organizá-la tornando o processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo para os alunos, foi desenvolvido, em cada prática pedagógica, um projeto de Investigação-Ação, com o intuito de colmatar as problemáticas identificadas. Definiu-se e implementou-se, assim, um conjunto de estratégias e atividades em torno das questões orientadoras: *“Como promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças na Sala dos Ursos?”*, *“Como criar ambientes propícios à motivação, concentração e atenção dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?”* e *“ Como promover as competências de escrita dos alunos do 3ºB?”*.

Assim, este relatório explana todas as reflexões, as aprendizagens, as experiências e os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação inicial para a docência, tendo em consideração a importância do papel ativo das crianças e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras- Chave: Educação Pré-Escolar; 1.ºCiclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Reflexão

Abstract

This internship report aims primarily at sharing and reflecting on the experiences and knowledge acquired during the three pedagogical practices developed to obtain the master's degree in Pre-School Education and Primary School Teaching.

The report, is structured into two parts. The theoretical and methodological. These frameworks support all the action developed and the pedagogical intervention that highlights the contexts and activities carried out in Pre-School Education and Primary School Teaching, more precisely with the Bears Room group in the Funchal Maternal Aid and with the 1stA and 3rdB class in the Santo Amaro Pre-School and Nursery School.

Considering the importance of teachers assuming an investigative attitude that analyzes, discusses and reflects on their educational practice in order to organize it, making the teaching-learning process contextualized and meaningful for students, a Research-Action project was developed in each pedagogical practice, with the aim of solving the problems identified. A set of strategies and activities was defined and implemented around the guiding questions: "How to promote the personal and social development of children in the Bear Room?", "How to create environments conducive to motivation, concentration and attention of students in the teaching and learning process?" and "How to promote the writing skills of 3rdB students?"

Thus, this report explains all the reflections, learning, experiences and knowledge acquired during the initial training for teaching, taking into account the importance of the active role of children and students in the teaching and learning process.

Key words: Preschool Education; Primary School; Pedagogical Practice; Action Research; Reflection

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Sumário.....	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Gráficos.....	XVIII
Índice de Quadros.....	XIX
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XX
Lista de Siglas.....	XXI
Introdução.....	1
PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1- O Docente do Século XXI: novos desafios e novas possibilidades	5
1.1 Novas perspetivas de ação pedagógica	5
1.1.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	5
1.1.2 Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	6
1.1.3 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	9
1.1.4 Aprendizagens Essenciais	11
1.2 O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo	12
1.2.1 O Perfil do Educador de Infância.....	12
1.2.2 O Educador como promotor do desenvolvimento pessoal e social.....	14
1.2.3 O Perfil do Professor do 1ºCiclo	16
1.2.4 O Professor como gestor do currículo.....	17
Capítulo 2- Intencionalidade Pedagógica	23
2.1 Conceção de ambientes educativos propícios à aprendizagem significativa.....	23
2.2 A motivação como fator principal do processo de ensino e aprendizagem.....	26

2.3 Recursos didáticos e o jogo	30
2.4 O desenvolvimento de competências de escrita.....	31
Capítulo 3- Metodologia de Investigação- Ação	37
3.1 A Investigação-Ação.....	37
3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	40
3.2.1 Observação Participante	40
3.2.2 Registos Fotográficos.....	41
3.2.3 Diários de Bordo	41
3.3 Métodos de Análise e Tratamento de Dados	42
PARTE II- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	43
Capítulo 4- Prática Pedagógica I- Educação Pré-Escolar.....	45
4.1 Contextualização do Ambiente Educativo.....	45
4.1.1 Caraterização do Meio Envolvente	45
4.1.2 Caraterização do Estabelecimento Educativo	47
4.1.3 Caraterização da Sala: Sala dos Ursos	51
4.1.3.1 A Rotina Diária	53
4.1.4 Caraterização do Grupo.....	55
4.2 Projeto de Investigação-Ação	58
4.2.1 Enquadramento do Problema	59
4.2.2 Questão de Investigação-Ação	60
4.2.3 Estratégias de Intervenção.....	60
4.2.3.1 Promoção diálogos entre adulto-criança e entre criança-criança.....	60
4.2.3.2 Criação de subgrupos de trabalho em sistema de rotatividade de tarefas ...	63
4.3 Outros Momentos de Aprendizagem	67
4.3.1 “Brincadeiras de bonecos de neve”.....	68
4.4 Projeto com a Comunidade Educativa	72
4.5 Reflexão Final da Prática Pedagógica na Sala dos Ursos	73

Capítulo 5- Prática Pedagógica II- 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	79
5.1 Contextualização do Ambiente Educativo.....	79
5.1.1 Caraterização do Meio Envolvente	80
5.1.2 Caraterização da Instituição	81
5.1.3 Caraterização da Sala do 1.ºA	84
5.1.4 Caraterização da Turma	86
5.2 Projeto de Investigação-Ação	88
5.2.1 Enquadramento do Problema	89
5.2.2 Questão de Investigação Ação	90
5.2.3 Estratégias de Intervenção.....	90
5.2.3.1 Realização de atividades lúdicas – Jogos Didáticos.....	90
5.2.3.2 Utilização de recursos didáticos – Desafios.....	96
5.2.3.2 Recurso a personagens imaginárias.....	104
5.3 Outros Momentos de Aprendizagem	106
5.4 Reflexão Final da Prática Pedagógica na Turma do 1ºA.....	110
Capítulo 6- Prática Pedagógica III- 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	113
6.1 Caraterização da Sala do 3.ºB	113
6.2 Caraterização da Turma	114
6.3 Projeto de Investigação-Ação	116
6.3.1 Enquadramento do Problema	117
6.3.2 Questão de Investigação-Ação	117
6.3.3 Estratégias de Intervenção.....	117
6.3.3.1 Produções escritas individuais	118
6.3.3.2 Produções escritas em grupo.....	119
6.4 Outros Momentos de Aprendizagem	123
6.4.1 Dominó das tabuadas	123
6.4.2 <i>Multipli</i>	125

6.5 Reflexão Final da Prática Pedagógica na Sala do 3ºB.....	126
Considerações Finais	129
Referências Bibliográficas.....	131
Referências Normativas.....	137

Índice de Figuras

Figura 1 Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	6
Figura 2 Organização das OCEPE	10
Figura 3 Significado das Orientações Curriculares	11
Figura 4 Componentes da Área de Formação Pessoal e Social.....	16
Figura 5 Ambiente de aprendizagem.....	24
Figura 6 Perspetiva Construtivista.....	25
Figura 7 A esfera da motivação.....	27
Figura 8 Fontes de motivação.....	28
Figura 9 Modelo de aprendizagem	29
Figura 10 Estratégias da produção escrita	32
Figura 11 Interligação dos elementos da narrativa.....	33
Figura 12 Estrutura do texto narrativo.....	34
Figura 13 Passos determinantes para um ensino autêntico da escrita no 1.º Ciclo	34
Figura 14 Ciclo do processo de investigação-ação.....	39
Figura 15 Freguesia de São Pedro	46
Figura 16 Entrada principal do Estabelecimento Educativo Auxílio Maternal do Funchal	48
Figura 17 Principais espaços comuns do Auxílio Maternal do Funchal	50
Figura 18 Prioridades do Projeto Educativo.....	50
Figura 19 Planta da Sala dos Urso.....	52
Figura 20 Áreas de interesse da Sala dos Ursos	53
Figura 21 Rotina diária do grupo da Sala dos Ursos	54
Figura 22 Estratégias de Intervenção	60
Figura 23 Partilha e diálogo alusivo as tradições	63
Figura 24 Decoração dos copos de iogurte.....	64
Figura 25 Semeio do trigo	65
Figura 26 Poema " A nossa Lapinha em escadinha"	66
Figura 27 Processo de construção da Lapinha em escadinha.....	67
Figura 28 Capa da história “Brincadeiras de bonecos de neve”	68
Figura 29 Apresentação da história “Brincadeiras de bonecos de neve”	69
Figura 30 Pintura das parcelas de caixa de ovos	70
Figura 31 Colagem e registo do número de bolas de neve.....	71

Figura 32	Exploração dos bonecos de neve	72
Figura 33	Apresentação da peça de teatro “O Pai Natal constipou-se”	73
Figura 34	Freguesia de Santo António	80
Figura 35	EB1/PE com Creche de Santo Amaro.....	81
Figura 36	Princípios do Projeto Educativo da Escola	83
Figura 37	Planta da sala de aula do 1ºA	85
Figura 38	Sala de aula do 1ºA	86
Figura 39	Horário da turma 1ºA	88
Figura 40	Estratégias de Intervenção	90
Figura 41	Materiais do jogo “ O Bingo”	92
Figura 42	Exploração dos números	93
Figura 43	Desafios propostos aos alunos	93
Figura 44	Lata Mágica.....	95
Figura 45	Canção do jogo	95
Figura 46	Processo de pintura dos elementos do zoo.....	97
Figura 47	O Zoo do Sr. Henrique	98
Figura 48	Desafio proposto aos alunos alusivo às palavras com az, ez, iz, oz e uz.....	99
Figura 49	Texto “Um dia de chuva”.....	100
Figura 50	Identificação da legenda das imagens.....	101
Figura 51	Texto com lacunas	101
Figura 52	Guarda-chuva dos números.....	103
Figura 53	Fada Fifi	105
Figura 54	Palhaço Pipo.....	106
Figura 55	Poema “Segredos para a Primavera”	107
Figura 56	Ilustração do poema	108
Figura 57	Exploração das flores	109
Figura 58	Planta da sala do 3ºB.....	113
Figura 59	Sala do 3ºB.....	114
Figura 60	Horário da turma do 3ºB	116
Figura 61	Estratégia de Intervenção	118
Figura 62	Redação e resolução das situações problemáticas	119
Figura 63	Etapas da redação do texto coletivo “A visita ao jardim das rosas”	120
Figura 64	Texto coletivo “A visita ao jardim das rosas”.....	121
Figura 65	Apresentação do texto coletivo	122

Figura 66 Dominó das Tabuadas	123
Figura 67 Dominó Matemático	124
Figura 68 Jogo Multipli	126

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Género e idade das crianças da Sala dos Ursos	55
Gráfico 2 Género dos alunos do 1ºA	86
Gráfico 3 Género dos alunos do 3ºB	115

Índice de Quadros

Quadro 1	Classificação, definição e exemplos de recursos/materiais manipuláveis ...	30
Quadro 2	Espaços e serviços de apoio à população	46
Quadro 3	Organização e espaços do Auxílio Maternal do Funchal	49
Quadro 4	Caraterização das crianças da Sala dos Ursos	56
Quadro 5	Cronograma das fases do projeto	58
Quadro 6	Atividades económicas que predominam na freguesia	80
Quadro 7	Espaços físicos da EB1/PE com Creche de Santo Amaro	82

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A- Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em Formado PDF

Pasta B- Prática Pedagógica I: Educação Pré-Escolar

Apêndice 1- Pedido de consentimento para recolha de dados e de imagens

Apêndice 2- Planificações

Apêndice 3- Diários de Bordo

Apêndice 4- Reflexões Críticas

Pasta C- Prática Pedagógica II: 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 5- Planificações

Apêndice 6- Diários de Bordo

Pasta D- Prática Pedagógica III: 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 7- Pedido de consentimento para recolha de dados e de imagens

Apêndice 8- Planificações

Apêndice 9- Diários de Bordo

Lista de Siglas

AE: Aprendizagens Essenciais

CEB: 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

PA: Perfil dos Alunos

PAFC: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PP I: Prática Pedagógica I

PP II: Prática Pedagógica II

PP III: Prática Pedagógica III

TAF: Técnicas de Avaliação Formativa

Introdução

A redação do presente relatório reflete um culminar de experiências vivenciadas no decorrer das Práticas Pedagógicas I, II e III inseridas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. Assim, o mesmo objetiva a partilha e reflexão de toda a ação desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 3.º ano de escolaridade), bem como, privilegia a articulação das opções pedagógicas com os pressupostos teóricos e metodológicos.

Neste sentido, o relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira corresponde ao Enquadramento Teórico e Metodológico e a segunda parte à Intervenção Pedagógica.

O enquadramento teórico e metodológico é composto por três capítulos, o primeiro denomina-se por “*O Docente do Século XXI: novos desafios e novas possibilidades*” e contempla os desafios que o docente do século XXI enfrenta, evidenciando as novas perspetivas da ação pedagógica dos docentes, assim como, o papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No segundo capítulo, intitulado “*Intencionalidade Educativa*”, foram abordados tópicos essenciais que fundamentaram as opções pedagógicas utilizadas na intervenção pedagógica, tais como a conceção de ambientes educativos propícios à aprendizagem significativa, a motivação como fator principal do processo de ensino e aprendizagem, os recursos didáticos e o jogo e por fim o desenvolvimento de competências de escrita. No terceiro capítulo designado por “*Metodologia de Investigação-Ação*” apresenta-se os pressupostos teóricos que fundamentam a metodologia privilegiada no decorrer da minha ação pedagógica, a metodologia de investigação-ação e as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados implementados.

A segunda parte refere-se à Intervenção Pedagógica que contém três capítulos dedicados à partilha e à reflexão das atividades desenvolvidas no decorrer das três PP. Estes abordam, ainda, a caracterização dos estabelecimentos educativos e do grupo/turma, bem como, a partilha dos projetos de investigação-ação implementados em cada uma das PP nos diferentes contextos educacionais, especificamente no Auxílio Maternal do

Funchal, com o grupo da sala dos Ursos e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santo Amaro, com a turma do 1.º A e com a turma do 3.ºB.

A redação do presente relatório termina com as Considerações Finais que espelha todo o percurso realizado no decorrer destes dois anos, assim como, os receios e os desafios encontrados no mesmo. Este documento assume, assim, um culminar de muitas aprendizagens realizadas e experiências vivenciadas com todas as pessoas que se cruzaram comigo nesta caminhada.

PARTE I-
ENQUADRAMENTO
TEÓRICO E
METODOLÓGICO

Capítulo 1- O Docente do Século XXI: novos desafios e novas possibilidades

Face aos desafios e às novas exigências que o mundo atual apresenta, cabe à escola e aos docentes acompanhá-las desenvolvendo as suas capacidades de pesquisa, de investigação, de reflexão e de análise. O docente enfrenta, assim, novos desafios e novas possibilidades na sua ação pedagógica cujo principal objetivo é melhorá-la, assim como, as aprendizagens dos alunos.

Neste capítulo serão abordados e identificados os desafios e as possibilidades que o docente do século XXI enfrenta de acordo com os documentos orientadores em vigor.

1.1 Novas perspectivas de ação pedagógica

Na ação pedagógica os docentes têm ao seu dispor vários documentos de referência. Neste tópico irei destacar a importância dos documentos orientadores, mais concretamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Aprendizagens Essenciais (AE). Será abordado, ainda, a importância do Trabalho Colaborativo entre Professores, uma vez que visa a melhoria das aprendizagens dos alunos.

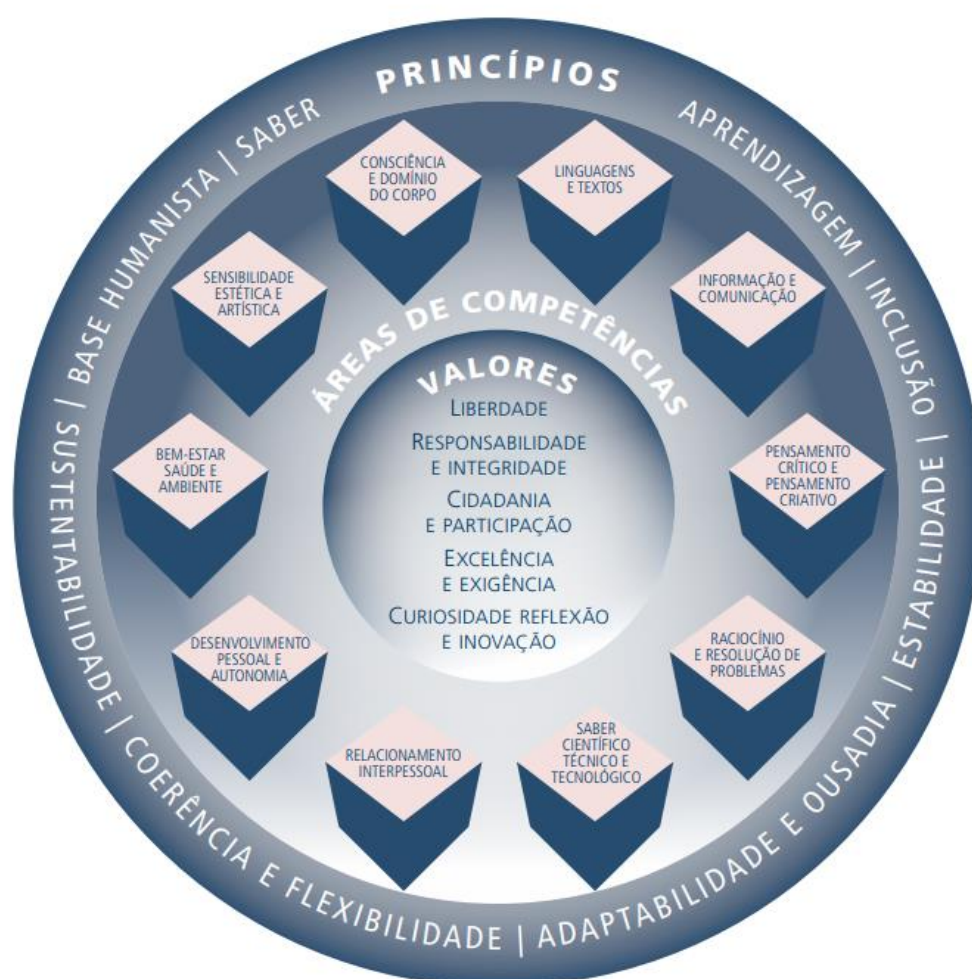
1.1.1 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O PA, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, destaca-se pelo seu carácter orientador para os docentes e como “(...) matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).

Este documento de referência, encontra-se estruturado por Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência que visam a organização do sistema educativo e o trabalho das escolas, sendo pretendido que os jovens adquiram no final da escolaridade obrigatória tais princípios, valores e competências (figura 1).

Figura 1

Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Martins et al. (2017, p.11).

Tal como o PA, a gestão do currículo do ensino básico revela-se um desafio para os docentes do século XXI.

1.1.2 Autonomia e Flexibilidade Curricular

Dadas as sucessivas mudanças e necessidades da sociedade em que vivemos tornou-se urgente adequar as respostas da escola e dos docentes. Neste sentido, foi homologado a 6 de julho de 2018, o Decreto-Lei n.º 55/2018 que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” com o objetivo de salvaguardar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades e atitudes previstas para alcançar as competências expressas no PA (p.2929).

Assim, o PAFC foi publicado em 2017 pelo Despacho n.º 5908/2017, como um projeto piloto e posteriormente tornou-se uma realidade nas escolas através da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 permitindo às Escolas:

“gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”(p.2930).

Este novo suporte legal atribui aos professores e às escolas a possibilidade de tomarem decisões curriculares que impulsionarão aprendizagens significativas. Dispondo assim da possibilidade de gerir 25% da carga horária semanal (Decreto-Lei n.º 55/2018; Cohen & Fradique, 2018).

Assume-se, assim, “como uma oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular a implementar deve potenciar o sucesso para todas as crianças e alunos da organização escolar” (Cohen & Fradique, 2018, p.16). De acordo com Cosme (2018), o Decreto-Lei n.º 55/2018 propõe a mudança do processo de ensino e aprendizagem, tornando possível esclarecer o papel do aluno e o papel do professor.

Neste seguimento, os professores assumem o papel de agentes de desenvolvimento curricular e de mediadores de aprendizagens transversais e específicas. Enfrentam, assim, exigências e desafios que favorecerão aprendizagens mais robustas e significativas. No que diz respeito ao aluno, é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem, o autor das suas próprias aprendizagens e um cidadão ativo, interventivo e responsável (Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018). A escola deve, assim, favorecer a inclusão de todos os alunos, eliminando os entraves de acesso ao currículo e às aprendizagens tendo em consideração o PA. Assim, o currículo deve integrar todas as atividades e projetos da escola, revelando-se como uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, Cohen & Fradique, 2018).

Uma vez que, a gestão do currículo permite potenciar as aprendizagens e o desenvolvimento das competências dos alunos, os professores, em trabalho colaborativo,

devem enfrentar os desafios e as exigências impostas à sociedade com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.

O trabalho colaborativo entre professores verifica-se como o início da transformação dos problemas em soluções, sendo necessário a cooperação entre professores com o objetivo de enfrentar os desafios colocados à escola na sociedade em que vivemos (Roldão, 2006).

Atualmente, constata-se um aumento significativo no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores nas escolas, tanto ao nível da Educação de Infância como ao nível do Ensino Básico e Secundário. Roldão (2006), ressalva que o trabalho colaborativo permite uma boa relação de amizade e convívio entre os professores, assim como, a partilha de apreensões e desconfortos.

Nesta senda, o trabalho colaborativo define-se como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p.27).

Esta estratégia de trabalho apresenta, assim, inúmeras vantagens do ponto de vista psicológico e cognitivo, uma vez que torna o trabalho mais produtivo e permite “a dinâmica de exposição do pensamento, a discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos” (Roldão, 2007, p.26). As vantagens mencionadas proporcionam o aumento da motivação em determinada atividade e do envolvimento na apropriação do conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.

Contudo, trabalhar colaborativamente não significa que os professores trabalhem sempre coletivamente (Roldão, 2007). Trabalhar em colaboração envolve também o trabalho individual para preparar ou aprofundar o trabalho coletivo em momentos posteriores.

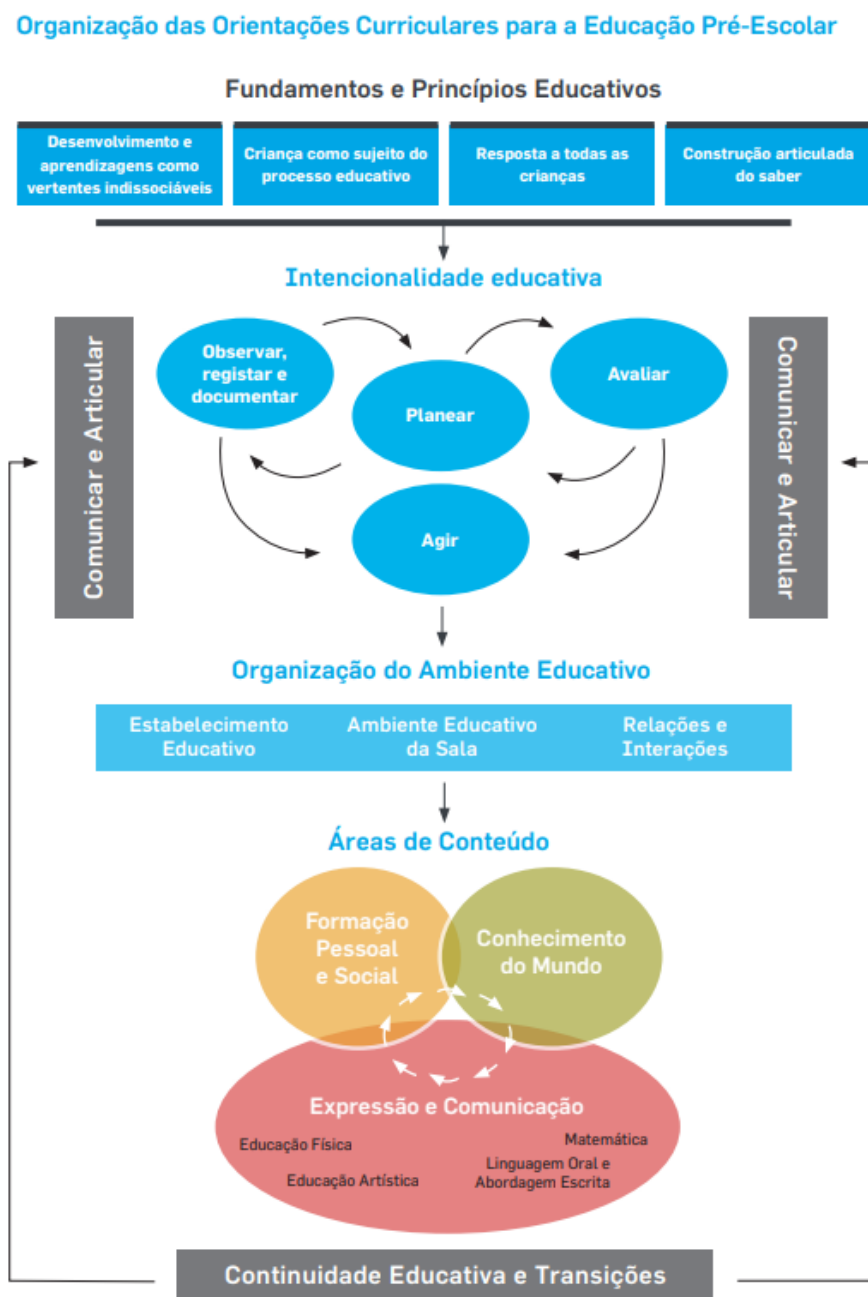
Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo pressupõe que os professores estejam dispostos a colaborar com os demais colegas e a que escola/ instituição altere as regras e permita a partilha do trabalho docente diário e a respetiva discussão e reflexão coletiva (Roldão, 2007).

1.1.3 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As planificações e reflexões das atividades desenvolvidas em contexto Pré-Escolar tiveram por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas foram primeiramente aprovadas em 1997, pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, consideradas um documento de referência para todos os educadores de infância, cujo objetivo é definir os conteúdos de aprendizagem na fase pré-escolar, bem como, refletir sobre os saberes e conhecimentos profissionais já existentes. Permitindo, ainda, apoiar os educadores de infância de modo a tornar as suas competências mais adequadas e criteriosas (Ludovico, 2007).

Em 2016 foram homologadas novas OCEPE (Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho), “que clarifica as características do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar e o papel da avaliação no processo de aprendizagem” (Cardona, et al., 2021, p. 45). Este documento define-se como “um conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1996, como citado em Ludovico, 2007, p.35).

Neste sentido, o educador em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo privilegiará a construção e a gestão do currículo no jardim de infância. Nesta perspetiva, as OCEPE encontram-se organizadas em três secções como é possível observar na figura 2.

Figura 2*Organização das OCEPE*

Nota. Silva et al. (2016).

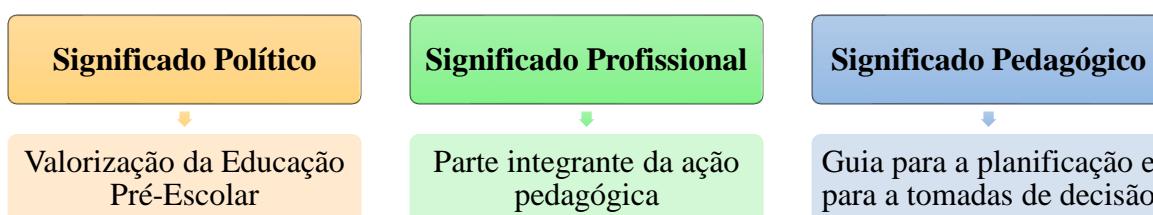
As OCEPE (2016) contemplam, assim, três secções: o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições. O enquadramento geral, por sua vez, inclui três tópicos essenciais: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa-construir e gerir o currículo e a organização do ambiente educativo.

No que concerne às áreas de conteúdo, Silva, et al. (2016) identifica a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação que engloba o domínio da educação física, da educação artística, da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática e por último a área do conhecimento do mundo.

Segundo Vasconcelos (2020) “as áreas de conteúdo representam formas de o educador pensar e organizar a sua intervenção e as experiências que proporciona às crianças” tendo por base a continuidade educativa (p.26). Assim, a última secção dedica-se à continuidade educativa e transições, isto é, há uma continuação do desenvolvimento e da aprendizagem já realizada, com vista alcançar o sucesso na transição para o 1.º ciclo do ensino básico (Silva et al., 2016). Vasconcelos (2003) citado em Vasconcelos (2020) afirma que as Orientações Curriculares assumem três significados fundamentais (figura 3).

Figura 3

Significado das Orientações Curriculares



Nota. Vasconcelos (2020).

1.1.4 Aprendizagens Essenciais

As AE são consideradas documentos de orientação curricular que apoiam o professor no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e aprendizagem promovendo o desenvolvimento das áreas de competências expressas no PA. Estas englobam conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos considerados relevantes para a realização das aprendizagens (Rodrigues, 2018).

Como descrito no Decreto-lei n.º 55/2018, as Aprendizagens Essenciais referem-se como:

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados

conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p.2930).

Na visão de Rodrigues (2018), um currículo baseado nas Aprendizagens Essenciais permite a otimização do tempo pedagógico-didático, uma vez que concede ao professor autonomia e flexibilidade para exercer a sua atividade nuclear: planejar, operacionalizar, avaliar e reorientar a sua intervenção pedagógica direcionada para a aprendizagem dos alunos ajustando-a aos contextos educativos.

Neste sentido, as AE encontram-se estruturadas conforme os domínios, os conhecimentos a adquirir, as capacidades e as atitudes a desenvolver. São, ainda, apresentadas ações estratégicas de ensino orientadas para as áreas de competências definidas no PA.

Cohen & Fradique (2018) clarificam que a AE permitem a promoção do trabalho articulado entre as AE e as inúmeras aprendizagens previstas nos documentos curriculares. Permitem, ainda, aprofundar diversas temáticas, desenvolver projetos interdisciplinares diversificados e mobilizar componentes locais do currículo, em contexto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC).

1.2 O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo

As experiências vivenciadas, ao longo do mestrado, permitiram-me enfrentar desafios enquanto futura Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), neste sentido tornou-se fulcral analisar o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, conforme o Decreto-Lei n.º 240/ 2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001.

1.2.1 O Perfil do Educador de Infância

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), mais precisamente no artigo 2.º, a Educação Pré-Escolar (EPE) é considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Nesta linha de pensamento, torna-se fundamental favorecer a formação e o desenvolvimento

equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A EPE, na opinião de Costa (2021), é encarada como o nível educativo em que o currículo se desenvolve articulando plenamente as aprendizagens. Os espaços são geridos de forma flexível, sendo que as crianças desempenham um papel ativo na planificação das atividades e são postas em prática várias metodologias ativas.

Tal como é evidenciado no Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, cabe ao educador conceber e desenvolver o currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572).

O educador, tendo como referência as Orientações Curriculares e os decretos em vigor, assume uma postura reflexiva e investigadora sobre a sua prática. Tornando-se, assim, parte integrante do currículo em contexto escolar (Ludovico, 2007).

Este desempenha, também, um papel de orientador e facilitador das aprendizagens, promovendo meios e contextos propícios ao desenvolvimento e à apropriação de conhecimentos e aprendizagens através de materiais estimulantes e diversificados. Deve, ainda, organizar e planificar as atividades de modo que as crianças possam colaborar e interagir com o educador e com os colegas (Mesquita-Pires, 2007). Para que a sua planificação de atividades e projetos sejam adequados às necessidades da criança, do grupo e dos objetivos delineados nas OCEPE, o educador deve observar cada criança, assim como, pequenos grupos e valorizar os seus conhecimentos (Decreto-Lei n.º 241/2001).

No que concerne à avaliação, o educador privilegia a avaliação formativa e contínua com objetivo de melhorar e adaptar a sua ação consoante o grupo com que trabalha (Decreto-Lei n.º 241/2001). Assim sendo, é esperado que este valorize a formação com o objetivo de atualizar os seus saberes profissionais e reconstruir a dinâmica de conhecimentos e competências face às mudanças da sociedade (Mesquita-Pires, 2007).

1.2.2 O Educador como promotor do desenvolvimento pessoal e social

Tendo em consideração a questão-problema formulada na prática pedagógica I (PP I), tornou-se fundamental analisar o papel do educador como promotor do desenvolvimento pessoal e social.

O Educador de Infância é o principal modelo de referência da criança na escola. Este assume o papel primordial no desenvolvimento de relações de confiança e de prazer por meio de atenção, gestos, palavras e atitudes. Estabelecendo, assim, limites claros e seguros de que possibilitem à criança sentir-se segura no momento de tomar decisões e fazer escolhas para as quais não está preparada (Guerreiro, 2019).

Guerreiro (2019) afirma que o educador tem a responsabilidade de organizar o ambiente educativo, tendo em consideração o grupo de crianças com quem trabalha, não menosprezando os seus interesses e necessidades. Assim, poderá “(...) planejar, estruturar e gerir todas as aprendizagens e intervir no sentido de promover o desenvolvimento global” (Guerreiro, 2019, p.21).

Neste sentido, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), no artigo 10.º, alínea a), identifica um dos principais objetivos da Educação Pré-Escolar, sendo este: “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”.

Deste modo, Guerreiro (2019) salienta a importância do papel do educador, caracterizando-o como único e essencial na Educação Pré-Escolar, especificamente na área de Formação Pessoal e Social, uma vez que é um modelo de referência para as crianças, deve estar consciente das suas atitudes, das suas interações, da sua comunicação e da sua relação com as crianças.

Tal como se encontra explícito na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), no artigo 29.º, a educação da criança deve: (1) promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades; (2) incutir na criança o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; (3) incutir na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores; (4) preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos e por último (5) promover o respeito da criança pelo meio ambiente.

Nesta perspectiva, Silva, et al. (2016) afirmam que a área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal, uma vez que está presente em todo o trabalho desenvolvido no jardim de infância, revelando uma intencionalidade e conteúdos próprios. Assim, esta área promove o modo como as crianças se relacionam com elas próprias, com os outros e com o mundo, fomentando as atitudes, valores e disposições, consideradas a base para formar cidadãos autónomos, conscientes e solidários.

De acordo com Gomes e Madeira (2017) espera-se que as crianças sejam cidadãos capazes de argumentar coerentemente, defender os seus pontos de vista, tomar posições e assumir responsabilidades para assim se tornarem cidadãos responsáveis, conscientes dos seus deveres, direitos e responsabilidades. Deste modo, esta área de conteúdo, bem como as restantes presentes nas OCEPE, visa reconhecer a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, sendo a sua própria identidade construída por meio das interações e pelo meio que a rodeia.

Segundo Silva et al. (2016) os contextos sociais, as relações e as interações com os outros e com o meio envolvente possibilitam à criança identificar referências que por sua vez permitem-lhes construir a sua identidade e respeitar os outros, tornando-se uma criança mais autónoma capaz de (...) “compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” (p.33).

Nesta senda, a Educação Pré-Escolar desempenha um papel fulcral no desenvolvimento pessoal e social da criança, uma vez que esta vai aprendendo e consciencializando-se dos seus valores, dos seus comportamentos e das suas atitudes através das interações com os outros.

É importante salientar, que os valores do educador e o modo como os mesmos são implementados no jardim de infância promovem a Formação Pessoal e Social das crianças. Contudo, é essencial demonstrar atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça entre outros.

Silva et al. (2016) afirmam que o desenvolvimento da Formação Pessoal e Social se baseia na organização do ambiente educativo, valorizando e escutando a criança. Quando esta é valorizada e ouvida o seu nível bem-estar e autoestima aumenta e torna-se mais participativa na vida do grupo e no processo de aprendizagem.

É, então, fundamental a criança participar ativamente no seu processo de aprendizagem, só assim a criança irá “(...) mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhes novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade” (Silva et al., 2016, p.34).

Deste modo, todas as aprendizagens desenvolvidas em torno da área de Formação Pessoal e Social são, também, promovidas nas restantes áreas de conteúdo (Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo) que dão continuidade e promovem as aprendizagens comuns. Estas aprendizagens interligadas encontram-se agrupadas em quatro componentes (figura 4).

Figura 4

Componentes da Área de Formação Pessoal e Social

Construção da identidade e autoestima	Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade cultural.
	Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.
Independência e autonomia	Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem estar.
	Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades
Consciência de si como aprendente	Ser capaz de ensinar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.
	Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.
	Cooperar com outros no processo de aprendizagem.
Convivência democrática e cidadania	Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões
	Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros
	Desenvolver uma atitude crítica e interventiva
	Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural

Nota. Adaptado de Silva et al. (2016, p.42)

1.2.3 O Perfil do Professor do 1ºCiclo

O Decreto-Lei n.º 240/2001 aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, considerando o professor o responsável por promover as aprendizagens curriculares, tendo a função

específica de ensinar, com base na investigação e na reflexão crítica sobre sua própria ação.

Cardoso (2013) afirma que:

Ser professor é uma profissão única, insubstituível. Ela é que torna as outras profissões possíveis. Assim, mais do que uma profissão, ser professor é uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo, a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação (p.37).

O professor do 1.º ciclo do ensino básico tem a responsabilidade de desenvolver o currículo, considerando um escola inclusiva que garanta o sucesso e desenvolvimento das competências necessárias à aprendizagem de todos os alunos (Decreto- Lei n.º 241/2001).

Nesta linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, expressa no anexo 2 o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, considerando que este deve organizar, desenvolver e a avaliar o processo de ensino de cada aluno, uma vez que todos são diferentes e possuem uma diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências.

1.2.4 O Professor como gestor do currículo

Neste tópico serão abordadas as competências e o papel do professor na gestão curricular. Este, tem vindo a adquirir maior autonomia na gestão curricular, no entanto, para que esta gestão seja autónoma e eficaz o professor rege-se por documentos orientadores, tais como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e normativos em vigor.

Importa antes demais explicitar o conceito de currículo, este revela-se fundamental para a prática pedagógica dos professores. De acordo com Pacheco e Ribeiro citados em Roldão e Almeida (2018), o conceito de currículo pode ter diversas interpretações consoante o modo e as perspetivas de cada professor relativamente ao desenvolvimento da sua prática.

Em conformidade com Roldão e Almeida (2018) o currículo escolar é definido como um conjunto de aprendizagens que a escola deve garantir e organizar. Para tal, é necessário que esta responda de forma consciente às mudanças que têm surgido no decorrer dos anos, ao nível social, político e económico.

Neste sentido, a gestão do currículo é uma constante na história da educação e do ensino, pois “sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir, isto é, decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão & Almeida, 2018, pp.8-9).

Considero, assim, que o currículo é elaborado de acordo com os avanços e recuos da sociedade, correspondendo às suas necessidades. No entanto, o currículo nem sempre foi o mesmo e estará sempre em constante mudança. Este revela-se fundamental para a existência da escola, uma vez que sistematiza o conjunto de saberes a adquirir de acordo com os alunos e as suas necessidades.

Assim, Roldão e Almeida (2018) consideram que a gestão do currículo envolve a análise da situação em que a escola se encontra, identificando caminhos possíveis de modo a garantir o sucesso de todos os alunos. Visto que, toda a ação educativa é um processo de gestão e de permanente tomada de decisões.

Deste modo, o processo de gestão baseia-se num conjunto de etapas, tais como: (1) analisar- ponderar; (2) decidir- optar; (3) concretizar a decisão- desenvolver a ação; (4) avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão e por fim (5) prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada (Roldão e Almeida, 2018, p.18). Gerir o currículo implica tomar decisões que respondam e clarifiquem as seguintes questões o quê? , para quê? , quando? e como avaliar?

É importante salientar, que a gestão da escola não depende unicamente do diretor ou presidente, mas também dos restantes intervenientes. Este processo, tal como afirmam Roldão e Almeida (2018), implica

diferenciar as opções de cada escola numa lógica de contextualização do currículo, para responder melhor a características desse contexto e para maximizar as suas potencialidades específicas; diferenciar os projetos curriculares das turmas

ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem de todos e garantir a todos a aquisição mais conseguida das aprendizagens curriculares; diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos – estratégias, trabalhadas conjuntamente entre os professores da mesma equipa ou conselho – no sentido de garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um (p.40)

Na visão de Lopes (2003) a autonomia pretendida nas escolas portuguesas está relacionada com a descentralização da gestão curricular. Assim, verifica-se que a escola tem maior responsabilidade sobre a gestão, o que influencia a prática dos professores, resultando em profundas alterações. Contudo, a escola não pode deixar de apoiar os professores na sua ação pedagógica, pois estes necessitam de orientação, conselhos e apoio no ajuste do currículo de acordo com a comunidade educativa. Portanto, torna-se fundamental, analisar e refletir sobre as competências e o papel que o professor desempenha na gestão do currículo.

Tem-se verificado uma evolução da escola e dos sistemas educativos, em que os professores e a respetiva escola têm um maior poder de decisão e mais responsabilidade na gestão educativa e curricular. Tal situação, implica um reforço de competências de gestão para os docentes. Como afirma Roldão (1999), os professores devem desenvolver as seguintes competências:

- (1) Analisar/diagnosticar as situações em que os alunos se encontram no processo de ensino-aprendizagem;
- (2) Analisar/confrontar crítica e fundamentalmente opções relativamente aos conteúdos de aprendizagem curricular ao nível nacional e global, assim como, ao nível individual de cada contexto escolar;
- (3) Ter uma visão prospetiva dos objetivos e finalidades da educação tendo em consideração as dinâmicas sociais;
- (4) Estabelecer metas prioritárias e operacionalizá-las;
- (5) Tomar decisões fundamentadas no que se refere aos conteúdos e metodologias de ensino adequadas de acordo com as aprendizagens curriculares;
- (6) Organizar e planear atividades e metodologias adequadas;
- (7) Gerir tempos e espaços;

- (8) Prever o desenvolvimento da sua prática com rigor e flexibilidade, refletindo sobre os aspetos positivos e a melhorar;
- (9) Avaliar os resultados das decisões tomadas;
- (10) Ajustar e redefinir o processo e os conteúdos programáticos;
- (11) Trabalhar colaborativamente com os intervenientes da ação educativa na tomada de decisões.

Assim sendo, os professores têm a responsabilidade de planear, agir, refletir e avaliar perante a sua prática pedagógica. Lopes (2003) refere que, gradualmente as escolas e os professores possuem maior responsabilidade sobre o que deve ser ensinado, como, quando e porquê correspondendo aos limites das linhas orientadoras definidas a nível nacional com o propósito de desenvolver em todos alunos as competências presentes no PA, adequando-as às suas necessidades.

Deste modo, importa salientar que a autonomia atribuída às escolas e professores permite “promover e generalizar a capacidade de inovar e de adaptar as inovações surgidas às condições locais, além de uma melhor colaboração entre professores, órgãos diretivos e pais na gestão da escola” (Delors et al como citados em Lopes, 2003, p.17).

Neste sentido, as escolas em colaboração com professores têm a possibilidade de estabelecer conteúdos e atividades das áreas disciplinares e não disciplinares considerados essenciais e organizá-los tendo em consideração os contextos escolares e a comunidade educativa (Lopes, 2003).

Assim, os professores assumem a responsabilidade de gerir o tempo letivo, de articular as diferentes disciplinas, de promover uma sequência lógica do trabalho desenvolvido de modo a potencializar uma aprendizagem significativa e o sucesso dos alunos. Segundo Cohen e Fradique (2018) o professor deve operacionalizar o currículo tendo por base os seguintes documentos:

- ✓ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA);
- ✓ Aprendizagens Essenciais (AE);
- ✓ Normativos em vigor:
 - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro- aprova o Lei de Bases do Sistema Educativo (a referida Lei sofreu várias alterações, tendo sido a última em 2009, alterada pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho);

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho- estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens;
- Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro- Procede à primeira alteração à Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação.

Desta forma, o professor cria ambientes educativos propícios à aprendizagem que permitem o desenvolvimento de determinadas competências com grau de complexidade maior e o alcance de aprendizagens significativas e indispensáveis. O professor, assume assim, um papel de cogestor do currículo, enriquecendo-o de forma a desenvolver um ensino de qualidade e de sucesso para todos.

Nesta perspetiva, o professor reflete conscientemente sobre as suas decisões e sobre a sua ação pedagógica. A escola, por sua vez, deve potenciar as aprendizagens essenciais para que todos os alunos, coletivamente e individualmente, sejam capazes de desenvolver e adquirir, no decorrer dos doze anos de escolaridade obrigatória, as competências previstas para o sucesso dos cidadãos no século XXI.

Cosme e Trindade citados por Cohen e Fradique (2018) enunciam três vertentes que devem estar implícitos no papel do professor:

- (1) Diferenciação pedagógica tendo em consideração as características cognitivas dos alunos, potenciando as suas aprendizagens;
- (2) Valorização dos objetos do saber e das suas potencialidades, criando condições para que todos os alunos adquiram determinadas competências;
- (3) Valorização da construção dos saberes escolares, sendo que os professores devem assumir a responsabilidade estratégica pela concretização de projetos curriculares, como também, a responsabilidade pedagógica pela criação de condições educativas, em que os alunos constroem significados dos conteúdos aprendidos.

Em síntese, o professor assume um papel autónomo na gestão do currículo em numerosas dimensões, tais como: análise das necessidades educativas através da recolha de informações dos alunos, das famílias, da escola e do meio; identificação das

prioridades, objetivos, seleção e integração dos conteúdos; definição de estratégias de ensino, operacionalização das atividades e organização dos recursos e materiais didáticos; acompanhamentos dos alunos e adaptação dos critérios de avaliação (Formosinho e Machado como citados em Cohen e Fradique, 2018).

Capítulo 2- Intencionalidade Pedagógica

Neste capítulo serão abordados os conceitos fundamentais que suportaram a minha intervenção nas Práticas Pedagógicas I, II e III. Conforme refere UNESCO (2017) citado em Cosme, et al. (2021) torna-se fundamental a Escola criar ambientes e tomar “opções pedagógicas que minimizem as barreiras às aprendizagens através da vivência em ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas e, conseqüentemente, de sucesso” (p.44).

2.1 Conceção de ambientes educativos propícios à aprendizagem significativa

Sabe-se que melhorar a aprendizagem é um desafio para os professores, pois cada aluno “desenvolve noções, atitudes e modos particulares de aprendizagem” (Duarte, 2012, p.15). Cabe aos professores ajudar os alunos a compreender o seu próprio processo de aprendizagem de modo que estes alcancem o sucesso e façam aprendizagens significativas.

Importa assim clarificar o conceito de aprendizagem segundo Tavares e Alarcão (1999) a aprendizagem define-se como “uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (p.86).

Fonseca (2004) afirma que

a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada, no próprio cérebro do indivíduo. A aprendizagem compreende, por consequência, uma relação integrada entre o indivíduo e o seu desenvolvimento da qual resulta uma plasticidade adaptativa de comportamentos ou de condutas (p.164).

De acordo com Dewey (2002) a escola deve promover “um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de experiências anteriores bem ou mal sucedidas” (p. 25). Nesta perspectiva, Wilson (1996) citado em Valadares e Moreira

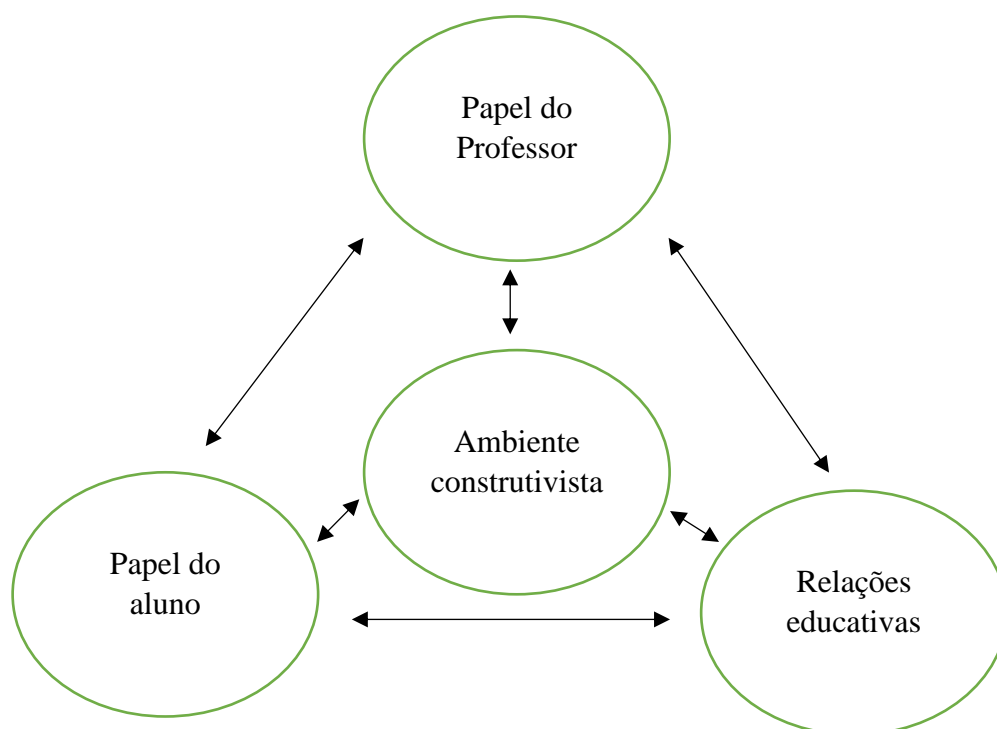
(2009) salienta que o ambiente construtivista de aprendizagem envolve “os aprendentes que trabalham em conjunto e se apoiam uns aos outros à medida que vão usando uma variedade de ferramentas e fontes de informação na senda orientada de objetivos de aprendizagem e de actividades de resolução de problemas” (p. 88).

Desta forma, conclui-se que a conceção de ambiente propícios à aprendizagem pressupõe a criação de ambientes construtivistas de aprendizagem, em que os alunos desenvolvem o seu próprio conhecimento, uma vez que “a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria construtivista sobre o processo de aquisição de um corpo organizado de conhecimentos numa situação de ensino” (Valadares & Moreira, 2009, p.112).

Assim, Valadares e Moreira (2009) consideram que a criação de um ambiente construtivista envolve o professor, o aluno e as relações educativas que se deverão estabelecer, como é possível observar na figura seguinte (figura 5).

Figura 5

Ambiente de aprendizagem

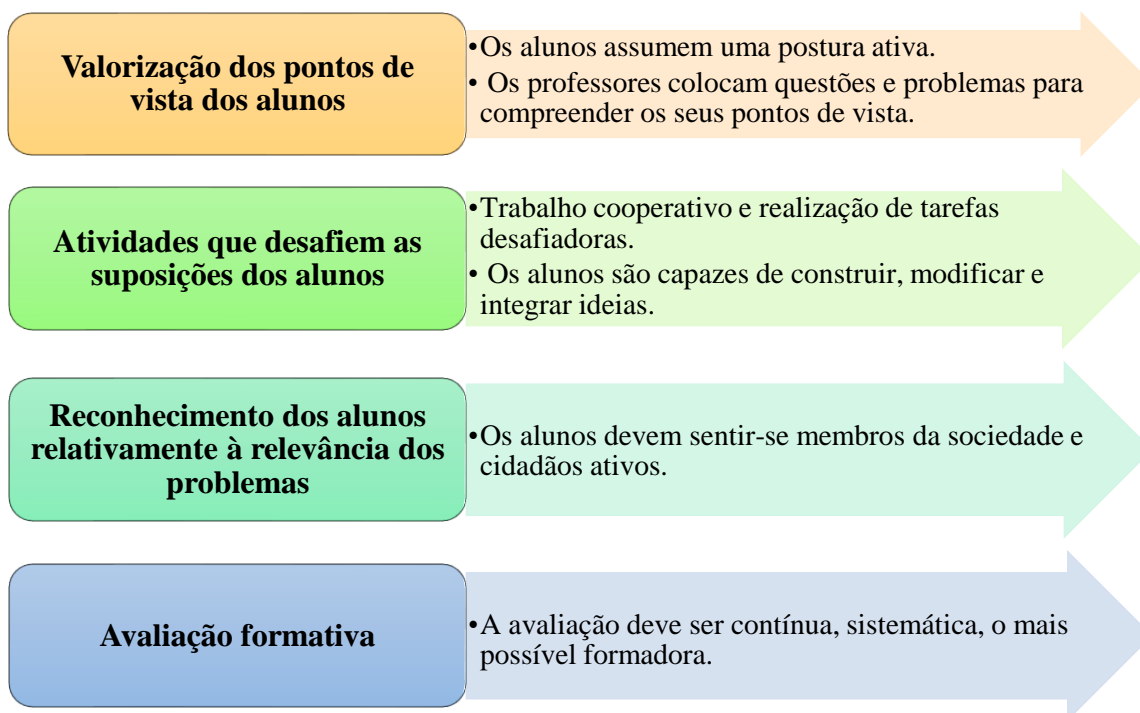


Nota. Adaptado de Valadares e Moreira (2009, p. 89).

Tal como é evidenciado na figura, o professor é um dos responsáveis pela criação de um ambiente construtivista, por isso deve conhecer os pontos de vista dos alunos, desenvolver atividades que desafiem as suposições dos alunos, apresentar problemas relevantes, adotar estratégias tendo em consideração conceitos iniciais amplos e abrangentes e avaliar a aprendizagem dos alunos dia-a-dia promovendo uma avaliação formativa (Valadares & Moreira, 2009, p. 90).

Figura 6

Perspetiva Construtivista



Nota. Adaptado de Brooks e Brooks (1997,1999) citados em Valadares e Moreira (2009).

No que respeita ao aluno, este tem a liberdade para gerir as suas aprendizagens, uma vez que é considerado o maior responsável pela sua aprendizagem, o que não invalida que o professor não tenha a responsabilidade de motivar e influenciar o aluno para que a aprendizagem seja significativa (Valadares e Moreira, 2009). Pressupõe-se, assim, que o professor adote metodologias para ajudar os alunos a desenvolver capacidades de participação, pesquisa, reflexão e diálogo.

Relativamente às relações educativas, é importante ter em consideração a componente afetiva. Importa sensibilizar os professores e alunos para a importância das relações educativas em contexto sala de aula, visto que estas exigem boas relações

interpessoais. As relações educativas devem ser criadas na base da confiança e respeito mútuo (Valadares e Moreira, 2009).

De uma forma geral, os autores supramencionados afirmam que “seja qual for o ambiente de aprendizagem, ele deve ser facilitador da aprendizagem significativa” sendo indispensável “criar situações de cooperação, de negociação, de colaboração entre alunos e entre estes e os professores” (p. 122).

2.2 A motivação como fator principal do processo de ensino e aprendizagem

“A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento.”

(Albert Einstein citado em Estanqueiro, 2010, p.11)

As aprendizagens dos alunos não decorrem apenas da concretização de atividades e da estimulação, para tal, é necessário que o aluno esteja motivado e interessado (Fonseca, 2004).

Nesta linha de pensamento, Cardoso (2013) afirma que o professor tem a responsabilidade de motivar os seus alunos em contexto de sala de aula, para que estes acreditem em si próprios e nas suas capacidades e competências. Este, perante os alunos desmotivados ou que aparentem desinteresse deverá procurar estratégias que os motivem para a aprendizagem.

O professor assume, assim, o papel de modelo, enquanto motivador. Se o professor demonstrar motivação e gosto pelos conteúdos que está a abordar motivará os seus alunos de igual forma. Por sua vez, é fundamental o aluno estar motivado para que a aprendizagem seja significativa e que o professor crie situações de aprendizagem atrativas, interessantes e úteis. Assim, o aluno estará ativamente envolvido no processo de construção do conhecimento.

Fontaine (2005) afirma que os alunos motivados, no decorrer dos primeiros anos de escolaridade, dedicam mais tempo na realização das tarefas e atividades. Conseguem, desta forma, melhorar os resultados académicos, “o que reforçará a sua motivação para a realização, e os levará a dedicar mais tempo nas actividades escolares, o que simultaneamente é favorável ao desenvolvimento das suas capacidades, ao aumento das suas competências e dos seus conhecimentos” (Fontaine, 2005, p.45).

Deste modo, a motivação em contexto escolar é um meio para que os alunos atinjam o objetivo fulcral a aprendizagem. “A motivação, é por isso, uma condição necessária para o êxito na aprendizagem...” (Cardoso, 2013, p.244).

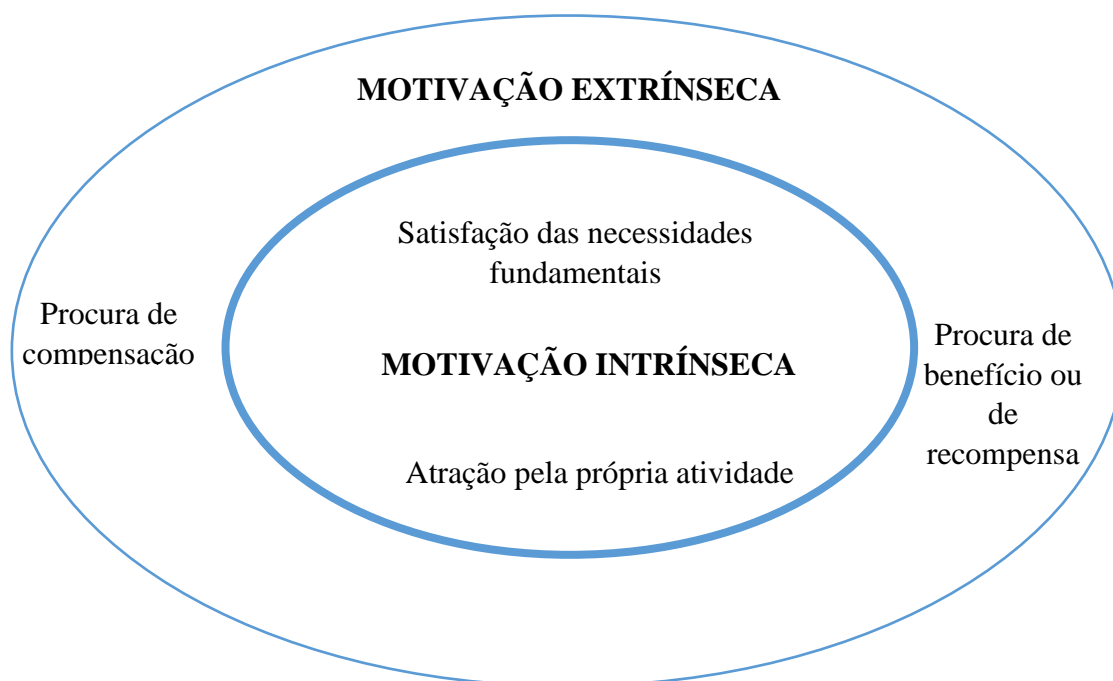
Os professores na sua ação pedagógica deparam-se, então, com dois grandes desafios: (1) preservar a motivação intrínseca e (2) transformar a motivação extrínseca em motivação intrínseca (Fontaine, 2005).

Montserrat (2006) clarifica o conceito de motivação intrínseca considerando-a um tipo de motivação pessoal, que provém do próprio indivíduo. Esta surge espontaneamente no decorrer das atividades propostas, uma vez que, “favorece uma satisfação das necessidades fundamentais de conhecimento, de competência, de autodeterminação e de realização pessoal” (Montserrat, 2006, p.17). Pelo contrário, a motivação extrínseca define-se como um reforço exterior, isto é, incentivos, prémios e recompensas (Balacho & Coelho, 2001; Montserrat, 2006).

Nesta linha de pensamento, Montserrat (2006) apresenta-nos a esfera da motivação, considerando a motivação intrínseca o centro da esfera (figura 7).

Figura 7

A esfera da motivação



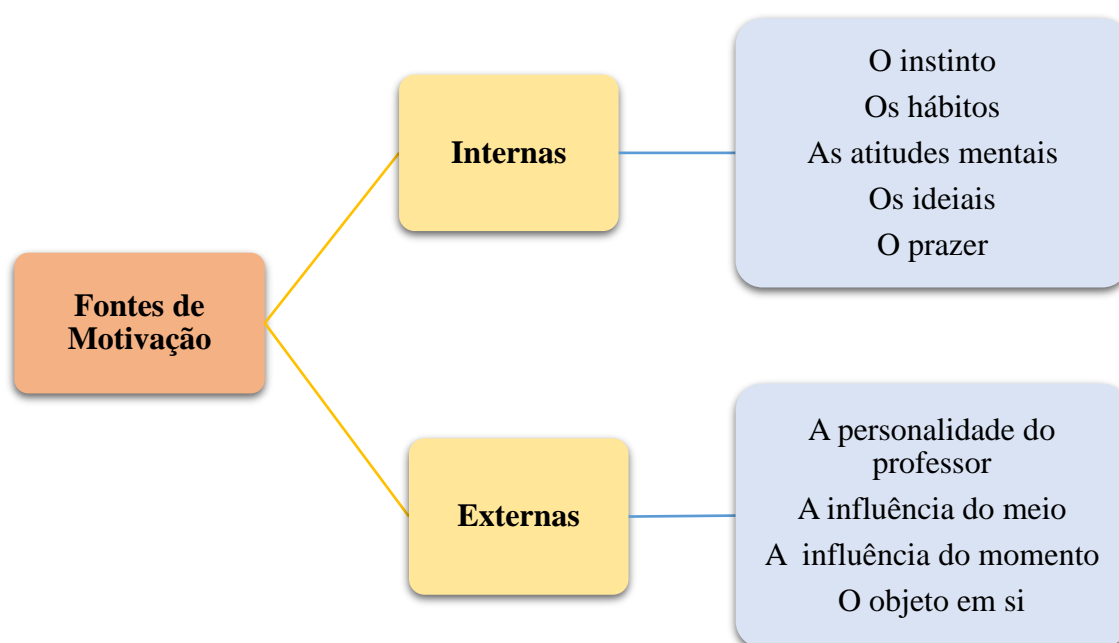
Nota. Adaptado de Montserrat (2006, p.18)

Em conformidade com a figura 7 podemos constatar que a motivação intrínseca está diretamente relacionada com o próprio indivíduo, as suas necessidades e interesses. Contrariamente, a motivação extrínseca relaciona-se com fatores externos em que o indivíduo necessita de estímulo para estar motivado, tal como recompensas e incentivos.

Segundo Balancho e Coelho (2001), a motivação pode surgir de diferentes fontes, sejam essas internas ou externas como é possível observar na figura 8.

Figura 8

Fontes de motivação



Nota. Adaptado de Balancho e Coelho (2001, p. 18).

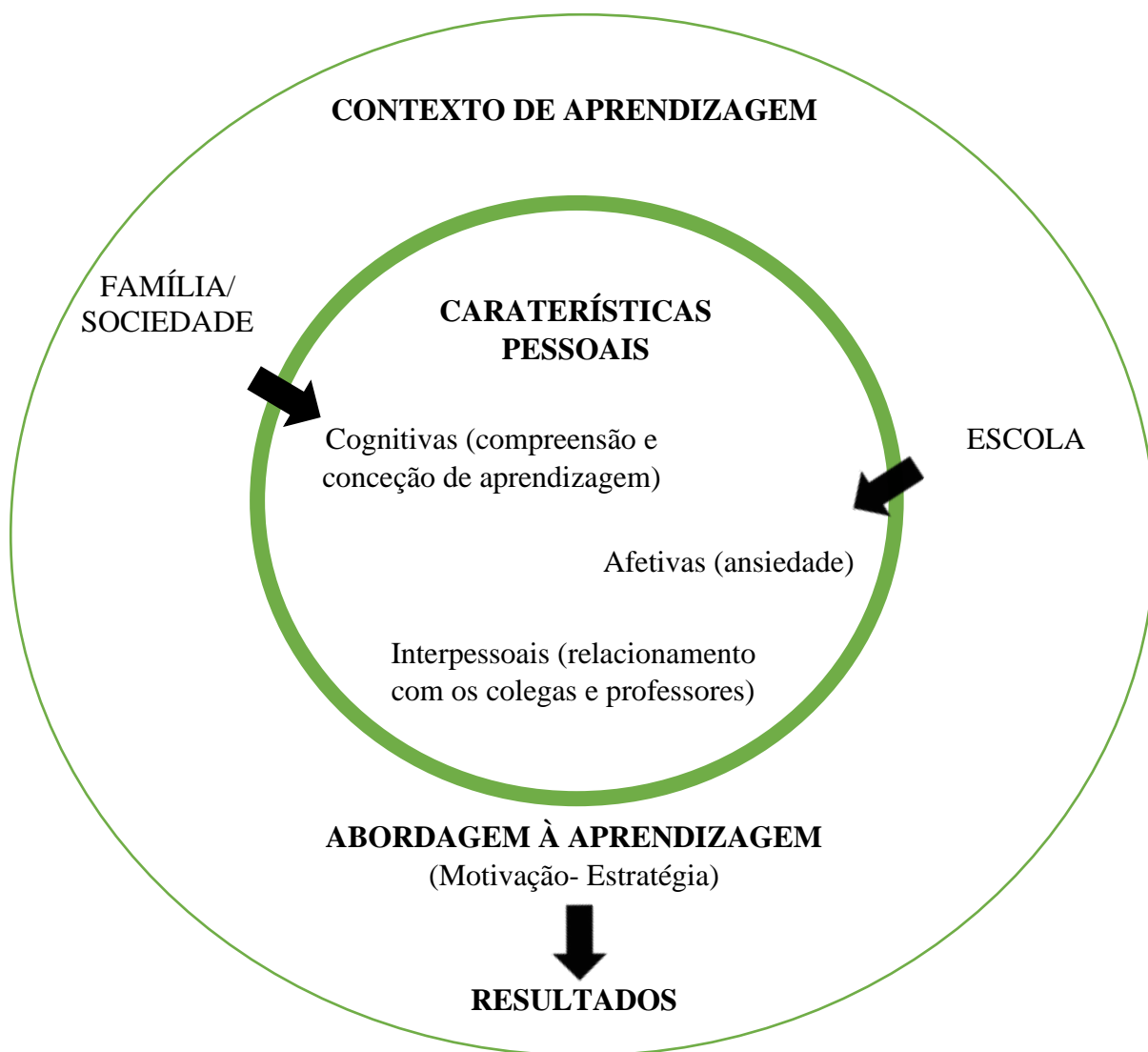
Neste seguimento, o professor deve realizar uma planificação cuidada das atividades a desenvolver evitando “tempos mortos” e a quebra do ritmo da aula. O professor é assim responsável por “despertar as capacidades dos alunos e desenvolver-lhes as aptidões naturais, para que sejam capazes de as utilizar em diferentes contextos” (Balancho & Coelho, 2001, p.48).

De acordo com Cardoso (2013), a motivação depende, também, de aspetos situacionais, tais como a organização do ensino, a estrutura da turma, a atitude por parte do professor, a dinamização da aula, o tipo de atividades e o sistema de avaliação. Duarte

(2012) acrescenta que a motivação depende, ainda, das características pessoais do *aprendente*.

Figura 9

Modelo de aprendizagem



Nota. Adaptado de Duarte (2012, p.44).

Como é possível observar na figura 9 a motivação depende das características pessoais dos alunos (cognitivas, afetivas e interpessoais) e do ambiente da aprendizagem seja a escola ou o meio familiar e social. Assim, a interligação destes fatores influencia o processo de aprendizagem. Contudo, a principal influência nos resultados da aprendizagem é o modo como o aluno está envolvido nas atividades. Isto é, “a maneira como está motivado para a aprender nessa tarefa, e o tipo de estratégia de aprendizagem que utiliza para se confrontar com ela” (Duarte, 2012, p. 44).

2.3 Recursos didáticos e o jogo

No decorrer da minha intervenção prática verifiquei que a utilização de recursos didáticos foi fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em que estes realizavam as suas descobertas e compreendiam melhor os conceitos abordados.

“Os recursos didáticos são parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, pois podem permitir ao educando aprender com compreensão sobre um determinado tema utilizando materiais físicos, concretos, palpáveis, tecnológicos ou outros” (Cosme et al., 2021, p.97).

Nesta perspetiva, os recursos revelam-se fundamentais para a construção de ambientes promotores de aprendizagem, uma vez que apoiam os alunos na descoberta e consolidação de conceitos e conteúdos essenciais. Cardoso (2019) afirma que os recursos didáticos “tornam o ensino mais objetivo, concreto e próximo da realidade” (p.97)

Cosme et al. (2021) considera que a conceção destes recursos implica a sua respetiva exploração e manipulação. Por esse motivo, podem ser concretos ou virtuais como é possível constatar no quadro 1.

Quadro 1

Classificação, definição e exemplos de recursos/materiais manipuláveis

Classificação dos materiais	Definição	Exemplos	
		Concreto	Virtual
Estruturados	Foram concebidos para fins didáticos	Quadro branco Material multibásico Manual	Kahoot Khan Academy Socrative
Não estruturados	Qualquer objeto que é ressignificado a partir da criatividade do professor para apoiar o processo de aprendizagem dos alunos	Tampinhas de garrafas Barras de chocolate Telemóvel	Google forms Redes sociais Jamboard

Nota. Adaptado Cosme et al. (2021, p. 98).

Assim, os recursos didáticos devem ser utilizados mediante a intencionalidade do professor quando planifica e apresenta as atividades aos alunos (Cosme et al., 2021). Estes podem, ainda, contribuir “para o brincar e o jogar” (Cosme et al., 2021, p.98). Contudo, importa distinguir o conceito de material manipulável e o jogo. O jogo, pressupõem que o professor adote estratégias para desenvolver o jogo, assim como definir as regras e os seus propósitos (Deterding, Sicart, Nacke, O’Hara & Dixon, 2011 citado em Cosme et al., 2021)

Sá e Zenhas (2004) afirmam que “o jogo é uma experiência de aprendizagem” (p.165) que permite construir atividades de conhecimento e de motivação para a aprendizagem. Em conformidade com os autores supramencionados, Abreu (2011) refere que o jogo é fundamental para que os alunos adquiram experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Uma vez que, o jogo constitui-se numa atividade ideal para desenvolver inúmeras competências.

O jogo torna-se, assim, uma vantagem aquando utilizado em contexto sala de aula, isto porque, torna as aulas mais diversificadas, motivantes e interessantes encorajando a participação ativa dos alunos.

2.4 O desenvolvimento de competências de escrita

No decorrer da Prática Pedagógica III verifiquei que existiam lacunas no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos. Tal como salienta André (2018), “a escrita é um instrumento indispensável para expressar conteúdos variados. Para escrever é preciso exercitar o pensamento e a imaginação” (p. 125).

Pereira (2008) refere que a escola permite às crianças o desenvolvimento das suas capacidades literárias, revelando-se como uma etapa fundamental. Importa salientar que as lacunas detetadas deverão ser colmatadas desde cedo, de modo a evitar falhas futuras na aprendizagem. Assim, o professor desempenha um papel fulcral no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos. Este deverá orientar a sua prática de acordo com três finalidades: (1) conhecer o ponto de partida de cada aluno ou aluna; (2) intervir para facilitar as aprendizagens e por último (3) avaliar para melhorar a prática pedagógica (Pereira & Azevedo, 2005).

De acordo com Pereira e Azevedo (2002) a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de escrita preveem “um ensino explícito, sistemático e uma prática

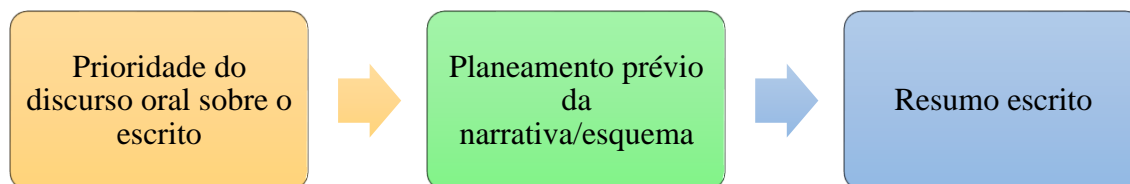
frequente e sistemática” tendo em consideração as seguintes variáveis: “situação contextual, tarefa a executar, destinatário do discurso, técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferentes graus de complexidade...” (p.5).

A competência de escrita é considerada transversal e transdisciplinar no contexto escolar ao longo da escolaridade obrigatória. Assim, Barbeiro e Pereira (2007) citados em Gomes, Leal e Serpa (2016) salientam que a escola desempenha um papel indispensável no desenvolvimento das competências compositiva, ortográfica e gráfica, permitindo que os alunos se tornem capazes de criar documentos de inúmeras finalidades atendendo à importância que a escrita detém na sociedade. Por outras palavras, a escola tem como objetivo primordial tornar os alunos capazes de escrever de forma a serem cidadãos ativos na sociedade, uma vez que a escrita é uma constante na vida dos indivíduos.

Dias (2006) refere que as competências essenciais ao nível da capacidade de expressão escrita deverão ser desenvolvidas desde que a criança demonstre interesse por esta atividade. Para tal, é essencial os alunos terem presente algumas estratégias que os ajudarão no desenvolvimento da produção escrita tal como refere André (2018, p. 59)

Figura 10

Estratégias da produção escrita



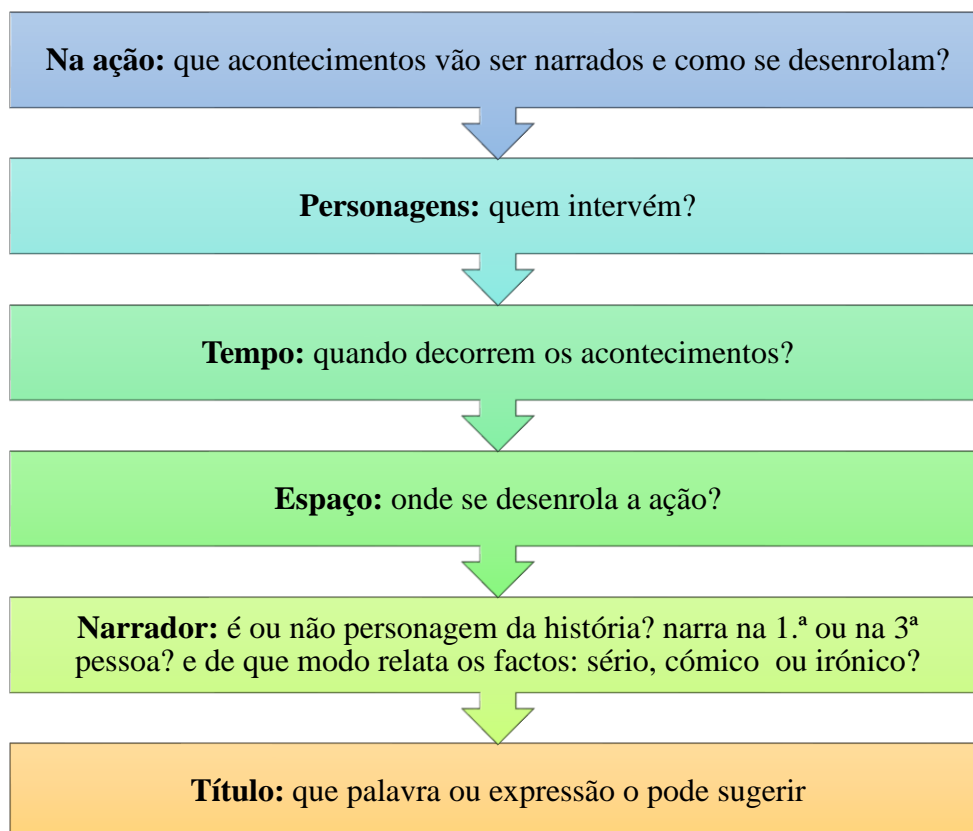
Nota. Adaptado do André (2018, p. 59).

Na primeira estratégia, prioridade do discurso oral sobre o escrito, o professor deve promover o diálogo e discussão oralmente sobre a temática em estudo. O professor será, assim, um facilitador do início da narração ou auxiliar no desenvolvimento quando se verificarem paragens, recorrendo às seguintes perguntas: Quem? Onde? Quando? O quê? Como? (André, 2018). Através destas perguntas poderão surgir esquemas que irão estruturar o pensamento dos alunos para o início da produção escrita. Esta estratégia permite o aluno ativar os seus conhecimentos sobre um determinado tema e a estrutura do texto.

No que concerne ao Planeamento prévio da narrativa, os alunos devem refletir sobre a forma de interligar todos os elementos, por meio das seguintes questões (figura 11).

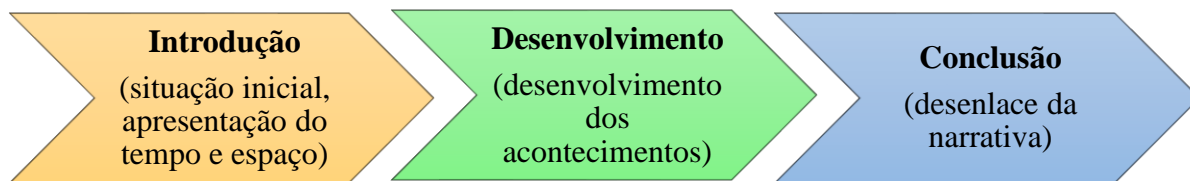
Figura 11

Interligação dos elementos da narrativa



Nota. Adaptado do André (2018, p. 60).

Antes da redação do resumo escrito, ainda na estratégia do Planeamento prévio da narrativa, importa salientar a estrutura do texto narrativo que os alunos devem ter em consideração (figura 12).

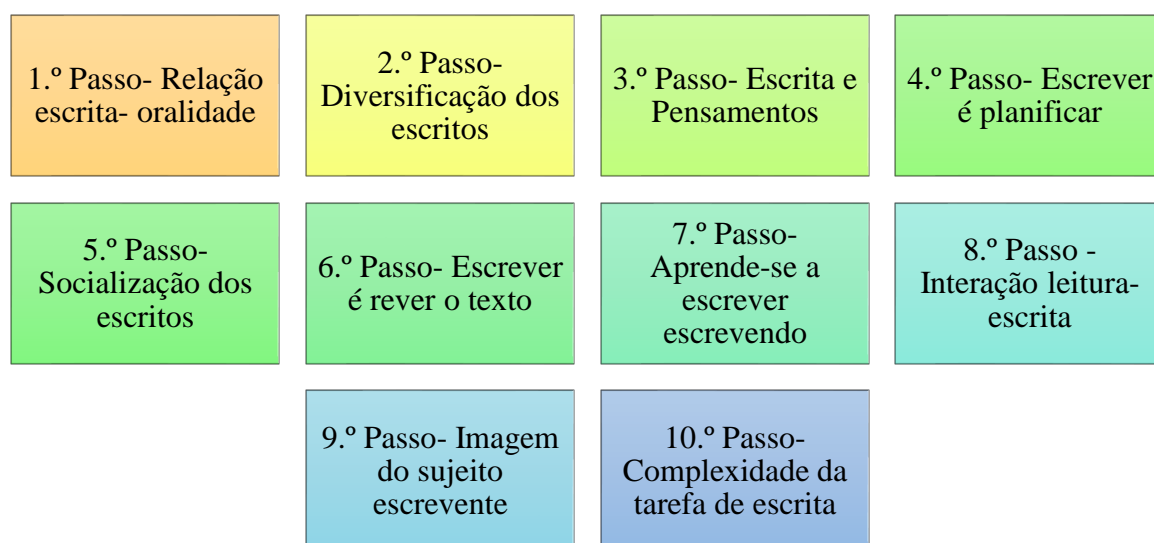
Figura 12*Estrutura do texto narrativo*

Nota. Adaptado do André (2018, p. 60).

No que diz respeito à última estratégia mencionada, o resumo escrito, os alunos devem compreender e produzir um texto, tendo em consideração as ideias fundamentais do mesmo (André, 2018).

O autor supramencionado refere a necessidade de os professores concederem tempo suficiente para esquematização de ideias, para a organização e partilha com os professores e colegas. Pois, “ter conhecimento das técnicas não é suficiente, é preciso tempo para as consolidar e essa consolidação só se conseguirá efectuar se os alunos produzirem textos com alguma regularidade” (André, 2018, p. 63).

Cabe ao professor criar ambientes e situações que permitam o desenvolvimento de competências de escrita. Pereira e Azevedo (2005) enumeram 10 passos determinantes para um ensino autêntico da escrita no 1.º CEB (figura 13).

Figura 13*Passos determinantes para um ensino autêntico da escrita no 1.º Ciclo*

Nota. Adaptado de Pereira e Azevedo (2005).

Apesar dos passos mencionados, importa referir que as competências não se ensinam, pelo contrário, os professores devem criar condições para a sua construção e apropriação (Pereira & Azevedo, 2005).

Capítulo 3- Metodologia de Investigação- Ação

“Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo...”(Amado, 2017, p.21). Investigar em educação pressupõe que o educador/professor investigue e reflita sobre a sua própria prática, analisando quais as suas necessidades, dificuldades e aspetos a melhorar. Dada a relação existente entre a prática e a reflexão no âmbito educacional, é possível definir e equacionar inúmeros problemas, questões e incertezas (Coutinho et al., 2009).

Nesta linha de pensamento, o professor deve assumir uma postura de investigador que constrói o seu próprio conhecimento refletindo sobre a sua prática educativa com o objetivo de organizá-la tornando o processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo para os alunos (Fonseca, 2013).

O professor deve ainda, em contexto de investigação-ação, analisar, discutir e refletir “sobre as suas teorias, práticas, valores e dilemas educativos, na procura de soluções que potenciem a criação de *designs* e espaços curriculares promotores da melhoria educacional e da reconstrução da escola como organização educativa” (Fonseca, 2013, p.77)

3.1 A Investigação-Ação

De acordo com Bento (2015) a investigação-ação é uma metodologia científica, cujos objetivos fundamentais são a ação e a investigação. A ação, no sentido de obter uma alteração/mudança na comunidade, organização ou programa e a investigação para aumentar os conhecimentos e compreensão da respetiva organização ou comunidade.

Desta forma, o seu principal intuito é melhorar a prática através de uma investigação sistemática e autorreflexiva. Fonseca (2013) reforça a ideia de que a investigação-ação é um processo que permite uma reflexão crítica sobre a ação educativa com a finalidade, não só de melhorar, mas também de inovar a ação do professor, nomeadamente as estratégias e as atividades. Amado (2017) afirma, ainda, que a investigação é um processo que possibilita ao professor, através da reflexão sobre a ação, aumentar o conhecimento, modificar a realidade social e inovar.

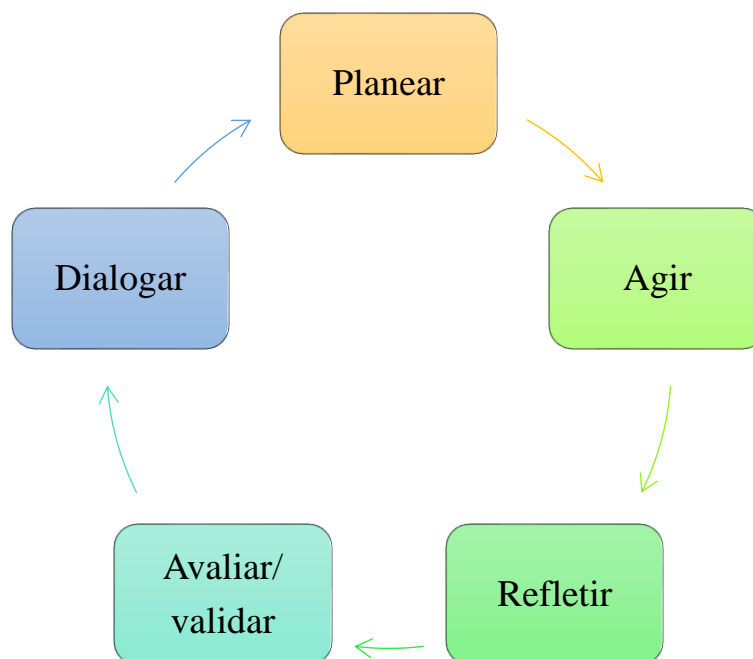
Deste modo, o professor desenvolve competências interpretativas, críticas e reflexivas que o permite criar espaços pedagógicos propícios ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem contextualizado, integrador, integrado e significativo (Fonseca, 2013). O professor, é, então, capaz de formular questões pertinentes de acordo com a sua prática, bem como, identificar objetivos, estratégias e metodologias apropriadas para monitorizar tanto os processos como os resultados (Máximo-Esteves, 2008).

Assim, a investigação-ação constitui-se num processo autoavaliativo, autorreflexivo, prático e interventivo tendo em consideração as ações orientadas mediante um prévio diagnóstico e a recolha de dados, colaborativo segundo o grau de implicação dos intervenientes e cíclico que pressupõe diferentes fases tais como: identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão e análise, ações de acordo com os dados obtidos e a redefinição do problema (Amado, 2017).

Coutinho et al. (2009) salienta que a investigação-ação, além de ser uma metodologia de investigação que adota métodos, critérios sobre a ação educativa, revela-se como um projeto em ação em que os professores definem estratégias de ação mediante as suas necessidades de acordo com o contexto real.

Para a implementação deste projeto em ação é necessário que os professores cumpram etapas específicas da investigação ação. Arends (1995) considera três aspetos fundamentais para iniciar e realizar um projeto de investigação-ação, sendo estes: “(1) decidir quais os problemas a estudar e explicitar as questões concretas; (2) recolher informação válida e por último (3) interpretar e utilizar esta informação com o objetivo de melhorar o ensino” (pp.526-527).

De acordo com Máximo-Esteves (2008) aludindo Fischer (2001) a investigação-ação constitui-se num processo dinâmico, interativo e aberto em constante mudança devido às circunstâncias e aos fenómenos em estudo. Assim, este processo desenvolve-se em torno de um projeto que envolve as seguintes operações (figura 14).

Figura 14*Ciclo do processo de investigação-ação*

Nota. Adaptado de Fischer (2001), em Máximo- Esteves (2008, p.82).

Neste processo o professor assume um papel fundamental, reflete sobre a sua ação pedagógica com o intuito de melhorá-la e mudar os aspetos menos positivos. Numa primeira fase observa os seus alunos, avalia a suas práticas e decidir o que deve manter ou mudar. Assim, o professor formula as primeiras questões que o permitirá agir “mediante a observação e registo do modo como os alunos aprendem, do tipo de conteúdos de aprendizagem selecionados, das estratégias didáticas utilizadas” (Máximo-Esteves, 2008, p.82)

Após a observação, importa analisar todos os dados recolhidos. Para tal, são utilizados instrumentos de recolha, registo e análise (Máximo-Esteve, 2008). Na fase de avaliação e de validação, avaliam-se as decisões tomadas e consequentemente os efeitos decorrentes. Por fim, ocorre a partilha de pontos de vista e de interpretações com os colegas que será benéfica para que o projeto tenha sucesso.

3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Na investigação-ação é possível recorrer a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: testes, questionários, observação sistemática, entrevistas, observação participante e análise documental. O investigador pode, ainda, utilizar meios audiovisuais como o vídeo, fotografia, gravação áudio e inúmeros diapositivos (Bento, 2015).

Na Prática Pedagógica I, II e III evidenciaram-se as seguintes técnicas e instrumentos: a observação participante, os registos fotográficos e os diários de bordo.

3.2.1 Observação Participante

A observação permite identificar “os fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-esteves, 2008, p.87). De acordo com Sousa (2009), “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p.109). O autor salienta, ainda, que a observação permite registar os acontecimentos, comportamentos e atitudes em contexto real sem alterar a sua autenticidade. No entanto, a presença de outra pessoa na sala de aula poderá alterar os comportamentos.

No que concerne à observação participante, Mónico, et al. (2017) afirmam que este método de recolha de dados permite ao investigador apreender, compreender e intervir nos contextos em que se insere. Assim, o observador considera-se participante quando se integra num grupo, participa nas atividades e estabelece relações e interações com os sujeitos da pesquisa.

Sousa (2009) elucida que a observação participante permite o envolvimento pessoal do observador no quotidiano da comunidade escolar que pretende investigar, integrando-se na respetiva comunidade como se fosse um dos seus membros. Este tipo de observação permite observar situações e acontecimentos inesperadas, vivenciar as situações compreendendo o seu contexto e motivo, obter informações e dados concisos sobre o quotidiano dos intervenientes e compreender os seus pensamentos e motivações (Sousa, 2009).

3.2.2 Registos Fotográficos

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as fotografias ou registos fotográficos complementam a observação participante, uma vez que são um recurso que permite ao professor “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse possível” (p. 189).

Estes permitem o registo rápido de diferentes informações necessárias para uma reflexão crítica por parte do professor, tais como atividades, trabalhos produzidos pelos alunos, organização da sala e registos no quadro.

Máximo-Esteves (2008) salienta que “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir”, recurso muito utilizado por parte do professor porque permite-o obter informações específicas e analisar detalhadamente as atividades desenvolvidas e os trabalhos produzidos pelos alunos (p.91).

3.2.3 Diários de Bordo

O diário de bordo define-se como um instrumento de análise do pensamento do professor, em que este “expõe- explica- interpreta a sua ação quotidiana na aula ou fora dela” (Zabalza, 1994, p.91)

Nesta perspetiva, Brazão (2007) afirma que o diário de bordo ou diário de campo corresponde a um instrumento específico, tratando-se de um caderno de anotações de campo, tais como registo de observação, informações sobre o método de pesquisa e anotações alusivas ao papel desempenhado pelo investigador.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) os diários de bordo ou notas de campo são fundamentais no processo de observação e de ação pedagógica, uma vez que incluem registos detalhados, descritivos do contexto, das pessoas, das suas ações e interações. O objetivo primordial é registar os principais acontecimentos que ocorrem em determinado local. Além de um registo detalhado, possui material reflexivo como notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que surgem ao longo da observação.

Neste sentido, o ato do professor escrever sobre a sua própria prática permite-o aprender através da respetiva narração e refletir sobre os seus atos e atitudes (Zabalza, 1994).

3.3 Métodos de Análise e Tratamento de Dados

A análise de dados baseia-se nos dados recolhidos, na sua organização, divisão, síntese, pesquisa de padrões, bem como na descoberta de aspetos fundamentais de modo a responder à questão problema inicialmente formulada (Biklen & Bogdan, 1994). Em conformidade com os mesmo autores, os dados são considerados materiais recolhidos pelos investigadores tal como eles se encontram, são considerados assim a base da análise.

Segundo Máximo-Esteves (2008) após a recolha dos dados, surge a seguinte questão: “o que é que isto significa?” (p.103). Segue-se, então, a etapa de interpretação dos dados recolhidos. Máximo-Esteves (2008) salienta que as primeiras interpretações são fundamentais para a compreensão e reflexão progressiva dos dados recolhidos, sendo que permitem apurar se as técnicas e os instrumentos seleccionados foram adequados ou se os dados recolhidos são suficientes para responder à questão-problema identificada.

As interpretações permitem elaborar as primeiras triangulações de dados, isto é, verificar se existe coerência entre as interpretações de dados que surgiram das técnicas e instrumentos utilizados. Máximo-Esteves (2008) esclarece que “a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (p.103).

O autor supramencionado salienta que os resultados de uma determinada investigação são válidos no contexto em que a mesma se desenvolveu, permitindo compreender ou explicar os acontecimentos desse mesmo contexto. Esses resultados, por sua vez, “aumentam o conhecimento e a compreensão do professor acerca do seu contexto de trabalho, assim como lhe permitem, ainda a possibilidade de comunicar a outros as suas descobertas” (Máximo-Esteves, 2008, p.104)

PARTE II- INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA

Capítulo 4- Prática Pedagógica I- Educação Pré-Escolar

O presente capítulo, tem como objetivo descrever e refletir sobre um conjunto de atividades realizadas na Prática Pedagógica I desenvolvida no Infantário Auxílio Maternal do Funchal, com o grupo de crianças da Sala dos Ursos. Esta prática decorreu entre o dia 2 de novembro de 2020 e o dia 21 de janeiro de 2021, num total de cento e vinte horas, organizadas em nove semanas, sendo a primeira destinada à observação participante.

4.1 Contextualização do Ambiente Educativo

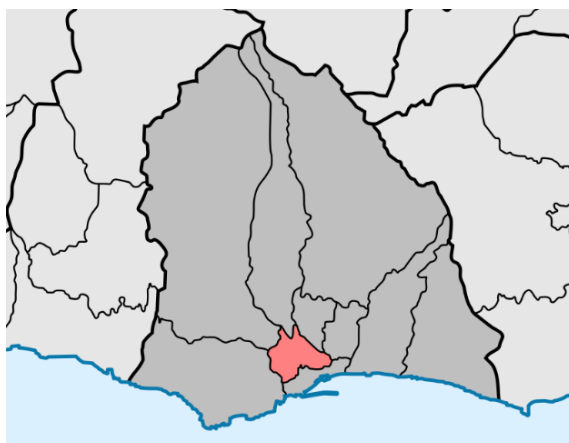
O ambiente educativo revela-se essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que importa ser considerado um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos e cada uma das crianças, do desenvolvimento profissional e relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p.5). Neste sentido, é fundamental compreender e analisar o meio em que o estabelecimento estava inserido, bem como as características e condições do mesmo.

4.1.1 Caraterização do Meio Envolvente ¹

A caraterização do meio envolvente permite que o/a educador/a adapte a sua intervenção pedagógica ao grupo com que trabalha. Permite, ainda, compreender as necessidades e as características pessoais, sociais e culturais do grupo tendo em consideração os recursos e interações possíveis para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

A Prática Pedagógica I, como anteriormente referido, foi desenvolvida no Auxílio Maternal do Funchal situado na Rua das Frias, n.º 55, na freguesia de São Pedro (figura 15), no concelho do Funchal.

¹ A presente caraterização corresponde ao ano letivo 2020-2021. A mesma foi realizada pelo grupo de estagiárias do respetivo ano, tendo por base as informações recolhidas na página *online* da Junta de Freguesia de São Pedro e o Projeto Educativo do Infantário.

Figura 15*Freguesia de São Pedro*

Nota. Retido de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Pedro_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Pedro_(Funchal))

Esta freguesia é uma das dez freguesias do município do Funchal, com cerca de 7273 habitantes, como é possível constatar nos dados dos Censos de 2011 e possui vários espaços e serviços de apoio à população. Estes encontram-se divididos por espaços de cultura, lazer e património, ensino, desporto e saúde como é possível constatar no quadro 2.

Quadro 2 *Espaços e serviços de apoio à população*

Cultura, lazer e património	Arquivo Regional e Biblioteca Pública da Madeira
	Biblioteca Municipal do Funchal
	Casa-Museu Frederico Freitas
	Centro Cívico e Cultural de Santa Clara- Memórias de João
	Carlos Nunes Abreu
	Colégio dos Jesuítas
	Convento de Santa Clara
	Igreja de São Pedro
	Museu da Quinta das Cruzes
	Museu de História Natural do Funchal
	Jardim da Fortaleza do Pico
Quinta de São Roque	

Ensino	Centro Infantil/Escola Maria Eugénia de Canavial Externato da Apresentação de Maria Externato de São João Externato Júlio Dinis Hospício Princesa Dona Amélia Infantário Dona Olga de Brito Infantário Semi-Internato de Santa Clara Universidade da Madeira
Desporto	Piscinas Olímpicas da Penteada
Saúde	<i>Achada Fisioclinic</i> Centro Comunitário dos Viveiros Farmácias

Após analisar o espaço envolvente do Auxílio Maternal do Funchal, posso constatar que a localização da instituição permite um fácil acesso a todo o município, sendo possível aproveitar os recursos de todos os organismos públicos presentes na área.

4.1.2 Caracterização do Estabelecimento Educativo ²

“O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (Silva et al., 2016, p.23). Atendendo à importância que a organização do estabelecimento educativo possui na ação do educador, é fundamental que este permita a interação entre os diferentes intervenientes, facilite o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, assim como forneça oportunidades de formação aos adultos que integram a equipa pedagógica.

² A presente caracterização corresponde ao ano letivo 2020-2021. A mesma foi realizada pelo grupo de estagiárias do respetivo ano, tendo por base as informações recolhidas na página *online* da Junta de Freguesia de São Pedro, na página *online* do Estabelecimento Educativo e o Projeto Educativo do Infantário.

Este estabelecimento educativo é uma Associação de Beneficência denominada por Auxílio Maternal do Funchal fundado a 4 de julho de 1902 com o objetivo de apoiar crianças pobres e abandonadas. Em 1973, cessou as suas funções como internato, transformando-se numa creche e jardim de infância. Posteriormente, a 13 de setembro de 1966 foi inaugurada a creche e jardim de infância com todas as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças.

Figura 16

Entrada principal do Estabelecimento Educativo Auxílio Maternal do Funchal



As instalações do Auxílio Maternal encontram-se equipadas com material didático e lúdico de modo a promover o desenvolvimento das crianças. No quadro 3, podemos constatar a respetiva organização e espaços do estabelecimento educativo.

Quadro 3 *Organização e espaços do Auxílio Maternal do Funchal*

Cave	<p>Sala de descanso</p> <p>Sala de reuniões pedagógicas</p> <p>Sala com materiais</p>
Rés do Chão	<p>Entrada Principal</p> <p>Receção</p> <p>Secretaria</p> <p>Casa de banho</p> <p>Berçários</p> <p>Salas de Transição</p> <p>Cacifos das crianças</p> <p>Refeitório</p> <p>Salão Polivalente</p> <p>Recreio “Labirinto”</p> <p>Piscina</p> <p>Refeitório para o pessoal docente e não docente</p> <p>Zona reservada ao pessoal docente e não docente (casa de banho, cacifos, cozinha, lavandaria, salas de arrumos).</p>
1ºPiso	<p>Salas de jardim de infância</p> <p>Cacifos das crianças</p> <p>Casa de banho</p> <p>Recreio “Abóbada”</p> <p>Gabinete da Direção</p>

Figura 17

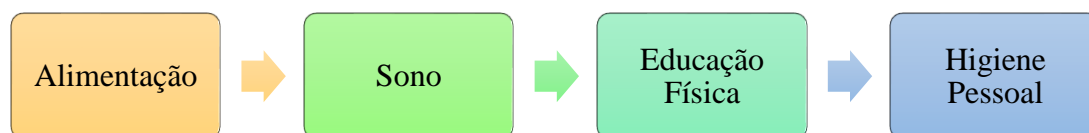
Principais espaços comuns do Auxílio Maternal do Funchal



No que concerne ao Projeto Educativo do Auxílio Maternal do Funchal, este intitulava-se “**Educar para a Saúde**”, cujo objetivo era sensibilizar e consciencializar as crianças para as boas práticas e a importância de cuidar da saúde. A sua aplicação estava prevista para o período de 2017 a 2021, cujas prioridades estão evidenciadas na figura 18.

Figura 18

Prioridades do Projeto Educativo



4.1.3 Caracterização da Sala: Sala dos Ursos

“As salas de atividades devem estar organizadas como grandes laboratórios de investigação e de reflexão, transformáveis, polivalentes”(Vasconcelos, 2020, p.36).

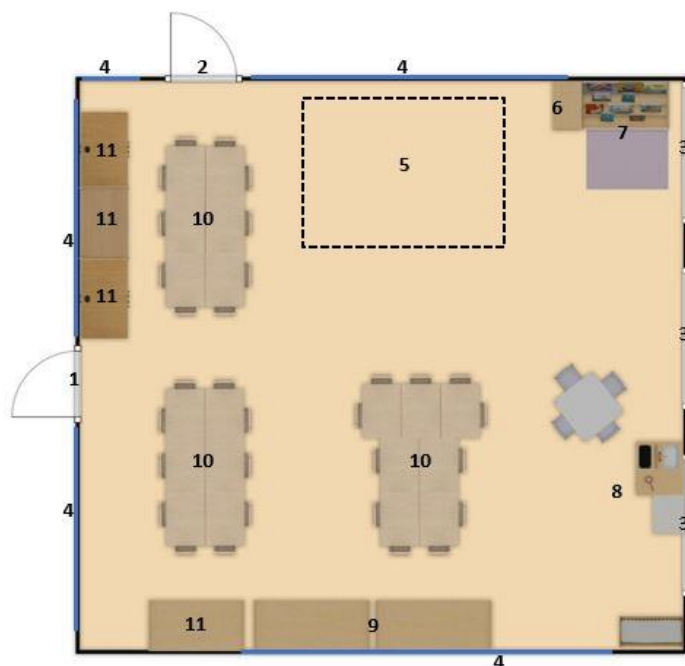
A Sala dos Ursos destinada à Valência Pré-Escolar, localizava-se no primeiro piso da Instituição. À entrada da sala encontravam-se os cacifos devidamente identificados, para que cada criança pudesse colocar os seus pertences, tais como: casacos, roupa de substituição e o calçado aquando da hora do descanso.

A sala possuía um espaço amplo, arejado e com muita iluminação natural em todas as paredes existiam placards de cortiça com diferentes funções, tais como:

- ✓ Fixação do mapa mensal de presenças das crianças, planificação mensal, a rotina da sala, horário da componente não letiva das crianças;
- ✓ Exposição de pesquisas das crianças;
- ✓ Exposição dos trabalhos das crianças;
- ✓ Mapa de Aniversários;
- ✓ Quadro de presenças e do tempo.

No que diz respeito à organização da sala, a mesma ia ao encontro do modelo *High Scope* que privilegiava a organização da sala por áreas. Tal como afirma Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) a organização da sala em diferentes áreas “facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (p.44). Permite, ainda, às crianças o contato com a realidade e a construção de experiências do quotidiano. Este tipo de organização do espaço pedagógico possibilita às crianças a interpretação de diferentes papéis sociais e relações interpessoais.

A sala dos Ursos estava organizada por áreas: a área do tapete, a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos e a área da garagem. Possuía, ainda, uma varanda com três grandes portas envidraçadas com vista para o exterior e uma casa de banho partilhada com a Sala dos Bambis, como é possível constatar na figura 19.

Figura 19*Planta da Sala dos Urso***Legenda:**

- 1- Porta de acesso à sala
- 2- Porta de acesso à casa de banho
- 3- Janelas
- 4- Placares
- 5- Área do tapete
- 6- Área da garagem
- 7- Área da biblioteca
- 8- Área da casinha
- 9- Área dos jogos
- 10- Área de trabalhos
- 11- Armários de materiais

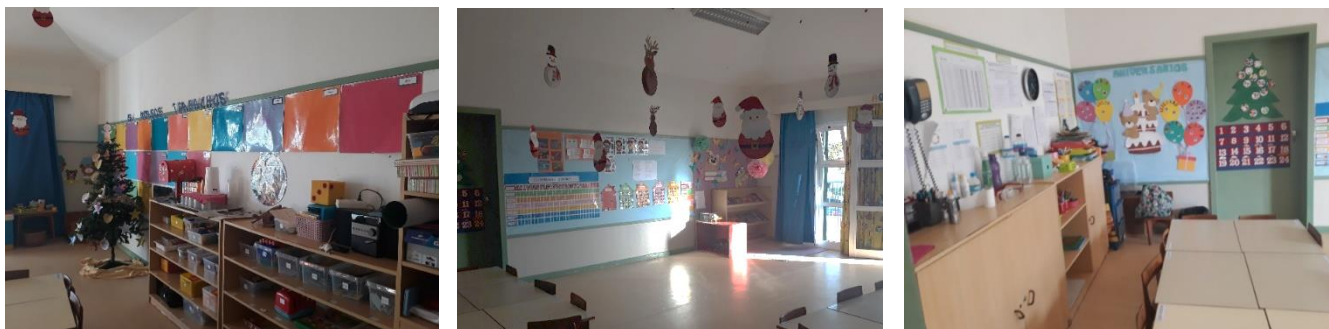
Nos momentos de brincadeira livre e autónoma, as crianças tinham a possibilidade de escolher a sua área de interesse, apenas era estabelecida a limitação de um número de crianças por cada área, de modo a evitar grandes ajuntamentos e confusão. Neste sentido, descrevo os materiais e a finalidade de cada área de interesse.

- ✓ Área do tapete era destinada ao momento de acolhimento, nomeadamente os Bons Dias, exploração do mapa de presenças semanal e o quadro do tempo. É na área do tapete que ocorria a apresentação e diálogo alusivo às atividades pedagógicas a desenvolver;
- ✓ Área da biblioteca era composta por uma estante com diversos livros de literatura infantil, bem como um pequeno tapete;
- ✓ Área dos jogos tinha disponível jogos de associação, puzzles, materiais de construção e um conjunto de mesas;
- ✓ Área da garagem possuía um conjunto de diversos tipos de carros, motas e um avião;
- ✓ Área da casinha tinha um fogão com forno de plástico, tal como uma mesa de plástico com quatro cadeiras, vários utensílios de cozinha, um berço de madeira com vários bebés, entre outros objetos;

- ✓ Área dos trabalhos possuía um conjunto de mesas onde eram desenvolvidas as atividades propostas, nomeadamente de expressão plástica.

Figura 20

Áreas de interesse da Sala dos Ursos



4.1.3.1 A Rotina Diária

A rotina diária no Jardim de Infância desempenha um papel fulcral, embora tenha uma distribuição flexível. No entanto, existem vários momentos que se repetem. Assim, cada momento do dia tem um determinado ritmo, isto é, existe uma rotina pedagógica que é intencionalmente planeada pelo Educador e do conhecimento das crianças (Silva et al., 2016). Deste modo, é importante o Educador organizar o tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem ativa e motivadora (Hohmann & Weikart, 2003).

A rotina da Sala dos Ursos apresentada na figura 21, refere-se ao início do ano letivo 2020-2021. No entanto, devido as medidas de recolher obrigatório impostas pelo Governo Regional da Madeira, no início do mês de janeiro de 2021, a rotina sofreu alterações relativamente ao encerramento da Instituição, passando a mesma a encerrar às 18h.

Figura 21*Rotina diária do grupo da Sala dos Ursos*

Hora	Rotina Diária da “Sala dos Ursos”
8h- 9h40m	A criança é recebida, à porta da sala, por um elemento da equipa da sala. Após a higienização das mãos vai explorar a área dos Jogos.
9h30- 10h	REFORÇO DA MANHÃ A criança faz a higienização das mãos para comer a peça de fruta, torradinhas e beber água. Após o reforço faz a sua higiene.
10h- 11h20m	MOMENTO DE GRANDE GRUPO As crianças sentam-se na Área do tapete para cantar os bons-dias e para a dinamização de propostas educativas em grande grupo.
11h20m - 12h	RECREIO NO EXTERIOR As crianças vão brincar no exterior: recreio da Abóbada ou Labirinto.
12h-12h15m	HIGIENE As crianças regressam à Sala e fazem a higiene para irem almoçar.
12h15m-13h	ALMOÇO As crianças vão almoçar no refeitório. Nota: Quando descem e sobem as escadas o último adulto no comboio desinfeta o corrimão.
13h-14h30m	HIGIENE E SESTA Após o almoço, as crianças regressam à sala e fazem a sua higiene, à exceção da escovagem dos dentes, que fica suspensa.
14h30m-16h15m	ATIVIDADES ORIENTADAS Após a sesta, as crianças calçam os sapatos, fazem a sua higiene na casa de banho e penteiam o cabelo. De seguida, daremos continuidade às atividades educativas iniciadas de manhã ou dinamizar-se-ão outras atividades educativas.
16h15m	LANCHE As crianças fazem a higiene das mãos e vão lanchar ao refeitório.
16h45m-17h30m	HIGIENE
17h30m	REFORÇO DA TARDE As crianças fazem a higienização das mãos para comer bolachas, pão ou torradinhas e beber água. O reforço é feito no recreio do Labirinto, assim que as crianças saem da Sala.
17h30m-18h30m	HIGIENE E SAÍDA O adulto da sala acompanha as crianças ao recreio do labirinto, onde aguardam a chegada dos pais para irem embora.

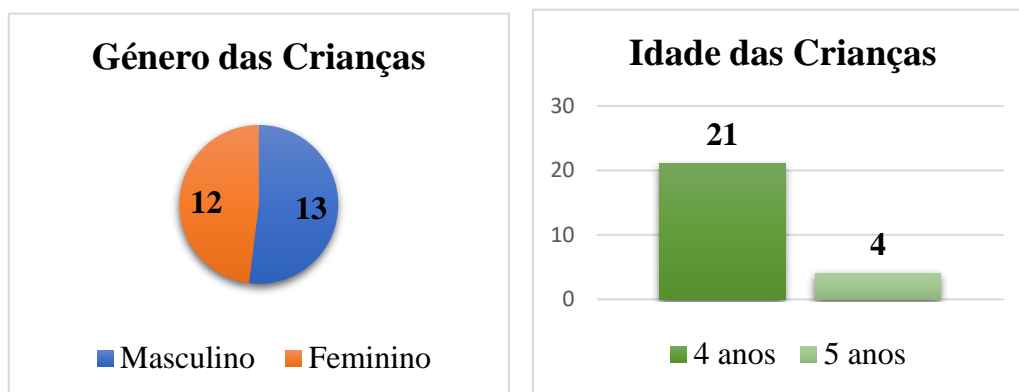
Atendendo à rotina apresentada, tive a possibilidade de dinamizar atividades, tanto no turno da manhã como no turno da tarde. Essa mais valia permitiu-me observar a rotina diária do grupo e a sua predisposição para as atividades nos dois turnos. Assim sendo, considero que na parte da tarde era mais complicado dinamizar as atividades, uma vez que muitas crianças ainda apresentavam alguma sonolência e a partir das 15h as atividades eram interrompidas pelo telefone, constantemente a tocar, para que a educadora entregasse as crianças aos pais.

4.1.4 Caraterização do Grupo

O grupo de crianças da Sala dos Ursos era constituído por vinte e cinco crianças, das quais doze do género feminino e treze do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, dados referentes a dezembro de 2020, como é possível verificar no gráfico 1.

Gráfico 1

Género e idade das crianças da Sala dos Ursos



É importante salientar que a maioria das crianças (vinte e quatro), já frequentavam a Instituição, sendo que apenas uma criança integrou a escola no ano letivo 2020/2021. Destas, vinte já eram acompanhadas pela Educadora Cooperante desde o ano letivo transato. As restantes 4 integravam outras salas: duas da Sala dos Pandas e duas da Sala dos Bambis.

De uma forma geral, o grupo era extrovertido e alegre. Seguidamente apresento mais detalhadamente a caracterização do grupo, de acordo com as Áreas de Conteúdo que integram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Quadro 4

Caraterização das crianças da Sala dos Ursos

Áreas de Conteúdo	Caraterização do Grupo
Área de Formação Pessoal e Social	<p>O grupo revelava autoestima, as crianças identificavam-se a si próprias e aos outros. Eram capazes de identificar o seu nome, dos seus pais e alguns familiares próximos. Era visível que procuravam os colegas com quem tinham mais empatia e que lhes eram mais próximos nos momentos de brincadeira. O grupo apresentava dificuldades em reconhecer os seus erros e em conseguir resolver os conflitos, sendo necessário a intervenção de um adulto. Algumas crianças evidenciavam, ainda, dificuldades em lidar com as suas emoções e frustrações desconcentrando o restante grupo. As crianças demonstravam ser bastante autónomas, em particular no momento da higiene e das refeições.</p>
Área de Expressão e Comunicação	<p style="text-align: center;">Domínio da Educação Física</p> <p>As crianças revelavam gosto por realizar as atividades de expressão Físico-Motora. O grupo, em geral, conseguia deslocar-se para frente, para trás, para perto, para longe, lento e devagar.</p> <p style="text-align: center;">Domínio da Educação Artística</p> <p><u>Subdomínio das Artes Visuais:</u> As crianças, em geral, apresentavam motricidade fina desenvolvida, à exceção de algumas crianças que apresentavam dificuldades no movimento de pinça. Revelavam entusiasmo e interesse nas atividades de expressão plástica propostas.</p> <p><u>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro:</u> As crianças demonstravam grande interesse pela área da casinha, onde recriavam situações do seu dia-a-dia. É de salientar que apenas uma das crianças não</p>

	<p>demonstrava interesse por esta área. O grupo demonstrava interesse por ouvir histórias gravadas e dramatizações com recurso a fantoches.</p> <p><u>Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança:</u> As crianças demonstravam gosto em entoar e mimar canções e realizar jogos com música. Gostavam de aprender novas canções e de associar gestos e movimentos às mesmas. Revelavam gosto pela dança e por se movimentar livremente pela sala.</p> <p style="text-align: center;">Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>As crianças em geral eram muito comunicativas em grande grupo, pequeno grupo ou com os adultos da sala. No entanto, algumas demonstravam vergonha e timidez em falar em grande grupo. Expressavam oralmente as suas necessidades, emoções, interesses, sentimentos, opiniões e ideias. As crianças conseguiam reconhecer o seu nome presente nas mesas da sala e no quadro de presenças. Demonstravam interesse por histórias, principalmente fábulas.</p> <p style="text-align: center;">Domínio da Matemática</p> <p>Em geral, as crianças conseguiam distinguir e reconhecer os números de 1 ao 10, sendo que algumas reconheciam os números superiores a 10 associando-os às quantidades corretas. Eram capazes de elaborar gráficos simples e participavam ativamente na rotina da sala, em que identificavam quais os amigos que estavam na escola e os que estavam em casa.</p>
<p style="text-align: center;">Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>O grupo revelava curiosidade em relação ao mundo, em particular pelo mundo animal e ao meio em que estava inserido. Revelavam interesse sobre as festividades, nomeadamente São Martinho, Magusto, Santo Amaro e o Natal.</p>

Contudo, cada criança detinha o seu próprio ritmo de aprendizagem, de desenvolvimento e os seus próprios interesses, motivo pelo qual foi necessário adaptar as atividades de modo a corresponder aos seus interesses e respeitar as etapas/estádios de desenvolvimento de todas.

4.2.1 Enquadramento do Problema

A primeira semana da prática pedagógica dedicou-se à observação da dinâmica do grupo, nomeadamente rotina, gestão do espaço e do tempo, bem como das atitudes e das interações entre os diferentes intervenientes, tais como educadora, ajudantes e crianças.

Deste modo, ao longo das semanas de intervenção, pude constatar que o grupo apresentava dificuldades em esperar pela sua vez para participar nas atividades propostas, assim como respeitar os colegas quando estes estavam a falar e a partilhar as suas opiniões.

Estes comportamentos sucediam-se maioritariamente na área do tapete, no momento da canção dos bons dias e na partilha das propostas educativas. Para melhorar e consciencializar as crianças das regras da sala e do respeito pelo outro, em particular pelo adulto e pelos colegas, foram identificadas estratégias apropriadas ao grupo e desenvolvidas atividades que promovessem o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

É importante salientar que as necessidades observadas e identificadas foram partilhadas com a Educadora Cooperante, sendo definida a questão-problema desta investigação em consonância com a mesma.

Neste sentido, a presente investigação incidiu sobretudo no desenvolvimento pessoal e social das crianças, isto é, na área da Formação Pessoal e Social considerada (...) uma área de conteúdo transversal em que por excelência se integram as questões relacionadas com o género e a educação para a cidadania. No entanto, a transversalidade que caracteriza esta área não pode implicar a sua menorização relativamente às restantes áreas de conteúdo, ou a excessiva diluição das temáticas que nesta se integram (Cardona et al, 2005, p.100).

4.2.2 Questão de Investigação-Ação

A questão desta investigação-ação foi identificada após a observação do grupo e o diálogo com a Educadora Cooperante e as diretrizes da Orientadora Científica. Após a identificação das necessidades do grupo surgiu a seguinte questão- problema:

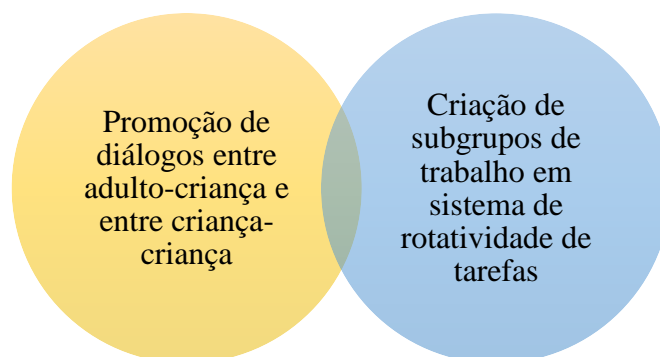
“Como promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças na Sala dos Ursos?”.

4.2.3 Estratégias de Intervenção

Atendendo à questão-problema identificada foram definidas duas estratégias de intervenção que potenciaram inúmeras atividades com o intuito de promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, das quais quatro serão explanadas neste relatório.

Figura 22

Estratégias de Intervenção



4.2.3.1 Promoção diálogos entre adulto-criança e entre criança-criança

Para implementar esta estratégia de promoção de diálogos entre o adulto-criança e criança-criança, foram realizados diversos diálogos, com vista a promover a capacidade de as crianças esperarem pela sua vez para falar, bem como respeitar os colegas que falavam. Destaca-se as conversas informais individuais, a partilha de opiniões, de informações e das propostas pedagógicas em grande grupo. Desta forma, apresento as atividades que mais se evidenciaram ao longo da prática pedagógica.

O nosso fim de semana

Destaco uma das atividades implementadas ao longo da minha prática e valorizada pela Educadora Cooperante e pelo grupo. O diálogo alusivo ao fim de semana, foi semanalmente realizado à segunda-feira, em grande grupo, após os bons dias. Cada criança tinha a possibilidade de partilhar uma das atividades que realizava no fim de semana, em que predominava as decorações de Natal.

Saliento que esta atividade tinha o intuito de promover o respeito pelos colegas e desenvolver na criança o sentido de espera, ou seja, esperar pela sua vez para falar e para participar nas atividades propostas. Permitiu, ainda, estimular a capacidade de comunicação e audição de cada criança.

Como referem Silva et al. (2016) é essencial estimular a comunicação oral, uma vez que é através de situações de comunicação criadas pelo/a educador/a “(...) que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação (...)” (p.62).

Esta atividade, apesar de ser repetida semanalmente foi dinamizada de diferentes formas. Isto é, semanalmente o diálogo iniciava-se por uma criança diferente e por um dos lados do tapete. Para diversificar o método utilizado neste diálogo semanal destaco a realização de um sorteio que definia a criança que iria partilhar o seu fim de semana.

Este sorteio, teve como recurso um saco que continha o nome de todas as crianças do grupo, o nome de cada criança era retirado por mim e o grupo tinha a possibilidade de desvendar qual o nome do colega que estaria escrito no papel. Para tal, eram dadas pistas referentes às características de cada criança.

O diálogo do fim de semana, foi realizado de forma aleatória, não seguindo os lugares do tapete. Nesta semana, iniciei o diálogo do fim de semana através de um sorteio, ou seja, tinha o nome de todas as crianças num saco e tirei à vez o nome de uma criança para partilhar o que fez no seu fim de semana, conforme ia tirando o nome de uma criança ia dando pistas para que o grupo adivinhasse quem era.

(Diário de Bordo, 7 de dezembro de 2020)

Este diálogo baseou-se numa história apresentada ao grupo intitulada “As nossas tradições”. A mesma foi gravada e redigida por mim, cujo objetivo foi estimular o conhecimento e vivências da sociedade nas crianças, em particular as tradições madeirenses, tal como promover o diálogo relativamente as tradições das crianças na época Natalícia.

A estratégia utilizada para contar a história foi um áudio que se revelou motivador, porque as crianças concentraram-se em ouvir a história, uma vez que eram duas vozes diferentes e tratava-se de uma conversa entre dois amigos, com uma voz feminina e uma voz masculina. Ao longo da história foram mostradas imagens que ilustravam as tradições que eram mencionadas na história.

(Diário de bordo, 7 de dezembro de 2020)

De acordo com Albuquerque e Cavalcanti citados em Silva (2014) as histórias no Jardim de Infância são estratégias que permitem à criança ter prazer em escutar e compreender melhor um determinado assunto ou temática, tendo em consideração a sua complexidade. Deste modo, as histórias revelam-se um meio de desenvolvimento para a criança, visto que permite envolverem-se e identificarem-se com a temática e os respetivos elementos da história, nomeadamente as personagens, os sentimentos e emoções das mesmas.

A história foi ouvida duas vezes para facilitar a compreensão e interpretação do mesmo e porque as crianças demonstraram interesse em ouvir novamente. Posto isto, foi realizado o reconto da história através de imagens e das seguintes questões, “Quais são as tradições da Joana e do Tomás?”; “Qual foi o presépio que o Tomás e a Joana fizeram?”, “O que eles fizeram para colocar no presépio?”.

Terminado o reconto as crianças partilharam as suas tradições, nomeadamente qual o tipo de presépio que realizavam, que figuras colocavam no presépio e quais os alimentos/refeições consumidos na Época Natalícia.

Importa referir que o reconto da história torna-se fundamental para a criança estruturar o seu pensamento, ampliar o seu vocabulário e respeitar a opinião dos outros. Andrade (2017) afirma que o ato de contar e recontar histórias permite às crianças imaginar o enredo da história, interiorizando os conceitos essenciais para o seu

quotidiano. Ouvir histórias assume-se, assim, fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que lhes permite a aquisição de novos vocábulos, a distinção dos aspetos mais importantes contribuindo para a realização de resumos/sínteses das histórias. Promove, ainda, o desenvolvimento de competências de discussão e compreensão das opiniões dos outros.

Figura 23

Partilha e diálogo alusivo as tradições



4.2.3.2 Criação de subgrupos de trabalho em sistema de rotatividade de tarefas

Esta estratégia de criar subgrupos de trabalho em sistema de rotatividade de tarefas envolveu a organização das crianças em pequenos grupos, de dois a seis elementos, para a realização das atividades pedagógicas propostas. Deste modo, o restante grupo escolheu qual a área da sala que queria integrar, brincando livremente. No decorrer das atividades, as crianças eram chamada à vez para a realização das mesmas.

As searas (decoração do copo e semear o trigo)

Esta atividade surgiu através da história alusiva às tradições madeirenses, sendo referido ao longo da história que uma das tradições na Região Autónoma da Madeira é demolhar o trigo ou o milho para posteriormente ser semeado.

Assim sendo, cada criança teve a possibilidade de decorar um copo de iogurte com papel de lustro de diferentes cores e tamanho para posteriormente semear o trigo. Para tal, foram formados subgrupos de quatro a seis elementos. Estes grupos tinham de

partilhar os recipientes colocados na mesa com os materiais a utilizar, tais como a cola e os pequenos papéis de lustro.

As crianças demonstraram interesse em realizar a Lapinha em escadinha para decorar a sala, para tal sugeri que semeássemos o trigo para a searas. As crianças gostaram da ideia e procedi à explicação da atividade, primeiramente cada criança decorou o seu copo de iogurte para depois na quarta-feira semear o trigo. A atividade foi desenvolvida em pequenos grupos, em que cada criança tinha à sua disposição cola branca e pequenos papéis de lustro.

(Diário de bordo, 7 de dezembro de 2020)

Figura 24

Decoração dos copos de iogurte



Quando todas as crianças concluíram a decoração do seu copo de iogurte e já na quarta-feira dia 9 de dezembro, demos continuidade à atividade inicialmente idealizada, o semeio do trigo. As crianças sentaram-se no tapete, nos seus respetivos lugares, e a terra e o trigo foram colocados no centro.

Figura 25

Semeio do trigo



Nesta atividade as crianças tiveram a possibilidade de tocar na terra, sentir a sua textura, sendo que muitas delas revelaram que a terra estava fria e era mole. Foi curioso que algumas crianças inicialmente demonstraram receio em tocar na terra, mas conseguiram tocar e perceber que não havia problema em sujar as mãos e sentir a sua textura. É de salientar que foi respeitado o espaço, tempo e vontade de cada criança, não inculcando obrigatoriedade em realizar a atividade.

Apesar do receio do grupo, todos realizaram a atividade sendo que uma das crianças demonstrou mais receio em tocar na terra. Contudo, esta, posteriormente voluntariou-se e demonstrou interesse em experimentar e tocar na terra, realizando a atividade com sucesso.

A nossa Lapinha em escadinha

A atividade intitulada “A nossa Lapinha em escadinha” baseou-se no interesse demonstrado pelas crianças através da história “As nossas tradições”, bem como, na partilha individual das suas tradições.

Assim sendo, as crianças começaram por identificar, através de um poema “A Lapinha em escadinha” (figura 26), quais os elementos que a constituem, nomeadamente degraus vermelhos com renda branca, o menino Jesus, as frutas e as searas.

Figura 26

Poema "A nossa Lapinha em escadinha"

A nossa Lapinha em escadinha

O Natal está a chegar
A nossa Lapinha em escadinha
Vamos elaborar
E assim a nossa sala enfeitar.

Para o menino Jesus alegrar
De vermelho a vamos pintar
Os pormenores acertar
E com fruta decorar.

As searas irão crescer
E sorte nos vão trazer
Para na Lapinha aparecer
O pão que vamos comer.

A Lapinha já está pronta
E o menino Jesus contente
Agora ficamos à espera
De um lindo presente.

Neste processo de construção da Lapinha foram realizados subgrupos de dois a três elementos, em que cada grupo ficou responsável por uma determinada tarefa, sendo estas: pintura dos degraus, pintura do menino Jesus, colagem da renda branca, montagem da Lapinha, colocação das searas e das frutas (tangerinas) e por fim colocar a roupa no menino Jesus e colocá-lo no topo da Lapinha em escadinha.

Saliento que a fruta seleccionada para colocar na Lapinha, a tangerina, foi escolhida por ser uma fruta da época. Esta foi dada as crianças para que tivessem a possibilidade de a provar e identificar o gosto (doce, salgado, amargo, ácido).

Figura 27

Processo de construção da Lapinha em escadinha



4.3 Outros Momentos de Aprendizagem

No decorrer da minha intervenção pedagógica foram desenvolvidas inúmeras atividades, de acordo com as temáticas selecionadas em consenso com a Educadora Cooperante, com as diretrizes da Orientadora Científica, com as orientações expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e os interesses, necessidades e capacidades das crianças da sala dos Ursos. Realço que todos os momentos de aprendizagem se revelaram enriquecedores e significativos, uma vez que à posteriori eram refletidos os aspetos positivos e os aspetos a melhorar das atividades desenvolvidas.

Assim sendo, destaco uma das atividades mais gratificantes e significativas para mim e que permitiu uma aprendizagem significativa e prazerosa para o grupo.

4.3.1 “Brincadeiras de bonecos de neve”

Na oitava semana de intervenção, na terça-feira iniciamos a abordagem à temática do inverno. Para tal, partilhei com o grupo uma história intitulada “*Brincadeiras de bonecos de neve*” disponível no Blog Pré-História de Maria Jesus Sousa (Educadora de Infância em Viana do Castelo).

Figura 28

Capa da história “*Brincadeiras de bonecos de neve*”



Esta história permitiu relacionar o inverno com a matemática de uma forma lúdica e dinâmica. Assim, envolveu o domínio da matemática através da contagem do número de bolas de neve que constituía o corpo de cada boneco de neve, desenvolvendo o sentido de número e o princípio de cardinalidade. Como refere Castro e Rodrigues (2008) é importante, no Jardim de Infância, criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças tenham a possibilidade de construir perceções e bases para a sua aprendizagem. Neste sentido, os números devem desempenhar um papel desafiante e com significado, estimulando a compreensão de aspetos numéricos do mundo que a rodeia e discutindo-os com os outros.

Ao longo da partilha da história foram colocados bonecos de neve, realizados por mim com algodão, o que suscitou grande interesse e motivação por parte das crianças.

neste momento as crianças revelaram grande entusiasmo em observar os bonecos de neve a surgiu consoante contava a história.

(Diário de Bordo, 12 de janeiro de 2021)

Foram colocados bonecos de neve com 0, 1, 2, 3, 4 e 5 bolas de neve. Nesse momento, surgiram algumas dúvidas quanto ao número de bolas de neve de cada boneco, pois a história referia-se ao número de bolas de neve que constituíam o corpo, sem ter em consideração a bola de neve que representava a cabeça, como é possível observar na figura 29.

Figura 29

Apresentação da história “Brincadeiras de bonecos de neve”



Terminada a partilha da história, realizámos o reconto da mesma, por meio de questões. Houve uma grande participação por parte das crianças mais velhas, em que iam referindo que o boneco de neve que surgia era sempre maior do que o anterior. Destaco assim, a grande curiosidade, interesse e atenção por parte das crianças no conto da história, bem como no reconto da mesma.

Posto isto, perguntei ao grupo se queria realizar o seu próprio boneco de neve, ao qual me responderam prontamente que sim. Deste modo, sugeri às crianças a realização dos bonecos de neve com parcelas de caixas dos ovos, simulando as bolas de neve. O

desafio proposto foi, no final da atividade, verificarmos quem teria realizado o maior boneco de neve da sala dos Ursos.

Esta atividade foi realizada em pequenos grupos e por etapas. Numa primeira etapa as crianças escolheram o número de bolas que queriam utilizar no seu boneco de neve, ficando registado numa folha branca, depois pintaram as parcelas de caixas dos ovos com tinta branca.

Figura 30

Pintura das parcelas de caixa de ovos



Num segundo momento, procederam à colagem das parcelas das caixas dos ovos já pintadas numa tira de cartolina e escreveram o número correspondente ao número de bolas de neve que selecionaram. Este momento foi realizado individualmente, em que acompanhei cada criança e as ajudei a escrever o respetivo algarismo.

Figura 31

Colagem e registo do número de bolas de neve



No decorrer desta atividade o M. disse o seguinte: *Soraia, gosto muito dos teus trabalhinhos.* E depois algumas crianças repetiram o mesmo. Nesse momento, senti-me muito feliz porque por vezes duvido das minhas capacidades e penso se realmente as crianças estão a gostar da minha presença na sala. E as palavras do M. fizeram me acreditar em mim e nas minhas capacidades.

A atividade teve continuidade na quarta-feira à tarde, uma vez que não foi possível todas as crianças realizarem o seu boneco de neve. Nessa mesma semana, na quinta-feira, após todas as crianças realizarem o seu boneco de neve procedemos à exploração dos mesmos. Nessa exploração, foram identificadas o número de bolas utilizadas por cada criança, sendo que cada uma colocou o seu boneco de neve no placard com a minha ajuda e depois verificamos qual era o boneco de neve maior e o mais pequeno e a respetiva razão.

Figura 32*Exploração dos bonecos de neve***4.4 Projeto com a Comunidade Educativa ³**

O Projeto com a Comunidade Educativa foi desenvolvido pelas quatro estagiárias presentes no estabelecimento Auxílio Maternal do Funchal. Este resultou de uma sugestão por parte das educadoras cooperantes e da direção do estabelecimento educativo.

No âmbito deste projeto, foi nos proposto a apresentação de uma peça de teatro, alusiva à época natalícia, uma vez que todos os anos é apresentada uma pela equipa pedagógica. A peça, apresentada no respetivo ano em que foi desenvolvida a prática pedagógica, intitulou-se “O Pai Natal constipou-se” e foi apresentada a nove salas desta instituição.

³ O presente Projeto com a Comunidade Educativa foi desenvolvido pelo grupo de quatro estagiárias que realizavam o estágio na Instituição Educativa.

Todo o processo de concretização e apresentação foi elaborado pelas estudantes estagiárias, desde a organização e planeamento do enredo e do cenário, a redação do guião, a seleção dos aparelhos tecnológicos e gravações e a escolha adequada do vestuário e acessórios. Saliento que todo este projeto teve em consideração o tema do Projeto Educativo bem como as respetivas vertentes, como anteriormente referido no ponto 4.1.2.

Neste projeto, destaca-se a Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, onde é referenciado que a “observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Silva, et al., 2016, p. 53).

Figura 33

Apresentação da peça de teatro “O Pai Natal constipou-se”



4.5 Reflexão Final da Prática Pedagógica na Sala dos Ursos

A reflexão final da Prática Pedagógica I, desenvolvida em contexto de EPE, tem como finalidade retratar todo o percurso e as experiências vivenciadas na Sala dos Ursos. Primeiramente, saliento o meu receio e insegurança no desenvolvimento de uma ação pedagógica ajustada ao grupo de crianças, uma vez que o período de observação revelou-se insuficiente para a recolha e análise das características e interesses das mesmas.

Como refere o Decreto-Lei n. °241/2001 de 30 de agosto, o educador “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (p.5573).

Tal como ressaltam Post e Hohmann (2011) a observação da criança considera-se uma componente fundamental, visto que conhecer cada criança permite ao educador moldar as suas interações, bem como o ambiente físico e os horários e as rotinas. Assim, tornou-se possível planificar tendo em consideração o grupo de crianças da sala dos Ursos e a sua dinâmica.

Tendo em consideração as características do grupo, realço que os momentos de maior agitação se verificavam na área do tapete, onde as crianças se reuniam em grande grupo para a partilha de propostas pedagógicas. Neste sentido, realço as minhas dificuldades em gerir o grupo, adotar estratégias adequadas e desenvolver atividades significativas e estimulantes.

Torna-se, assim, fundamental salientar a importância de refletir sobre a ação pedagógica, visto que semanalmente eram realizadas reflexões críticas com a finalidade de melhorar e adequar as atividades ao grupo.

No decorrer da minha ação e das minhas reflexões semanais, verifiquei que o grupo evoluiu relativamente à participação nos diálogos em grande grupo. Apesar de grande parte do grupo se revelar participativa, algumas crianças demonstravam inicialmente timidez em falar perante o grande grupo, verificando-se uma melhoria progressiva na sua participação e interação com o grupo.

Atendendo à valorização dos interesses e necessidades das crianças, as estratégias definidas no Projeto de Investigação-Ação promoveram momentos de diferenciação pedagógica, uma vez que nem todas as crianças desenvolviam as mesmas atividades dado se encontrarem subdivididos em pequenos grupos. Em conformidade com Cohen e Fradique (2018) a diferenciação pedagógica corresponde à adequação de atividades/estratégias com o intuito de adequar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças e necessidades dos alunos, permitindo-os atingir as aprendizagens previstas para a Educação Pré-Escolar.

Dada a divisão do grupo em subgrupos, tornou-se possível promover uma aprendizagem cooperativa entre as crianças, uma vez que estas tinham a possibilidade de trabalhar em cooperação com os colegas, assim como partilhar as suas opiniões, debater e refletir. Neste sentido e tal como refere Silva, Lopes e Moreira (2018) a aprendizagem cooperativa consiste na formação de pequenos grupos heterogéneos, com dois grandes objetivos: “ cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes

elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários” (p.15).

No que concerne aos aspetos relevantes da minha ação pedagógica saliento que os receios e as dificuldades referenciados foram ultrapassados. Considero que toda a PP I foi um desafio de extrema importância em que tive a oportunidade de adquirir um leque de experiências, conselhos e feedback por parte da Educadora Cooperante e da Orientadora Científica que me permitiram crescer e refletir sobre o meu objetivo primordial, a minha prática e qual a minha conceção de criança e de Educação Pré-Escolar.

Assim, considero que ao longo desta experiência poderia ter adotado uma postura e uma metodologia mais centrada na criança, sendo esta o agente da sua aprendizagem, afastando-me ainda mais do modelo tradicional e transmissivo. De acordo com Formosinho (2013), “a pedagogia transmissiva faz da educação um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, esta “(...) concebe a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem” (p.17).

De uma forma geral, acredito que minha prática não se assemelhou a uma pedagogia transmissiva. Como tal, em determinadas atividades o foco foi a criança como agente da sua aprendizagem, isto é, a protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, em que a mesma foi ouvida e participou nas tomadas de decisões que tinham influência na sua vida e no seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

Nesta ordem de ideias, destaco a importância de as crianças participarem ativamente no processo de aprendizagem, desde planeamento das atividades ao seu desenvolvimento. Desta forma, realço a importância da planificação para o educador, uma vez que esta o permite refletir e determinar objetivos adequados ao grupo de crianças com quem trabalha.

Como descrito por Silva et al. (2016), “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p.15). Cabe, assim, ao educador estar preparado para integrar as sugestões das crianças, assim como, situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.

Desta forma, ao refletir sobre a minha prática, considero que tentei sempre melhorar os aspetos menos bons, refletindo e ajustando a minha ação pedagógica. Realço que inicialmente sentia-me pouco à vontade tanto com as crianças, como com a equipa da sala, sendo visível a minha insegurança. No entanto, admito que no decorrer do estágio houve um progresso na minha forma de estar perante as crianças, tornando-me mais segura e mais à vontade no decorrer das atividades.

Em toda a PP I, procurei adaptar as minhas estratégias através de materiais diversificados, nomeadamente histórias gravadas, para captar a atenção das crianças, realizar pequenas dramatizações, usando fantoches, jogos com canções, que os permitiam movimentar-se livremente. Assim como recorrer a gráficos simples, consciencializando o grupo para o sentido de número e para o princípio da cardinalidade, foram também utilizadas diversas técnicas de pintura, nomeadamente a técnica do carimbo e da pintura com cubos de gelo colorido. Realço o contacto com elementos da natureza, em particular a terra. Devido às circunstâncias atuais da pandemia que o mundo atravessava, associada à COVID-19, não foi possível realizar atividades no exterior, restringindo-se o desenrolar das atividades ao interior da sala, pelo qual tentei dinamizá-las da melhor forma.

Relativamente à gestão do tempo, procurei seguir sempre a rotina diária da sala, conhecida pelas crianças, em que estas revelavam os momentos que se sucediam. Nas propostas educativas tentei desenvolvê-las de forma simples e calma respeitando o ritmo e a vontade de cada criança. Contudo, sinto que nem sempre consegui gerir o tempo da melhor forma, isto é, ocorreram situações em que terminei as atividades mais cedo e outras atividades em que excedi o tempo, alongando-me muito em determinadas atividades.

Em suma, reflito que esta experiência foi muito enriquecedora e positiva, pois permitiu-me crescer não só como ser humano, mas como futura profissional na área da Educação, apesar de existirem ainda aspetos a melhorar, sinto que progredi ao longo da prática, tornando-me mais segura e confiante das minhas capacidades. No desenvolvimento da PP I mantive sempre uma postura adequada nas interações com as crianças e com a equipa da sala, procurei sempre dialogar com a Educadora Cooperante sobre as minhas dificuldades e aspetos a melhorar, refletindo sobre o meu desempenho diário e semanal.

Concluo salientando a importância de dar voz às crianças, permitir-lhe integrar e participar nas decisões do grupo e da sala, nomeadamente ao planificar tornando-as agentes da sua própria aprendizagem. Potencializando o aumento da autoconfiança e o desenvolvimento da sua independência, bem como, a capacidade de resolução de problemas e liberdade de escolha, salvaguardando os seus interesses.

Capítulo 5- Prática Pedagógica II- 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica II revelou-se, para mim, um desafio maior do que o esperado. Apesar das minhas baixas expectativas para alcançar o sucesso, falta de confiança e segurança em mim mesma vivenciei um conjunto de experiências e realizei aprendizagens memoráveis. Tornei-me confiante, segura e alcancei os objetivos pretendidos, no entanto, sou apologista que conseguimos fazer sempre mais e melhor do que pensamos e ansiamos.

A intervenção Pedagógica em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizada na Escola Básica 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santo Amaro. No que concerne à prática pedagógica II, desenvolvida com a turma A do 1ºano de escolaridade, foi realizada em pleno contexto de pandemia da covid-19, com algumas restrições, ao longo de nove semanas (de segunda a quarta-feira), entre 12 de abril e 9 de junho de 2021, perfazendo um total de 120 horas.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta um conjunto de atividades e reflexões realizadas no decorrer da Prática Pedagógica II.

5.1 Contextualização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo revela-se fundamental para o bom funcionamento escolar, sendo importante o professor conhecer os seus alunos e o contexto em que os mesmos estão inseridos. Esse conhecimento e informações permitem ao professor adequar a sua ação pedagógica, adotando estratégias de trabalho face às características individuais de cada aluno.

Neste sentido, Cardoso (2019) afirma que

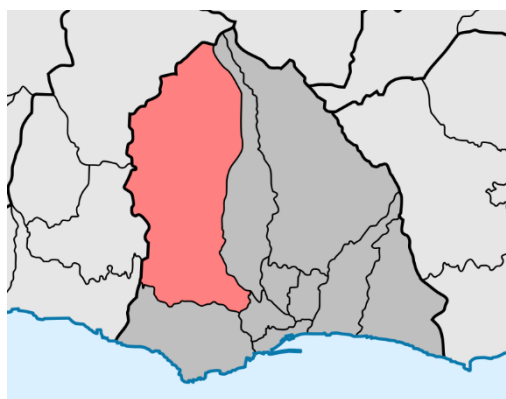
os professores devem ter uma ligação permanente à sociedade que os rodeia. A escola precisa de ter consciência dos vários problemas sociais, sobretudo os que gravitam em volta dela- necessariamente diferenciados no tempo e no espaço, estudando, em permanência, as formas pedagógicas, e não só, de lidar com os alunos provenientes dessas realidades (p.39).

5.1.1 Caracterização do Meio Envolverte⁴

A Escola Básica 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santo Amaro está localizada na Freguesia de Santo António, Município do Funchal (figura 34).

Figura 34

Freguesia de Santo António



Nota. Retido de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_(Funchal))

Nesta freguesia predominam atividades económicas dos três sectores, como é possível observar no quadro 6.

Quadro 6

económicas que predominam na freguesia

Setor primário	cultivo da banana, floricultura (em estufa) e agricultura (pequenas hortas)
Setor secundário	indústrias de alumínio, metalúrgicas e serração de madeiras
Setor terciário	lojas comerciais de ferragens, construção civil, decoração, eletrodomésticos, supermercados, farmácias, bancos, restaurantes, bares e mercearia, oficinas e stands de automóvel, padarias entre outros.

⁴ A caracterização do meio envolvente foi realizada tendo por base o Projeto Educativo da Escola e observações.

A freguesia dispõe ainda de um conjunto de instituições ao serviço da população, nomeadamente: o Abrigo de Nossa Senhora de Fátima, a Associação Garouta do Calhau, os Grandes Azuis, a Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a Sida”, o Centro de Apoio a Toxicodependentes, o Gabinete de Mediação Familiar, o Centro Comunitário de Santo Amaro, entre outras.

Este estabelecimento educativo encontra-se inserido num Bairro Social, mais precisamente no Bairro de Santo Amaro. Neste bairro denotam-se alguns problemas associados ao alcoolismo, à toxicodependência, ao desemprego, às famílias disfuncionais com dificuldades económicas e ao abandono escolar. Por esse motivo, revela-se fundamental sensibilizar e consciencializar os alunos e toda a comunidade educativa para as boas práticas motivando-os para a sua progressão académica e sucesso escolar.

5.1.2 Caraterização da Instituição

A EB1/PE de Santo Amaro, localiza-se na Travessa Dr. Fernando Rebelo mais especificamente no Bairro de Santo Amaro e acolhe crianças de três valências, nomeadamente Creche, Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

Figura 35

EB1/PE com Creche de Santo Amaro



Nota. Retirado de: <https://escolas.madeira-edu.pt/eb1petanquesa/In%c3%adcio/tabid/2814/Default.aspx>

De acordo com o Projeto Educativo da Escola 2021/2025, a escola é frequentada por 245 crianças distribuídas pelas três valências, sendo que 50 crianças frequentam a valência Creche, 83 crianças a Pré-Escolar e 112 alunos frequentam o 1.º CEB. Neste

sentido, as crianças e alunos estão organizados em 15 grupos/turmas. A valência Creche e Pré-Escolar possuem ambas 4 grupos e o 1.º CEB possui 7 turmas.

A escola possui dois edifícios: o edifício 1, onde são dinamizadas as aulas do 1.º CEB e as atividades de um grupo de Pré-escolar, o edifício 2 destina-se ao desenvolvimento das atividades das valências da Creche e Pré-escolar (quadro 7).

Quadro 7

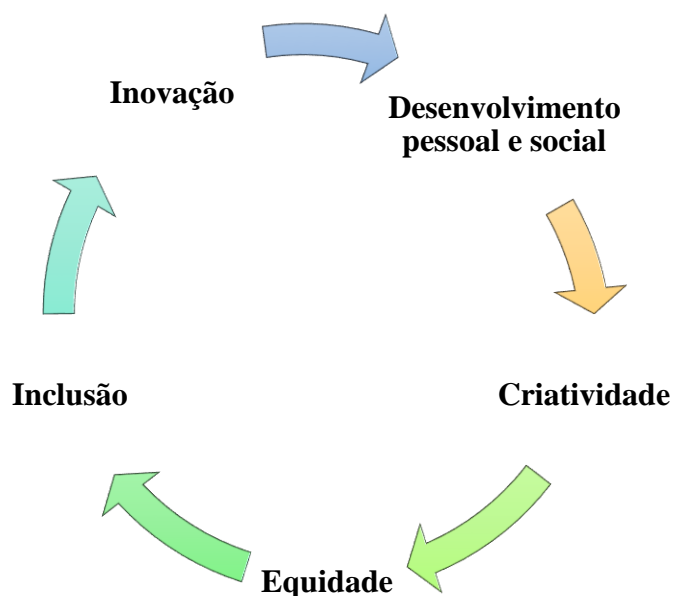
Espaços físicos da EBI/PE com Creche de Santo Amaro

<p><u>Edifício 1</u> 1ºCEB</p>	<p>4 núcleos de trabalho individualizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Núcleo 1: Biblioteca, sala de Expressão Musical, sala de Expressão Plástica, hall e wc. • Núcleo 2: 4 salas curriculares, sala de Educação Especial, sala de Apoio, sala de Informática, hall e wc. • Núcleo 3: 3 salas curriculares, sala da contingência, hall e wc. • Núcleo 4: 2 salas da Pré 4, 2 salas de Apoio, hall e wc. <p>Outros espaços: refeitório, cozinha e arrecadações, wc, salas de apoio a docentes e a não docentes, secretaria, gabinetes da direção, jardim interior e arrecadações de material.</p> <p>Espaço exterior: um amplo campo de jogos exterior, um parque infantil apetrechado de equipamentos que proporcionam aos alunos momentos de lazer e de diversão.</p>
<p><u>Edifício 2</u> Creche e Pré-Escolar</p>	<p>Zona da Creche: 3 salas de berçário, sendo que uma destas inclui wc, sala de transição com wc (apesar desta sala pertencer à valência Creche a mesma encontra-se situada na zona da Pré-Escolar), varanda comum ao berçário 2 e ao berçário 3, copa, corredores e wc.</p> <p>Zona da Pré-Escolar: 3 salas com wc, sala polivalente com arrecadação e wc.</p> <p>Outros espaços: hall de entrada, Brinquedoteca, gabinete da Coadjuvante, sala dos Educadores, sala de Educação Especial, secretaria, wc, lavandaria, cozinha, dispensa, arrecadação, parque/jardim, pátio coberto, jardins interiores, sala de contingência, vestiários do pessoal não docente, sala de descanso do pessoal não docente, corredor com armários para arrumação, refeitório e estacionamento.</p>

O Projeto Educativo da Escola consagra os princípios, a visão, a missão, os valores e as finalidades a atingir ao longo de 4 anos letivos. O presente Projeto tem como objetivo primordial, implementar uma Escola Inclusiva de Qualidade e Ser uma Escola para a Cidadania. Desta forma, as atividades delineadas têm em consideração o percurso formativo das crianças/alunos, o desenvolvimento de competências estipuladas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Tem, ainda, como objetivo colmatar problemas de aprendizagem específicos ou pontuais através de um apoio específico e diferenciação pedagógica/curricular, assim como, acompanhamento individualizado (Projeto Educativo de Escola, 2021-2025). Para a implementação deste Projeto a escola definiu princípios orientadores, sendo estes apresentados na figura 36.

Figura 36

Princípios do Projeto Educativo da Escola



Relativamente ao nível do Desenvolvimento Pessoal e Social, pretende-se que os alunos se tornem autónomos, responsáveis e sujeitos ativos em grupos e em contextos sociais. Ao nível da Criatividade, a Escola visa que os alunos sejam capazes de exprimir os seus pensamentos e emoções de forma crítica e reflexiva. No que diz respeito à Equidade, prende-se com a necessidade de reconhecer a identidade de cada criança/aluno e criar percursos adequados e diferenciados de acordo com as competências de cada um

garantindo o sucesso e a articulação dos saberes. Ao nível da Inclusão torna-se fundamental a adoção de medidas que respondam às necessidades de cada criança/aluno relativamente ao processo de aprendizagem e de socialização. Por fim, ao nível da Inovação elucida-se a necessidade de formar cidadãos para uma sociedade dinâmica e em constante mudança (Projeto Educativo de Escola, 2021-2025).

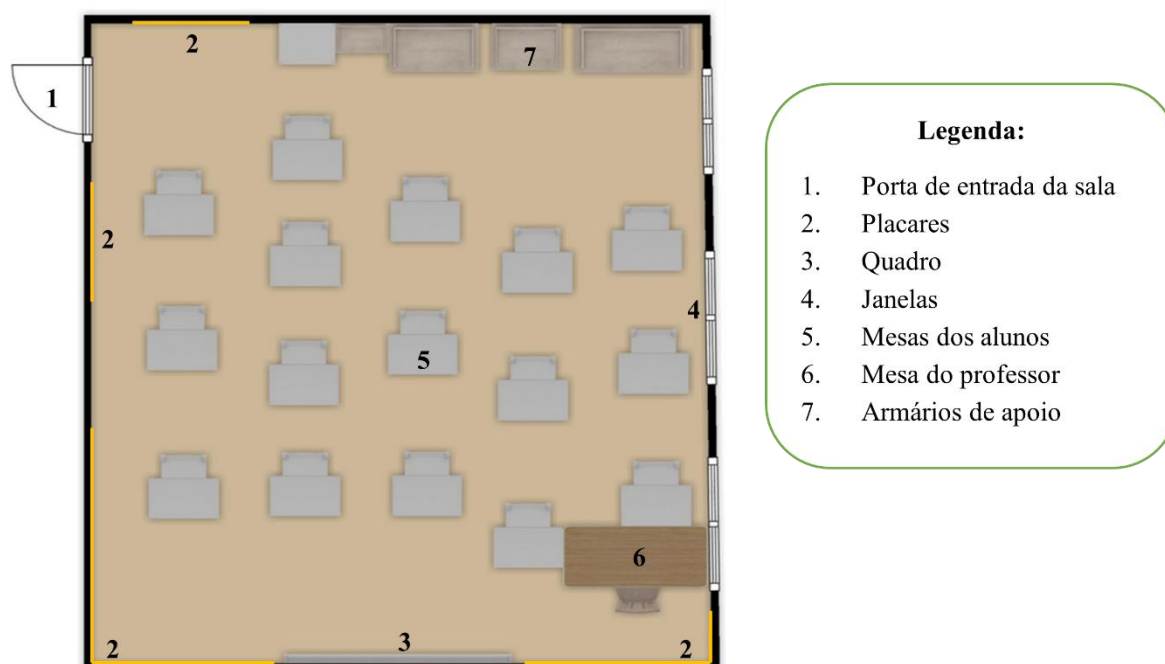
No que concerne à visão do mesmo, a Escola pretende ser reconhecida como uma escola de referência pelo seu serviço educativo de qualidade, que detêm como prioridade o processo educativo dos alunos, a sua preparação como futuros cidadãos ativos e responsáveis. Pretende também desenvolver o sentido de identidade e pertença, de inclusão e equidade nos alunos, estabelecendo um clima de confiança e de bem-estar.

Neste sentido, a missão desta Escola é conceder serviços de excelência e qualidade na educação e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como garantir a formação integral dos mesmos correspondendo aos princípios descritos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Desta forma, são facultados meios para a construção do conhecimento, aquisição de competências, atitudes e valores.

Ao longo deste Projeto são enumerados valores a promover, considerados fundamentais perante uma sociedade inclusiva. A EB1/PE e Creche de Santo Amaro pretende difundir os seguintes valores: “responsabilidade e integridade, empenho, curiosidade, criatividade, tolerância, resiliência, diferença, autonomia, respeito, equidade, afetividade, espírito crítico, cooperação, reflexão e inovação, participação, solidariedade, disciplina e liberdade” (Projeto Educativo de Escola, 2021-2025, p. 7)

5.1.3 Caraterização da Sala do 1.ºA

A sala do 1ºA situava-se no edifício 1, mais precisamente no núcleo 2 no piso superior. Esta caracterizava-se por ser de reduzidas dimensões e bastante iluminada, o que dificultava a utilização de projetor, no entanto, estava bem organizada atendendo ao espaço disponível, como é possível constatar na planta da mesma (figura 37).

Figura 37*Planta da sala de aula do 1ºA*

As dimensões reduzidas da sala dificultavam a livre circulação pela sala, as mesas não possuíam um suporte inferior de arrumação para guardar os manuais, cadernos e a caixa de plástico com diversos materiais. Estes eram guardados num saco de rafia junto à mesa num suporte lateral o que por vezes interferia na circulação pela sala.

Disponha, ainda, de um conjunto de armários encostados à parede que permitia a arrumação de materiais e diversos placares que possibilitava a exposição dos trabalhos dos alunos e de recursos materiais (abecedário, ditongos, reta numérica, números de 1 a 20 entre outras informações úteis para a compreensão dos conteúdos abordados).

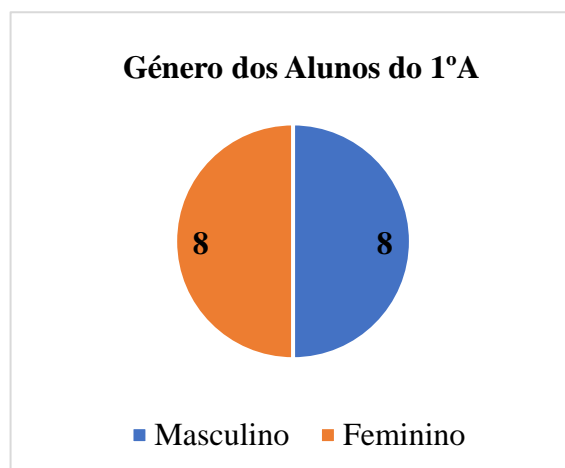
Saliento que a figura 38 representa a disposição da sala no início da minha intervenção pedagógica. No entanto, a professora cooperante deu-me a possibilidade de mudar a disposição das mesas, apenas com a limitação do distanciamento necessário devido à COVID-19.

Figura 38*Sala de aula do 1ºA***5.1.4 Caracterização da Turma**

“Cada aluno traz consigo uma trajetória e uma história de vida.”

(Ricciardi, Staub & Neto, 2015, p.13)

A turma do 1ºA era constituída por 16 alunos, sendo oito do género masculino e oito do género feminino (gráfico 2), com idades compreendidas entre os seis e sete anos de idade. Saliento que a maior parte da turma era de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma aluna que era de nacionalidade venezuelana, residindo em Portugal apenas há 4 meses.

Gráfico 2*Género dos alunos do 1ºA*

Os alunos eram muito afetuosos, curiosos e sociáveis, no entanto, nas duas semanas de observação pude constatar que apresentavam algumas dificuldades em permanecer sentados e concentrados, assim como, em cumprir algumas regras da sala de aula, tais como: levantar o dedo para falar, não conversar com os colegas e não perturbar os colegas nos momentos de trabalho. Saliento que uma das alunas tinha comportamentos desadequados dentro e fora da sala de aula, perturbando os colegas nos momentos de concentração e recusava-se, frequentemente, a desenvolver as atividades propostas, tal como é possível observar num excerto do diário de bordo.

No momento de escolha do porta-voz, a L. voltou a chorar, a jogar os seus materiais de cima mesa e a gritar com os colegas porque não foi escolhida para porta-voz. Entretanto, realizamos uma votação no grupo para que cada um decidisse quem queria que fosse o porta-voz, sendo que ficou decidido que era a V.. A L. não reagiu bem e começou aos gritos, expliquei que a decisão foi dos colegas e que ela teria de aceitar.

(Diário de bordo, 18 de maio de 2021)

No geral, a turma demonstrava alguma desmotivação e desinteresse no desenvolver das atividades propostas. Esse facto pode-se justificar atendendo ao contexto pandémico e ao confinamento no ano transato, pois o grupo não teve a possibilidade de frequentar o ano letivo completo na Pré-Escolar tornando-se visível nos comportamentos e atitudes do alunos.

Em geral, demonstravam maior interesse pelas atividades da componente curricular de Estudo do Meio, apresentando algumas lacunas na Matemática e no Português. Na área da Matemática as lacunas mais visíveis eram a contagem, o cálculo mental e a sequência dos números (antes e depois). Relativamente à área do Português a turma apresentava dificuldades na identificação dos ditongos e das consoantes estudadas, bem como na leitura e escrita de palavras e frases simples. Importa referir que, nesta turma três alunos beneficiavam de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

No que concerne à gestão do tempo e rotina do 1ºA, as atividades da componente curricular iniciavam-se pelas 8h30 e terminavam pelas 13h30, como é possível observar na figura 39. O horário das atividades da componente curricular é apresentado com cores vivas e diferenciadas e as atividades de enriquecimento curricular apresenta-se a branco (14h30 às 18h30).

Figura 39

Horário da turma 1ºA

O	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8:30-9:30	Português/Expressão Plástica (1h) Apoio Profª Ana Escudeiro	Matemática (1h)	Matemática/TIC (1h) Profª. Carmo	Matemática/Apoio ao Estudo (1h)	Português/Expressão Plástica (1h)
9:30-10:30	Português/Expressão Plástica (1h)	Matemática (1h)	Português/Expressão Plástica (1h)	Matemática/Apoio ao Estudo (1h)	Exp. Artística/DAC Profª. Graciela
10:30-11:00	Lanche e recreio				
11:00-12:00	Educação Física/DAC Profª. Iolanda	Biblioteca/DAC Técnica Sónia	Matemática/Apoio ao Estudo (1h) Apoio Profª Etelvina	Português/Expressão Plástica (1h)	Português/Apoio ao Estudo (1h) Apoio Profª Dalila (11h00-11h15)
12:00-13:30	Matemática/Apoio ao Estudo (1,5h) Apoio Profª Etelvina	Estudo do Meio/ Cidadania e Desenvolvimento(1,5h)	Inglês/DAC Profª. Graça Coutinho	Português/Apoio ao Estudo (1,5h) Apoio Profª Etelvina (12h15-13h30)	Estudo do Meio/ Cidadania e Desenvolvimento (1,5h)
13:30-14:30	Almoço e recreio				
14:30-15:45	TIC Profª. Carmo	Exp. Artística Profª. Cristina	Exp. Plástica Profª. Ana Escudeiro	Estudo Profª. Arlete	OTL
15:45-16:15	Lanche e recreio				
16:15-17:30	Inglês Profª. Graça Coutinho	Estudo Profª. Arlete	Educação Física Profª Iolanda	Biblioteca Técnica Sónia	OTL
17:30-18:30	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

5.2 Projeto de Investigação-Ação

Por vezes, paramos e perguntamo-nos, enquanto profissionais de educação, “mas o que é que eu estou a fazer? como é que eu estou a actuar, a ensinar? porque ensino assim ou faço desta maneira e no fundo para quê? será esta melhor maneira de atuar? o que é que eu produzo?” (Ambrósio, 2001, pp. 35-36). A procura de respostas para estas e outras

questões permitem desenvolver uma atitude reflexiva crítica, isto é, uma atitude investigativa.

Sanches (2005) afirma que a investigação-ação constituiu-se como um meio para construir novas realidades sobre o ensino, refletindo sobre os modos de pensar e de agir das comunidades educativas. Este reforça a ideia de que “o professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha de produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver...” (Sanches, 2005, p. 130).

5.2.1 Enquadramento do Problema

Ao iniciar a prática pedagógica II no 1ºA e após as duas semanas de observação o meu desafio e os meus pensamentos recaíam sobre as seguintes questões: *Como é que poderei motivar estes alunos? Como é que vou cativar a sua atenção durante as atividades? Que atividades irão despertar mais interesse e envolvimento da turma?* Estas e outras questões surgiram ao longo da minha ação.

Mediante a minha observação participante e algumas conversas informais com a Professora Cooperante, constatei que os alunos não demonstravam motivação e interesse na realização das atividades propostas, sendo visível a falta de concentração e de atenção.

Como afirma Cardoso (2019) a escola quando consegue estruturar atividades de aprendizagem relevantes de modo a motivar e envolver os alunos esclarecendo a utilidade das mesmas, estes participam mais ativamente e com mais facilidade. “Uma das grandes virtudes de se conseguir uma boa motivação é o reforço que esta faz da atenção e da própria concentração” (Cardoso, 2019, p.58). Deste modo, é importante o Professor desenvolver atividades que motivem os alunos, fazendo-os acreditar nas suas competências.

Nesta perspetiva, as estratégias de intervenção delineadas focaram-se na motivação, concentração e atenção dos alunos nas atividades propostas, sendo esperado que os alunos demonstrassem interesse e gosto pela aprendizagem dos diversos conteúdos e desenvolvessem competências previstas nas AE do 1ºano e no PA.

5.2.2 Questão de Investigação Ação

Tal como anteriormente referido, verifiquei que os alunos apresentavam dificuldades em estar motivados, concentrados e atentos nas atividades desenvolvidas. Por esse motivo, surgiu a seguinte questão problema:

“Como criar ambientes propícios à motivação, concentração e atenção dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?”

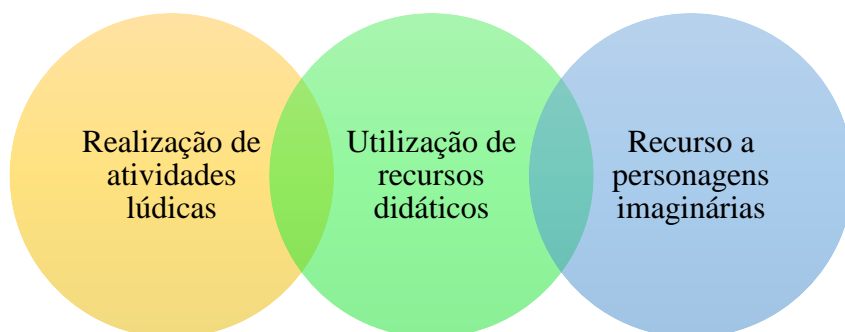
5.2.3 Estratégias de Intervenção

A minha ambição desde o início da minha intervenção pedagógica foi motivar e cativar a atenção dos alunos para a realização das atividades propostas, promovendo uma aprendizagem significativa e ativa. Alarcão (2010) afirma que o Professor desempenha o papel de “(...) criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender (...)” (p.32).

Neste sentido, delinearam-se três estratégias com o objetivo de responder às necessidades dos alunos (figura 40)

Figura 40

Estratégias de Intervenção



5.2.3.1 Realização de atividades lúdicas – Jogos Didáticos

Esta estratégia teve como base o desenvolvimento de jogos didáticos com o intuito de despertar nos alunos o gosto de aprender e motivá-los para a aprendizagem.

Tal como afirma Dias (2005) e Sousa (2003), o jogo assume um papel importante, uma vez que os alunos têm a possibilidade de se exprimir e de se relacionar com o mundo, com as pessoas e com os objetos, proporcionando-lhes prazer e satisfação.

Abreu (2011) salienta que o jogo é a atividade ideal para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que permitam e assegurem o sucesso escolar de cada aluno. “Sem dúvida que jogar faz parte do mundo da criança desde que ela nasce e é através de jogos simples que ela vai aprendendo ao longo dos anos, mesmo antes de saber ler e escrever” (Abreu, 2011, p. 4).

O Bingo

O bingo foi um dos jogos que permitiu o envolvimento de toda a turma despertando o interesse e a motivação. Esta atividade foi realizada duas vezes no decorrer da prática pedagógica em dois momentos distintos. Neste presente relatório destaco a primeira vez em que esta atividade foi implementada com o intuito de introduzir os números do 51 ao 60 e consolidar os números do 40 ao 50.

O jogo foi desenvolvido na segunda semana de intervenção, mais concretamente no dia 4 de maio de 2021 (terça-feira), após uma revisão dos conteúdos abordados no dia anterior, o caso de leitura “ss”. Questionei os alunos sobre a existência de algum número que incluísse “ss”. Assim, surgiram as seguintes respostas: “*cinquenta*”, “*sessenta*”, “*dezassete*” e “*cem*”. Aproveitei o facto de mencionarem o cinquenta e o cem para falar de uma forma breve do “ce” e do “ci”. E questionar também se já tinham abordado o número sessenta.

Posto isto, questionei a razão de colocarmos “ss” no número sessenta, ao qual o G. respondeu-me prontamente que era por estar entre duas vogais. De seguida, realizamos o jogo do bingo em que a reação dos alunos foi muito positiva. Antes de iniciarmos o jogo definimos três regras essenciais para que o jogo não acabasse antes do previsto, sendo estas: não se levantar, estar em silêncio e levantar o dedo se tivessem alguma dúvida.

Procedi à explicação do jogo e à distribuição dos materiais necessários para a sua realização (figura 41). Para incentivá-los disse que tinha um prémio/surpresa (um lápis) para os três primeiros a terminar o jogo.

Figura 41

Materiais do jogo “ O Bingo ”



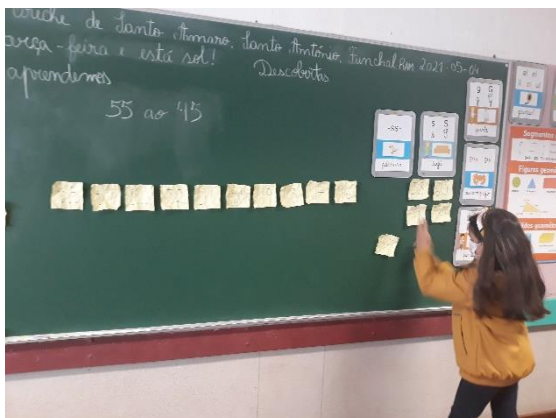
A primeira a terminar o jogo foi a MI., seguidamente a mesma auxiliou-me no sorteio dos números, divulgando-os aos colegas. Considero que foi uma mais valia ser a MI. porque é uma das alunas que apresenta algumas dificuldades na área da Matemática, mais especificamente na identificação dos números. Assim sendo, foi possível a MI. identificar os números e consolidá-los. Ela ficou muito contente e motivada. Depois foi o M., a E., o AX. e a L. Conforme foram concluindo, solicitava a ajuda para tirarem os números do saco e dizê-los aos colegas, uma forma de incentivá-los a identificar os números e verificar as suas dificuldades.

Assim que todos terminaram, os números foram colocados no quadro. O quadro foi dividido em duas partes, de um lado os alunos identificaram os números que já conheciam ou tinham abordado e do outro lado os número que ainda não tinha aprendido. Com esta atividade puderam identificar os números do 51 ao 60. Estes números foram colocados do lado direito do quadro e os números que já tinham aprendido do lado esquerdo. Identificamos posteriormente os dois lados, considerando o lado direito, os números que tinham descoberto - “Descobertas” e o lado direito - “Já aprendemos”. Assim do lado das “Descobertas” constavam os números do 51 ao 60 e do lado do “Já aprendemos” os números do 40 ao 50.

Figura 42*Exploração dos números*

Posteriormente, lancei vários desafios e solicitei vários alunos para vir ao quadro (figura 43). Os desafios foram os seguintes:

- 1.º desafio- Colocar os números por ordem crescente do 50 ao 58;
- 2.º desafio- Colocar os números por ordem crescente do 42 ao 53;
- 3.º desafio- Colocar os números por ordem crescente do 48 ao 55;
- 4.º desafio- Colocar os números por ordem decrescente do 60 ao 51;
- 5.º desafio- Colocar os números por ordem decrescente do 55 ao 45;

Figura 43*Desafios propostos aos alunos*

Para envolver todos os alunos e os mesmos não se dispersarem selecionava, a cada desafio, três ajudantes com o objetivo de verificarem o trabalho dos colegas, o que resultou muito bem. Estiveram todos envolvidos na atividade e queriam sempre participar, tendo em atenção as regras inicialmente impostas. Por vezes, esqueciam-se de colocar o dedo no ar.

Terminada a exploração dos números no quadro, entreguei uma ficha de consolidação. Para quem terminava mais cedo, coloquei um exercício no quadro para que copiassem para o verso da folha referente ao antes, entre e depois do número 50, 49, 38 e 30. No quadro, ainda realizei a exploração do antes, entre e depois do número 60 e do 50.

A lata mágica

Esta atividade envolveu a componente curricular de Matemática e Expressão Musical, foi desenvolvida na sexta semana de intervenção com o intuito de consolidar a decomposição dos números.

Primeiramente mudei a disposição das mesas da sala, colocando-as em “U” para que facilitasse o desenrolar do jogo. Tal como afirmam Teixeira e Reis (2012) o professor tem autonomia para organizar o espaço de sala de aula de acordo com os objetivos pretendidos e a atividade a desenvolver.

Neste sentido, a disposição em “U”, apesar de distanciar os alunos que se encontram nas pontas, permite o contacto visual entre todos os alunos e professor. Assim, permite ao professor o acesso rápido ao quadro, bem como estabelece o contato mais próximo com os alunos. Contudo, considero que a disposição das mesas em “U” suscitou alguma agitação na sala, sendo que as conversas paralelas eram constantes.

Quando os alunos voltaram à sala verificaram que a disposição da sala estava diferente, ou seja, coloquei as mesas em “U” a realizar na aula de matemática. A reação dos alunos foi muito positiva, mencionaram que poderia ter sido a fada Fifi ou o palhaço Pipo que mudaram a disposição da sala.

(Diário de bordo, 17 de maio de 2021)

O jogo iniciou-se após a correção de uma ficha de trabalho, em que os alunos estavam um pouco agitados. Assim sendo, comecei por abanar a lata (figura 44) para que o som da mesma chamasse a atenção dos alunos. Estes ficaram surpreendidos e curiosos com a lata, a nível estético e sonoro. Começaram de imediato a questionar o que era e qual a sua finalidade.

Figura 44

Lata Mágica



Posto isto, procedi à explicação do jogo, primeiramente a turma deveria cantar a música (figura 45). Quando terminada a canção, o aluno que tinha a lata deveria retirar duas tampas (com algarismos de 1 a 6) compondo posteriormente um número com dois algarismos. Este era registado numa folha quadriculada entregue antes do início do jogo.

Figura 45

Canção do jogo

Passa a lata pela roda sem a roda se
desmanchar. Quem ficar com a lata
dois números irá tirar.

Os alunos demonstraram muito interesse no jogo e conseguiram aprender muito rapidamente a letra da canção. Verifiquei que foi benéfico terem momentos de jogo e de registo intercalados, porque estavam menos agitados apesar do entusiasmo.

Considero que realizar um jogo com recurso a uma canção motivou os alunos para a atividade a realizar, acerca da decomposição do número formado. Para que todos tivessem a oportunidade de retirar os números da lata tive de cantar de várias formas, por vezes muito rápido, devagar ou muito devagar.

5.2.3.2 Utilização de recursos didáticos – Desafios

Os recursos didáticos são todos os elementos utilizados no processo de ensino-aprendizagem que permitem atingir os objetivos pretendidos (Cardoso, 2019).

A utilização deste tipo de recursos apresenta inúmeras vantagens, tal como refere Cardoso (2019) “tornam a mensagem mais rigorosa e chamativa, pois em geral, despertam a atenção do aluno, ajudando-o, por esta via a compreender melhor a temática” (p. 96). Assim como, “tornam o ensino mais objetivo, concreto e próximo da realidade” (Cardoso, 2019, p.97)

O Zoo do Sr. Henrique

Esta atividade, intitulada “O Zoo do Sr. Henrique” contou com várias etapas e a interligação de vários conhecimentos e aprendizagens.

Primeiramente partilhei com os alunos a personagem do Sr. Henrique. A T. disse de imediato que era um senhor que trabalhava no jardim zoológico. E os restantes alunos concordaram e enumeraram algumas funções do mesmo, nomeadamente cuidar dos animais, alimentá-los e limpar o seu espaço/*habitat*. Assim, surgiram algumas questões, tais como: *O que é o jardim zoológico? Se já foram a algum? Se existe na Região? Que tipo de animais lá existem?*

Neste sentido, foi possível explanar os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que muitos alunos já tinham conhecimento do que era o jardim zoológico e quais os tipos de animais que lá tinha. Os alunos demonstraram grande entusiasmo ao abordar o tema do jardim zoológico e os animais, visto que revelaram que já conheciam muitos aspetos, nomeadamente os animais.

Posto isto, apresentei o desafio do Sr. Henrique à turma, o que provocou alguma agitação na sala devido ao entusiasmo, interesse e curiosidade. Para resolver esta situação tive de mencionar que se não houvesse silêncio não era possível construirmos o zoo. Cada aluno teve a responsabilidade de pintar um animal e alguns elementos que iriam compor o zoo. Saliento que para uma das alunas mais agitada foi definida uma tarefa mais morosa e do interesse e gosto dela, pintar o esferovite que seria a base do zoo. Esta estratégia motivou a L. para o trabalho e foi possível verificar que esta estava bastante envolvida na tarefa realizando-a com entusiasmo.

Figura 46

Processo de pintura dos elementos do zoo



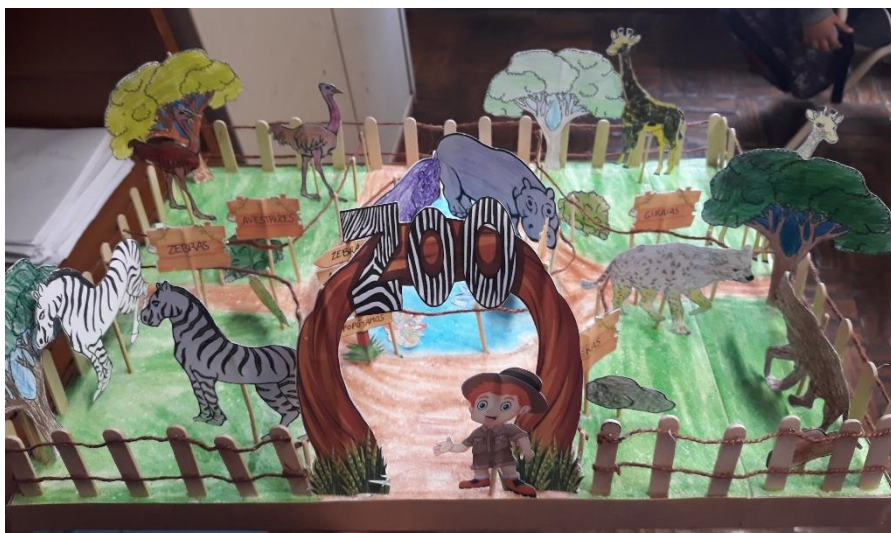
Conforme os alunos terminavam o seu trabalho, percorria os respetivos lugares para colar o animal atribuído num palito para posteriormente colocar na esferovite.

Após passar por todos os lugares e concluir a colagem dos animais e elementos nos palitos, procedemos à montagem da maquete em conjunto. Inicialmente, tinha planeado cada aluno vir à secretária colocar o seu animal no respetivo lugar, após a exploração das tabelas de identificação. Contudo, verifiquei alguma agitação da turma e optei por me deslocar ao lugar de cada um para que fosse mais fácil e evitasse deslocações

pela sala. Depois de colocarmos todos os animais e os respetivos elementos, registamos no quadro o número de animais e o respetivo nome.

Figura 47

O Zoo do Sr. Henrique



A partir desse registo, exploramos as palavras avestruz e dez identificando o uz e ez, bem como outras palavras com az, ez, iz, oz e uz.

Posteriormente, retirei a avestruz do zoo sem que os alunos percebessem. Depois, propus que a procurassem no manual de português porque tinha fugido do zoo, encontraram-na, assim, na p.136 do Manual de Português. Devido a duração da atividade, só foi possível proceder à leitura do poema.

No regresso à sala, após o lanche, os alunos como não iniciaram a resolução dos exercícios do manual, demos continuidade aos mesmos. Conforme os alunos foram realizando os exercícios corrigi-os no quadro.

Relativamente ao último exercício, que consistia em selecionar as palavras corretas para completar as frases dei oportunidade aos alunos de o realizarem autonomamente, ajudando os que apresentavam mais dúvidas. Entretanto, aos que terminavam mais cedo atribui um desafio, registando-o no quadro.

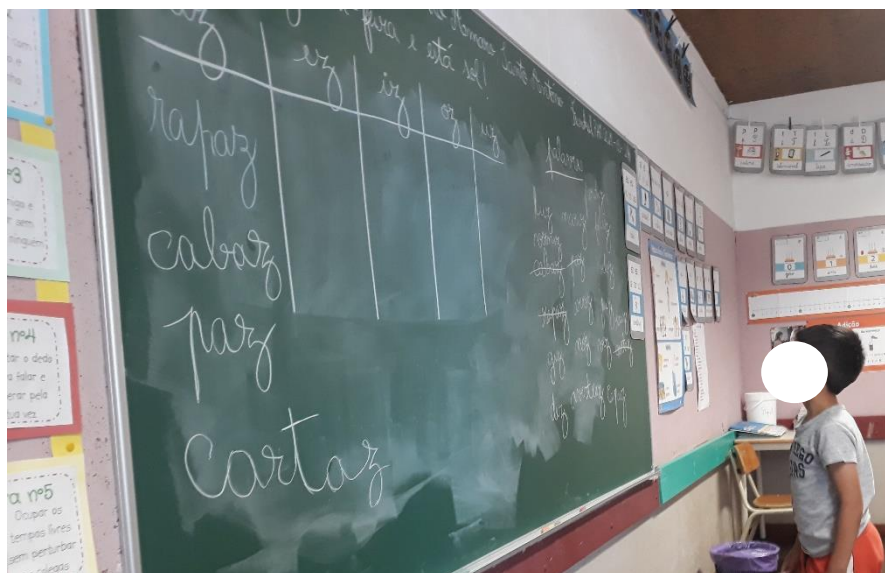
Este desafio consistia em colocar as várias palavras com az, ez, iz, oz e uz nas respetivas colunas. Inicialmente tinha apenas pedido aos alunos para pensarem em palavras que continham az, ez, iz, oz e uz, no entanto, verifiquei que os alunos estavam

com dificuldades. Por esse motivo, optei por colocar várias palavras e os alunos tinham de as colocar corretamente na respetiva coluna.

Após todos terminarem a resolução dos exercícios do manual, selecionei quatro alunos para corrigir o último exercício do manual. A correção do mesmo foi realizada de forma diferente, em que eu ditei a frase e os alunos tiveram de a escrever no quadro. Dos quatro alunos, apenas dois apresentaram mais dificuldades em redigir a palavra correta com oz e ez. Por fim, selecionei alguns alunos para completarmos no quadro as colunas do az, ez, iz, oz e uz com as palavras registadas.

Figura 48

Desafio proposto aos alunos alusivo às palavras com az, ez, iz, oz e uz



Considero que foi importante consolidar o conteúdo do az,ez,iz, oz e uz não cumprindo a planificação na íntegra, uma vez que não foi muito explorado durante a construção do zoo. A mesma prolongou-se o que atrasou as atividades previstas para a segunda-feira. No entanto, considero que foi preferível consolidar com a realização de exercícios. Nos exercícios, verifiquei que os alunos confundiam as palavras exploradas com palavras que continham as, es, is, os e us, sendo normal, visto que o som é o mesmo. Por esse motivo, foi importante elaborar uma lista de palavras com az, ez, iz, oz e uz

“O guarda-chuva dos números” permitiu realizar uma abordagem de conteúdos distintos interligando três componentes do currículo, nomeadamente Português, Matemática e Estudo do Meio. Fui desafiada a introduzir o dígrafo ch e a realizar a identificação dos números naturais até ao 100.

Assim, para iniciar a abordagem ao dígrafo ch revelei que a Professora Nivalda comentou comigo que para o dia do passeio, do Dia da Criança, estava previsto chuva. Comecei por questionar quem sabia escrever chuva e selecionei a A. que escreveu corretamente chuva. Para ter a certeza de que todos sabiam como se escrevia chuva, escrevi “xuva”, responderam-me de imediato que estava incorreto.

Desta forma, demos início à exploração de palavras com ch, uma das atividades sugeridas pelos alunos, estes começaram por mencionar algumas palavras. Assim, a aluna T. sugeriu que fosse realizada no quadro uma lista com palavras com as sugestões dos alunos. Concluída a lista de palavras com ch, demos continuidade às atividades previstas. Prossegui com a leitura do texto “Um dia de Chuva” (figura 49), colocando as imagens que ilustravam o respetivo texto no quadro.

Figura 49

Texto “Um dia de chuva”

Um dia de chuva

Está a chover muito.

O Chico já bebeu uma chávena cheia de chocolate e comeu cinco bolachas!

Agora tem de ir para a escola.

– Chico, não te esqueças de levar o guarda-chuva – recomenda-lhe a mãe.

Posto isto, legendamos as imagens, selecionei alguns alunos para escrever no quadro a respetiva legenda (figura 50). Verifiquei que conseguiram identificar corretamente as respetivas imagens, bem como, registar corretamente a legenda das mesmas.

Figura 50

Identificação da legenda das imagens



Conforme fomos legendando as imagens, os alunos registaram-nas na folha pautada distribuída. Posteriormente preencheram o respetivo texto com lacunas (figura 51).

Figura 51

Texto com lacunas

Um dia de _____

Está a chover muito.

O _____ já bebeu uma _____ cheia de chocolate e comeu cinco _____!

Agora tem de ir para a escola.

- Chico, não te esqueças de levar o _____ - _____ - recomenda-lhe a mãe.

Nesta atividade, verifiquei que três alunos apresentaram mais dificuldades sendo necessário apoio na leitura do mesmo. No entanto, a restante turma compreendeu o exercício e realizou-o corretamente. Para completar a exploração e interpretação do texto entreguei um exercício alusivo às perguntas de interpretação do mesmo. Saliento que todos os exercícios foram devidamente corrigidos no quadro com a participação dos alunos. Os alunos que terminaram mais cedo ilustraram o texto e rodearam as palavras com o ch.

Entretanto revelei que o Chico ao chegar à escola, como estava chuva, começou a cantar com a sua amiga Sofia. Cantaram a canção “Chuva, chuva, vai te embora” e coloquei-a no computador com o intuito de dinamizar a aula de outra forma. Isto porque verifiquei que os alunos gostam muito de música e de cantar. Os alunos revelaram que gostaram da canção e que queriam ouvi-la novamente. Revelaram, ainda, que na canção ouviram a palavra chuva que se escrevia com ch mas ouvia-se o som x.

Na aula de matemática, construímos em conjunto o guarda-chuva dos números, que seria o guarda-chuva para expor na sala. Esta atividade permitiu o envolvimento de todos os alunos, cada um tinha 5 gotas de água com os números do 1 ao 80. Entretanto, tive de distribuir mais do que 5 gotas de água a alguns alunos porque faltaram dois alunos e um dos alunos teve de sair mais cedo.

Assim, completamos o guarda-chuva até ao número 80 salientando sempre as unidades e as dezenas. Considero que a atividade, apesar de morosa, foi importante para que os alunos recapitulassem os números, as dezenas e as unidades, sendo visível que alguns alunos apresentam dificuldades na contagem dos mesmos e na identificação da respetiva sequência.

Questionei a MI. do número que constava na sua última gota ao qual me respondeu 7 e 3, referindo-se ao 73.

(Diário de bordo, 31 de maio de 2021)

Esta atividade surgiu devido às dificuldades verificadas em identificar e reconhecer os números, assim de uma forma lúdica, recorrendo a material didático construímos o nosso guarda-chuva dos números, sendo importante os alunos procederem à contagem oral dos mesmos.

Neste sentido, considero que os alunos gostaram da atividade, uma vez que colocaram as gotas no guarda-chuva e verificaram que este estava a aumentar, referindo que queriam que chegasse até às 100 gotas. Entretanto, coloquei a seguinte questão: “Até que número já aprenderam?” Ao qual me responderam até ao 90. Mas o guarda-chuva só tinha os números até ao 80.

Assim sendo, lancei dois desafios para que ganhassem gotas suficientes para completarem as gotas de água até ao noventa. Os desafios foram os seguintes:

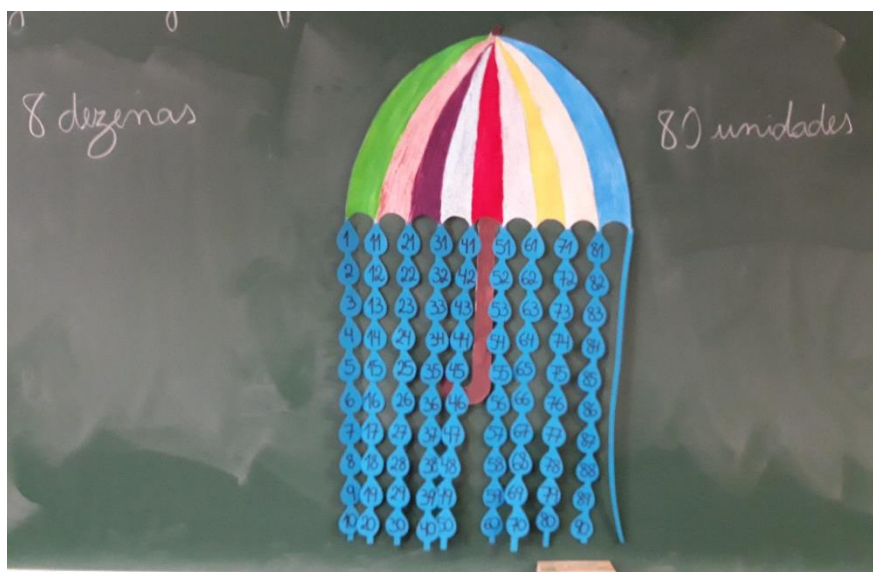
Tenho 80 gotas de água se tirar 10 com quantas fico?

Tenho 50 gotas de água quantas preciso para ter 80 gotas?

Ao primeiro desafio o R. respondeu com muita prontidão e certeza da resposta, afirmando que seria 70. E ao segundo desafio a L afirmou, primeiramente, que seriam 10, mas depois disse seriam 10 para chegar ao 60, depois mais 10 para chegar ao 70 e mais 10 para atingir os 80, por isso seriam 30. Como responderam corretamente aos desafios apresentados foram entregues 10 gotas, 5 gotas por cada desafio. Assim, completamos o guarda-chuva com os números até ao 90 (figura 52).

Figura 52

Guarda-chuva dos números



Por fim, foi entregue uma ficha de consolidação dos números até ao 90. Contudo, a ficha não foi realizada na íntegra, uma vez que se aproximava a hora do almoço. Por esse motivo, os alunos levaram a ficha para casa para terminar. Sendo primeiro questionado aos alunos se queriam a levar para casa ou terminariam no dia seguinte. Ao qual responderam que queriam levar para casa para terminar.

Na quarta-feira, demos continuidade a construção do guarda-chuva, isto é, a colocação das restantes gotas de água para obtermos os números até ao 100. Os alunos mencionaram que faltava os números até ao 100 e perguntaram se iríamos colocar hoje.

Para iniciar a atividade e recapitular o que já tínhamos feito, pedi alguns alunos para explicar ao AX, que faltou na segunda-feira, a atividade desenvolvida, o guarda-chuva.

Após o momento introdutório, revelei que tinha vários desafios para assim obterem as gotas até ao número 100. Por cada desafio completo, em 5 minutos teriam 2 gotas. Os alunos ficaram entusiasmados porque queriam completar o guarda-chuva e quando mencionei que iria atribuir 5 minutos, pediram para colocar no meu telemóvel que assim ao atingir os 5 minutos o telemóvel apitava.

Infelizmente, como iniciámos a aula um pouco mais tarde não conseguimos completar todos os desafios. Por esse motivo, distribuí os restantes desafios e os alunos guardaram-nos no seu portefólio. Para concluir o guarda-chuva, perguntei que números faltavam no guarda-chuva e pedi ao AX. para os colocar.

5.2.3.2 Recurso a personagens imaginárias

Esta estratégia foi adotada desde o início da minha intervenção pedagógica com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem e envolvê-los nas atividades propostas. Estas personagens permitiram, ainda, a introdução ou exploração à posteriori dos textos do Manual de Português, explanados por mim ou pela Professora Cooperante.

A Fada Fifi

A Fada Fifi surgiu na minha primeira semana de intervenção, com o objetivo de introduzir a consoante F. Inicialmente era uma simples fada, à qual a turma atribuiu, por votação, o nome de Fifi.

Esta foi apresentada à turma como fator surpresa, em que os alunos tentaram adivinhar de que se tratava. Primeiramente consideraram um anjo por estar de branco, mas depois conseguiram desvendar que era uma fada (figura 53).

Figura 53*Fada Fifi*

A fada Fifi permaneceu na sala do 1ºA durante duas semanas e motivou os alunos para diversas atividades, propôs vários desafios e mandou bilhetes que iniciavam as atividades. Neste sentido, menciono sucintamente as atividades em torno da fada Fifi:

- Apresentação da fada Fifi com a entrega de uma carta para a turma e a votação para o seu nome;
- Exploração de situações problemáticas presentes na carta;
- Realização de ficha de trabalho de matemática, envolvendo operações de subtração e adição, bem como pintura.
- Desenvolvimento da prenda para o Dia da Mãe, através de um pedido de ajuda da fada;
- Exploração de uma carta da fada (A fada fífia e o seu amigo pássaro) que permitiu a introdução do caso de leitura “ss” através de um desafio. Esta carta permitiu, ainda, a exploração do texto do manual de português.

O Palhaço Pipo

À semelhança da fada Fifi, o palhaço Pipo (figura 54) permitiu a introdução de atividades, desafiou os alunos e motivou-os para a aprendizagem dos conteúdos a abordar.

Figura 54*Palhaço Pipo*

Esta personagem surgiu mediante a proposta da Professora Cooperante, a exploração de um texto do manual de Português e a introdução dos casos de leitura “ça”, “ço” e “çu”.

Assim sendo, destaco as atividades desenvolvidas com a participação do Palhaço Pipo:

- Apresentação do Palhaço Pipo por meio de um puzzle;
- Exploração de um texto do manual;
- Realização de truques para tentar colocar o palhaço Pipo feliz;
- Exploração de palavras com os casos de leitura “ça”, “ço” e “çu”;
- Introdução do número 70 através de um desafio em que o prémio foi o jogo do bingo.

5.3 Outros Momentos de Aprendizagem

Nos diversos momentos de aprendizagem foram contemplados os conteúdos propostos pela Professora Cooperante e os interesses e necessidades dos alunos tendo em vista atingir os objetivos previstos nas Aprendizagens Essenciais do 1ºano, bem como desenvolver as capacidades explícitas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Segredo para a Primavera

O “Segredo para a Primavera” de Catarina Correia Marques e Manuela Leitão (figura 55) foi o poema selecionado para abordar as regras de flexão em número, mais concretamente singular e plural.

Figura 55

Poema “Segredos para a Primavera”

Segredo para a primavera

Tantos dias, tanta chuva,
Tanto vento, tanto frio,
Que, ainda há pouco, o meu jardim
Parecia triste e vazio.

Mas um segredo escondia-se
Nesta terra adormecida.
E, quando março chegou,
O meu jardim ganhou vida:

Campainhas, margaridas,
Begónias, narcisos, cravos,
Madressilva e gerbérias,
Túlipas, lírios e jarros,
Papoilas, dâlias, jasmim,
Violetas, rosas, hera...

Venham, abelhas, venham,
Já está cá a primavera!

Primeiramente, desafiei os alunos a organização do título do poema, mencionei que ao sair do carro os materiais caíram ao chão e que precisava de ajuda. Coloquei as palavras e começaram de imediato a lê-las. Conseguiram identificar com sucesso as quatro palavras.

Posto isto, pedi ao SL. para tentar ordenar as palavras para descobrirmos o título do poema. Entretanto, a L. antecipou-se e disse o título na íntegra. Neste momento, chamei-a a atenção, referindo que o título estava correto, mas teria de colocar o dedo no ar para intervir na aula. Antes de iniciar a leitura do poema, mostrei a imagem que ilustrava o mesmo (figura 56), solicitando que pensassem sobre o que falaria o poema.

Figura 56*Ilustração do poema*

Assim surgiram as seguintes respostas:

T.: “Sobre um jardim.”

V.: “Uma bailarina.”

L.:” Primavera.”

(Diário de bordo, 17 de maio de 2021)

Após algumas ideias dos alunos iniciei a leitura do poema. Ao longo da leitura, coloquei imagens alusivas às flores mencionadas no mesmo. A leitura foi realizada pausadamente para conseguir colocar as imagens no quadro.

Concluída a primeira leitura e colocadas as imagens das flores realizei novamente uma leitura do poema. Assim, verifiquei que os alunos conseguiram acompanhar a leitura e gostaram de observar as diferentes flores, muitas das quais desconheciam.

Após a leitura e identificação das flores realizamos o reconto oralmente através das seguintes questões: *Qual o assunto do poema? Como estava o jardim? Qual era o*

segredo da terra? Qual foi a estação do ano que chegou? Os alunos, no momento do reconto, prestaram atenção e gostaram do poema, respondendo corretamente às questões colocadas.

Para consolidar a exploração e interpretação do poema, entreguei uma ficha de interpretação. Os alunos responderam às perguntas e revelaram entusiasmo pela mesma ter um desenho que poderiam pintar. Terminadas as perguntas de interpretação, procedi à exploração do nome das flores, nomeadamente túlipas, jarros, papoilas, rosas e violetas (figura 57).

Figura 57

Exploração das flores



Na exploração oral os alunos demonstraram que compreenderam a flexão em número. No entanto, quando realizaram os exercícios da ficha apresentaram algumas dificuldades. Antes de realizar os exercícios expliquei como se formava o plural de palavras terminadas em *ão*, nomeadamente *mão*, *feijão* e *limão*. Quando coloquei as imagens no quadro de palavras terminadas em *ão*, verifiquei que não tinha colocado nenhuma palavra com o plural formado por *ães*. Assim sendo, pesquisei no telemóvel uma imagem do Cristiano Ronaldo para que os alunos conseguissem identificar que era

um capitão, neste caso o capitão de uma equipa de futebol. A dificuldade dos alunos verificou-se mais nas palavras em que o plural terminava em ães, nomeadamente cães, pães e capitães.

O momento de formar o plural da palavra capitão suscitou muitas dúvidas. Para esclarecê-las realizamos uma votação, concluímos que 8 alunos consideravam que o plural de capitão era capitães. Uma vez que ainda surgiam dúvidas acerca da veracidade da flexão nominal desta palavras, consultei no telemóvel a forma correta revelando que era capitães.

Verifiquei que dois dos alunos, que apresentam muitas dificuldades, o SL. e MI. tiveram muitas dificuldades em realizar este tipo de exercícios. Assim sendo, acho que seria melhor realizarem os exercícios associando as palavras no singular às respetivas palavras no plural, isto é, as palavras já estariam escritas e teriam de associar corretamente.

5.4 Reflexão Final da Prática Pedagógica na Turma do 1ºA

A experiência desenvolvida em contexto do 1.ºCEB, mais concretamente no 1.º ano do Ensino Básico, revelou-se fundamental para o meu percurso pessoal e académico, uma vez que tive a oportunidade de integrar uma turma de 1.º ano em pleno contexto de pandemia devido à COVID-19. Assim, o Professor enfrenta um desafio acrescido em motivar e criar ambientes educativos propícios à aprendizagem significativa e ativa. Tal como afirma Alarcão (2010), o Professor desempenha o papel de “(...) criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender (...)” (p.32).

Neste sentido, o meu enfoque desde o primeiro momento da PP II recaiu sobre a procura de estratégias que diminuíssem as dificuldades verificadas ao longo do período de observação, promovendo o interesse e a motivação na realização das atividades propostas, bem como a durabilidade da atenção dos alunos. Saliento que as duas primeiras semanas de observação foram fundamentais para a formulação das minhas estratégias e atividades desenvolvidas. Em conformidade com Máximo-Esteves (2008) a observação permite compreender os contextos, as pessoas que nele estão inseridas e as suas interações tal como acontecem.

Tendo em consideração as dificuldades e a desmotivação demonstrada pelos alunos tentei adotar estratégias que promovessem o envolvimento de todos, o que nem sempre foi fácil, porque nem todos os alunos estavam predispostos para as atividades a desenvolver. De acordo Cardoso (2019) a escola e os professores têm a responsabilidade de promover as aprendizagens de acordo com as características e capacidades dos alunos.

Cardoso (2019) salienta que quando a escola consegue estruturar atividades de aprendizagem relevantes de modo a motivar e envolver os alunos esclarecendo a utilidade das mesmas, estes participam ativamente e com maior facilidade. “Uma das grandes virtudes de se conseguir uma boa motivação é o reforço que esta faz da atenção e da própria concentração” (Cardoso, 2019, p.58). Deste modo, é importante que o Professor desenvolva atividades que motivem os alunos fazendo-os acreditar nas suas competências.

Assim, ressalvo a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas, uma vez que estas são consideradas um elemento motivador para o processo de ensino e aprendizagem, tal como afirma Sousa (2003) “a criança, através da actividade lúdica, consegue sozinha efectuar as mais preciosas conquistas experienciais e vivencias para o seu desenvolvimento” (p.150). Da mesma forma Cunha (2012), reforça a ideia de que o lúdico é uma ferramenta criativa e interativa que o Professor deve recorrer para atenuar os problemas de desatenção e comportamentos desadequados. É importante salientar que a realização de jogos em contexto sala de aula permitiram o desenvolvimento da participação em grupo, promovendo o trabalho em equipa, a interajuda e a interação entre a turma.

Verificou-se com o desenvolver das estratégias, a diminuição da fragmentação de disciplinas, isto é, através das estratégias adotadas privilegiou-se a interdisciplinaridade. Cohen e Fradique (2018) afirmam que a promoção da interdisciplinaridade permite a resolução de problemas articulando os saberes das diferentes áreas, assim “as aprendizagens são mais efetivas e significantes, registando-se menos fragmentação” (p.52).

Com o propósito de melhorar as atividades desenvolvidas, revelou-se imprescindível a realização de reflexões semanais concretizadas pelos alunos. Estas reflexões tinham como objetivo verificar os aspetos a melhorar e as dificuldades sentidas pela turma, nas atividades desenvolvidas. Permitindo ainda, aos alunos autoavaliarem o

desempenho da turma, nomeadamente a os níveis de concentração e a atenção no desenrolar das mesmas.

No entanto, foi também importante refletir sobre a minha ação pedagógica semanal de modo a aprimorar as atividades futuras, assim como, adequar as atividades aos interesses do grupo. Esta estratégia, revelou-se fundamental no percurso realizado com a turma, uma vez que verifiquei uma evolução do seu poder de argumentação e de comunicação, bem como no desenvolvimento do seu pensamento crítico.

No decorrer da PP II priorizei a avaliação formativa, com a finalidade de verificar a evolução dos alunos relativamente à sua motivação, concentração e atenção. Assim, os jogos revelaram-se uma estratégia fulcral para avaliar as aprendizagens dos alunos e o seu envolvimento nos mesmos. Tal como afirmam Lopes e Silva (2010) a avaliação formativa é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem que visa analisar e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Esta permite ao professor ter um feedback, possibilitando-o adequar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos. Permite, ainda aos alunos receber um feedback para melhorem a sua aprendizagem.

Assim, todas as atividades desenvolvidas foram avaliadas recorrendo à observação direta, aos registos fotográficos e às grelhas de registo que tiveram em consideração as Aprendizagens Essenciais a promover. Foram, ainda, aplicadas duas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), a “Caça ao Intruso” com o intuito de verificar se os alunos compreenderam a distinção entre o plural e o singular e os “Copos Coloridos” desenvolvida no momento da realização do trabalho de grupo, alusivo às estações do ano. Estas técnicas contribuíram, também, para motivar e promover a concentração e atenção dos alunos.

Em suma esta experiência em contexto do 1.º CEB revelou-se positiva, bem como um meio para ultrapassar os meus receios e enfrentar as minhas dificuldades. Saliento, que inicialmente a minha preferência estava direcionada para a Educação Pré-Escolar. No entanto, esta experiência permitiu-me compreender a magia do 1.º CEB e a importância que os professores detêm na vida dos alunos, em que desempenham diversos papéis e funções. Considero que no decorrer do estágio consegui melhorar o meu desempenho por tentativa e erro desenvolvendo uma postura investigadora, revelando segurança e confiança no meu trabalho, nas atividades planeadas e no material construído.

Capítulo 6- Prática Pedagógica III- 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica III foi igualmente desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Santo Amaro, mais concretamente na turma do 3.ºB sob a cooperação da Professora Filipa Branco.

Esta iniciou-se no dia 12 de outubro de 2021 e foi concluída no dia 15 de dezembro 2021, perfazendo um total de 120 horas durante 10 semanas sendo duas dedicadas à observação.

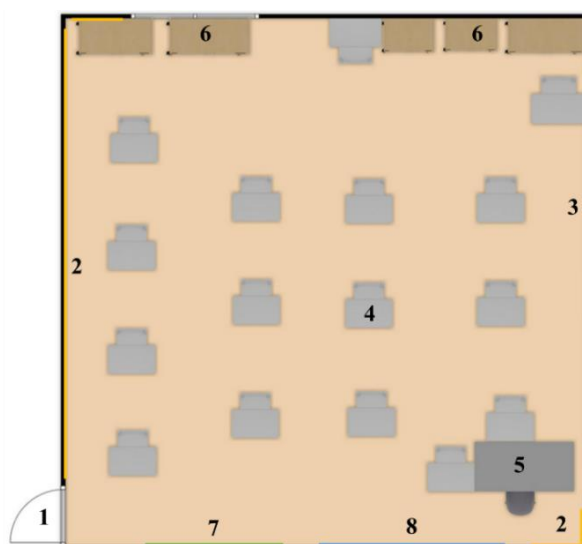
6.1 Caracterização da Sala do 3.ºB

A sala do 3.ºB situava-se do lado oposto ao da turma do 1.ºA, pelo qual foi uma novidade para mim. Apesar de já conhecer a escola e os professores o sentimento de nervosismo esteve presente.

Assim, a sala do 3.ºB estava situada no mesmo edifício, edifício 1, no núcleo 3 no piso superior. Esta caracterizava-se por ter bastante iluminação natural e um espaço amplo e bem organizado, como é possível verificar na figura 58.

Figura 58

Planta da sala do 3.ºB



Legenda:

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| 1- Porta de entrada da sala | 5- Mesa do professor |
| 2- Placares | 6- Armários de apoio |
| 3- Janelas | 7- Quadro branco |
| 4- Mesas dos alunos | 8- Quadro preto |

A sala disponha de armários de arrumação que permitiam guardar os cadernos diários e alguns materiais. Neste sentido, no início de cada atividade era solicitado um aluno para ajudar a distribuir os cadernos diários, se necessário. Caso contrário, os alunos colocavam apenas o estojo com o material de escrita em cima da mesa. As mesas continham um suporte lateral que permitia colocar os sacos de rafia para guardar os manuais escolares.

Além dos armários que facilitavam a organização da sala, esta possuía dois quadros, um quadro branco e um quadro preto o que possibilitava uma maior exploração dos conteúdos, bem como o registo prolongado de alguns aspetos importantes abordados no decorrer das aulas.

O número de placares ajudava, igualmente, a expor notas e sínteses dos conteúdos, o que auxiliava os alunos nas atividades propostas, como por exemplo: a tabuada, o mapa de Portugal, sistemas do corpo humano, entre outros.

Na figura 59 é possível observar a organização e o espaço da sala do 3ºB.

Figura 59

Sala do 3ºB



6.2 Caracterização da Turma

A turma do 3ºB era composta por catorze alunos, dos quais oito do género masculino e seis do género feminino (gráfico 3), com idade compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. Realço que, um dos alunos do género masculino encontrava-se a frequentar o 2º ano de escolaridade. Sendo possível que “um aluno retido nos 1.º, 2.º ou

3ºanos de escolaridade pode integrar a turma a que pertencia por decisão do diretor, sob proposta do professor titular de turma.” (Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto, artigo 32º, p.11). Neste sentido, este aluno integrava a turma e era acompanhado pela Professora de Educação Especial em regime de Apoio Cooperativo e Apoio Pedagógico, que lhe atribuía tarefas consoante as suas necessidades e dificuldades de forma a responder às lacunas existentes. A Professora Especializada acompanhava ainda 5 alunos que beneficiavam de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Gráfico 3

Género dos alunos do 3ºB



No decorrer da Prática Pedagógica verifiquei que a turma se revelou muito curiosa, alegre, sociável, afetiva, participativa e por vezes muito conversadora. Verifiquei, ainda, que o grupo apresentava insegurança e falta de confiança nas suas capacidades e competências ao nível da comunicação, linguagem oral e escrita, sendo necessário motivá-los através do reforço positivo e diversificação de estratégias e atividades. A turma apresentava algumas lacunas na área da matemática, mais concretamente nas tabuadas. Na área do estudo do meio demonstrava muito interesse e curiosidade em saber mais e explorar.

Mediante a observação, constatei que a promoção de atividades lúdicas, despertavam motivação e interesse na turma. Esta metodologia revelou-se fulcral para que os alunos adquirissem os conhecimentos e as competências delineadas e expressas nas AE e no PA.

No que diz respeito à gestão do tempo e rotina do 3ºB, as atividades da componente curricular eram desenvolvidas no turno da manhã, iniciavam-se pelas 8h15 e terminavam pelas 13h15 (figura 60).

Figura 60*Horário da turma do 3ºB*

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8.15 9.15	Matemática Rubina	Português Rubina	Estudo do Meio / Apoio ao Estudo Rubina	Português	Estudo do Meio Rubina Idalina
9.15 10.00	Matemática Rubina	Português Rubina	Matemática Rubina	Português	Português Rubina Idalina
10.00 10.30	Lanche e recreio				
10.30 11.30	Inglês	Matemática 10.30/11.15	Matemática 10.30/11.15	Matemática Rubina	Português 10.30/11.00
11.30 12.30	Português / Cidadania Rubina Dalila	Português / Ed. Literária 11.15/12.15	Educação Física 11.15/12.15	Inglês	Educação Musical 11.00/12.00
12.30 13.15	Português / Cidadania Rubina Dalila	Estudo do Meio/ TIC 12.15/13.15	Português / Artes Visuais 12.15/13.15 Rubina Luísa 12.30/13.15 Dalila 12.30/13.15	Matemática	Matemática 12.00/13.15 Idalina
13.15 14.15	Almoço e recreio				
14.15 15.30	Música	Ed. Física	Estudo	Clube Biblioteca	Exp. Plástica
15.30 16.00	Lanche e recreio				
16.00 17.15	Estudo	Inglês	TIC	Ed. Física	Biblioteca
17.15 18.15	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

6.3 Projeto de Investigação-Ação

A escola, ao longo dos anos, tem vindo a adaptar-se às exigências e às mudanças da sociedade, adaptando o seu sentido e o seu papel social. Por esse motivo, foi fundamental durante a observação recolher informações e dados que promovessem a reflexão e adequação da planificação à turma. Tal como afirmam Leal e Fonseca (2013) a escola além de promover a aprendizagem deve ser uma organização capaz refletir sobre a sua missão e as suas práticas com a finalidade de promover aprendizagens contextualizadas e significativas para os alunos.

Assim, pretende-se que os professores desenvolvam práticas reflexivas com vista a melhorar, assumindo um papel ativo de acordo com os seus alunos e os respetivos

contextos. De acordo com Leal e Fonseca (2013) “a investigação-ação devém assim uma estratégia fundamental para potenciar o envolvimento dos professores no seu próprio processo de aprendizagem e na transformação da sua ação pedagógica num processo de desenvolvimento profissional indispensável às mudanças que se procuram concretizar” (p.170).

6.3.1 Enquadramento do Problema

Nas primeiras semanas de observação, constatei que os alunos apresentavam algumas lacunas nos momentos de escrita, principalmente na redação de respostas de interpretação dos textos, sendo visível que demonstravam mais facilidade na oralidade do que na escrita. Assim, ao longo da prática pedagógica verifiquei algumas lacunas na componente escrita, os alunos demonstravam fragilidades na construção frásica, na coerência e coesão textual.

Sim-Sim et al (1997) afirmam que “a expressão escrita consiste num processo complexo de produção de comunicação escrita” (p.29). Esta assemelha-se à leitura, como uma atividade de aquisição espontânea e natural. Neste sentido, implementei estratégias de intervenção com o objetivo de auxiliar e orientar os alunos nos momentos de redação de textos narrativos e formulação de respostas de interpretação.

6.3.2 Questão de Investigação-Ação

Com base na observação participante, constatei que os alunos apresentavam dificuldades ao nível da produção escrita, demonstrando fragilidades na construção frásica, assim como, na coerência e coesão textual. Por esse motivo, surgiu a seguinte questão de Investigação-Ação:

“Como promover as competências de escrita dos alunos do 3ºB?”

6.3.3 Estratégias de Intervenção

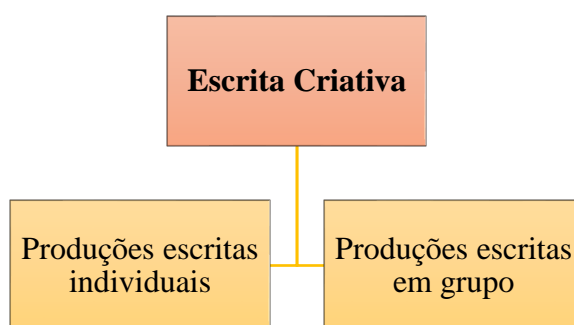
De acordo com Barbeiro (2003), uma das dificuldades mais visíveis mencionadas na escola é o desenvolvimento das potencialidades da relação com a escrita, uma vez que as produções escritas raramente se destinam a outros indivíduos e a outros contextos. No geral, são destinadas ao professor, à turma e à escola.

Com vista a colmatar as lacunas existentes nas produções escritas privilegiei situações que promovessem o gosto pela escrita, por meio da Escrita Criativa. De acordo com Santos (2008) a Escrita Criativa permite desenvolver a criatividade e a imaginação, bem como, fomentar novas ideias, novas questões, novas maneiras de enfrentar os problemas e de procurar as respetivas soluções.

As produções escritas possibilitaram o desenvolvimento de trabalhos individuais, assim como trabalhos coletivos, permitindo aos alunos a troca de opiniões e ideias com os colegas.

Figura 61

Estratégia de Intervenção



6.3.3.1 Produções escritas individuais

As produções escritas individuais foram desenvolvidas nas três componentes curriculares, nomeadamente no Português, no Estudo do Meio e na Matemática, uma vez que essas componentes, inevitavelmente, requerem a componente escrita para o registo e partilha de ideias, informações e conteúdos.

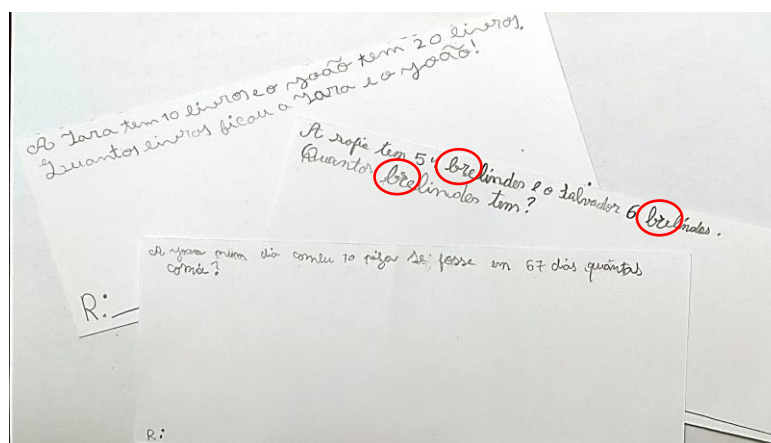
A atividade mais desenvolvida na componente individual foi a resolução de propostas de trabalho alusivas à interpretação de textos, em que os alunos tinham a possibilidade de redigir livremente as suas respostas e depois partilhá-las e discuti-las em grande grupo. Os alunos eram, também, acompanhados individualmente para verificar as suas respostas e ideias. Além das atividades individuais mencionadas, os alunos disponham, por orientação da Professora Cooperante, de um caderno de escrita que era utilizado nos momentos vagos para a redação livre de textos ou frases que depois eram verificados por mim ou pela Professora titular.

Neste presente relatório evidencio a redação de situações problemáticas de matemática. Os alunos tiveram a possibilidade de redigir livremente diversas situações problemáticas, promovendo a resolução de operações de adição, subtração ou de multiplicação. Posteriormente, estas foram verificadas por mim com a cooperação da Professora Titular.

Após essa verificação e identificação de erros, as situações problemáticas foram colocadas na caixa da matemática e cada aluno teve a possibilidade de retirar um problema e resolvê-lo. Concluída a resolução de cada situação problemática, discutimos a sua respetiva resolução e abordamos os erros de escrita, sendo eles maioritariamente ortográficos (figura 62).

Figura 62

Redação e resolução das situações problemáticas



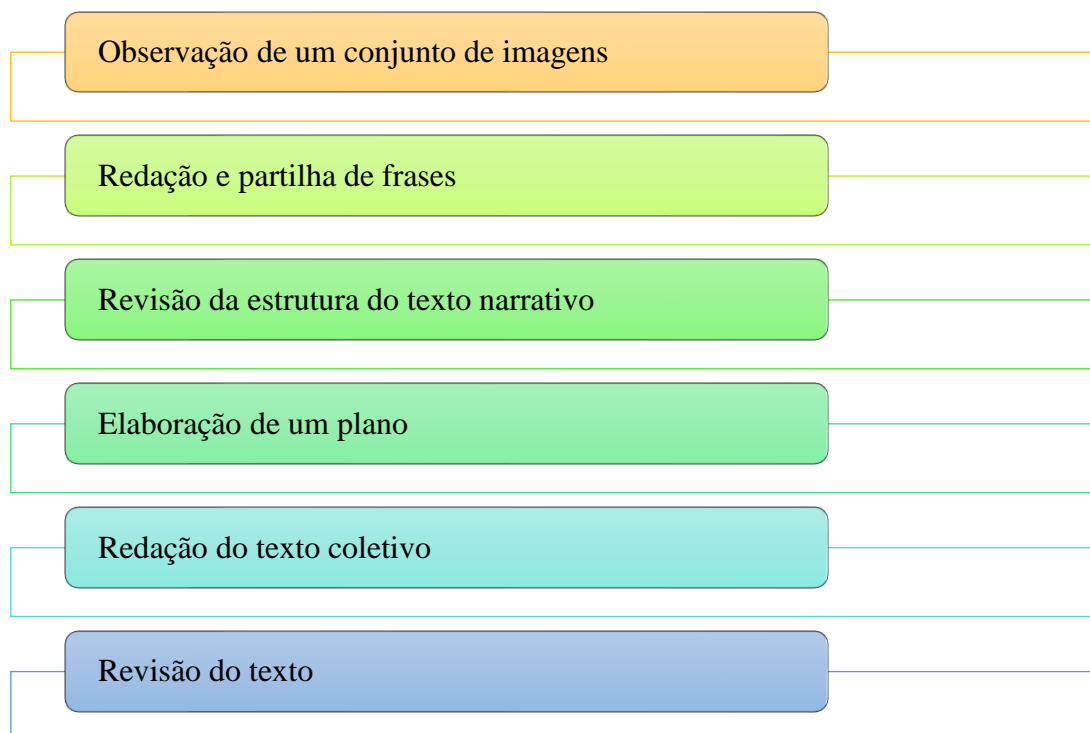
Esta atividade permitiu o desenvolvimento da escrita, da imaginação, da criatividade articuladas com poder matemático, com o raciocínio e com a resolução de problemas. Desta forma, foram colmatadas as dificuldades observadas nas duas componentes curriculares, nomeadamente o Português e a Matemática.

6.3.3.2 Produções escritas em grupo

No que concerne às produções escritas em grupo, destaca-se o texto coletivo intitulado “A visita ao jardim das rosas” realizado pela turma do 3ºB e posteriormente apresentado à turma do mesmo ano de escolaridade, 3ºA. A redação do texto foi realizada em diversas etapas, como é possível verificar na figura 64.

Figura 63

Etapas da redação do texto coletivo “A visita ao jardim das rosas”



A execução deste texto coletivo, teve por base a elaboração de várias frases após a observação de um conjunto de imagens. As frases foram posteriormente partilhadas e registadas no quadro. Após a análise e a verificação da construção frásica das mesmas foi elaborado um plano, respondendo às seguintes questões: “quem?, o quê?, quando?, onde? e porquê?”.

Posto isto, registamos as ideias principais, nomeadamente as personagens, a ação principal, o espaço e o tempo. O nome das personagens foi selecionado através de um sorteio, uma vez que a turma sugeriu dois nomes, “Soraia” e “Alice”. Assim, o nome da menina ficou Soraia e o nome da mãe Alice.

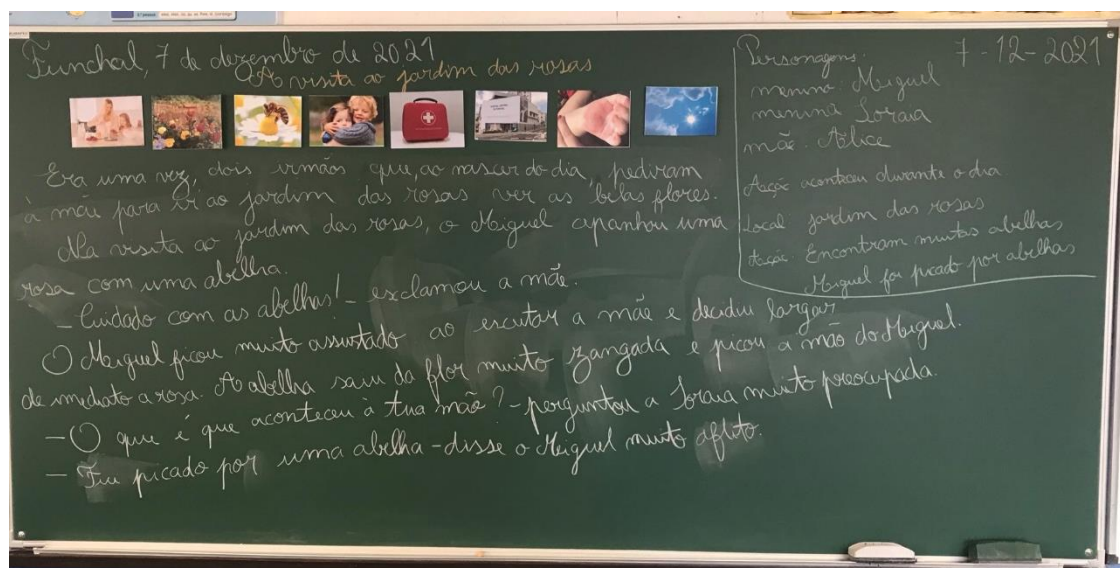
(Diário de bordo, 7 de dezembro de 2021)

Posteriormente, foi efetuada a revisão da estrutura do texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) de forma que fosse possível iniciar a construção do texto

coletivo. Tal como anteriormente referido, a concretização do mesmo envolveu diversas etapas, nomeadamente a discussão de ideias, redação do texto, a ilustração da capa e organização da apresentação a realizar à turma do 3ºA (figura 64).

Figura 64

Texto coletivo “A visita ao jardim das rosas”



A apresentação do texto foi realizada no dia 14 de dezembro na sala da turma do 3ºA. Saliento que o modo de apresentação foi decidido pelos alunos, desde a leitura à pequena dramatização realizada (figura 65).

Pelas 10h45 apresentamos a nossa história intitulada por “A visita ao jardim das rosas” à turma do 3ºA. A reação da turma foi muito engraçada porque não estavam à espera desta dinâmica entre turmas, o que revelou ser muito positivo.

A apresentação decorreu como o previsto, apenas houve alguns pormenores que decorreram menos bem devido à dimensão da sala. No entanto, todos os alunos apresentaram a sua parte e o resultado foi muito positivo. Fiquei muito orgulhosa da turma, mas em particular daqueles alunos que são mais tímidos que conseguiram com sucesso ter uma postura adequada em frente da turma do 3ºA e falaram muito bem. Para concluir a apresentação foi atribuída uma atividade para a turma do 3ºA realizar alusiva à história apresentada, nomeadamente um desenho e uma frase.

(Diário de bordo, 14 de dezembro de 2021)

Figura 65*Apresentação do texto coletivo*

Posteriormente, regressámos à sala e os alunos fizeram uma retrospectiva da atividade realizada, em que mencionaram o que tinha corrido bem e o que correu menos bem. Em geral, mencionaram que foi uma atividade realizada com sucesso, em que todos se esforçaram para obter o mesmo resultado. Após os comentários dos alunos, dei o meu *feedback*, revelei que estava muito orgulhosa da turma e que todos tinham feito um excelente trabalho.

Concluída a nossa discussão sobre o trabalho apresentado, recebemos a turma do 3ºA na nossa sala, com o intuito de apresentar o trabalho realizado pela mesma, a elaboração de uma história intitulada “A Ana faz anos.” A turma apresentou o seu trabalho com sucesso e usou uma estratégia diferente, na qual recorreu a diferentes imagens para ilustrar o texto.

Esta dinâmica realizada foi uma mais-valia para ambas as turmas, visto que puderam partilhar os trabalhos realizados e desenvolver diversas competências promovidas, em particular o poder de comunicação e o trabalho em equipa. Permitiu, ainda, o desenvolvimento de competências ao nível da escrita, da oralidade, da leitura, da expressão dramática, da imaginação e da criatividade, assim como, o intercâmbio entre

turmas. A apresentação da mesma teve em consideração as sugestões dos alunos relativamente à atribuição de tarefas a desenvolver por cada aluno. Assim, foi possível integrar todos os alunos nesta atividade.

6.4 Outros Momentos de Aprendizagem

Os momentos de aprendizagem descritos neste presente relatórios tiveram em consideração algumas lacunas observadas especificamente na área da matemática. Os alunos evidenciaram necessidade em trabalhar mais os conteúdos abordados na matemática, em particular as tabuadas. Por esse motivo, desenvolvi um conjunto de jogos e desafios matemáticos com o intuito de colmatar essas dificuldades e potenciar as capacidades e competências dos alunos.

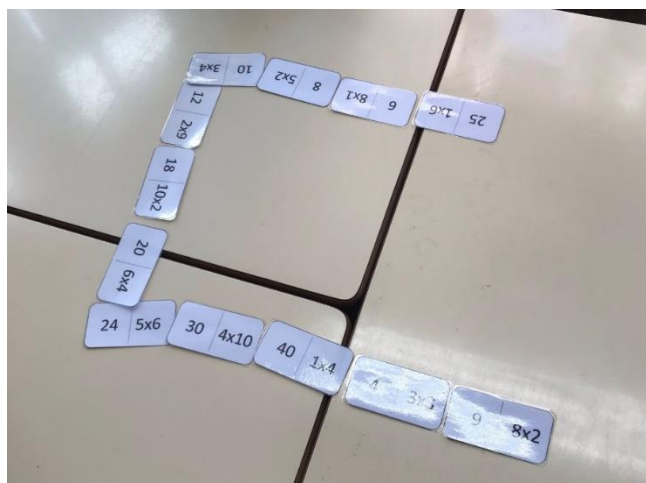
Realço que nestes momentos de aprendizagem foram, igualmente, desenvolvidos jogos específicos e adaptados para o aluno que se encontrava no segundo ano com a colaboração e apoio da Professora de Educação Especial.

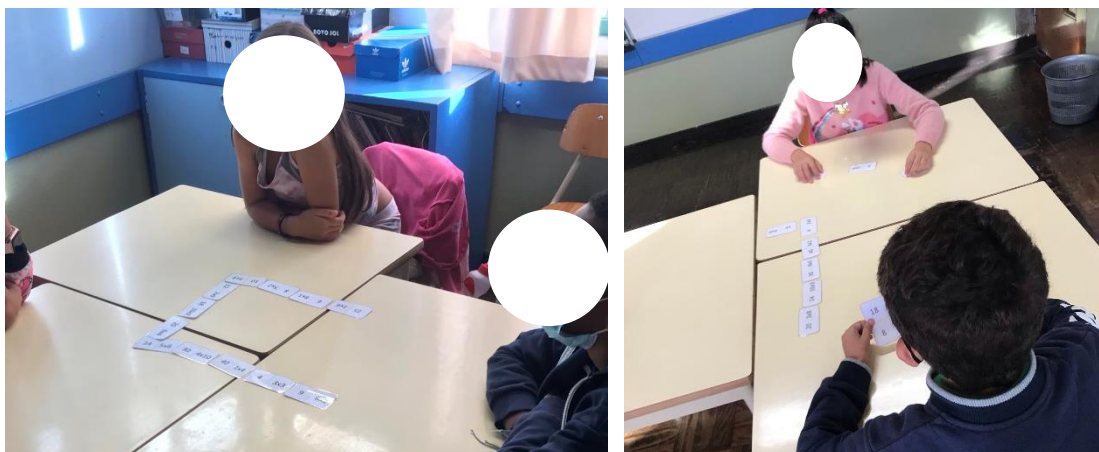
6.4.1 Dominó das tabuadas

O dominó das tabuadas foi um dos jogos selecionados para praticar as tabuadas (figura 66). Para o desenvolvimento deste jogo os alunos foram organizados em grupos de três elementos, tendo em consideração as capacidades e competências individuais.

Figura 66

Dominó das Tabuadas



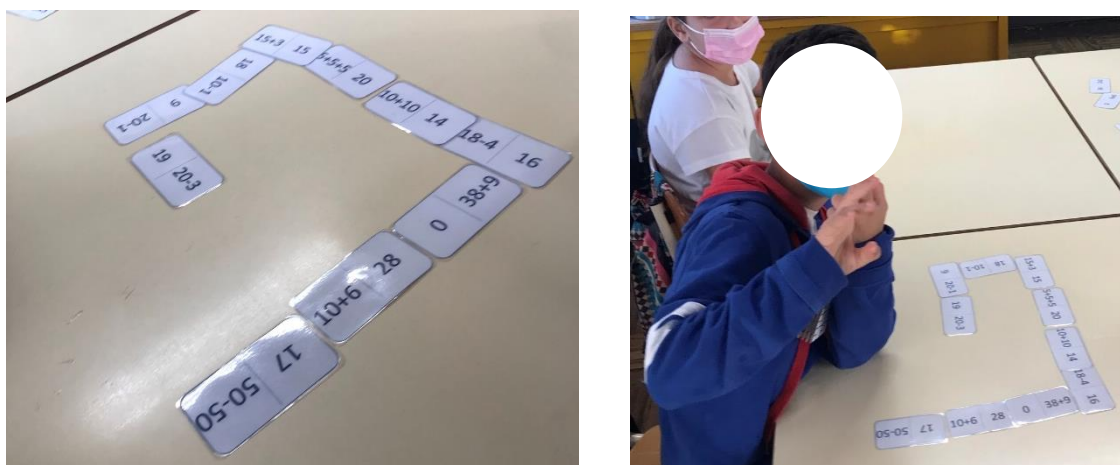


No decorrer do jogo, verifiquei que alguns grupos apresentaram algumas dificuldades, uma vez que ainda necessitavam de auxiliares de memória para recordar as tabuadas. No entanto, os grupos estiveram envolvidos como esperado, demonstraram empenho no jogo desenvolvido, realizando-o duas vezes.

Relativamente ao aluno que se encontrava no 2ºano, concretizei um dominó com operações de adição e de subtração, disponibilizando uma reta numérica para facilitar a concretização deste jogo (figura 67).

Figura 67

Dominó Matemático



6.4.2 *Multipli*

Este jogo foi inspirado no Campeonato Nacional Multipli organizado por docentes do Departamento de Matemática da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG), por docentes do Departamento de Matemática e Ciências da Natureza da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria e pelas empreendedoras da Alfiii.

É um jogo da tabuada que permite treinar a tabuada de forma lúdica e divertida. O mesmo foi-me apresentado em contexto académico, nas aulas de Didática da Matemática pela professora Sónia Martins, que nos permitiu explorar este jogo e experimentá-lo.

Após a troca de ideias e opiniões com a professora responsável da unidade curricular, esta facultou-me o jogo para aplicá-lo em contexto de Prática Pedagógica.

Neste sentido, apresentei o jogo “Multipli” à turma, ao qual reagiram com muito entusiasmo e interesse. Devido ao tempo não foi possível realizar as eliminatórias previstas. Por esse motivo, apenas dois pares conseguiram realizar o jogo, no entanto os restantes alunos acompanharam o jogo e conseguiram observar o seu desenrolar e funcionamento. Considero que o jogo decorreu como o previsto, contudo se tivesse material para todos seria mais benéfico.

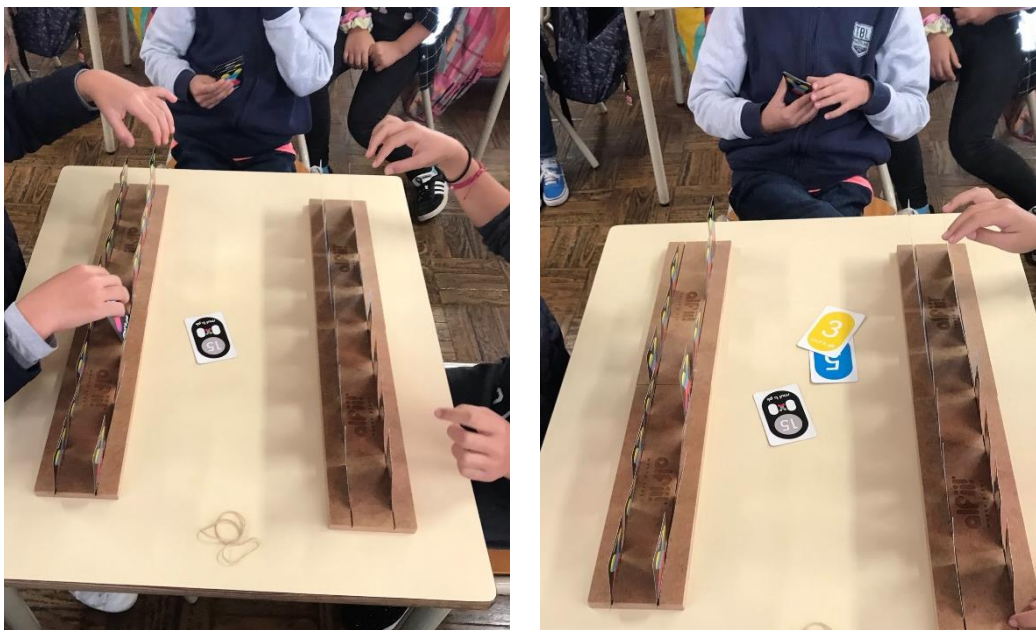
Numa segunda vez em que o jogo foi desenvolvido, os alunos revelaram bastante entusiasmo por realizar novamente este jogo. Com o desenrolar do jogo, verifiquei que ainda existem alunos com muitas dificuldades. Contudo, a tabela que está na sala possibilitou o bom desenrolar do jogo, pois estes facilmente identificavam a tabuada na mesma. Considero que esta, permite que os alunos identifiquem com facilidade a tabuada. No entanto recorrem frequentemente à mesma e não adotam estratégias para desvendar o produto das tabuadas. Ao refletir sobre esta atividade, considerei a hipótese de remover a tabela para que os alunos pudessem adotar estratégias de cálculo mental.

Tal como foi adaptado o dominó das tabuadas, adaptei o jogo Multipli, com operações de adição e de subtração. Assim, o aluno que estava no 2ºano, em colaboração com alguns alunos que apresentavam mais dificuldades no cálculo mental puderam experimentá-lo.

Antes de procedermos à final apresentei aos alunos outras formas de ter acesso ao jogo e treinar a tabuada, nomeadamente o jogo online ou o aplicativo que os permite treinar a tabuada, utilizando as novas tecnologias. Os alunos revelaram grande entusiasmo por saber que o jogo também podia ser utilizado em formato digital.

Figura 68

Jogo Multipli



6.5 Reflexão Final da Prática Pedagógica na Sala do 3ºB

O culminar das experiências vivenciadas no decorrer das PP I e II permitiu-me desenvolver esta PP III com mais confiança e segurança. Iniciei-a com alguns receios, por ser uma turma nova e outro ano de escolaridade. No entanto, sentia-me segura das minhas capacidades e dos objetivos que pretendia alcançar.

Mediante a observação, pude constatar que os alunos muitas vezes precisavam, tal como eu enquanto aluna, de uma palavra de conforto e que os fizesse acreditar neles próprios sem medo de falhar. Por esse motivo, tornou-se fundamental apoiar os alunos e proferir palavras de confiança, permitindo que os alunos se sentissem reconhecidos pelo seu esforço, apesar das falhas. Tal como afirma Santos (2015) o reforço positivo permite aos alunos sentirem-se reconhecidos pelo seu esforço e empenho. Assim, a comunicação de uma palavra ou uma atitude simples, como por exemplo “Muito bem! Parabéns pelo teu esforço” é uma forma de incentivar os alunos para a aprendizagem e levá-los a

melhorar as suas competências, dando-lhes mais autoestima e tornando-os mais confiantes.

Deste modo, para Skinner citado em Santos (2015) o reforço positivo é considerado qualquer estímulo que aumenta a possibilidade de repetição da resposta por parte dos alunos. Este permite que os alunos sejam encorajados, motivados e interessados esforçando-se nas atividades propostas.

Contudo, nem sempre foi fácil para mim também sentir-me confiante e capaz. Houve momento em que pensava que não estava a desenvolver um bom trabalho, cujo objetivo era potenciar as capacidades e competências dos alunos permitindo-os realizar aprendizagens significativas. Um dos grandes desafios nesta prática foi integrar um aluno de 2.º ano na turma, apesar de ser acompanhado pela Docente Especializada, na área do Português e Matemática, sendo que o mesmo conseguia acompanhar a restante turma na área do Estudo do Meio.

Neste sentido, tentei integrar este aluno nas atividades em que era possível adaptar os materiais, para que este não se sentisse à parte do grupo. Sendo assim, privilegiada a diferenciação pedagógica, tal como Morgado (2001) e Graves-Resendes (2002) diferenciar implica o professor conseguir responder as necessidades e ter em consideração as características dos alunos. Pois, cada um possui “pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Graves-Resendes, 2002, p. 20).

Tendo em conta as dificuldades reveladas pelos alunos na componente de escrita tentei privilegiar momentos em que os alunos tivessem a possibilidade de pensar e redigir frases ou pequenos textos, como por exemplos as respostas de interpretação dos textos abordados. Nesta perspetiva, Pereira (2001) afirma que o aluno pode, com a orientação do professor, escrever textos com coerência e com coesão textual. Para tal, é importante que os alunos reflitam sobre a sua própria escrita, comparando-as com outras num processo evolutivo. Sim-Sim et al (1997) reforçam a ideia de que “a expressão escrita consiste num processo complexo de produção de comunicação escrita” (p.29).

A Escrita Criativa revelou-se numa estratégia fundamental para fomentar as capacidades de escrita dos alunos, uma vez que esta permite desenvolver a criatividade e a imaginação, bem como, fomentar novas ideias, novas questões, novas maneiras de enfrentar os problemas e de procurar as respetivas soluções (Santos, 2008).

Na implementação desta estratégia destaca-se a produção do texto coletivo, que permitiu o envolvimento de todos os alunos, sendo que todos quiseram participar e desenvolver uma tarefa. No desenvolvimento das tarefas verificou-se algumas lacunas na parte escrita que foram discutidas em grande grupo e conseqüentemente colmatadas. A apresentação de todo o trabalho desenvolvido pelos alunos revelou-se uma mais-valia e motivadora, estes sentiram-se reconhecidos pelo seu trabalho e conseguiram identificar quais os aspetos positivos e menos positivos do mesmo.

No que diz respeito à avaliação das competências dos alunos priorizei a avaliação formativa, Cosme, et al. (2021) afirmam que este tipo de avaliação “carateriza-se pela sua regularidade, continuidade e preocupação com a melhoria das aprendizagens dos alunos, baseando-se num conjunto de estratégias e instrumentos que permitem que cada criança e jovem se situe na sua aprendizagem” (p.20).

Desta forma, as atividades desenvolvidas foram avaliadas atendendo à observação direta, aos registos fotográficos e as reflexões semanais. Foram, ainda, aplicadas quatro Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), a “Caça ao Intruso” com o intuito de verificar se os alunos compreenderam o conteúdo alusivo à família de palavras, os “Copos Coloridos” desenvolvida no momento da realização do trabalho de grupo, alusivo aos sistemas do corpo humano, sendo também realizada a TAF “Círculo de Acordo/Desacordo” como verificação dos conceitos inerentes aos sistemas do corpo humano. Por fim, foi, ainda, implementada a TAF das “Etiquetas Autocolantes Coloridas” com o objetivo de os alunos autoavaliarem o seu desempenho no jogo “STOP MATEMÁTICO”.

Em suma, considero que esta experiência desenvolvida no 3º ano de escolaridade revelou-se desafiante, e permitiu-me ultrapassar os meus receios e enfrentar as minhas dificuldades. Desta forma, concluo esta prática ciente de que a reflexão constante é um instrumento fundamental para adaptar as estratégias e atividades aos alunos atendendo às suas necessidades, características e interesses.

Destaco, ainda, a importância de um trabalho colaborativo entre os docentes, uma vez que este possibilita uma aprendizagem constante e a interajuda. A partilha de ideias e de experiências revela-se benéfica, visto que permite a reflexão e a avaliação da própria ação pedagógica.

Considerações Finais

Mais um sonho realizado! Após cinco anos de muita luta e dedicação cheguei onde estou hoje muito orgulhosa de todo o percurso académico que realizei. Não foi fácil, tive muitos momentos baixos e maus, mas a minha persistência e determinação não me deixaram desistir do que mais queria. Ser Educadora de Infância ou Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quem diria que iria chegar aqui, nunca pensei ser capaz, mas eu consegui.

Foi um longa jornada de muitas aprendizagens, muitos receios, desafios e também erros, porque a vida é mesmo assim, erramos, mas aprendemos com os nossos próprios erros e é assim que crescemos a tentar fazer cada vez mais e melhor sem nunca desistir do que realmente queremos.

Com o desenrolar das práticas pedagógicas percebi que realmente estava no curso certo e gostava do que fazia, apesar das incertezas que me assombravam quando entrei pela primeira vez, sozinha, num sala de Pré-Escolar aprendi a confiar em mim mesma e nas minhas capacidades, a saber ouvir críticas e melhorar mediante uma atitude reflexiva e crítica.

De facto, quando realizei a primeira prática pedagógica não me sentia realizada comigo mesma, não me sentia capaz, era um mundo diferente e não estava preparada para enfrentá-lo. Quando entrei na sala do 1.ºano, tudo mudou, apesar dos inúmeros desafios, sentia-me realizada e grata pelas aprendizagens realizadas anteriormente. Na última intervenção pedagógica confrontei-me com um desafio ainda maior. E que desafio! No entanto, agradeço por ter estado integrada nestes contextos educativos e por aprender todos os dias a ser uma pessoa e uma profissional melhor.

Consegui, aos poucos, mudar as minhas perspetivas e focar-me no melhor para as crianças e para os alunos. Hoje sei que teria feito melhor, mas as aprendizagens realizadas permitiram-me saber que eu tinha de mudar e adotar metodologias inovadoras e ativas. A observação, a reflexão e a pesquisa foram fundamentais para melhorar o meu desempenho. Tal como a investigação-ação, que se revelou fulcral neste processo, pois o docente deve assumir uma postura reflexiva, crítica e investigadora da sua própria prática com a finalidade de melhorá-la e adequá-la às necessidades, capacidades,

competências, ritmos de trabalhos e métodos de aprendizagem das crianças e dos alunos, para que estes realizem aprendizagens significativas e se tornem cidadãos ativos prontos a enfrentar as mudanças que a sociedade atual apresenta.

É certo que em cinco anos não aprendi tudo e que ainda tenho inúmeras aprendizagens por realizar neste mundo tão vasto que é a educação e o ensino, mas estou convicta de que nunca baixarei os braços para dar o melhor de mim enquanto futura profissional.

Referências Bibliográficas

- Abreu, C. R. (2011). *Novo Jogos Rápidos- Atividades lúdicas de sala de aula (1ºCiclo)*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos de uma Escola Reflexiva*. Cortez.
- Amado, J. (2017). A investigação em Educação e seus Paradigmas. Em J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.21-74). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva da Educação*. (falta a editora)
- Andrade, J. (2017). A importância do reconto de história no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade Fernando Pessoa. Retirado de: DM_Joana Fraga Andrade.pdf (ufp.pt)
- André, M. B. S. (2018). *Despertar o Gosto pela Leitura e pela Escrita. Coesão e coerência na produção textual*. Edições Colibri
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill
- Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (2001). *Motivar os alunos- Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e Práticas*.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). O Diário do Diário Etnográfico Electrónico. Em J. Sousa & C. Fino (Org.), *A Escola sob Suspeita*. (pp. 289-307). Asa Editores.
- Cardona, M. J., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz, Editores, S.A.

- Cardoso, J. R. (2019) *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora/Lisboa Editora
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular- Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A, Lima, L., Ferreira, D & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem- Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, J. (2021). Preâmbulo. Em Cardona, M. J, Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (pp.7-8).
- Cunha, A. (2012). *A importância das atividades lúcidas na criança com Hiperatividade e Défice de Atenção segundo a perspectiva dos professores*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2585/1/TeseAnaCunha.pdf>
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade- a criança e o currículo*. Relógio d'água.
- Dias, I. (2005). Lúdico. *Educação & Comunicação*, 8, 121-133.
- Dias, M. (2006). *Como abordar... A escrita expressiva e lúdica*. Areal Editores.
- Duarte, A. M. (2012). *Aprender Melhor- Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Escolar Editora
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação- O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem- Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Âncora Editora.

- Fonseca, J. (2013). A Investigação-acção como abordagem ao currículo: Questões metodológicas e éticas. Em F. Sousa, L. Alonso, M.C. Roldão (Org.) *Investigação para um currículo relevante*. (pp. 73-86). Edições Almedina.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Universidade Aberta.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira- Formosinho (Org) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Graves- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Gomes, M. C. C., Leal, S. M. & Serpa, M. S. D. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*. Edições Colibri.
- Gomes, L. & Madeira, R. (2017). Os dizeres e (a)fazeres das crianças: entre brincar e trabalhar. In J. Oliveira- Formosinho (Coord.), *Brincar e Apende na Infância* (pp. 99- 122). Porto: Porto Editora.
- Guerreiro, C. (2019). *Estratégias para promover a Área da Formação Pessoal e Social no Desenvolvimento Global e Integral da Criança*. (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada). Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget. Retirado de: [Carolina Guerreiro.pdf \(rcaap.pt\)](#).
- Hohmann, M & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, S. M. & Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. Em F. Sousa, L. Alonso e M. C. Roldão (Org). *Investigação para um Currículo Relevante* (pp-163-178). Almedina
- Lopes, A. M. (2003). *Projeto de gestão flexível do currículo: os professores num processo de mudança*. Ministério da educação: Departamento da Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lidel- Edições Técnicas.
- Ludovico, O. M. T. A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância- Teorias e Prática*. Profedições.
- Mónico, L.S., Alferes, V., R., Castro, P., A. & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas CIAIQ*
- Montserrat, X. (2006). *Como motivar- Dinâmicas para o sucesso*. Edições ASA.
- Morgado, J. (2001). *A relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Editorial Presença.
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira- Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In Inês Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escola e no 1º Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de Professores*.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2002). *Como abordar... A produção de textos escritos*. Areal Editores.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Post, J. & Hohmann (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ricciardi, M., Staub, M. & Neto, C. (2015). *Magistério- O que falta aprender... Noções Básicas para a Sala de Aula*. Chiado Editora.
- Rodrigues, S. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo- o que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Noesis*, 66, 22-23.
- Roldão, M. C. (2007). Dossier- Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, 71, 22-49.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sá, A. C. & Zenhas, M. G. (2004). *Como abordar... A Comunicação Escrita na Aula de Matemática*. Areal Editores.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), pp. 127-147
- Santos, M. E. (2008). O Paraíso na Ponta dum Lápis. *Noesis*, (72), p. 5.
- Santos, M. G. (2015). *Conquista da autonomia: qual o papel do reforço positivo?*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12880/1/SANTOS%20M%20Leonor%202015.pdf>
- Silva, D. (2014). *Dinamização da hora do conto: recursos e estratégias*. (Relatório de Estágio). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa. Retirado de: [Dinamização da hora do conto.pdf \(ipl.pt\)](#)
- Silva, H.S., Lopes, J. P. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- 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).
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação- 1.º Volume*. Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.) Livros Horizonte, Lda.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Livraria Almedina

- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4 (11), p. 162-187. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.
- Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF- Edição revista 2019.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: a sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina
- Vasconcelos, T. (2020). *A Casa [que] se Procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto Editora

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República N.º 201 - I Série - A.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República. 1.ª série – N.º 201.
Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, N.º 128 - I Série. Ministério
da Educação.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Diário da República. 2.ª série- N.º 178. Ministério
da Educação

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, N.º 128/2017, Série II.
Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República, N.º 143/2017, Série II.
Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Diário da República, N.º 137/2016, Série II.
Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República N.º 34 - I Série - A. Assembleia da
República

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República 149/2018 – Série I.