

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Andreia Filipa Correia

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2023

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Andreia Filipa Correia

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

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo 2023/2024

Andreia Filipa Correia

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

Orientação: Professor Doutor Fernando Luís Sousa Correia

Funchal, setembro de 2023

DEDICATÓRIA

À minha mãe,

Muito obrigada pela educação, dedicação, carinho e, acima de tudo, por ter sido capaz de assumir na plenitude o difícil papel de ser pai e mãe, em simultâneo.

O Relógio

“Sentada, sem nenhuma tarefa a fazer
Penso no tempo,
Penso no relógio,
Pego no relógio à espera que algo interrompa o silêncio.

Nada acontece
Só sinto o som do vento,
do sol de tarde escaldante,
Que dentro da minha casa ainda alcança.

Nenhuma ideia me vem ao pensamento,
para passar o tempo.
Só configuro o tal “relógio” na minha mente,
Que me conforta e preocupa,
O tempo.
O tempo passa devagar
Pego no relógio à espera que algo interrompa o silêncio.

Nada acontece
Só sinto o som do vento,
do sol de tarde escaldante,
Que dentro da minha casa ainda alcança.

Nenhuma ideia me vem ao pensamento,
para passar ao tempo.
Só configuro o tal “relógio” na minha mente,
Que me conforta e preocupa,
O tempo.
O tempo passa devagar
Quando nada fazemos
Então o tal “relógio” ajuda-me mais ou menos.

Quando me desperta ao acordar,
e leva-me a qualquer lugar.
Mesmo sem querer, diz-me o que fazer.
O tal “relógio” é a minha mãe!
Que mesmo difícil não vivo sem.

O tempo é o tempo
E o relógio é a minha MÃE.”

(Ema Correia, Irmã)

AGRADECIMENTOS

É com muita satisfação que expresso aqui o meu mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho e a consequente conclusão deste ciclo de estudos.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos professores orientadores das três práticas profissionais, a Doutora Ana Isabel, Doutora Adérita, ao Doutor Arnaldo, pelo apoio incondicional e por toda a disponibilidade demonstrada em todos os momentos, tão fundamentais para a concretização deste relatório.

Pelo facto de este relatório ser o resultado de três períodos de estágio, quero agradecer ao Doutor Fernando Correia pela orientação, por todo o apoio e dedicação em todos os momentos deste relatório. Por me ter feito crescer com todas as suas experiências e conhecimento.

Do mesmo modo, quero agradecer a todos os profissionais que comigo trabalharam ao longo destes períodos, pois sem a sua ajuda estes percursos não teriam sido tão ricos em experiências, em conhecimento e em amizades.

O apoio não só de professores e educadores, como também de todos os funcionários das escolas onde estive, fez com que fosse crescendo tanto a nível pessoal como profissional, as histórias e experiências foram sendo partilhadas e acumuladas e, todas elas contribuíram para a minha construção da profissional que quero ser no futuro.

Porque nenhum professor ou educador exerce sem alunos, quero agradecer a todos os pequeninos e às suas famílias que em tanto contribuíram nesta prática, pois sem eles todo o trabalho não teria sido realizado. Um agradecimento por todos os sorrisos esboçados, por todas as lágrimas derramadas, por todas as frases ditas, por mudarem não só a minha vida como também a minha visão sobre educação.

À minha família, amigos, colegas e todos os outros que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Ao Diogo, pela paciência, carinho, amor e companheirismo que demonstrou ao longo destes anos.

À minha irmã, pelos momentos passados e pela partilha de conhecimento ao fazer-se muitas vezes de “aluna” e ouvinte neste meu percurso.

Às minhas heroínas, às pessoas que me educaram e transmitiram todos os valores e atitudes, que fizeram a pessoa que sou hoje. Obrigada, Bisavó, Avó e Bisavó.

RESUMO

O relatório de estágio que se apresenta surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como principal finalidade a obtenção de grau de mestre nestas respetivas áreas educativas. Neste sentido, com este documento académico objetivou-se partilhar a experiência vivenciada aquando das práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições educativas, refletindo sobre as mesmas, as quais decorreram num infantário e em duas instituições educativas do 1.º ciclo, estas presentes no concelho do Funchal.

No que respeita à sua estrutura, o relatório organiza-se em duas partes complementares: Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico e Parte II – Prática Pedagógica. Assim sendo, numa primeira etapa sintetizar-se-ão as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram as práticas pedagógicas realizadas, enquanto numa segunda etapa se refletirá sobre as mesmas, partilhando e descrevendo alguns momentos de aprendizagem desenvolvidos.

Associado à prática pedagógica, está o processo de investigação. Nesta perspetiva, e no sentido de dar resposta a problemáticas específicas verificadas em cada grupo, desenvolveram-se dois projetos assentes na metodologia de Investigação-Ação, os quais tiveram por base as seguintes questões-problema: *“Como consciencializar as crianças sobre a importância e utilização da água?”* e *“Como promover um clima positivo de sala de aula através da leitura, escrita e música no 2.ºB?”*

Considerando o mencionado o presente relatório surge, então, como resultado de tudo aquilo que contribuiu para a minha formação em educação, na medida em que me permite realizar um paralelo entre a teoria e a prática abordada ao longo da mesma.

Palavras-chave: Educação, Investigação, Reflexão, Aprendizagem, Crianças, Alunos, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This internship report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching and its main purpose is to obtain a master's degree in these respective educational areas. The aim of this academic document is to share the experience of the pedagogical practices developed in this context, reflecting on them, which took place at the nursery school, and Primary School with Pre-School, all in the municipality of Funchal.

As far as its structure is concerned, the report is organized into two complementary parts: Part I - Theoretical and Methodological Framework and Part II - Pedagogical Practice. As such, the first stage will summarize the theoretical and methodological bases that underpinned the pedagogical practices carried out, while the second stage will reflect on them, sharing and describing some of the learning moments developed during them.

Linked to teaching practice is the research process. From this perspective, and in order to respond to the specific problems encountered in each group, two projects were developed based on the Action Research methodology, which were based on the following problem questions: "How can we make children aware of the importance of water?" and "How can we promote a positive classroom climate through reading, writing and music in 2nd grade?"

Considering the above, this report is the result of everything that has contributed to my training in education, in that it allows me to draw a parallel between the theory and practice covered throughout.

Keywords: Education, Research, Reflection, Learning, Children, Pupils, Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ix
RESUMO.....	xi
ABSTRACT	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xviii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xxi
ÍNDICE DE TABELAS	xxii
ÍNDICE DE CONTEÚDOS CD-ROM	xxiii
LISTA DE SIGLAS.....	xxiv
INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1 – Educação em Portugal.....	5
1.1. Direito à educação.....	5
1.1.1 Conceito de educação	6
1.2. Papel do professor/educador.....	7
1.2.1 Práticas da intervenção docente	13
1.3. A família e a escola.....	14
1.3.1 O papel do líder na promoção de práticas cooperativas entre a Escola e a Família ..	15
1.3.2 A escola e o professor/educador	16
1.3.3 A importância da relação Escola/família	17
1.3.4 Fatores sociais que condicionam o envolvimento dos pais na sala de aula.....	18
1.4. Liderança do professor/diretor.....	19
Capítulo 2- Estratégias de intervenção essenciais à intervenção prática pedagógica	21
2.1. Expressões Artísticas na Educação	21
2.1.1. O papel do docente na promoção das Expressões	22
2.2. Metodologia de Trabalho de Projeto.....	24
2.3. Recursos didáticos no ensino-aprendizagem	25
2.4. Ensino Experimental das Ciências	29
Capítulo 3- A Investigação- Ação em Contexto Pedagógico.....	32

3.1. Investigação Qualitativa.....	33
3.2. Metodologia de Investigação-Ação	34
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	36
3.4. Técnicas de análise de dados	38
Parte II- Prática Pedagógica.....	Error! Bookmark not defined.
Capítulo 4 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	42
4.1. Contextualização da Prática Pedagógica	42
4.1.1. Contextualização do Meio Envolvente	43
4.1.2 Caraterização da Instituição Educativa	45
4.1.3 Caraterização da Sala Da Felicidade.....	46
4.1.4 Caraterização do Grupo	48
4.1.5 Caraterização e Gestão do Tempo	49
4.2. Metodologias inspiradas na PPI	50
4.3 Projeto de Investigação- Ação.....	52
4.3.1 Enquadramento do Problema	52
4.3.2 Questão de Investigação-Ação.....	53
4.3.3 Estratégias de Intervenção	53
4.3.4 Fases do Projeto	61
4.3.5 Avaliação da Implementação do Projeto.....	62
4.4 Momentos de aprendizagem	63
4.4.1 Emoções.....	63
4.4.2 O Pão-por-Deus	69
4.4.3 O Natal.....	73
4.5 Projetos com a comunidade educativa	78
4.5.1 Peça de Teatro no Pré-Escolar	79
4.5.2 Peça de Teatro- “Uma árvore de Natal muito especial”	80
4.5.3 Trabalho cooperativo	83
4.6 Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	85
Capítulo 5- Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico- 2.º ano de escolaridade	90
5.1 Contextualização da Prática Pedagógica	90
5.1.1. Caraterização do Meio Envolvente	91
5.1.2. Caraterização da Instituição Educativa	92

5.1.3	Caraterização da Sala.....	93
5.1.4	Caraterização e Gestão do Tempo	95
5.2	Projeto Investigação-Ação.....	96
5.2.1	Enquadramento do problema	96
5.2.2	Questão Investigação-Ação	97
5.2.3	Estratégias de Intervenção	97
5.2.4	Fases do Projeto Investigação- Ação	105
5.2.5	Avaliação da Implementação do Projeto.....	106
5.3	Momentos de aprendizagem	107
5.3.1	A Condução da Água nas Plantas	107
5.3.2	Um Momento de Escrita Criativa	112
5.3.3	Uma Sequência Didática.....	116
5.4	Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB- 2.º ano de	
	escolaridade.....	127
5.1.4	Caraterização da Turma	94
Capítulo 6 - Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino		
Básico- 4.º ano de escolaridade		
		130
6.1.	Contextualização da Prática Pedagógica	130
6.1.1	Caraterização do Meio Envolvente	131
6.1.2	Caraterização da Instituição Pedagógica.....	132
6.1.3.	Caraterização da Sala.....	134
6.1.4	Caraterização da Turma	136
6.1.5	Caraterização e Gestão de Tempo.....	138
6.2	Momentos de aprendizagem	139
6.2.1	Explorar, Mostrar e Contar	140
6.2.2	A Entrevista à “Rainha Santa Isabel”.....	145
6.3	Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB- 4.º de escolaridade	
	151
Considerações Finais		153
Referências Bibliográficas.....		155
Referências Normativas		160

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representação do ciclo de investigação-ação.....	35
Figura 2: Localização do infantário Semi-Internato de Santa Clara no google maps.....	44
Figura 3: Área da Sala da Felicidade	47
Figura 4: Grupo a ver o vídeo do teatro de fantoches	54
Figura 5: Caixa com o vídeo do teatro de fantoches (A Menina Gotinha de Água)	54
Figura 6: Imagem da "Gotinha de Água" para colorir	55
Figura 7: Técnica de pintura com o cotonete	55
Figura 8: Técnica de pintura com o cotonete	55
Figura 9: Pintura final do grupo	56
Figura 10: Preenchimento de um recipiente com água	56
Figura 11: Observação do corante.....	57
Figura 12: Colocação da flor dentro do recipiente.....	57
Figura 13: Junção do corante dentro do recipiente	57
Figura 14: Três recipientes com corante e um só com água	58
Figura 15: Visita de estudo à escola, lugares que contêm água.....	60
Figura 16: Grupo de alunos a cantar a música	60
Figura 17: Trabalho final exposto na entrada da sala	60
Figura 18: Visita à cozinha do infantário	60
Figura 19: Jogo de apresentação	64
Figura 20: Leitura da história “Adivinha quanto eu gosto de ti no outono” de Sam McBratney.	67
Figura 21: Jogo da dramatização da história.....	67
Figura 22: Jogo das Emoções.....	68
Figura 23: Expressão das emoções das crianças à frente do espelho.....	68
Figura 24: Jogo “Qual é o fruto?”	71
Figura 25: Tirar o fruto do saco à sorte.....	71
Figura 26: Colocação dos frutos no círculo correspondente à sua árvore.....	71
Figura 27: Elaboração dos adereços para o saco do “Pão-por-Deus”	73
Figura 28: Atividade experimental “Fazer neve”.....	75

Figura 29: Criança com uma árvore de Natal, feita com os legos	76
Figura 30: Pintura e o pedido de desejos da árvore de Natal	78
Figura 31: 1.º ensaio da peça de teatro	81
Figura 32: 2.º ensaio da peça com os adereços elaborados pelas crianças da sala da Felicidade.....	81
Figura 33: Elementos decorativos para a peça de teatro elaborados pelas crianças	82
Figura 34: Adereços natalícios elaborados pelas famílias	82
Figura 35: Palco da peça de teatro	83
Figura 36: Grupo das 4 salas que participaram na Peça de Teatro	83
Figura 37: Gincana sensorial com a Sala da Felicidade e a Sala do Arco-íris..	85
Figura 38: EB1/PE da Nazaré	91
Figura 39: Sala de aula 2.ºB	93
Figura 40: Turma 2.ºB com a professor cooperante	94
Figura 41: Obra literária “A menina Gotinha de Água”	99
Figura 42: Resultados das estrofes escritas e ilustradas pelos alunos.....	100
Figura 43: Vídeo- Teatro de fantoches “A menina Gotinha de Água”	100
Figura 44: Guião de leitura da obra literária “A menina Gotinha de Água”...	101
Figura 45: Texto narrativo “Se eu fosse uma menina Gotinha de Água a viajar pelo mundo”	102
Figura 46: Utilização da TAF na produção do texto narrativo	102
Figura 47: Apresentação dos textos narrativos produzidos pelos alunos.....	103
Figura 48: Audição da música através do quadro interativo da sala.....	105
Figura 49: Lápis com as sementes, entregues aos alunos	108
Figura 50: Preenchimento de Diagrama de Gowin	109
Figura 51: Mistura da água com o corante.....	110
Figura 52: Observação e análise das flores no final da aula	110
Figura 53: Diagrama de Gowin completo.....	111
Figura 54: Quadro interativo com opções de imagens para a produção escrita	113
Figura 55: Exemplo de um plano corrigido elaborado por um aluno	114
Figura 56: Exemplo de correção do plano elaborado pelos alunos.....	115
Figura 57: Exemplos do texto narrativo criado pelos alunos.....	115

Figura 58: Apresentação oral dos textos realizados pelos alunos	116
Figura 59: Figuras criadas por um grupo de alunos	117
Figura 60: Cábulas coladas nos cadernos dos alunos	118
Figura 61: Conceito e exercício das figuras equivalentes colados no caderno dos alunos.....	119
Figura 62: Grelha de avaliação de Matemática- Área.....	121
Figura 63: Imagens formadas com o Tangram	122
Figura 64: Jogo de cartas de Sinónimos e Antónimos	124
Figura 65: Trabalho a pares e TAF “Bilhetes à entrada e saída”	125
Figura 66: Atividade Experimental: Avião em papel com lançador.....	126
Figura 67: Alunos a experimentar o seu avião de papel, no pátio da escola...	127
Figura 68: Lançamento dos aviões de papel ao mesmo tempo pela turma.....	127
Figura 69: Localização da EB1/PE de São Martinho.....	132
Figura 70: EB1/PE de São Martinho.....	133
Figura 71: Sala de aula do 4.º A.....	135
Figura 72: Recreio exterior privado da sala do 4.ºA	135
Figura 73: Horário do 4.ºA.....	139
Figura 74: Tabela de apresentação “Explorar, mostrar e contar”	140
Figura 75: Instrumento musical (acordeão) trazido e tocado por um aluno ...	141
Figura 76: Aluna mostra os seus três livros preferidos de BD de trás para a frente.	142
Figura 77: Aluna toca música no piano trazido pela mesma	143
Figura 78: História “Yapai” trazido pelo aluno ucraniano.....	143
Figura 79: Aluno a tocar o instrumento musical braguinha.....	144
Figura 80: Alunos no Canto do “Não” e no Canto do “Sim”.....	146
Figura 81: Visualização do vídeo “Milagre das Rosas” - Rainha Santa Isabel	147
Figura 82: Lata com os nomes dos alunos sorteados	147
Figura 83: Dramatização - Entrevista dos trios.....	149
Figura 84: Dramatização – Entrevista das duplas	149

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género dos alunos do 4.ºA

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Papel dos alunos e do professor na aprendizagem experimental

Tabela 2: Rotina diária da Sala da Felicidade

Tabela 3: Música “Para o Planeta salvar, a água temos de poupar”

Tabela 4: Fases do Projeto de Investigação- Ação (PP1)

Tabela 5: Horário da turma 2.ºB

Tabela 6: Fases do Projeto

Tabela 7: Recursos físicos da EB1/PE de São Martinho

ÍNDICE DE CONTEÚDOS CD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio

1. Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Formato Word)
2. Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Formato PDF)

Pasta B - Prática Pedagógica I

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 – Diários de Bordo

Pasta C – Prática Pedagógica II

Apêndice 3 – Planificações

Apêndice 4 – Diários de Bordo

Pasta D – Prática Pedagógica III

Apêndice 5 – Planificações

Apêndice 6 – Diários de Bordo

LISTA DE SIGLAS

AC- Áreas de Competências

AE- Aprendizagens Essenciais

BD - Banda Desenhada

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EA- Educação Artística

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

EC – Educação em Ciência

EE – Ensino Experimental

EI - Educador de Infância

EC- Educadora Cooperante

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A - Investigação-Ação

IQ - Investigação qualitativa

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC - Professora Cooperante

PO - Professora Orientadora

PCG - Plano Curricular de Grupo

PAA - Plano Anual de Atividades

PEE - Projeto Educativo da Escola

PP- Prática Pedagógica

TAF - Técnicas de Avaliação Formativa

INTRODUÇÃO

Este relatório procura apresentar o processo de trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como propósito a obtenção de grau de mestre nestas respetivas áreas educativas, marcando, assim, o fim do meu percurso académico. Neste sentido, com este documento pretende-se desenvolver uma reflexão em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de três semestres, tendo por base a fundamentação teórica que as sustentou.

O relatório evidencia a forma do conhecimento adquirido ao longo do percurso académico, assim como da intervenção na prática educativa realizada no período de estágio. Pretende, ainda, **evidenciar** as competências profissionais adquiridas no decorrer da formação e da prática de ensino supervisionada.

Considerando a sua estrutura, este relatório organiza-se, essencialmente em duas partes complementares, as quais passam pela Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico e pela Parte II – Prática Pedagógica, totalizando seis capítulos. Assim sendo, num primeiro momento enfoca-se as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram as práticas pedagógicas realizadas, enquanto num segundo momento se reflete sobre as mesmas, partilhando e descrevendo alguns momentos de aprendizagem concretizados neste âmbito.

O **Enquadramento Teórico e Metodológico**, em concreto, é constituído por três capítulos: 1 – Educação em Portugal; 2 – Estratégias de Intervenção Essenciais à Prática Pedagógica; 3 – A Investigação-Ação em Contexto Pedagógico. O primeiro capítulo, tal como o próprio título sugere, aborda a questão da educação, aludindo à importância do papel do professor e a sua promoção na teoria, como também na intervenção, retrata também a relação entre a Escola e a Família. Neste sentido, faz-se referência ao Direito de Educação, o papel do Professor a relação da Família e a Escola, e ainda, a Liderança do professor/diretor.

O segundo capítulo, apresenta e descreve diversas estratégias de intervenção que emergiram aquando das práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesta linha de pensamento, aborda-se o papel das Expressões Artísticas na Educação, a Metodologia de Projeto, a importância dos Recursos Didáticos no ensino-aprendizagem, como também, a do Ensino

Experimental das Ciências. Relativamente ao terceiro capítulo, este alude para questão da Investigação-Ação. Nesta ótica, apresenta-se e define-se a Investigação Qualitativa e a Metodologia de Investigação-Ação, ressaltando algumas das suas principais características.

A **Prática Pedagógica** representa-se como o núcleo deste documento e é igualmente composta por três capítulos, os quais correspondem às três práticas pedagógicas (PP) desenvolvidas. Assim sendo, o Capítulo 4 descreve a PP desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, a qual decorreu no Infantário Semi-internato de Santa Clara, em concreto, com o grupo da sala da Felicidade. Os Capítulos 5 e 6, por sua ordem, refletem a PP desenvolvida contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Primeiramente no capítulo 5, na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, com a turma do 2.º B e no capítulo 6 a prática é desenvolvida na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, com a turma do 4.º A.

É de referir que estes capítulos se dedicam à caracterização dos ambientes educativos, inclusivamente, dos meios envolventes, das instituições educativas, das salas, do/a grupo/turma e do tempo. Para além disso, elucidam diferentes momentos de aprendizagem, os dois projetos de Investigação-Ação desenvolvidos e, por último, uma reflexão crítica relativa à minha experiência em cada intervenção pedagógica.

Parte I

Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1 – Educação em Portugal

“[...] Só é verdadeiramente educativo o que de belo se ensina, o que se sabe e se mostra oportunamente saber, e o que se realiza com amor pelos outros.”

(Santos, 1991, cit. Branco, 2000, p.105)

1.1 Direito à educação

Num momento em que a sociedade enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas do saber por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam, passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos. O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam nem perderão a sua atualidade. Tal como preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, no número 1 do seu Artigo 2º: “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”.

A mesma refere que é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do Ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Nesta linha, surgem várias instituições e declarações que reconhecem que toda a criança tem o direito à educação, sendo o ensino público acessível a todos.

De acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças 1990, deve promover-se a introdução de um ensino gratuito, a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade e encorajar-se a frequência escolar regular bem como a redução das taxas de abandono escolar. Os mesmos direitos proclamam, ainda, a cooperação internacional no domínio da educação, designadamente de forma a contribuir para a eliminação da ignorância, do analfabetismo no mundo e a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos modernos métodos de ensino.

Todos os Estados devem desenvolver planos nacionais de ação, construindo estratégias de desenvolvimento no sector da educação. Como refere a Convenção dos Direitos das Crianças no número 3 do seu Artigo n.º 28.

Os Estados Partes devem promover e estimular a cooperação internacional em questões relativas à educação, visando especialmente contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. Nesse sentido, devem ser consideradas de maneira especial as necessidades dos países em desenvolvimento (p.24).

1.1.1 Conceito de educação

“Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2010, p.13).

A palavra educar, apesar de ser proferida tantas vezes no nosso dia a dia, nem sempre aparece com a conotação devida e o seu sentido nem sempre corresponde, claramente, ao conceito desejável. Verifica-se que são inúmeros os estudiosos que se debruçam sobre este assunto, no entanto existem dois termos que são abrangidos, efetivamente, pelo conceito de educar e que são indissociáveis. Um dos termos está relacionado com o ensinar, no sentido de transmitir informações e conhecimentos académicos, e o outro está associado com o inculcar regras de conduta de “bom comportamento” e de saber viver em sociedade. Assim, poderá dizer-se que educar é um processo que tem início junto da família e, mais tarde, a instituição Escola fica responsável por educar os alunos em cooperação com os pais.

Para Freire, educar implica mais do que um trabalho colaborativo entre a escola e a família, para este, educar significa “construir, libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta” (1982, p.19). Este autor defende que a escola deve reconhecer inicialmente a identidade de cada pessoa, pois sem esse reconhecimento da identidade e das experiências vividas o conhecimento transmitido pelo professor resultará “somente em meras palavras despidas de significação real” (*Ibidem*, p.19).

Poderá dizer-se ainda que o conceito de educação mais vulgarmente conhecido está relacionado com a Sociologia e é defendido por Durkheim que afirma que “a educação

consiste numa socialização metódica da nova geração pelas gerações adultas, tendo o objetivo de buscar um certo ideal de homem que a sociedade procura e, relativamente ao exercício da educação” (1984, p.92).

O mesmo autor refere que “é necessário obrigar a ação pedagógica dos particulares, ou seja, é necessário envolver quer a escola como a família neste processo complexo que é educar” (*Ibidem*, p.92). Neste sentido, o processo educativo requer uma socialização permanente com outras crianças/alunos e com os próprios profissionais da educação.

1.2 Papel do professor/educador

“Ensinar a quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos” (Estanqueiro, 2010, p.11). Aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se prolonga por toda a vida.

Os professores passam por vários estádios previsíveis. Inicialmente, estão preocupados com a sua sobrevivência, depois com as situações de ensino e, finalmente, com as necessidades académicas e sociais dos seus alunos. À medida que os professores progredem no processo de aprender a ensinar, aumentam as implicações dos modelos de desenvolvimento (Arends, 1995, p. 29).

Todo o professor/educador tem um papel fundamental no processo educativo, pois é este o elemento fulcral na construção de aprendizagens significativas nas crianças/alunos, assim como na estreita cooperação com as famílias e todos os agentes envolvidos na educação dos mesmos. O professor/educador, enquanto profissional da educação, define o seu trabalho tendo em conta as várias componentes da ação educativa, sendo elas, a observação, o planeamento, a ação/intervenção e a avaliação.

Assim, a observação constitui o parâmetro transversal a todo o processo de intervenção educativa, pois permite “obter informações sobre os interesses e necessidades dos alunos; (...) obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor sobre as necessárias modificações a implementar” (Estrela, 1994, p.57). Deste modo, a observação é o pilar de toda a intervenção educativa, uma vez que, para além de auxiliar na planificação das atividades, é um elemento fundamental para avaliar e refletir, sendo que é extremamente necessário haver um primeiro contacto com o grupo em análise e o seu contexto, para posteriormente o professor tomar as decisões mais adequadas para a sua intervenção.

Após ter observado o meio no qual irá ocorrer a sua intervenção, o professor tem como tarefa sequencial a planificação. Esta é dos aspetos mais importantes para que haja sucesso na sala de aula. Segundo Arends (2008) a planificação tem consequências tanto para a aprendizagem do aluno como para o comportamento na sala de aula. Pode melhorar a motivação do aluno, ajudar a focalizar a aprendizagem do aluno e a diminuir os problemas de gestão de sala de aula (p. 129).

No processo de planificação o professor/educador deve ter como objetivo proporcionar um ambiente educativo estimulante de forma a desenvolver e promover aprendizagens diversificadas e que sejam significativas para os alunos. Deve ter, ainda, em conta o meio socioeconómico e cultural onde o aluno está inserido. A planificação deve ir ao encontro das necessidades e interesses evidenciados pelos alunos, tentando sempre que possível preparar atividades que se adequam a tais necessidades e interesses e que explorem as várias áreas. No entanto, apesar de haver uma planificação estabelecida, o desenrolar das atividades nem sempre possibilita que se concretize o proposto e, outras vezes, surgem novas ideias e propostas que não constavam da própria planificação. Assim o papel do professor assume uma maior importância, visto que é necessário que seja capaz de direcionar a ação no sentido de resolver a situação.

Segundo Einstein (citado por Estanqueiro, 2010.) “A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento (p.11). Saber como motivar os alunos é a chave para garantir o sucesso das aprendizagens. Um bom professor não transforma o processo de “aprendizagem numa corrida de obstáculos, em que os mais fracos tropeçam e caem” (*Ibidem*, p.11). Um bom professor tem de ser exigente, preparar o aluno para as exigências da vida e procurar um equilíbrio entre as tarefas que propõe aos seus alunos. Atividades que sejam demasiado exigentes dificilmente serão realizadas com sucesso pelos alunos que apresentam maiores dificuldades e, conseqüentemente, levam à indisciplina, ao insucesso e ao abandono escolar. É necessário também criar, estímulos exteriores para motivar os alunos, “os bons professores, tal como os bons líderes, não poupam elogios. Eles sabem que as repressões e os castigos podem travar um comportamento incorreto, mas só os elogios podem acelerar a aquisição de uma conduta desejável” (*Ibidem*, p.24).

Um bom *feedback* ajuda o aluno a aprender mais e melhor. Este anseia sentir-se competente e que o professor/educador reconheça as suas capacidades e o valor do seu esforço. Os professores, de um modo geral, optam por criticar muito e elogiar pouco. Os

elogios sinceros são, sem dúvida, uma mais-valia para cativar a simpatia do aluno e da turma, “tornando-se mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica” (*Ibidem*, p.25). Paralelamente, a utilização de bons materiais e estratégias na sala de aula são também um bom ponto de partida para que ocorra aprendizagem (*idem*).

A sala de aula deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento. Uma conceptualização da escolarização neste sentido implica a utilização de estratégias de organização que assentem no próprio aluno e promovam a sua capacidade de auto e hetero-aprendizagem. (Roldão, 2009, p. 68).

Várias são as opiniões, de autores diversos, sobre as estratégias e os recursos passíveis de serem utilizados em contexto de sala de aula. Opiniões a ter em conta, opiniões a ler e ouvir, opiniões a transportar para a prática docente quotidiana.

Conforme (Roldão, 2009) “As estratégias podem ser diferentes de dia para dia e, dentro da mesma estratégia, os recursos ou as técnicas escolhidas podem ser distintas e evitar a rotina, a monotonia, o trabalho desinteressante e pouco apelativo” (Roldão, 2009, p. 69).

Para além de uma estratégia, o trabalho de um docente envolve outros apontamentos, muitas vezes apresentados sob a forma de materiais construídos, ou não, por ele. Um material, ou um recurso, é fundamental no ensino e no desenvolvimento de uma estratégia. Para (Amor, 2006), “não é possível definir uma estratégia pedagógica sem uma seleção e uma organização criteriosas de atividades e recursos, a desenvolver (...)” (Amor, 2006, p. 31). Um recurso é, então, *um meio; o que serve para alcançar um fim* (Priberam, 2012, p. 37). Um recurso é também definido como um instrumento facilitador da aprendizagem dos alunos, uma vez que auxilia na estruturação do seu pensamento, apoiando a compreensão de um determinado conteúdo.

Perante o caminho traçado, os conteúdos a trabalhar, os objetivos já definidos e aquilo que os alunos já sabem, ou não, o professor escolhe, com justificação, este ou aquele material.

Anseia, ao mesmo tempo, que a aprendizagem aconteça, porque ele promoveu intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa pelos outros; porque ele procurou que o aluno se envolvesse ativamente na aula; porque ele não se cingiu à solitária leitura do manual (Roldão, 2009, p. 69)

No que diz respeito à gestão da sala de aula, é importante ter em conta que o professor deve manter uma boa comunicação com os alunos e é igualmente importante que ela exista entre os alunos, uma vez que reforça a motivação e promove a aprendizagem significativa. Segundo Estanqueiro, “o diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula” (Estanqueiro, 2010, p. 33).

Não há incompatibilidade entre o diálogo e a exposição oral. O diálogo “fecundo, em pequenos grupos ou em plenário, exige, muitas vezes, que o professor comece por uma boa exposição, para transmitir conhecimentos” (*Ibidem*, p. 33). Geralmente, exposições breves têm maior sucesso. O tempo dedicado à exposição oral depende da matéria, dos objetivos da aula e do nível de escolaridade dos alunos. Com alunos mais novos, a exposição deve ser mais breve. Uma exposição eficaz implica, entre outras condições, organização de conteúdos, clareza de linguagem e recursos multimédia adequados. É extremamente importante que o professor consiga relacionar os conteúdos da aula com aquilo que os alunos já sabem. Os educandos aprendem melhor quando conseguem ligar os novos conteúdos às aprendizagens anteriores e à realidade concreta em que se inserem.

Uma outra estratégia para que ocorra sucesso na sala de aula está relacionada com o questionamento. As questões que os professores colocam a um aluno ou à turma são muito importantes para desenvolver o seu pensamento crítico. No entanto, as questões, muitas vezes, não são formuladas corretamente.

Os tipos de questões privilegiadas pelos professores correspondem a questões fechadas de resposta curta, convergentes e questões factuais (...) as questões divergentes e avaliativas correspondem a uma ínfima parte do total de questões formuladas. Isto significa que a atividade cognitiva, mediante o apelo ao uso de capacidades de pensamento, designadamente de pensamento crítico, é esquecida ou relegada para plano secundário no contexto de operacionalização da estratégia de questionamento na sala de aula (Gall e Artero-Boname cit. por Rui Vieira, 2003, p.7).

O aluno para responder corretamente precisa de compreender as questões que lhe são colocadas. Por isso, o professor deve evitar quer questões vagas, ambíguas quer questões fechadas. Este último género de perguntas leva a respostas curtas e objetivas, não estimulando a capacidade de expressão oral do aluno.

Para que haja uma boa gestão na sala de aula é ainda necessário ter em conta o tempo que se disponibiliza para cada atividade. Esta é uma tarefa difícil e complexa para os professores, embora aparentemente pareça ser um assunto simples e direto. Inúmeras

vezes, os professores principiantes ensinam os tópicos no mínimo tempo possível para atingir as metas pretendidas. De acordo com Arends “esta não é a melhor estratégia, visto que os alunos não adquirem os conhecimentos da forma mais correta”. (2008, p.125),

Uma série de estudos realizados nesta área levou a três descobertas importantes relacionadas com a gestão do tempo. Nestas investigações, diferenciaram o tempo de ensino em várias categorias, sendo elas, tempo académico real, tempo ocupado e tempo de aprendizagem académica. (*Ibidem*, p.125). O tempo académico real está relacionado com a quantidade de tempo que o professor passa realmente com tarefas ou atividades académicas; por sua vez, o tempo ocupado está relacionado com a quantidade de tempo que os alunos gastam realmente com uma tarefa ou atividade de aprendizagem. Por último, *o tempo de aprendizagem académica* está relacionado com a quantidade de tempo que o aluno gasta com uma tarefa académica em que é bem-sucedido.

No que concerne ao espaço da sala de aula, este tem um papel importante no sucesso dos alunos. A organização da sala de aula não passa apenas pela estruturação do espaço físico, mas também pelo conjunto de comportamentos e atividades a ele associados. Assim, uma das preocupações do professor reside no facto de envolver ativamente os seus alunos e obter a cooperação necessária nas tarefas escolares. Estudos demonstram que a disposição das mesas em filas pode melhorar o desempenho dos alunos, visto que existe menos interação entre os mesmos e, conseqüentemente, uma menor percentagem de distração. No entanto, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos nas carteiras da sala de aula. Isto é, a disposição da sala deve estar de acordo com o género de trabalho que irá ser executado. Arends defende que a disposição em círculo é útil para a discussão e para o trabalho independente no lugar (...). Para situações no início do ensino básico em que o professor lê para os alunos, estes devem sentar-se em semicírculo, possuindo assim um carácter rígido.

Deste modo, Zabalza menciona que a forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui por si só, uma mensagem curricular, reflete o nosso modelo educativo (...) a forma como organizamos os espaços e cada uma das suas áreas e elementos reflete direta e indiretamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos (2001, p.124).

No que diz respeito à gestão do comportamento, o professor tem que assumir uma posição firme e segura perante os seus alunos. Philippe Meirieu (cit. por Estanqueiro, 2010,

p. 61) defende que “é preciso assumir a nossa autoridade, pois ela é consubstancial à relação educativa”. A indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e a aprendizagem. Os comportamentos indisciplinados são frequentes e envolvem muitos alunos, o que se torna um desafio permanente à tolerância dos professores. Todavia, o professor tem que estipular, no início do ano, um conjunto de regras para regular os comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula. Estas regras só serão significativas para os formandos, se o professor assegurar que estes compreenderam cada regra e respetivos suportes morais ou práticos. Algumas das regras que o docente deve inculcar nos seus alunos estão relacionadas com a gestão dos diálogos, entre eles, levantarem o braço quando quiserem pedir a palavra, solicitarem o professor quando se quiserem levantar, entre outras. Por tudo isto, conseguir fazer uma boa gestão na sala de aula é, sem dúvida, uma mais-valia para haver sucesso e aprendizagem, na mesma.

Um outro aspeto subjacente ao processo educativo relaciona-se com a avaliação. Avaliar requer fazer uma retrospção do processo e do seu efeito nos intervenientes da ação educativa, possibilitando uma melhoria da metodologia de trabalho caso se verifique necessidade. A avaliação contínua no processo de escolarização configura-se como uma abordagem fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

O processo de avaliação no Ensino Básico constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico (Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Este funciona como elemento fulcral de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois é através da avaliação que se clarifica o resultado obtido por parte dos alunos. É necessário ter em conta que a avaliação não incide apenas sobre o produto, mas surge como algo que se vai realizando ao longo do período de intervenção. A avaliação é sobretudo um problema de definição de fins e de determinação dos papéis dos diversos atores e só secundariamente é um problema de utilização de instrumentos de medida; a avaliação constitui um meio e não um fim em si mesmo. A sua finalidade é decidir, justificar, agir. É uma atividade relacional porque envolve uma interação entre todos os intervenientes da ação pedagógica.

Assim, no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação implica ter em conta a componente da aprendizagem, ou seja, aquilo que os alunos sabem, as capacidades que já desenvolveram, e a componente ensino, com base nos processos e resultados da aprendizagem, pois é através do desenvolvimento dos educandos que se procederá a avaliação do papel do professor.

1.2.1 Práticas da intervenção docente

A profissão docente implica uma panóplia de funções distintas. Para além das anteriormente referidas, o professor deve exercer uma diversidade de papéis, alargando o seu campo de ação, visto que a Educação implica um saber social, psicológico e efetivo.

O perfil do novo professor do século XXI necessita de uma identidade que não seja permanente, pois é um perfil que se caracteriza por ser um processo em construção. Por conseguinte, ser professor passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar e que requer do profissional da educação uma articulação dos saberes de forma significativa, primando por uma visão de totalidade e não fragmentação, quer na sua formação contínua, quer no processo do seu próprio desenvolvimento psicológico. Neste sentido, o professor assume-se como um profissional reflexivo, alguém que questiona sobre as suas práticas e que as analisa. Como sustenta Dewey a reflexão é uma forma especializada de pensar (...) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na verdade e na justiça. Assim, o professor deve assumir-se como profissional reflexivo, fazendo uma retrospeção sobre toda a sua prática pedagógica. Dewey (citado por Alarcão, 1996, p.89),

Segundo Schön qualquer profissional de educação que se assuma como *prático reflexivo* deve refletir sobre três fases da intervenção: *reflexão para ação*, onde se efetua uma prospeção da sua intervenção, *reflexão na ação*, que permite que este reflita sob a ação momentânea no sentido de solucionar um acontecimento inesperado e *reflexão sobre a ação* em que se deve fazer uma retrospeção de todo o ato pedagógico. Schön (citado por Alarcão, 1996, p. 90).

O objetivo essencial da reflexão é pensar no que se fez, relativamente ao processo, assim como às estratégias e materiais utilizados e, desta forma, poder redefinir a ação no sentido de a melhorar, numa próxima intervenção.

Portanto, esta atividade profissional é, assim, marcada por um processo ponderado e contínuo que define a intencionalidade educativa, tendo sempre em conta o aluno, pensando no seu bem-estar e desenvolvimento integral. Por conseguinte, a reflexão deve ser uma prática quotidiana do professor relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, pois só assim será possível que este analise com sentido de melhorar a sua prática pedagógica.

O professor deve ser alguém que questiona e reflete sobre as suas práticas, alguém que vai à prática e analisa, por isso passa a ser investigador. Ser professor investigador é ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. De acordo com Schon (2000, p.43)

Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional, surgindo a prática como elemento de análise e de reflexão do professor. Ao envolver-se em projetos de investigação-ação sobre a prática numa abordagem reflexiva, o professor está a refletir sobre a sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional à medida que consegue explicitar diferentes aspetos do seu conhecimento tácito.

A tomada de decisões consciente é um dos atributos que, de um modo geral, se considera nos professores reflexivos. Esta tomada de decisões tem por base um corpo de conhecimentos sólidos, que os professores reinterpretem de acordo com cada experiência que vivem. A intuição, a sensibilidade, as questões éticas e a consciência sociocultural são outros aspetos referidos na literatura como constituintes do movimento da prática reflexiva.

1.3 A família e a escola

“Para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia”.

Provérbio africano.

Vários investigadores defendem que uma boa relação entre a escola e a família favorece o diálogo entre os pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos. Os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Devem acompanhar os filhos em casa e comparecer na escola, sempre que é necessário. Todavia, grande parte dos pais não participa na vida escolar dos filhos; uns, porque não sabem; outros, porque não podem; outros ainda, porque não querem.

No entanto, não existe uma forma correta de os envolver, a escola em colaboração com os seus profissionais deve encontrar as estratégias adequadas para que ocorra, efetivamente, o envolvimento parental. Importa que os encontros aconteçam em reuniões, mas que se intensifiquem ao longo do processo educativo, para que os pais possam

participar ativamente na educação dos filhos. O que se verifica, atualmente, é que um dos aspectos positivos deste envolvimento tem a ver com o facto de existir um maior sucesso e aproveitamento escolar quando os pais participam nas atividades desenvolvidas em cooperação com a escola. Contudo, não se pode intensificar o trabalho pedido aos pais, uma vez que nem todos têm a mesma predisposição para o fazer e outros, devido à jornada de trabalho, ficam sem tempo para esta participação. Neste caso, o papel do professor é apoiar o aluno para que este não se sinta excluído. Assim, o professor deve fomentar de forma gradual um trabalho colaborativo para que se obtenham bons resultados, visto que o sucesso alcançado pelos filhos funciona como motivação para que os pais tenham um maior índice de participação nas atividades dos educandos. Fomentar momentos ricos de interação entre pais e professores contribui para um processo educativo harmonioso uma vez que “quando os pais têm uma relação positiva com os professores, eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correto na escola” (Comer citado por Davies, 1997, p. 25).

1.3.1 O papel do líder na promoção de práticas cooperativas entre a Escola e a Família

A Escola, na sua organização atual e a organização futura gera dúvidas, críticas ou especulações sobre a classe trabalhadora na área da Educação. É necessário construir um futuro para o presente, refletindo sobre o que de bom foi feito e o que de melhor se pode fazer. A Escola trabalha para o aluno e o seu ensino-aprendizagem, mas também para a sua personalidade e construção enquanto indivíduo. É preciso incentivar o desenvolvimento académico, mas sobretudo permitir o desenvolvimento criativo inerente a cada criança. É essa experiência que ensina e constrói, traçando metas.

Por outro lado, a liderança dos professores, nos últimos anos tem sido objeto de investigação em vários contextos. Trata-se de uma temática que se enquadra na visão de escola como comunidade de aprendizagem favorável ao exercício da liderança por parte dos professores no sentido de melhorarem e transformarem os contextos em que trabalham. Os fatores associados ao envolvimento Escola/família estão também associados ao professor/educador, razão pela qual será também objeto de atenção neste relatório.

Neste sentido, pretendo abordar o papel da escola e o do professor, bem como a importância da relação Escola/família, nomeadamente a relação dos pais com a escola, e a

intervenção dos mesmos na escola. De seguida, mencionarei os fatores sociais que condicionam o envolvimento dos pais na sala de aula e refletir sobre a sua presença na escola.

Por último, ressalvo a pertinência da liderança do professor/diretor, refletindo sobre as características da Escola e sala de aula, perante a liderança dos professores, como também, o seu profissionalismo docente.

1.3.2 A escola e o professor/educador

A classe de professores tem assistido, ao longo dos anos, a uma mudança na Educação dos seus alunos e a uma mudança no seu Estatuto de professor, ou seja, na forma como é tratada e vista na sociedade atual. O efeito das reformas nas Escolas modificou o seu dia-a-dia, exigindo mais de si, controlando através de avaliações internas e externas o seu desempenho nas salas de aula. Essas reformas requerem uma adaptação por parte de qualquer trabalhador da Escola, já que também o papel dos funcionários se transformou com a sociedade. A realidade social é, sem dúvida, o fator chave ao analisar cada Escola, pois a comunidade em que cada Escola se insere dita o seu desenvolvimento, sendo que cada realidade necessita de mudanças diferentes.

Assim sendo, a carreira dos professores desenvolveu-se de forma diferente profissionalmente e ideologicamente ao longo do século XX e início do século XXI “Mesmo se esta formulação é um pouco radical, pode dizer-se que os professores são ideologicamente progressistas e profissionalmente conservadores” (Dubet 2000, p.27).

Já em 1946, o subsecretário do Estado da Educação Nacional de Portugal dirigiu-se aos professores invocando a sua missão, missão esta que com o tempo se massificou e complicou: “A missão do professor, como a do padre, como a do militar, constitui antes um sacerdócio que uma profissão. Em nenhuma hipótese pode ser um modo de vida, na aceção vulgar do termo” (Barroso 2005, p.30). O professor deve, sim, cumprir o programa e ensinar aquilo que aprendeu, mas deve sobretudo ter em atenção que está formando personalidades. Cada personalidade é composta por vivências e necessidades distintas, e o professor, à sua maneira, deve cativar essa personalidade, deixando-a crescer através do conhecimento, criatividade e descoberta.

Parece fácil, mas no dia-a-dia, e na sociedade em que vivemos, proporcionar e estimular tudo isto é bastante complicado. A disfuncionalidade de algumas famílias não

proporciona o carinho e a educação total que uma criança necessita e merece. Não incute valores ou respeito para além das quatro paredes de casa, sendo plausível então o receio sentido pelos professores e as dúvidas que surgem quanto aos limites adequados de envolvimento entre aluno-professor. A falta de tempo e atenção para com a criança em casa exige, por vezes, à Escola o papel de educar e acompanhar as necessidades de cada criança, apesar de dever ser o sítio de estímulo do que se aprende em casa e não vice-versa. As atividades de tempos livres substituem agora, aquilo que em tempos, era tempo de qualidade passado com quem cuidava das crianças de então.

Mudam-se os tempos, mudam-se as modas, e a missão da Escola também mudou, pois, o papel do Encarregado de Educação também se modificou.

Como nos indica, Barroso (2005) “Outro dos sintomas da crise que parece afetar os professores é o receio. Receio das relações cada vez mais difíceis com os alunos. Receio da participação dos pais na gestão das escolas” (p.34). Infelizmente, a dicotomia culpado/super-herói é bastante comum quando se trata de falar do desempenho e atitude de um professor. Este tanto é um excelente formador e pedagogo, como culpado por todo e qualquer insucesso. Obviamente, tais descrições levam o professor a uma tristeza profunda e empurram-no para o desencanto pela sua “missão”.

1.3.3 A importância da relação Escola/família

Segundo Perrenoud (1987) citado por Lima (2002, p.6), a escola marca o ritmo da vida das crianças e, conseqüentemente, o das suas famílias, uma vez que requer uma organização do quadro de vida familiar em função das semanas de férias, da divisão do ano em meses de aulas, dos dias escolares, entre outros. A escolarização impõe, também, às famílias, constrangimentos relacionados com o local de residência, ou seja, a decisão sobre a área residencial da família tem em conta a localização da escola, especialmente se essa for desejada pelos pais.

Como defende Vincent (1997), citado por Lima (2002, p.8), a discussão das relações Escola-Família necessita de abandonar a tradicional focagem exclusiva nas interações entre pais (considerados individualmente) e professores (também considerados individualmente), passando a perspetivar-se de um ponto de vista mais geral, ou seja, entre os cidadãos e as instituições. Esta perspetiva conduz-nos a algumas questões importantes.

Quando os pais intervêm nas questões relativas ao estabelecimento de ensino, em geral, não estão preocupados com os alunos na globalidade, mas sim preocupados essencialmente com os seus filhos. Esta divergência faz com que surja uma competição entre os pais, pelo que enfraquece as possibilidades de agirem coletivamente, e, portanto, de terem maiores probabilidades de sucesso.

Portanto, a voz dos pais não incide, então, sobre o funcionamento da escola enquanto instituição educativa.

Lima (2002), classifica a participação dos pais na escola em termos de níveis. São três os patamares atribuídos, de profundidade e complexidade crescentes, referentes ao envolvimento dos pais na vida da escola. O primeiro patamar classifica os pais como meros recetores de informação (geralmente, enviada à distância) – através de telefonemas, assinam fichas informativas, mas mantêm-se à distância do estabelecimento escolar. No segundo, os pais têm assento em alguns dos órgãos de gestão da escola. No terceiro, os pais adquirem um envolvimento significativo na vida da sala de aula, pelo que esta forma é vista pelos professores como uma autêntica perversão pedagógica, área essa da sua única e exclusiva competência.

No entanto, a forma mais desenvolvida de intervenção parental na instituição escolar é a do segundo patamar, tomando a presença dos pais nos órgãos de gestão da escola, enquanto associações de pais. Quanto ao envolvimento na sala de aula, esta hipótese é pouco discutida, pouco promovida e ainda menos concretizada.

1.3.4 Fatores sociais que condicionam o envolvimento dos pais na sala de aula

Na perspetiva de Crozier “a localização de classe dos pais tem um impacto direto sobre a capacidade para intervir na escolarização dos seus filhos e para participar enquanto ‘consumidores’ ativos” (1997, p.9). Os pais dos alunos da classe média estão cada vez mais bem informados sobre as questões da educação: sabem o tipo de perguntas que devem fazer na escola, queixam-se da falta de trabalhos de casa, referem que as outras crianças perturbam a aprendizagem das suas, etc.

Com isto, percebemos que, enquanto os pais de classe média estão a tornar-se cada vez mais informados sobre as questões da educação, pelo que são mais intervencionistas, sabendo o que perguntar, grande parte dos pais da classe trabalhadora não possui este tipo

de conhecimentos, tanto a nível de linguagem, como a nível da própria confiança para confrontar os professores, pelo que, estas diferenças de classe influenciam o envolvimento dos pais no estabelecimento de ensino dos seus filhos.

Lima (2002), defende que as famílias têm toda a legitimidade para intervir, não só no interior da escola, como em contexto de sala de aula. Contudo, esta temática implica discrepância seja a nível internacional, seja a nível interno. A nível internacional, Lima (2002), explica que tem ocorrido uma enorme abertura das escolas ao exterior, melhorando as relações existentes entre a escola e a família. Por outro lado, a nível interno, ou seja, em Portugal, um estudo (Afonso 1994, p.241 citado por Lima 2002, p.12) referencia que cerca de um terço dos professores abrangidos pelo estudo não conheciam nenhum dos pais dos seus alunos e que mais do outro terço só conhecia 10%. O autor aborda, também, algumas iniciativas políticas recentes, no sentido de “abrir” mais a escola às famílias. Lima (2002) referencia que, a nível internacional, a abertura das escolas dá-se essencialmente pela divulgação de informação.

As escolas parecem, assim, estar mal-organizadas para responderem às mudanças externas e que tentam minimizar o seu impacto sobre as suas práticas internas. Afirmam, ainda, que “as escolas falarão de mais mudanças do que as que de facto introduzirão e a maior parte das alterações que forem feitas será de escala relativamente pequena (...)” (Levin & Riffel 1997 citados por Lima 2002, p.17).

1.4. Liderança do professor/diretor

Nos últimos anos, a liderança dos professores tem sido objeto de investigação em vários contextos e em vários países. Esta liderança encontra-se como comunidade de aprendizagem favorável ao exercício da liderança por parte dos professores, no sentido de aperfeiçoarem e atualizarem os contextos em que trabalham.

A liderança dos professores está associada a vários cargos ou funções na escola, e também é relacionada com a liderança informal, isto é, a forma como o professor trabalha, mobiliza e influencia em diferentes contextos e com outras pessoas, tais como, colegas, alunos e pais.

A liderança do professor depende da forma como o seu profissionalismo é entendido, bem como de “um conjunto de fatores ligados à liderança do diretor, às culturas

escolares e profissionais e ainda às oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional”. (Frost & Harris 2003 citados por Flores 2016, p.3).

Flores (2016) destaca um conjunto de elementos que podem potenciar a liderança dos professores, dos quais destacamos, a elaboração do papel profissional dos professores, isto é, as suas expectativas e valores, as suas as construções sociais da profissão; o contexto organizacional, como, as estruturas organizativas, a sua cultura a capacidade social e pessoal, ou seja, a autoridade, o conhecimento e as competências pedagógicas, organizacionais, interpessoais e de compreensão da situação ou contexto.

Portanto, é imprescindível identificar e analisar os fatores que podem potenciar ou inibir a liderança docente, e também, identificar os professores líderes, sabendo quem são e o que fazem. Como sugere Frost (2012), a ação estratégica é diferenciada pelos professores dependendo da forma e profissionalismo de cada um. Depende também dele próprio, dos colegas e das condições dessa liderança na sua prática educativa.

O investimento no crescimento profissional é crucial para o desenvolvimento do currículo do professor. Para obter uma perspetiva compartimentada e tradicional, este optará pela formação contínua de qualidade, apostando também na inovação da atualidade. Esta investigação valorizará o seu ensino-aprendizagem com experiências de outros autores no seu processo educativo, em qualquer contexto profissional.

Os professores são vistos como indivíduos centrais nos processos de transformação das escolas, enquanto comunidades de aprendizagem, reforçadas pela partilha de experiências e pelo trabalho em equipa. A conceptualização da liderança dos professores permite antecipar as limitações das abordagens tradicionais do profissionalismo docente, enquanto estratégias para a mobilização docente e para a inovação.

Frost (2012) destaca a centralidade da liderança docente no desenvolvimento das escolas e no próprio desenvolvimento dos professores, mas apela para que o desenvolvimento da escola esteja mais focado na qualidade do trabalho dos professores e no seu contributo para a alteração dos sistemas educativos.

A visão do desenvolvimento profissional terá que ser mais aberta: há uma diferença a fazer entre “o que os professores fazem” e “quem são os professores”. Melhorar a qualidade daquilo que os professores fazem através do investimento no seu desenvolvimento profissional contínuo e centralizá-lo através da qualidade do ensino e da aprendizagem. Esta será diferenciada pela tentativa de empregar pessoas qualificadas para a profissão docente (Frost, 2012, p. 206).

Capítulo 2- Estratégias de intervenção essenciais à intervenção prática pedagógica

As Práticas Pedagógicas I, II e III, desenvolvidas em contexto de EPE e de 1.º CEB, decorreram tendo por base diferentes estratégias de trabalho que me permitiram promover momentos de aprendizagem diversificados e significativos para a formação das/os crianças/alunos. Nesta ordem de ideias, o presente capítulo tem como objetivo apresentar e abordar algumas das principais estratégias utilizadas aquando das minhas intervenções pedagógicas.

Primeiramente, abordaremos as **Expressões Artísticas na Educação**, salientando a relevância que apresenta no desenvolvimento global das crianças e o papel do docente na promoção das Expressões. Posto isto, refletiremos sobre a **Metodologia de Trabalho de Projeto**, tentando perceber em que se baseia esta metodologia e verificar quais as suas potencialidades no processo de aprendizagem.

Numa fase posterior, debruçar-nos-emos sobre a **Aprendizagem Cooperativa**, refletindo sobre aquilo em que consiste e quais os benefícios que apresenta para a aprendizagem dos alunos. Após este momento, aludiremos ao **Ensino Experimental das Ciências**, ressaltando as principais razões que se encontram a favor da promoção de uma Educação em Ciência e, ainda, as vantagens associadas ao Ensino Experimental.

2.1. Expressões Artísticas na Educação

Primeiramente, antes de referir a importância das expressões para o desenvolvimento da criança, importa mencionar em que consiste se expressar. Assim, expressar-se significa “soltar de si as sensações, as quais englobam as emoções, as ideias, os sentimentos, as intuições” (Cravo-Saúde, 1991, p. 17), entre outros. De facto, o termo “Expressão” tem um significado muito amplo e subjetivo. No entanto, quando aquilo que o indivíduo pensa é exteriorizado através do movimento, a fim de transmitir algo, a Expressão passa a tomar um carácter objetivo.

É certo que as Expressões, sejam a Físico-Motora, Musical, Plástica ou Dramática, têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança a nível global e da sua criatividade. Quando trabalhadas desde cedo, conseguem contrariar muitas dificuldades que possam advir da falta delas, como a falta de coordenação, ritmo, agilidade,

concentração ou resistência geral. Além disso, estas proporcionam à criança uma aprendizagem completa das linguagens corporal, dramática, musical, sonora e plástica, como meios de comunicação e expressão em atividades lúdicas e coletivas que envolvam seu ser num todo; construção e observação da “sua própria imagem em cada etapa da sua evolução, a fim de poder adquirir um conhecimento intuitivo de si mesma e do seu meio” (Cravo-Saúde, 1991, p. 20). Ou seja, permitir à criança desenvolver um conhecimento intuitivo. As Expressões devem, ainda, possibilitar experiências e vivências diversificadas às crianças, conduzindo a um maior número de construções de imagens mentais e permitindo que as mesmas tenham uma ideia mais global do ser e do meio.

Outro aspeto que gostaríamos de salientar é a criatividade, dado que está constantemente presente nos Programas e Orientações Curriculares e é referida como sendo algo indispensável no desenvolvimento da criança. Na verdade, é muito importante, embora acabe por ser esquecida, por vezes, durante o processo contínuo, no decorrer da prática pedagógica. Certamente, esta está presente em todas as pessoas e em todos os setores da atividade humana (Cravo-Saúde, 1991), sendo necessário utilizar todos os recursos sensoriais, afetivos e cognitivos e do meio envolvente.

2.1.1. O papel do docente na promoção das Expressões

Tendo em conta que as Expressões Artísticas desempenham um papel fulcral no desenvolvimento integral da criança, cabe ao docente promover a integração das mesmas de acordo com o currículo. Assim, o Ministério de Educação enumera as principais competências do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito à educação artística, através do Decreto 241/2001. Desta forma, primeiramente, sublinha-se a necessidade de promover uma abordagem transversal e integrada das expressões, sem isolá-las das restantes áreas do conhecimento, uma vez que os objetivos da Educação pela Arte correspondem a muitos dos objetivos que são definidos para as várias áreas do conhecimento tal como afirmaram Telmo e Mendonça (1992). Neste sentido, o docente deve oferecer aos alunos as mais variadas oportunidades, recursos, materiais, técnicas e instrumentos para proporcionar múltiplas aprendizagens.

Para que o docente seja capaz de levar isto a cabo, os mesmos autores (1992) sugerem que tire partido dos projetos que os alunos desenvolvem ao longo do ano. Muitos destes projetos estão relacionados com os conteúdos das disciplinas curriculares. Porém,

todo o trabalho será enriquecido se as Expressões Artísticas se associarem aos mesmo. Efetivamente, as disciplinas de Expressões não surgem apenas em momentos fixos e separados das restantes áreas curriculares, mas contribuem para o trabalho desenvolvido diferente na sala de aula.

Em relação à participação dos alunos em projetos coletivos, Neto, Morais e Brito (1999) defendem que cada criança deve encontrar espaço para conseguir desenvolver a sua expressão e o seu crescimento individual. Deste modo, recai sob o docente a responsabilidade de conhecer e respeitar o nível e o ritmo de desenvolvimento de cada criança e orientar o trabalho que será desenvolvido por esta, para que o resultado coletivo seja o mais proveitoso possível. O mesmo quer dizer Sena (2000), quando refere que será possível atingir um clima de aprendizagem em que o docente considere a individualidade de cada aluno, partindo dela para o sucesso do mesmo.

Além de tudo isto, o ambiente pedagógico deve ser potencializador e facilitador da aprendizagem, sendo este um fator bastante relevante na abordagem às Expressões Artísticas. É neste sentido que Telmo e Mendonça (1992) evidenciam que é crucial o aluno se sentir confiante e, acima de tudo, respeitado no momento de expressão dos seus pontos de vista, dado que podem diferir de todos os restantes. Para tal, é necessário que a sala de aula seja um local onde prevaleça o respeito pelo outro para que os alunos se possam sentir encorajados e entusiasmados por participar, partilhar e expressar-se, do mesmo modo que o docente deve permanecer com uma postura correta, elogiando os esforços e evoluções, tanto nas artes como nas outras disciplinas e, auxiliando nos erros que possam ser cometidos, para que o aluno não sinta receio de errar. Com efeito, a confiança dos alunos no docente irá aumentar e, por este motivo, este deverá valorizar todo o esforço por parte da criança, uma vez que é ela o agente central de todo este processo.

Relativamente à questão do currículo, é de salientar que as Artes foram expostas, pela primeira vez pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a qual oficializou a inserção da EA em todos os níveis da educação básica, especialmente, ao nível da EPE e do 1.ºCEB. Assim sendo, na EPE definiu-se como objetivo o de “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 5.º, alínea f.). No 1.º CEB, por seu turno, apresentou-se como principal objetivo o de “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão

estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 7.º, alínea c.).

Conforme me mencionado anteriormente, e atendendo ao incontestável valor educativo que a Educação Artística apresenta para o desenvolvimento das crianças, conclui-se com a ideia de que é fundamental que as escolas proporcionem oportunidades de exploração e de prática das Artes, permitindo-lhes exprimir o seu mundo interior, necessidade que apresentam desde o seu nascimento com o intento de interagir com o mundo (Medeiros, 2017).

2.2. Metodologia de Trabalho de Projeto

Em primeiro lugar, importa perceber em que se baseia a metodologia de trabalho de projeto e verificar quais as suas potencialidades no processo de aprendizagem. Segundo Mateus (2011), “o trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais, realizáveis com o tempo, as pessoas, os recursos disponíveis ou acessíveis e com ligação à sociedade na qual os alunos vivem” (p. 3).

Na ótica de Vasconcelos (2006), esta metodologia pode ser definida como uma abordagem pedagógica centrada numa determinada problemática, tendo por base problemas e/ou temas propostos pelas crianças. Efetivamente é essencial que este trabalho desperte o interesse das crianças, a fim de se envolverem numa observação e investigação aprofundadas um determinado fenómeno.

Destaca-se, também, que esta metodologia caracteriza-se por partir de uma investigação coletiva focada na resolução de problemas (Castro & Ricardo, 2002). Com efeito, torna-se possível uma abordagem cooperativa, em que as crianças assumem diferentes papéis e têm uma participação ativa na sua aprendizagem, envolvendo-se na pesquisa, planificação e intervenção, cabendo ao professor ser o mediador do trabalho.

Quanto às potencialidades desta metodologia, podemos afirmar que esta promove o desenvolvimento intelectual das crianças, visto que as envolve na construção das suas aprendizagens, baseando-se em experiências do seu dia a dia e do seu meio. Ainda assim, não só são aprofundados conhecimentos sobre um determinado tema, como também são desenvolvidos novos instrumentos e meios de aprendizagem. Finalmente, por constituir um processo que exige uma constante reflexão por parte da criança, permite-lhe desenvolver aptidões fundamentais para o seu pensamento crítico (Katz & Chard, 2009).

Relativamente às fases da metodologia trabalho de projeto, este processa-se ao longo de quatro fases, nomeadamente, a definição do problema, a planificação e o desenvolvimento do trabalho, a execução e, por fim, a divulgação/avaliação (Vasconcelos, 2012). Na primeira fase, referente à definição do problema, formula-se as questões e o problema a investigar, objetivos da Educação pela Arte correspondem a muitos dos objetivos que são definidos para as várias áreas do conhecimento tal como afirmaram Telmo e Mendonça (1992). Neste sentido, o docente deve oferecer aos alunos as mais variadas oportunidades, recursos, materiais, técnicas e instrumentos para proporcionar múltiplas aprendizagens.

2.3. Recursos didáticos no ensino-aprendizagem

Os recursos didáticos são um tema fundamental na área da educação em geral, e particularmente, na área da didática, uma vez que são meios que contribuem positivamente para o processo de ensino e aprendizagem (Raposo, 2013, citado por Teixeira, 2016, p. 22). Todavia, importa primeiro referir que este tema, possui uma grande diversidade de designações utilizadas por diversos autores. De acordo com Rodrigues (2013), os recursos didáticos podem surgir com as seguintes denominações: “recursos”, “instrumentos”, “materiais”, “meios” ou “suportes”, normalmente, associados a “pedagógicos”, “didáticos”, “pedagógico-didáticos” ou “educativos”. Posto isto, Teixeira (2016) também refere que não consegue encontrar um termo concreto e único que designe este conceito, no entanto, Graells (2000) e Correia (1995) citados por Pacheco (2013) afirmam que estes são utilizados no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de simplificar ou melhorar as práticas educativas. Ainda nesta linha de pensamento, podemos referir que Correia (1995) citado por Rodrigues (2013) define recursos didáticos como todo o material que pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem e que permite uma melhor apreensão dos conhecimentos.

Os recursos didáticos quando adequados à faixa etária, às características da turma e às necessidades dos próprios alunos não só garantem alguns benefícios como também permitem “desconstruir a complexidade e abstração e tornar acessíveis e relevantes informações e experiências de aprendizagem” dado o seu “potencial de concretização, manipulação e ludicidade” (Formosinho, 1998 citado por Pacheco 2013, p.34).

O docente de acordo com Teixeira (2016) “ao transpor os conteúdos dos programas curriculares para um recurso didático” (p.23), está não só a aproximar os alunos da realidade, mas também a promover conseqüentemente a motivação para o aluno adquirir novos conhecimentos. Nesta seqüência de ideias, Correia (1995) citado por Pacheco (2013) refere outras vantagens que existem na utilização de recursos didáticos, sendo estas:

Despertar e prender a atenção; Melhorar a retenção da imagem visual e da formação; Favorecer a observação e a experimentação; Facilitar a apreensão intuitiva e sugestiva de um tema; Ajudar a formar imagens corretas; Ajudar a melhorar e compreender as relações das partes com o todo; Auxiliar a formar conceitos exatos (temas de difícil observação); Melhorar a fixação e integração da aprendizagem; Tornar o ensino mais objetivo e concreto, próximo da realidade; Dar oportunidade de melhor análise e interpretação; Fortalecer o espírito crítico (p. 34).

Posto isto, tanto os educadores como os professores deverão planificar, selecionando quais os materiais que se adequem às estratégias e aos conhecimentos que pretendem transmitir. Dada a variedade de materiais educativos Graells (2000) citado por Teixeira (2016), divide os recursos didáticos em três tipos: **Materiais Convencionais** (- fotocópias, imagens, livros, jornais/revistas; - quadro de ardósia; - jogos pedagógicos, jogos de mesa, puzzles, jogos de memória; - materiais manipuláveis (estruturados: blocos lógicos, tangram, barras cuisenaire e não estruturados: palhinhas, pedras); - materiais de laboratório; **Materiais Audiovisuais**: - fotografias, diapositivos, acetatos; - rádio, Cds, DVDs; - vídeo, projetor, transparências, documentários ou programas de televisão; **Novas Tecnologias**: - computador, programas informáticos (enciclopédias, atividades de aprendizagem interativas); - *internet (emails, fóruns, websites)*; - jogos de vídeo educativos; - televisão e vídeos interativos.

Todos os tipos de recursos mencionados anteriormente, devem ser utilizados conscientemente, pois “a sua abusiva utilização e as más condições ambientais da sala provocam fadiga, desmotivação e desinteresse nos alunos” (Correia, 1995 citado por Rodrigues 2013 (p. 60). Neste sentido, Graells (2000) citado por Pacheco (2013) também alerta para a necessidade de, aquando da utilização dos recursos didáticos, se “(i) analisar a adequação do material; (ii) rever a preparação das atividades; (iii) garantir a disponibilidade e organização do espaço e (iv) garantir antecipadamente que tudo está a funcionar (revendo condições dos materiais e da sua utilização). (p. 36). Para além disso, a seleção e a utilização dos recursos didáticos devem ser adequadas, pensadas, planificadas

e refletidas para que haja eficácia no processo de ensino-aprendizagem e no sucesso das aprendizagens dos alunos (Pacheco, 2013).

O professor ao incrementar nas suas aulas recursos educativos, está a facilitar a troca de ideias, provocando grande impacto nas crianças, facilitando a retenção da informação na memória e melhorando “a fixação e integração da aprendizagem” o que ajuda a formar “imagens concretas da realidade” (Correio, 1995, citado por Rodrigues, 2013, p.62). Segundo Teixeira (2016) ao selecionarmos os materiais ou a sua construção como suporte à prática, deveremos recorrer a mais do que um material que nos auxilie, isto porque, os alunos não são todos iguais, nem aprendem da mesma forma, possuem características distintas e devemos tê-las em consideração.

O tipo de trabalho que se deve propor aos alunos para realizarem com um recurso é um aspeto a ter em conta. Assim sendo, “há que ter em atenção, as atividades pedagógicas que se escolhe (...) porque é necessário que estas coloquem os alunos ativos, ou seja, que sejam eles, com a ajuda dos recursos didáticos, a investigar, expor, observar, entrevistar, dramatizar, construir, manipular, imaginar, dialogar (...)” (Rodrigues, 2013, p. 63).

A principal função dos recursos, é a função inovadora, pois a presença de novos materiais, altera o comportamento e as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem do conteúdo. (Zabalza, 1994 citado por Rodrigues, 2013). Em conformidade com o referido e dado que os conteúdos curriculares são cada vez mais complexos, torna-se necessário encontrar estratégias mais interativas, dinâmicas e apelativas.

Ao falar sobre os recursos didáticos, verifiquei que no documento de Rodrigues (2013), este referia alguns recursos didáticos a utilizar na aprendizagem da linguagem oral e escrita. Posto isto, decidi abordar um pouco destes aspetos em específico. No que toca aos recursos didáticos na aprendizagem da linguagem oral, estes poderão ser muito diversificados. Rodrigues (2013), refere: o jogo dramático, as canções e a elaboração de mensagens orais para serem escritas pelo educador, a título de exemplo, “as crianças inventam um conto oralmente e a educadora escreve-o.” (Rodrigues, 2013, p. 65). O uso dos recursos audiovisuais também proporciona o desenvolvimento da linguagem oral no aluno, como é o caso dos jogos didáticos e das visualizações de um filme, que posteriormente são suscetíveis de se tecer comentários e opiniões críticas acerca destes.

Já no que concerne aos recursos didáticos na aprendizagem da linguagem escrita, na educação pré-escolar poderá utilizar-se: “jogos de letras e imagens; utilização de pasta de modelar ou plasticina para modelar letras; puzzles com imagens e palavras; cartões com

a representação gráfica do alfabeto em maiúsculas e minúsculas; imagens para composição de histórias; jogos de palavras e rimas (...)” (Rodrigues, 2013, p. 66). No pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, também é possível utilizar recursos audiovisuais como “filmes, apresentações em diapositivos, gravações e recursos não projetáveis como jogos de construção (...)” (Rodrigues, 2013, p. 67). Para além das estratégias referidas, a leitura de histórias também é essencial, e segundo Rog (2001) citado por Rodrigues (2013) poderá ser feita através “do próprio livro, de *big books*, transparências, cartões interativos com imagens e textos ou com cartões que contenham só imagens ou só expressões do texto.” (p. 67). Outros exemplos, são também os ficheiros de escrita e de leitura; ficheiros de ortografia; e desencadeadores de escrita.

Tendo em consideração o referido anteriormente, refiro que é fundamental utilizar recursos didáticos devido ao efeito que estes têm nas crianças, não só no momento em que estão a aprender, mas também posteriormente. Nesta perspetiva, posso afirmar que aquando do meu estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, as crianças demonstravam-se muito mais propícias e entusiasmadas para aprender quando surgiam atividades apoiadas em recursos que não estavam tão habituadas. É de realçar que utilizei variados recursos como é o caso do jogo dramático, das canções e da elaboração de mensagens orais escritas por mim, de modo que estas crianças conseguissem ter acesso a um leque mais diversificado de experiências. Para além do referido, também refiro que é uma boa opção o professor/educador desenvolver com as crianças os materiais que desejam utilizar, pois estamos não só a incluí-las (papel ativo), mas também a torná-las mais interessadas pelas atividades.

Na minha opinião, este tema é uma mais-valia, uma vez que ficamos com algumas ideias de materiais que são suscetíveis de serem implementados durante os nossos estágios. Para além disso, considero este um tema importante para ser partilhado com a turma, uma vez que existem algumas noções a se ter em conta aquando da utilização de um material. Como já referi, é essencial analisar se o material é adequado ao momento e ao conteúdo, se é adequado à turma e à faixa etária e mais do que tudo garantir que tudo está a funcionar como deveria.

Em modo de conclusão, é possível afirmar que o desenvolvimento de atividades diversificadas com o apoio de materiais didáticos, revela-se muito positivo nas aprendizagens das crianças. Isto porque, os recursos são estruturadores da realidade e permitem que seja transferido para a sala de aula a realidade social de um modo mais

perceptível. Deste modo, é possível verificar que “o saber é apreendido pelos alunos de uma forma mais realista e prática, por meio de experimentação, visualização e contacto com materiais pedagógicos, as aprendizagens são muito mais produtivas e ativas do que quando o conhecimento é propagado apenas oralmente pelo professor.” (Teixeira, 2016, p. 31).

2.4. Ensino Experimental das Ciências

De acordo com Pacheco (2015), “A base do Ensino das Ciências deverá ser o Ensino Experimental, permitindo que os alunos realizem experiências de forma contextualizada e com significado” (p.5).

Neste sentido, importa primeiramente clarificar o significado que se atribui aos conceitos “prático”, “laboratorial” e “experimental” no âmbito das Ciências, nomeadamente, a distinção entre trabalho prático, trabalho laboratorial e trabalho experimental, antes de imergirmos nos princípios e fundamentos da importância do Ensino Experimental das Ciências na transversalidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim sendo, entende-se por *trabalho prático (TP)*, toda e qualquer atividade que implique a participação ativa do aluno no realizar da tarefa, podendo ou não ser de tipo laboratorial. Por sua vez, o *trabalho laboratorial (TL)* caracteriza-se por representar um leque de atividades realizadas em laboratório, com equipamentos adequados, ou noutro local onde não seja colocada em risco a saúde e segurança. Já o *trabalho experimental (TE)*, aplica-se a todas as atividades práticas onde ocorra manipulação de variáveis, independente de ser ou não em contexto laboratorial ou de estar implícita a utilização de equipamentos próprios (Valadares, 2006).

Assentes na Teoria Construtivista e no Sócio/Construtivismo de Vygotsky, onde aquilo que o aluno já sabe e a interação que este realiza com o meio são determinantes no seu processo de aprendizagem, as atividades experimentais deverão constituir-se na base do Ensino das Ciências. Através destas, os alunos detêm uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo não só competências nos domínios cognitivos e afetivos, como também no domínio científico e processual (pensamento e terminologia científica) o que, conseqüentemente, levará a uma construção favorável da literacia científica nos alunos (Sousa, 2012, Pacheco, 2015 e Martins *et al.* (2007)).

Deste modo, e tendo como ponto de partida situações do quotidiano dos alunos que tenham significado para eles, o trabalho experimental pressupõe três momentos fundamentais que têm de ser tidos em conta após a formulação da questão problemática: o antes, ou seja, previsões daquilo que irá acontecer, o durante, que consiste na própria realização e observação da experiência, e o depois onde há lugar à reflexão e à explicação dos resultados (Sousa, 2012). É através da discussão de ideias entre os alunos que se torna possível suprimir presumíveis dificuldades de aprendizagem existentes, tornando-as muito mais significativas. Com isto, constatamos que as experiências são muito mais do que a mera manipulação de objetos ou de instrumentos. Aquilo que se encontra subjacente a uma atividade experimental como o observar, o questionar, o prever, o planificar, o interpretar, o refletir, o comunicar e o interagir, é o que realmente gera conhecimento no aluno e que será transversal em qualquer área do conhecimento (Martins *et al.*, 2007).

Esta abordagem de ensino-aprendizagem, com base na experimentação, acarreta inúmeras vantagens para os alunos, não só do ponto de vista motivacional, onde, de uma forma lúdica, despertam a curiosidade e o entusiasmo sobre o mundo que os rodeia, como também no desenvolvimento de competências, atitudes e técnicas científicas e laboratoriais, como é o caso do rigor, do raciocínio, da persistência e da capacidade de resolução de problemas. Contudo, é erróneo pensar que o ensino experimental desenvolve, unicamente, competências ao nível do ensino das ciências. Através de atividades experimentais, estaremos a incitar não só ao desenvolvimento de atitudes de cidadania, como o respeito pela sua vez, pela opinião dos outros e pela cooperação com o restante grupo. Saliente-se ainda que, a Matemática, também está incluída nas atividades experimentais ao nível da realização de cálculos e medições ou até mesmo da linguagem oral e escrita, uma vez que:

As palavras usam-se para dar sentido às experiências. O importante é que haja a possibilidade de relacionar situações experimentais com a aquisição de vocabulário específico, estabelecendo semelhanças e diferenças entre as palavras que os alunos podem utilizar no seu quotidiano e a linguagem mais científica que representa um conhecimento mais elaborado. (Sá & Varela, referido por Sousa, 2012, p. 20)

Ademais, e tendo por base a classificação das capacidades descritas por Leslie Trowbridge e Rodger Bybee (1990), referidos por Valadares (2006), podemos constatar que, ao nível das capacidades aquisitivas, os alunos irão desenvolver competências como o saber ouvir, observar, pesquisar, inquirir, investigar e recolher dados. No que respeita às

capacidades organizacionais, será estimulada a capacidade de registrar, comparar, classificar, organizar, planificar, avaliar, etc. Quanto às capacidades criativas, serão promovidas aptidões como o desenvolver planos, arquitetar, inventar e sintetizar. Relativamente às capacidades manipulativas serão trabalhadas através do manuseamento de instrumentos e da própria experimentação, construção, reparação e calibragem. Por último, surgem as capacidades comunicativas que serão obtidas pelo questionar, discutir, explicar, escrever, criticar e ensinar.

Se, como podemos verificar até então, as atividades experimentais são uma mais-valia para o ensino, por que razão se continua a constatar a sua ausência nas práticas dos docentes, especialmente do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Uma das dificuldades da sua implementação que se pode apontar, poderá residir no facto de os mesmos não reconhecerem o valor da ciência, dando prevalência a outras áreas do conhecimento. Este pressuposto poderá ter origem na falta de formação de base dos docentes, relativamente ao ensino das ciências e das atividades experimentais, o que os torna inseguros para as colocar em prática. A falta de materiais e equipamentos, bem como o tempo escasso que têm para cumprir todas as componentes dos programas são outras justificações apresentadas pelos docentes para a não utilização desta metodologia (Pacheco, 2015).

A tabela 1. da página seguinte ilustra de que forma a aprendizagem experimental se deverá processar, quer por parte do aluno, quer por parte do professor, uma vez que este último se deverá constituir num facilitador da aprendizagem dos alunos, procurando que sejam estes a assumirem um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Chegamos à conclusão de que a falta de conhecimento de tudo aquilo que o Ensino Experimental poderá proporcionar, leva a que os docentes não lhe atribuam qualquer valor, vendo-o como uma atividade extra, que implica tempo e recursos, e que não representará nada mais do que uma componente lúdica para o aluno. Assim, torna-se essencial que, na formação de base dos professores, estejam contempladas unidades formativas que fomentem este conhecimento e que “abram as mentes” para o universo que são as atividades experimentais e tudo aquilo que estas desenvolvem nos alunos.

Com isto, cabe aos docentes planificar e dinamizar atividades que visem a promoção de uma literacia científica, ressaltando, então, que as crianças na EPE e os alunos no 1.º CEB se encontram mais predispostos à aquisição de novas aprendizagens científicas.

Alunos	Professor
Explicitam as suas ideias e modos de pensar.	Valoriza as ideias; formula questões; concede tempo, procura descodificar o significado das palavras dos alunos.
Comunicam, discutem, argumentam e contra-argumentam em pequeno grupo e em grande grupo.	Estimula a discussão e cooperação circulando pelos grupos; dinamiza a discussão de grande grupo; promove sínteses após um processo de maturação cognitiva.
Reflectem-se e questionam-se sobre as suas ideias: a) submetendo-se à crítica no confronto com os outros; b) submetendo-se à prova da evidência experimental.	Promove a discussão; estimula os alunos a relacionarem as suas ideias com os objectos e materiais disponíveis, no sentido de os induzir a planearem e executarem procedimentos práticos/experimentais.
Planifica as suas investigações em pequeno grupo e em grande grupo, e executa os procedimentos com a intencionalidade do plano estabelecido.	Promove o questionamento pertinente que em cada situação e momento fornece o estímulo intelectual e a adequação do grau de dificuldade, indispensáveis para que os alunos vão evoluindo num contínuo fluxo reflexivo.
Submetem as evidências a intensa reflexão e inventam ideias para resolver questões ou interpretar resultados (criatividade).	Estimula os alunos a apresentarem as suas explicações incitando-os à reflexão individual e de grupo; focaliza a atenção dos alunos em aspectos relevantes das evidências; fomenta a discussão em torno de boas ideias no sentido de as melhorar.
Consolida as aprendizagens através do registo, do relatório oral e escrito e do confronto das suas ideias e expectativas iniciais com as evidências e ideias desenvolvidas.	Ajuda e incentiva os alunos a fazerem registos e relatórios, apontando erros, formulando questões. Solicita que um ou outro aluno apresente à turma a sua síntese e introduz questões e/ou clarificações a ter em conta por todos os alunos.

Tabela 1: Papel dos alunos e do professor na aprendizagem experimental

Fonte: Sá, 2012, referido por Sousa, 2012.

Capítulo 3- A Investigação- Ação em Contexto Pedagógico

3.1. Investigação Qualitativa

No âmbito da educação, a investigação tem como objetivo principal a resolução de problemas e questões, que acontecem no desenrolar do dia-a-dia do professor-investigador, com a finalidade de criar novos conhecimentos sobre a realidade educacional, no que refere à aprendizagem das crianças.

De acordo com Bento (2012), as investigações conduzidas pelos profissionais da educação, relativamente à sua ação educativa, seguem uma abordagem, sobretudo, qualitativa, isto é, por uma compreensão e interpretação acerca dos fenómenos observados no contexto real educativo, bem como, dos seus intervenientes.

Deste modo, utiliza-se o termo qualitativo em investigação para descrever um conjunto estratégico de metodologias de investigação que têm determinadas características em comum, mais concretamente, um modo particular na forma como os conhecimentos são produzidos, bem como, a forma específica do investigador atuar e agir sobre o contexto, realidade e sujeitos que pretende estudar e transformar através da sua ação (Lessard-Hébert, Govette & Boutin 2005).

Segundo Bogdan e Blikem (1994), uma investigação de natureza qualitativa caracteriza-se pela integração do investigador na realidade que pretende estudar; os dados são recolhidos da observação e do contacto direto com o contexto; os elementos são descritivos, assumem a forma de palavras e não de números; a análise dos dados ocorre de forma indutiva, descritiva e interpretativa; o mais importante é o processo e não os resultados e o produto final; e o significado e o sentido que os sujeitos atribuem à sua ação são essências para um estudo qualitativo.

Neste sentido, compreendemos a investigação qualitativa como uma oportunidade do investigador “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Blikem, 1994, p. 16). Esta metodologia investigativa torna-se particularmente relevante para os professores, tornando-os mais conscientes e críticos, em relação ao seu próprio trabalho e à sua intervenção com as crianças, promovendo uma maior qualidade na educação.

3.2. Metodologia de Investigação-Ação

Atualmente e dada a complexidade da realidade escolar, a investigação na educação é cada vez mais valorizada, uma vez que esta beneficia a *praxis* dos educadores e professores e possibilita uma melhor aprendizagem por parte dos seus aprendentes. Segundo Sousa (2005), o vocábulo investigação deriva do termo latino investigativo (*in+vestigium*), cujo significado de “*In*” reporta para uma ação de entrada e “*vestigium*” de vestígio, sinal, indício (p. 11). De acordo, com o mesmo autor, uma investigação surge sempre da necessidade de procurar respostas para algo que não se conhece, com o objetivo de conseguir uma maior compreensão e clarificação do objeto em estudo. Ao unirmos o termo investigação (que significa apurar, pesquisar) ao termo ação (que significa atuação, desempenho), obtêm-se uma metodologia de investigação muito utilizada pelos docentes na sua ação pedagógica com os alunos, conhecida por Investigação-Ação (Sousa, 2005).

Cohen e Manion referem que a investigação-ação se trata de um procedimento “*in loco*”, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado (citado por Sousa, 2005, pp. 95-96).

Ao utilizar a metodologia investigação-ação, é fundamental que o docente apresente uma atitude reflexiva e crítica persistente, uma vez que terá de observar; identificar problemas; recorrer a uma revisão da literatura acerca desta metodologia e acerca da temática em questão; encontrar as melhores estratégias para colocar em prática, adequando-as ao seu grupo e às especificidades de cada um; refletir acerca das estratégias utilizadas; saber identificar quais os erros e como poder aperfeiçoá-los, garantindo, assim, uma melhor aprendizagem por parte das crianças.

No geral, podemos considerar o recurso à metodologia de investigação-ação bastante pertinente para a educação, e para o professor, em particular. A escola é considerada como um espaço oportuno a questões, dúvidas, anseios e situações que compõem verdadeiros dilemas para o professor. O papel do professor é, garantir a todos os alunos iguais oportunidades de aprendizagem e, porventura, sucesso escolar, utilizando

estratégias para tal. Neste sentido, torna-se fundamental o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo do professor, em relação à sua intervenção educativa, sendo a investigação-ação, a metodologia mais adequada para operacionalizar possíveis mudanças e melhorias na sua prática (Coutinho *et al.*, 2009).

Segundo Latorre, a investigação-ação tem como principal benefício “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (citado por Coutinho, *et al.*, 2009, p. 363).

Já na perspectiva de Sousa (2005), a investigação-ação é uma vantagem, pois é realizada na sala de aula pelo professor, onde pode observar os alunos / crianças no contexto escolar quotidiano, apresenta objetivos específicos e aborda problemas do dia-a-dia práticos da ação educativa; é participativa; existe uma reflexão e avaliação persistente, o que permite ser ajustada sempre que necessário. O mesmo autor refere que a investigação-ação apresenta algumas desvantagens: não é muito rigorosa a nível científico; tem pouco controlo sobre as variáveis e os resultados não são gerais, e na maioria das vezes são reduzidos ao contexto onde é desenvolvida a investigação.



Figura 1: Representação do ciclo de investigação-ação

Analisando a figura anterior, Tripp (2005) refere que o papel do professor investigador é reflexivo, que faz do planejar, agir, observar e avaliar elementos essenciais e constantes na sua ação diária, com vista a uma constante melhoria e aperfeiçoamento da sua intervenção com as crianças. “A Investigação-Ação não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho *et al.*, 2009, p.376).

Este é um processo contínuo, onde as novas ações são planeadas, testadas, observadas, e posteriormente avaliadas a fim de se verificar se “a evolução das ações está a suceder em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efetuarem ajustes e correções” (Sousa, 2005, p.96). E assim inicia-se um nosso ciclo. Podemos considerar este processo benéfico para os docentes, pois vão aperfeiçoando a sua prática, no sentido de adequá-la às necessidades e interesses dos seus alunos. Tendo como base estas referências, é importante apostar na formação de professores/educadores, que os incentive a investigar, refletir sobre a sua ação. Assim estaremos a formar um professor/educador mais consciente, “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p.9), fazendo dele um melhor profissional da educação.

É de realçar que durante as intervenções pedagógicas realizadas no pré-escolar, houve uma preocupação de observar criticamente o grupo, com o intuito de identificar necessidades e possíveis questões, que resultassem numa possível investigação para aquele grupo.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Em qualquer investigação qualitativa, como é o caso da investigação-ação, é necessário utilizar determinadas técnicas e instrumentos para poder proceder à investigação propriamente dita. No caso particular do professor-investigador trata-se de retirar e selecionar, da sua própria prática pedagógica, as informações consideradas pertinentes para a investigação em estudo. E, deste modo, optei pela observação, as notas de campo e diários de bordo, a análise de documentos e as fotografias, como as técnicas e instrumentos privilegiados para a recolha de dados e informações sobre a realidade à qual pretendia analisar e estudar.

É relevante salientar, segundo Ponte (2002), que mais importante do que a recolha de muitos dados pelo professor, é “recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p.15). Estes aspetos deverão ser tomados em conta pelo professor-investigador. Fazem parte da sua prática quotidiana, são momentos favoráveis à reflexão e investigação de uma realidade, à qual ele também faz parte.

Segundo Sousa (2005), a utilização da observação como meio de recolha de dados no campo educativo, destina-se particularmente “a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo educativo” (p.109). Assim sendo, a observação participante é realizada diretamente pelo investigador no local, em que este está em constante contacto com o grupo observado. Tendo por base Bogdan e Taylor (citados por Lapassade, 2005), a observação participante trata-se de uma “pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados [...] Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências” (p. 126).

Seguidamente à observação, é necessário proceder-se ao registo dos dados observados, para que possam, numa fase seguinte, ser alvo de análise e discussão pelo investigador. Para isso, são utilizadas as notas de campo e os diários de bordo, que permitem ao professor-investigador registar tudo o que foi observado. Bogdan e Bliken (1994) referenciam as notas de campo, como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.149). Estes “registos” abrangem anotações descritivas e detalhadas focadas no contexto, nas pessoas, nas suas ações e nas relações de interação entre os sujeitos observados pelo investigador.

É de salientar que as notas de campo podem ser apresentadas no momento da observação em forma de frases, palavras-chave, fotografia e vídeo, mas, em contrapartida, se estas forem retiradas após a observação, são normalmente apresentadas de forma mais extensa e reflexiva (Máximo-Esteves, 2008). No decorrer da minha intervenção pedagógica, retirei notas de campo sempre que considerei pertinente, tendo, posteriormente, realizado a respetiva análise e reflexão.

Relativamente aos diários de bordo, estes são um instrumento essencial, onde é registado um conjunto detalhado de situações e acontecimentos ocorridos no contexto observado pelo professor-investigador, e também, inclui um conjunto de reações, ideias, sentimentos e emoções que acompanham o quotidiano do investigador. Segundo Máximo – Esteves (2008), “os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspetivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional” (p.89), utilizando este instrumento.

No que diz respeito, ao recurso às fotografias, este é bastante utilizado pelos investigadores qualitativos. A imagem é uma forma de registar observações, procedimentos e ações. Tais imagens registadas constituem, segundo Máximo-Esteves (2008), verdadeiros documentos detentores de “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (p.91), sempre que se considere pertinente e sem grandes demoras. Assim sendo, o registo fotográfico serve como um auxiliar de memória para poder refletir após a ação.

No que concerne às conversas informais, estas foram muito importantes para a minha investigação, tanto com as crianças como com a educadora cooperante e ajudantes. Na perspetiva de Sousa (2005), as conversas informais são denominadas “de entrevista não-dirigida, ou aberta, em que o entrevistador coloca questões no decorrer de uma conversa com o entrevistado, podendo este expressar as suas opiniões e sentimentos com total abertura e liberdade” (p. 249).

Deste modo todas as técnicas e instrumentos mencionados, são frequentemente utilizados pelos investigadores, de forma a recolher o máximo de informação sobre a realidade que pretendem estudar, sendo que a escolha por um determinado método, dependerá do seu contexto e dos seus objetivos investigativos.

3.4. Técnicas de análise de dados

Posteriormente à recolha de um conjunto significativo de dados, no que diz respeito à problemática da minha intervenção pedagógica, tornou-se fundamental proceder à análise e interpretação desses mesmos dados, de forma a conseguir possíveis conclusões e arranjar estratégias adequadas. Segundo Bogdan e Blikien, a análise de dados é o momento em que o investigador reúne e organiza todos os materiais que foram recolhidos, no decorrer do trabalho de campo. Tal análise, segundo os autores, “envolve trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes” (p.205). Sendo a investigação em educação uma investigação qualitativa, as técnicas e os métodos utilizados para analisar os dados recolhidos no contexto real dos estágios pedagógicos são a descrição, interpretação e a triangulação.

Após a recolha e organização dos dados, é necessário o investigador interpretar esses mesmos dados, concedendo significado àquilo que recolheu. À medida que dados são analisados o investigador “identifica as informações e significados pertinentes neles

contidos” (Máximo-Esteves, 2008, p.103), tornando-os em palavras-chaves (códigos), registadas na margem das folhas. Graue e Walsh (1998) definem estes códigos como “um rótulo que diz que o investigador pensa que aquele excerto de dados é um exemplo desta ideia” (p.194). Este processo permite uma redução de informação que consta nas notas de campo e nos diários de bordo, tornando-se, assim, mais fácil de interpretar.

Relativamente ao método conhecido por triangulação, Graue e Walsh (1998) afirmam ser um meio que pela sua essência permite “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes (...) [fornecendo] uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (p.128).

Na minha intervenção pedagógica, e no que diz respeito à investigação, privilegiou-se a triangulação dos dados recolhidos, ou seja, na interpretação das informações recolhidas durante a prática pedagógica, tive em consideração dados recolhidos em diversos espaços, momentos do dia e da semana, assim como informações provenientes das observações, registos efetuados e fotografias retiradas nos momentos das atividades e higiene.

Parte II

Prática Pedagógica

Capítulo 4 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

“Conhecer as opiniões das crianças é imprescindível para se conhecer melhor o que se passa no Jardim de Infância, para entender como elas veem os processos que aí se desenvolvem, como se sentem, o que recebem e o que desejam na sua experiência educativa.»

Oliveira-Formosinho & Lino (2008)

O presente capítulo tem como finalidade apresentar e refletir acerca de diferentes componentes relativas à PP I, a qual se desenvolveu no âmbito de valência de EPE. Nesta perspetiva, efetuarei uma contextualização do ambiente educativo, aludindo à organização do estabelecimento educativo e do ambiente educativo em sala de aula (espaço, grupo, tempo). Para além disso, apresentarei e refletirei sobre o projeto de I-A desenvolvido com o grupo, sobre três atividades implementadas com as crianças e, ainda, sobre a importância da avaliação e utilização das metodologias inspiradas. Realçarei os projetos desenvolvidos com a comunidade educativa. Para terminar, exibirei a minha reflexão respeitante a toda a minha experiência em contexto de EPE.

No seguimento daquilo que será abordado ao longo deste capítulo, importa referir que a prática pedagógica, em questão, decorreu no infantário Semi-Internato de Santa Clara, mais concretamente, na sala da Felicidade, creche e sob a orientação da Educadora Cooperante. Esta experiência teve a duração de nove semanas, sendo que perdurou entre os meses de outubro 2021 e janeiro de 2022, perfazendo um total de 120 horas.

4.1. Contextualização da Prática Pedagógica

O ambiente educativo destaca-se, significativamente, por representar o “contexto facilitador” do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5).

Como tal, é essencial que o docente tenha conhecimento de todos os aspetos associados ao mesmo, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

O meio envolvente, em concreto, representa, igualmente, um fator muito importante uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 21). Nesta ordem de ideias, é de notar que a qualidade do meio envolvente em que uma escola se encontra inserida é essencial, pois permitirá utilizar os serviços, recursos e espaços que lá se encontram presentes, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de trabalhos e atividades significativos para os alunos. No seguimento desta ideia, é possível afirmar que esta mesma caracterização se torna fundamental no sentido em que permite ao docente identificar e conhecer as necessidades das crianças e, conseqüentemente, dar resposta às mesmas.

4.1.1. Contextualização do Meio Envolvente

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

O infantário Semi-Internato de Santa Clara encontra-se instalado no Edifício do Convento de Santa Clara, na Freguesia de São Pedro, Concelho do Funchal. Enquadra-se num meio urbano desta cidade, num núcleo histórico da cidade, essencialmente constituído por residências, contando também com a presença de lojas comerciais e serviços.

Nas proximidades do infantário, encontra-se uma variedade de edifícios históricos: o Museu da Quinta das Cruzes, a Igreja de São Pedro, a Santa Casa Misericórdia do Funchal, a Casa-Museu Frederico de Freitas, o Museu Universo de Memórias João Carlos Abreu, o Museu Natural do Funchal, o Museu de Arte Sacra e o Museu de Fotografia Vicentes.

Ainda nos arredores, situam-se outros estabelecimentos de ensino pré-escolar, ensino básico e ensino universitário. Também podemos encontrar na zona a Igreja do

Colégio, o Instituto de Estatística, o Hospital Distrital do Funchal, clínicas privadas, o Jardim Municipal, a Cruz Vermelha Portuguesa, a Junta de Freguesia de São Pedro, a Câmara Municipal e, finalmente, o Parque de Santa Catarina e o Parque de Santa Luzia.

Entre os principais espaços culturais do Município do Funchal, destacam-se o Arquivo Regional da Madeira, a Biblioteca Pública Regional, o Teatro Municipal Baltazar Dias, a Biblioteca Municipal do Funchal, a Biblioteca de Culturas Estrangeiras, entre outros. Quanto aos espaços respeitantes ao lazer observa-se a Promenade entre o Lido e a Praia Formosa, os Jardins do Monte, o Parque de Santa Catarina, o Parque de Santa Luzia, o Parque Ecológico do Funchal, o Chão da Lagoa, entre outros.

No que respeita aos edifícios religiosos encontramos o convento de Santa Clara, bem como a Igreja de São Pedro, a Igreja do Colégio e a Capela de São Paulo. O orago da Freguesia é S. Tiago Menor. Já no que se refere aos edifícios ligados à cultura, além dos museus já referidos, S. Pedro integra o Colégio dos Jesuítas. No âmbito da educação, refira-se o Externato Júlio Dinis, o Externato da Apresentação de Maria, o Colégio dos Lisbonense, o Auxílio Maternal, a Escola da Achada, a Escola Básica dos Ilhéus, o Externato de São João, o Hospício Princesa Dona Maria Amélia, entre outros.

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

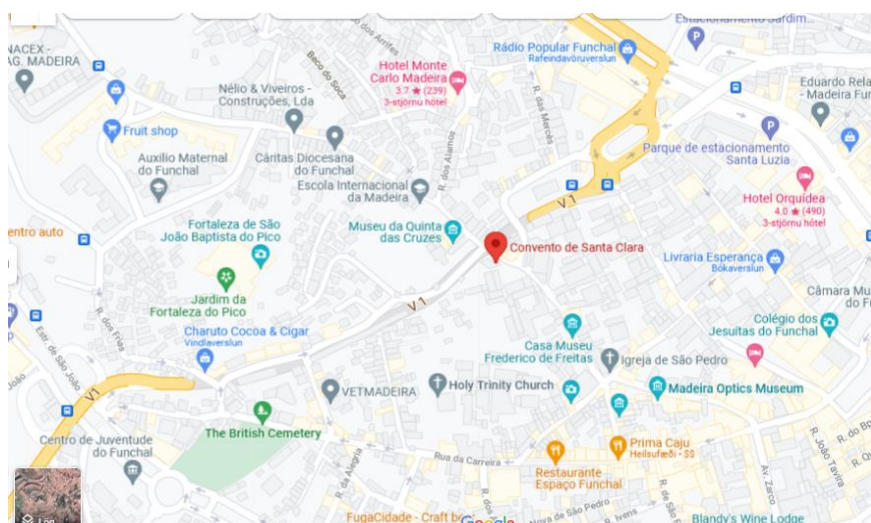


Figura 2: Localização do infantário Semi-Internato de Santa Clara no *google maps*

4.1.2 Caracterização da Instituição Educativa

“Educar para os valores que levam a viver a experiência de ser feliz consigo, com os outros, com Deus e com toda a criação, na vida do dia-a-dia.”

A “Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria” é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com personalidade jurídica. Sem quaisquer fins lucrativos, para além de fins estritamente religiosos prossegue fins de solidariedade social. O Infantário Semi-Internato de Santa Clara faz parte dessa Obra e fica situado no Funchal, na Calçada de Santa Clara nº15. Ocupa parte do antigo Convento de Santa Clara.

Rege-se pelos valores cristãos, assumidos pelo Instituto, que se manifestam na sua maneira de Ser, de Estar e de Agir.

A instituição conta com um total de cerca de 200 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos. Existem 12 salas em funcionamento, 7 salas de creche, 3 destas salas são berçário (compõe-se ao longo do ano), e 5 salas de jardim-de-infância. Uma parte considerável das crianças reside nas duas freguesias adjacentes à instituição, embora algumas sejam provenientes de outras zonas do Funchal e arredores. Através dos documentos oficiais, nomeadamente o Projeto Educativo, no Ideário e Projeto Curricular de Grupo, assim como das entrevistas realizadas à coordenadora de estabelecimento e ao educador cooperante, concluí que os pais/encarregados de educação pertencem a uma classe socialmente média baixa, no entanto, está aberta aos educandos provenientes de outros estratos sociais. É dada prioridade aos mais carenciados, sendo que grande parte das crianças pertence a famílias pequenas.

O objetivo geral do Projeto Educativo é: “Educar para os valores que levam a viver a experiência de ser feliz consigo, com os outros, com Deus e com toda a criação, na vida do dia-a-dia”. Outros dos objetivos da Instituição é Ser projeto de Igreja e Qualidade de Serviço.

A organização dos espaços e sua apropriação é muito importante numa área educativa, “O tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estes estão

dispostos condicionam, em grande parte, o que as crianças podem fazer e aprender.” (Silva et al., 2016, p.37).

Quanto à organização do espaço físico, este é composto por vários espaços interiores e exteriores: 12 salas de atividades, estas encontram-se organizadas por áreas de atividades, estando todas elas apetrechadas de materiais e recursos didáticos/pedagógicos. Contém refeitórios, copa, cozinha, lavandaria, balneários, sala de computadores, 2 bibliotecas, salão polivalente, sala para reuniões, 2 quartos para cacifos do pessoal docente e auxiliar, uma sala de apoio ao ensino especial, dois parques, espaços cobertos e ao ar livre, arborizados, ajardinados e hortícolas. Constata-se que as zonas exteriores são também locais “onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis.” (Silva et al., 2016, p.39).

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição conta com 54 trabalhadores: 1 Diretora de Serviços, 1 Diretora Pedagógica, 12 Educadoras de Infância; 1 Educadora destacada de Ensino Especial, 1 Professor de Educação Musical e Dramática destacado pela SEAM, 1 Professor de Educação Física destacado pela Direção Regional de Educação, 1 Administrativa, 24 ajudantes de Ação Educativa e 12 Auxiliares de Serviços Gerais. O trabalho dos docentes não se restringe apenas às atividades letivas.

As atividades diárias são planeadas de forma autónoma por cada educadora, sempre com a orientação do Plano Mensal de Atividades. No entanto, em alturas de festividades, as educadoras reúnem-se e optam por articular algumas atividades entre salas.

Procura-se, ainda, estabelecer com as famílias uma relação de parceria, na medida em que se acredita que são as famílias as primeiras responsáveis pela educação dos filhos – “Pais e professores não têm que discutir se devem ou não colaborar, são obrigados a isso, todos estão ligados a tarefas comuns, "criar" as mesmas crianças. A escola nada pode sem a ajuda e o apoio contínuo, mas não incondicional dos pais, cuja educação é uma das condições da boa adaptação escolar dos filhos.” (Malho, 2006).

4.1.3 Caraterização da Sala da Felicidade

“Qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva et al., 2016, p.24). Neste sentido, a organização das atividades e o seu ritmo de desenvolvimento parte de uma negociação entre as

crianças e a educadora, verificando-se flexibilidade na gestão de cada tempo da rotina. Desta forma, o acolhimento realiza-se em grande grupo, no qual são planeadas as atividades a realizar individualmente ou em pequeno grupo. Desenvolvem-se, também, atividades de escolha livre, que permitem exploração das diferentes áreas da sala, por parte das crianças.

“Num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados para que essa aprendizagem seja efetuada” (Hohmann & Weikart, 1997). Partindo deste princípio, a Sala da Felicidade está dividida em várias áreas abrangentes que poderão envolver atividades diversificadas, situadas nos cantos da sala, ao contrário das mesas e das cadeiras, que estão dispostas no centro, mas ao fundo sala. Podemos, então, encontrar a área da casinha, a área da pintura, a área da biblioteca e a área das construções. Possui um espaço amplo e bem organizado, visível na planta da sala abaixo. Também podemos constatar que a sala é um espaço que recebe muita luz natural, é arejada e tem uma pequena varanda. Existem ecopontos (vidro, plástico e papel) que são utilizados com alguma frequência. O fato das casas de banho estarem à saída da sala favorece o desenvolvimento da autonomia das crianças nas rotinas de higiene, durante a sua permanência na sala.

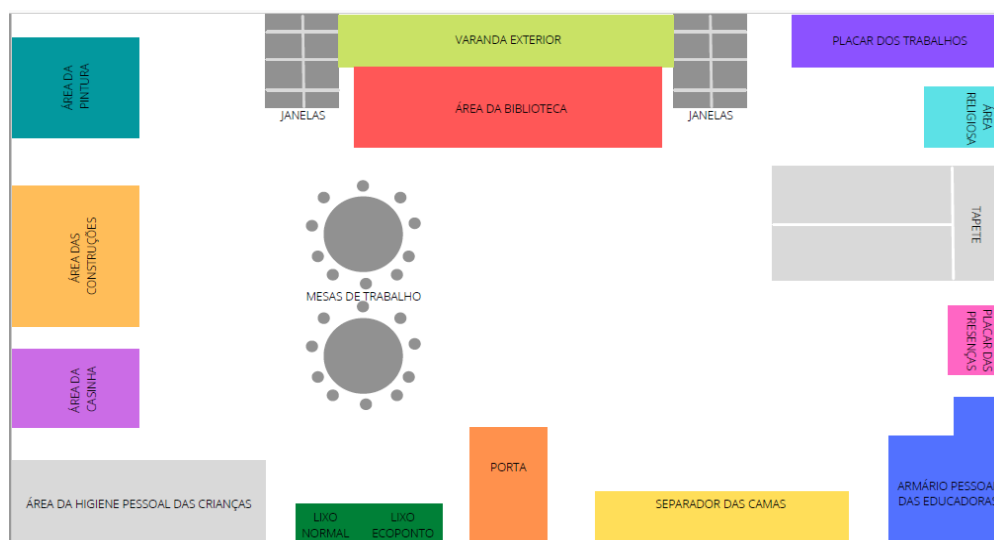


Figura 3: Área da Sala da Felicidade

Por outro lado, nas mesas, são realizadas atividades que dizem respeito à Expressão Plástica e aos jogos de mesa. Refiro, ainda, que a área da oração está presente em todas as salas de jardim-de-infância, visto que a instituição é de cariz religioso.

“A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras (...), supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos.” (Silva et al., 2016, p.38). Por outro lado, a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético, dos materiais, são fatores também a ter em conta neste Jardim de Infância. A variedade de áreas de atividade permite às crianças contactar com um grande número de diversas e significativas experiências promovendo contextos privilegiados de aprendizagem ativa. Dentro de cada área foi definido um número limite de crianças, o que facilita a sua distribuição e fomenta a sua autonomia.

“Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações pessoais.” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

4.1.4 Caracterização do Grupo

O grupo de crianças com o qual decorreu a prática pedagógica é constituído por 20 crianças, conta com 10 crianças do sexo masculino e com 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, com nacionalidades portuguesas na sua maioria. Duas crianças do grupo são de nacionalidade venezuelana.

A orientação do grupo fica ao encargo da educadora cooperante e duas auxiliares de ação educativa. O grupo de crianças é considerado na sua maioria assíduo e pontual, o que é encarado como indicador de promoção da aprendizagem. É um grupo composto por crianças alegres, afetuosas e muito sociáveis. Grande parte do grupo revela entusiasmo, interesse e autonomia, quer na realização das atividades propostas, quer nas atividades de escolha livre. Demonstram, também, muito interesse pelas expressões e pela audição de histórias. Apresentam também, muito entusiasmo em brincar no recreio exterior. Contudo, existem ainda algumas crianças que apresentam dificuldades de relacionamento, concentração, autocontrolo e autonomia.

Relativamente a dificuldades mais específicas, nomeadamente a nível da **Área da Formação Social e Pessoal**, as crianças apresentam um médio grau de compreensão, mas também de alguma tensão emocional, provocando, ocasionalmente, alguns conflitos. Verifica-se que mantêm sistematicamente um nível de ruído e de agitação acentuado nos momentos de transição das rotinas. Apresentam facilidades a nível da **Expressão e da**

Comunicação, da **Expressão Físico-motora** e da motricidade fina/coordenação motora. Por sua vez, na **Área da Matemática**, apresentam dificuldades no que diz respeito à ordem espacial e conceito do número.

Em relação ao subdomínio do **Jogo Dramático/Teatro**, as crianças brincavam muito ao faz-de-conta quando se encontravam nas áreas da casinha e da garagem, representando algumas rotinas do seu dia-a-dia.

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo da sala da Felicidade era muito comunicativo e revelava um enorme gosto em ouvir histórias. Ao nível da expressão verbal, é possível aferir que algumas crianças manifestavam dificuldades, nomeadamente, na articulação e pronúncia das palavras. Para além disso, revelavam ainda possuir um vocabulário pouco variado.

Conforme o diálogo (entrevista) com a educadora cooperante, quanto ao agregado familiar das crianças, a maioria integra famílias nucleares (14 casos), seguido das monoparentais. A condição social das famílias é média baixa, sendo que apenas cinco dos pais têm como habilitações literárias a licenciatura, seis o 1.º Ciclo do Ensino Básico, três o 2.º Ciclo do Ensino Básico, quatro o Ensino Secundário e os restantes não forneceram qualquer tipo de dados referentes a este ponto.

No que refere às reuniões gerais de pais e encarregados de educação, são realizadas avaliações pela educadora trimestralmente, (janeiro, abril, julho) tendo como objetivo dar a conhecer o trabalho realizado pelas crianças até ao momento e explorar com os pais/encarregados de educação potencialidades e dificuldades do grupo. É de salientar que a educadora Sara realiza a avaliação do grupo mensalmente juntamente com a sua planificação.

4.1.5 Caraterização e Gestão do Tempo

Segundo as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), o tempo educativo deve ser organizado de forma a conjugar adequadamente uma periodicidade, que permita às crianças apropriarem-se da rotina diária e, simultaneamente, ser flexível e ajustar-se aos diversos acontecimentos do dia-a-dia.

Desta forma, os educadores devem criar uma rotina que seja “[...] um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas.” (Oliveira-Formosinho et al.,

1996, p.71), devendo, assim, permitir “[...] um fluir para o tempo diário, que, tendo flexibilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir.” (p.71).

Horário	Rotina Diária
8h00m- 8h30m	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento e atividades no pavilhão • Higiene
08h30m- 09h30m	<ul style="list-style-type: none"> • Recreio
09h30m- 10h00m	<ul style="list-style-type: none"> • Lanche • Higiene
10h00m- 11h00m	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento no tapete • Diálogo em grande grupo • Atividade orientada • Atividades nas áreas: plástica, biblioteca, jogos, casinha das bonecas (aberta dependendo das atividades)
11h00m- 11h35m	<ul style="list-style-type: none"> • Higiene • Recreio
11h35m- 12h15m	<ul style="list-style-type: none"> • Higiene/ almoço • Higiene
12h30m- 14h45m	<ul style="list-style-type: none"> • Descanso
14h45m- 15h30m	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar • Ajudar a arrumar as camas • Calçar os sapatos • Higiene
15h30m-	<ul style="list-style-type: none"> • Lanche
*16h00m- 18h30m	<ul style="list-style-type: none"> • Recreio • Saída das crianças • Encerramento da escola *dependendo do grupo e do espaço livre, são divididos, recreio/ salão/ sala
<ul style="list-style-type: none"> • Nota: Educação Física na terça-feira às 9:15h - professora convidada. Música na sexta-feira às 9:15h – professora convidada. 	

Tabela 2: Rotina diária da Sala da Felicidade

4.2. Metodologias inspiradas na PPI

Durante a minha intervenção pedagógica ao longo destes três meses tive a oportunidade de usar como metodologias as seguintes metodologias: o Modelo *High Scope* e a Metodologia de Trabalho de Projeto. O Modelo *High Scope* é uma abordagem

aberta, de teoria de desenvolvimento e práticas educacionais, que se concentra no desenvolvimento natural das crianças. Este modelo baseia-se unicamente na criança como aprendiz ativo que constrói a sua aprendizagem através do que ela mesmo planeia, pratica e por sua vez reflete, “as crianças aprendem fazendo” (Fewson citado por Gomes, 2014, p.10).

Para tal, é papel do educador organizar as áreas de interesse das crianças, manter a rotina diária e permitir uma maior disponibilização de materiais, para que assim, seja possível à própria criança ganhar autonomia no que diz respeito ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É importante que o educador encoraje as crianças a envolverem-se em experiências-chave para que estas sejam capazes de aprender a tomar decisões e a resolver problemas que contribuam para o seu desenvolvimento intelectual, social e físico, e por sua vez a tornarem-se independentes, responsáveis e seguras.

O ambiente educativo é de facto um aspeto fundamental da metodologia *High Scope* pois cabe ao educador que siga esta metodologia, organizar o ambiente da maneira que mais favoreça a aprendizagem das crianças dando-lhes a possibilidade de conseguir integrar todos os aspetos pretendidos. "O professor que desperta entusiasmo em seus alunos, conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter" (Dewey,1916). Assim sendo, ao longo da minha intervenção, tentei assumir um papel de guia no processo de ensino-aprendizagem e procurei incentivar as crianças para que aprofundassem e construíssem os seus próprios conhecimentos a partir de um tema do seu interesse, uma vez que desta forma poderiam adquirir conhecimentos de uma forma mais significativa.

Relativamente à Metodologia de Trabalho de Projeto, como refere Silva (2005), a abordagem de atividades por trabalho de projeto irá proporcionar às crianças diversas aprendizagens individuais e coletivas, que poderão ser facultadas pelas diferentes áreas disciplinares. Assim, podemos considerar que esta metodologia de trabalho apresenta um caráter interdisciplinar e tem como principal enfoque os interesses das crianças.

Outro dos objetivos desta metodologia consiste, e de acordo com os seus interesses, na construção por parte das crianças de um projeto e da apresentação do produto final. Contudo, quando estamos a falar de trabalho por projeto, o produto final não é considerado o mais relevante, pois o que é enaltecido nesta metodologia de trabalho é todo o processo que é realizado desde a conceção do projeto até à fase final (produto

final), ou seja, todas as aprendizagens que dele provêm são importantes para as crianças na medida em que contribuem para a formação da sua identidade pessoal.

A metodologia de trabalho de projeto é uma “metodologia assumida em grupo com a finalidade de responder a problemas encontrados” (Malpique & Santos, 1989).

Neste sentido o trabalho de projeto, no geral, promove sobretudo o trabalho em grupo, uma vez que, todos cooperam para um objetivo comum, onde “os educadores não formulam objetivos para cada projeto ou para cada atividade antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. (...) Formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças.” (Rinaldi, 1993 citado em Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 144).

Em suma, em ambas as metodologias inspiradas, o foco central é a criança e o envolvimento da mesma no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Tendo em conta os objetivos gerais por mim delineados, que visam, maioritariamente, fomentar a dinâmica de grupo através da colaboração/cooperação e entreajuda e desenvolver estratégias que apoiem a resolução de conflitos sociais e de regras de interação em grupo, considerarei que estes vão de encontro às principais necessidades que foram definidas pela educadora cooperante no início do ano letivo.

4.3 Projeto de Investigação- Ação

4.3.1 Enquadramento do Problema

O projeto de I-A que passarei a apresentar decorreu no âmbito da PP I e foi implementado com o grupo de crianças da sala da Felicidade, o qual fora já previamente caracterizado. Numa fase inicial da minha intervenção pedagógica, tornou-se necessário conhecer este grupo a fim de compreender as suas características e necessidades individuais e de grupo. Nesta perspetiva, ao longo da primeira semana, na qual desenvolvi uma observação participante e convivi ativamente com o mesmo, procurei identificar possíveis problemas ou dificuldades que as crianças pudessem apresentar.

No que concerne ao desencadear do problema, este surgiu após as semanas de observação. Apercebi-me que este grupo de crianças quando dirigia-se para fazer a higiene ao puxar o autoclismo deixavam muito tempo a correr água, quando lavavam as mãos demoravam a fechar a água, aproveitando para brincar naquele momento com a

mesa e este veio ao encontro do projeto curricular de grupo “preservar também é coisa de criança” Assim, em conversas informais com a educadora cooperante, decidi enveredar por esta temática a fim de promover aprendizagens naquele grupo de crianças que sensibilizassem para a importância da água nas nossas vidas e a utilização correta da mesma. Optei por utilizar várias atividades dinâmicas, intervenções que sensibilizassem as crianças.

Além disso, é de referir que a temática que foi desenvolvida com este grupo foi a Água, fazendo uma abordagem geral da temática, com especial foco para a importância da preservação da água, a fim de consciencializar o grupo a poupar água.

4.3.2 Questão de Investigação-Ação

Uma vez que a temática já estava elucidada, seguiu-se a formulação da questão. Dado que queria desenvolver várias questões de forma mais aprofundada, tais como a importância da água nos seres vivos, o poupar água, e a preservação da mesma. As questões nascem no enquadramento do problema, logo, sendo esta uma fase importante da investigação-ação, a questão formulada foi a seguinte: *“Como consciencializar as crianças sobre a importância e utilização da água?”*

4.3.3 Estratégias de Intervenção

As atividades planeadas foram devidamente pensadas para promover competências, hábitos e atitudes que, possivelmente, pudessem sensibilizar e modificar os hábitos do manuseamento da água por parte das crianças.

Após uma revisão da literatura acerca da temática, escolhi algumas estratégias de intervenção, sendo estas a aprendizagem cooperativa e a ajuda mútua, saberes através de diálogos em grande e pequeno grupo, dramatização, musicalidade, o contato direto com a água, observação e partilha de vivências.

Esta temática foi desenvolvida durante duas semanas de intervenção pedagógica. Inicialmente, através de diálogo com o grupo, consegui perceber os conhecimentos prévios, com o intuito de verificar o que as crianças sabiam sobre a temática, e o que era necessário trabalhar. Comecei por realizar o diálogo em grupo, fazendo registos das opiniões e saberes das crianças, pois é importante ouvir “... o que têm para dizer nos

dizer e o do escutar, isto é, tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos educativos e da sua transformação (Oliveira Formosinho,2007, p.70)”.

Deste modo comecei por apresentar informação às crianças, projetei o teatro de fantoches da “menina gotinha de água” e seguidamente, as crianças desenvolveram a sua motricidade fina com a atividade de pintura com os cotonetes a imagem da gotinha de água.



Figura 4: Grupo a ver o vídeo do teatro de fantoches



Figura 5: Caixa com o vídeo do teatro de fantoches (A Menina Gotinha de Água)



Figura 6: Imagem da "Gotinha de Água" para colorir



Figura 7: Técnica de pintura com o cotonete



Figura 8: Técnica de pintura com o cotonete



Figura 9: Pintura final do grupo

Posteriormente, realizamos a atividade prática laboratorial “Será que as plantas bebem água?” com o objetivo de as crianças perceberem que os seres vivos precisam de água para sobreviver tais como as plantas, necessitam de água para viver. As crianças realizaram a experiência autonomamente, com a minha “supervisão”, e no dia seguinte verificamos os resultados, com o objetivo de as crianças explorarem novos materiais, dado que “as crianças devem dispor dos mais diversos materiais, promovendo o uso flexível dos mesmos e que apelem à sua exploração e experimentação” (Oliveira-Formosinho, citado por Morgado, 2012, pp. 21-22), e estarem mais motivados para a realização da atividade.



Figura 10: Preenchimento de um recipiente com água



Figura 11: Observação do corante



Figura 12: Colocação da flor dentro do recipiente



Figura 13: Junção do corante dentro do recipiente



Figura 14: Três recipientes com corante e um só com água

As flores (rosas) que inicialmente eram brancas ficaram coloridas, explicando assim o fenómeno da condução de água nas plantas, esta demonstra que através de vasos presentes nas plantas, um processo que permite que a água absorvida pelas raízes seja distribuída por todo o corpo da planta, chegando até à flor. Por fim, refletimos e debatemos em grupo que ao verificar os resultados, confirmamos que as plantas precisam de água para viver.

De modo, a concluir este projeto da “Água é vida” e enriquecer os conhecimentos das crianças, realizamos uma minivisita aos sítios da escola, onde pudemos observar a água, por exemplo, das mangueiras que regam o jardim, às casas de banho, observando a água que sai das torneiras e do autoclismo, como também, dirigimo-nos à cozinha e verificamos que as colegas cozinheiras usam a água para cozinhar.

É de salientar, aquando esta minivisita acontecera, a criança pelo caminho cantava uma música anteriormente, ensinada por mim, “Para o planeta salvar, a água temos de poupar”. Por fim, voltamos à sala colocando no placar da mesma a música escrita e os trabalhos elaborados pelas crianças. Posteriormente refletimos e dialogamos, sobre este projeto, mencionando que não devemos desperdiçar água, pois a água é importante para o Mundo.

No geral este projeto correu bem, senti-me bem em coloca-lo em prática e reconheci que estes dias foram essenciais com as crianças, os conhecimentos transmitidos foram concebidos uma forma simples, mas enriquecedoras a nível dos aspetos abordados sobre a temática da água para as crianças.

Inicialmente, através de diálogo com o grupo, consegui perceber os

O espaço que as crianças gostaram mais foi o da cozinha, uma vez que a cozinheira os mostrou a máquina de lavar loiça, as panelas com água quente para fazer a comida, a água fria para lavar a comida, etc... As crianças estavam concentradas e interessadas em ouvir o que a cozinheira tinha para transmitir.

Diário de Bordo, 24/11/21

conhecimentos prévios, com o intuito de verificar o que as crianças sabiam sobre a temática, e o que era necessário trabalhar.

No que diz respeito à avaliação de conhecimentos relacionados com todas estas atividades decidi fazer em grande grupo, como refere Jablan, Dombro & Dichteimiller (2009) “As discussões em grupo e conversas a dois são apenas duas das muitas oportunidades que temos para aprender quem as crianças são e o que elas sabem (p.59)”, valorizando uma vez mais a aprendizagem cooperativa e a entreaajuda. As crianças estiveram muito empenhadas nas atividades e partilhavam com os colegas os seus saberes e vivências, havendo sempre uma entreaajuda, principalmente das crianças mais velhas para as mais novas.

“Para o planeta salvar, a água temos de poupar”

“ONDE QUER QUE VAMOS
TODOS NOS PERGUNTAM
QUEM É QUE SOMOS
E D’ONDE É QUE VIMOS?
SOMOS AS CRIANÇAS
DA FELICIDADE
E POUPAR ÁGUA
É O NOSSO LEMA.
NÃO A DESPERDICES
POIS SEM ÁGUA NÃO VIVES”

Tabela 3: Música “Para o planeta salvar, a água temos de poupar”



Figura 15: Visita de estudo à escola, lugares que contêm água



Figura 16: Grupo de alunos a cantar a música



Figura 18: Visita à cozinha do infantário



Figura 17: Trabalho final exposto na entrada da sala

4.3.4 Fases do Projeto

Para a realização deste projeto de investigação-ação de extrema importância determinar etapas, a fim de compreender de melhor a problemática que foi identificada e, também, o desenvolvimento desta investigação. No entanto, apesar de terem sido determinadas etapas, este projeto foi flexível visto ter surgido alterações para obter um melhor resultado.

Na primeira fase, observação e identificação do problema, observei o grupo, interagi de forma a identificar uma problemática, sendo esta encontrada no final de outubro. Após identificar a temática a ser desenvolvida, tentei formular uma questão e procedi a uma revisão da literatura. A questão apenas ficou definida na primeira semana de novembro e a revisão da literatura foi continuada até ao final do estágio. Esta revisão serviu para definir algumas estratégias e metodologias que melhor se enquadrassem ao grupo e ao contexto em que as crianças estavam inseridas

Numa segunda fase, a de intervenção, foram planificadas as atividades de intervenção e implementadas as estratégias encontradas, tendo sempre em conta as características do grupo. Pondo isto, as planificações foram sempre flexíveis, alvos de constante reflexão e, implementadas durante toda a minha intervenção prática, tendo esta acontecido desde a segunda semana de novembro até ao final do estágio. Além disso, é de realçar que a recolha de dados foi uma constante durante todo o estágio pedagógico.

Para finalizar, na terceira fase, de análise de resultados, foi possível verificar uma melhoria no grupo, mas sendo este um trabalho contínuo, não foi possível obter resultados concretos. Assim, apenas foi possível organizar os dados recolhidos, sendo estes pouco conclusivos, a fim de poder analisá-los e efetuar uma avaliação geral. Desta forma, para uma melhor compreensão do que foi descrito, apresento abaixo um cronograma.

Fases do Projeto de Investigação -Ação	Meses	Outubro					novembro			dezembro				
	Semanas	1	2	3	4	5	2	3	4	1	2	3	4	5
Identificação do problema														
Formulação da questão														
Revisão preliminar sobre a problemática														
Definição das estratégias														
Aplicação das estratégias														
Reflexão sobre as estratégias														
Avaliação das estratégias														

Tabela 4: Fases do Projeto de Investigação- Ação (PP1)

4.3.5 Avaliação da Implementação do Projeto

Com a realização deste projeto posso concluir que fiquei com uma visão mais alargada da investigação-ação. Foi também importante, para perceber que todo este processo é necessário haver reflexão, ajustes, investigação e avaliação, só assim conseguimos obter algumas respostas.

Relativamente as minhas dificuldades, devo referir que houve um grande trabalho de pesquisa para poder colocar as minhas atividades em prática, tendo em atenção as estratégias mais adequadas a utilizar. E outro aspeto, que acho que foi o mais importante, é o tempo de intervenção pedagógica ser pouco. Isto porque temos de adaptar as nossas atividades com a planificação da educadora cooperante, ou seja, o tempo foi escasso para a temática que quis abordar. Tinha outras atividades que gostaria de ter colocado em prática, que ajudariam as crianças a perceber um pouco mais sobre a importância da água nas nossas vidas, mas tínhamos outras temáticas para trabalhar por isso resumiu-se a duas semanas de intervenção na temática a alimentação.

Tenho de evidenciar o facto de ter tido uma boa equipa de sala, nomeadamente a educadora cooperante, que esteve sempre presente, dava a sua opinião relativamente as atividades e o mais importante deu continuidade a este projeto e continua a fazer através do diálogo com as crianças. Relativamente às crianças, interessaram-se desde início neste projeto, envolveram os pais, e notou-se uma melhoria significativa na alimentação.

Em suma foi um projeto muito motivador e enriquecedor a vários níveis, desde a planificação, arranjar estratégias adequadas e a dinamização das atividades. Como referi anteriormente as crianças demonstraram grande interesse e empenho nas atividades, participaram nos diálogos e dinamizaram as atividades com sucesso, o que tornou este projeto mais motivador. Nada mais satisfatório do que sentir que o que fizemos teve valor e as crianças sentiram-se bem.

4.4 Momentos de aprendizagem

No decorrer da PP I, desenvolvida com o grupo de crianças da sala da Felicidade ao longo de 10 semanas, pensou-se e planificou-se diversas atividades, atendendo a critérios e objetivos específicos apresentados nas OCEPE, no Projeto Educativo de Escola (PEE) e no Plano Curricular de Grupo (PCG), as quais perfizeram um total de oito planificações e dez registos no diário de bordo. Para além disso, estas concretizaram-se tendo em conta as planificações mensais fornecidas pela educadora cooperante, as orientações concedidas pela orientadora científica e, ainda, a questão de I-A que foi definida numa fase inicial desta experiência. Por último, importa referir que se teve igualmente em consideração as necessidades e interesses revelados pelo grupo.

Nos subtópicos que se seguem, serão apresentadas e descritas três atividades, as quais se encontrarão organizadas por temas, a fim de facilitar a compreensão e concentração das ideias a estas associadas. É de referir que que todos estes temas foram abordados de forma cuidada, com o intuito de seguirem uma sequência lógica e contínua, articulando, assim, diversas áreas de conhecimento. Nesta perspetiva, estas tiveram como finalidade proporcionar momentos de aprendizagem integrados, os quais se destacaram pelo facto de se revelarem diversificados, estimulantes e muito significativos para o grupo.

4.4.1 Emoções

A sequência de atividades que se passará a abordar, em seguida, teve em foco o tema relativo às emoções, o qual foi sugerido por mim com a aprovação da educadora cooperante. Interligou-se este tema com a estação do ano, o outono que estaria a passar-se. Esta decorreu na minha primeira semana de intervenção pedagógica, em concreto, nos dias 25, 26 e 27 de outubro de 2021. Quanto às áreas de conteúdo, esta incidiu na Área de Formação

Pessoal e Social, na Área Expressão e Comunicação e, ainda, na Área do Conhecimento do Mundo. Note-se que, no caso da segunda área indicada, as atividades direcionaram-se para os domínios da Educação Artística (Subdomínio do Jogo Dramático e Teatro e Subdomínio das Artes Visuais), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. A partir da abordagem destas diferentes componentes, objetivou-se desenvolver nas crianças a expressão de emoções. Uma vez que estas crianças de 3 e 4 anos estão em um estágio crucial de desenvolvimento emocional. Estão a começar a entender e expressar as suas emoções mais complexas, no entanto, ainda podem ter dificuldade em identificar e lidar com alguns sentimentos.

Logo, com estas minhas primeiras intervenções desenvolveu-se a parte emocional, tentando estar atenta às necessidades e emoções específicas de cada criança, fornecendo um ambiente seguro e amoroso para que possam explorar e compreender as suas emoções ao longo do meu estágio.

Numa fase inicial, procurou-se introduzir o tema com a realização de um jogo de apresentação com o recurso de uma almofada, em que esta era simbolizada com uma “carinha feliz”. Esta realizou-se com o intuito de no primeiro dia conhecer as características, os interesses e as curiosidades do grupo da Sala da Felicidade. Foi iniciado o jogo com a minha orientação e partilha dos aspetos que faziam parte desta verbalização. Portanto com a almofada na mão e de frente para o grupo era pretendo que referíssemos o nome, idade, o que mais gosta de fazer, o que menos gosta, um sonho que possua, uma curiosidade que queira partilhar, entre outros. De seguida, a criança escolhia um colega entregava a almofada e esta dirigia-se à frente do grupo e continuava a dinâmica.

Este jogo permitiu conhecer melhor todas as crianças do grupo, e estas umas às outras, bem como aos restantes elementos da sala. Ao longo do jogo as crianças formularam questões, desenvolvendo, assim, a comunicação oral e espontânea.



Figura 19: Jogo de apresentação

Com esta apresentação foi possível, verificar que as crianças gostam muito de brincar, de animais (todos tinham um animal de estimação), gostam muito de várias cores. É de salientar que muitas crianças não tinham irmãos e viviam exclusivamente com os pais, logo foi bom perceber esta situação para que desenvolvesse futuramente atividades, relacionadas com a família e relações pessoais.

Diário de bordo, 25/10/21

Posteriormente, e o sentido de dar seguimento à temática das emoções e interligar com a estação do outono, sugeriu-se uma leitura da minha parte da história “Adivinha quanto eu gosto de ti no outono” de *Sam McBratney*. Dialogou-se anteriormente, sobre o simples ato de dar e receber, permitindo que as crianças sintam algumas emoções. Manifestando-se como se sentem em relação a esse aspeto. A estratégia da utilização do conto da história tem como objetivo diminuir a expressão emocional entre as crianças e aumentar a concentração das mesmas.

Neste momento, procurámos organizar as crianças no tapete e levá-las a refletir sobre o possível tema da história, tendo por base a leitura e da ilustração. Uma vez estabelecido um primeiro diálogo, passei à sua apresentação, incentivando a participação do grupo em determinados momentos.

As crianças ficaram entusiasmadas e perguntaram qual era a história, e eu de imediato mostrei a capa do livro “Adivinha o quanto eu gosto de ti no outono” e expliquei-a. Perguntando se as crianças nesse dia já tinham dito o quanto gostavam dos pais, irmãos, avós amigos etc...

Diário de bordo, 26/10/21

No final da história, perguntou-se às crianças o seguinte: “Gostaram do final em que a história foi invertida e a Grande Lebre jogou a “Apanhada” atrás da pequena lebre?”. O seguinte extrato de texto espelha as respostas das crianças.

As crianças responderam da seguinte forma: “Sim Andreia, foi muito divertido a Lebre grande ir atrás da pequena” disse o aluno x. “Mas sabes Andreia também podiam ir à procura de outros amigos com a caixa”, disse outro aluno x. “Gostei muito do jogo que as lebres fizeram”, referiu o aluno x.

Diário de bordo, 26/10/21

Posteriormente, e no sentido de realizar um momento de reconto da história, sugeriu-se a realização de um jogo dramático. Dirigimo-nos para o pavilhão interior de atividades. Ao chegarmos lá pedi que me ouvissem, no entanto, ao refletir poderia ter pedido inicialmente para que se sentassem e ouvissem a explicação do jogo.

No entanto, iniciei com as seguintes questões: Tiveram medo do monstro da caixa? Como sentiu a grande lebre? A partir deste diálogo, procedeu-se à realização do jogo. Coloquei o caixote na minha cabeça, imitei a voz do monstro da caixa (pequena lebre) e tentei apanhar a Grande lebre, dizendo “Aqui vou eu”, como na história. De seguida, quando apanhava uma criança, esta teria que apanhar outra e sucessivamente.

Esta foi uma atividade pela qual o grupo revelou um grande interesse e entusiasmo. Contudo, verificou-se algumas dificuldades por parte das crianças que se encontravam a jogar, uma vez que tinham medo de colocar a caixa na cabeça e por outro lado, a verbalização de umas crianças não existia. Neste sentido, procurámos apoiá-las, dando algumas dicas e relembrando alguns momentos da história para que fossem capazes de desenvolver a atividade proposta. Note-se que este jogo dramático, em particular, assume um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças, na descoberta de si mesmas e do mundo, no aprimoramento de formas de comunicação verbal e não verbal e, ainda, na expressão de diferentes emoções. Para além disso, afigura-se como um meio de reequilíbrio dos conflitos interiores das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).



Figura 20: Leitura da história “Adivinha quanto eu gosto de ti no outono” de Sam McBratney.



Figura 21: Jogo da dramatização da história

Na terceira etapa destas atividades e já no dia seguinte, procedeu-se à realização de outro jogo, nomeadamente, a caixinha das emoções. Nesta sessão pretendeu-se que as crianças conseguissem se exprimir. Nesta perspetiva, apresentei a caixinha das emoções. Foi apresentado cada expressão fácil e explicando que era uma forma de exprimirmos a emoção de cada um. Assim sendo, as crianças terão que expressar a emoção que aleatoriamente sair.

Posto isto, cada criança conforme eu verbalizava o seu nome, dirigia-se à frente do grupo, tirava da caixa uma emoção e imitava a mesma, através da sua expressão facial e no final dizia a cor desse objeto. Achei pertinente nesta atividade relembrar as cores, verificando assim as crianças com mais facilidade e dificuldades para desenvolver nas futuras intervenções.



Figura 22: Jogo das Emoções

O jogo possui regras e fará com que as crianças se vão familiarizando com as mesmas, as quais serão implementadas, pouco a pouco, ao longo das próximas intervenções.

No último momento destas atividades, as crianças exprimiram-se a nível facial à frente do espelho que foi circulando pelo grupo.



Figura 23: Expressão das emoções das crianças à frente do espelho

Considerarei pertinente esta atividade, pois deu para perceber se as crianças respeitavam a sua vez e também a vez do outro.

Com estes jogos tive a perspetiva de quem respeitava a sua vez, se todos vinham fazer a atividade e não tinham vergonha, se o grupo se sentia bem em fazer atividades em grande grupo. No entanto, conforme o feedback da educadora orientadora, referindo-se que deveria ter feito esta atividade em pequenos grupos, uma vez que ficam mais concentrados e atentos.

No meu ver como a história lida por mim que correu bem, pensei que esta temática poderia também correr bem, mas a educadora orientadora explicou-me que na leitura da história estão todos a visualizá-la e a escutar o mesmo. Aqui nesta atividade era mais individualizada, portanto existia mais dispersão de informação e de atenção. Isto, fez com que entendesse melhor as atividades deste género, teria que ser feita futuramente em pequenos grupos e distribuindo os restantes para as áreas da sala. Verifiquei também que respeitaram todos a sua vez, apesar de estarem mais agitados.

4.4.2 O Pão-por-Deus

A sequência de atividades que se passará a descrever nesta fase do relatório teve por base a época festiva relativa ao Pão-por-Deus e surgiu, igualmente, no âmbito da planificação mensal elaborada pela Educadora Cooperante da Sala da Felicidade. Esta decidiu intervir primeiramente a temática com o seu grupo, depois deu-me a possibilidade de continuar esta intervenção. A sua concretização decorreu na minha terceira semana de prática pedagógica, em concreto, nos dias 2 e 3 de novembro de 2021 e incidiu na Área de Formação Pessoal e Social, na Área Expressão e Comunicação e na Área do Conhecimento do Mundo. É de referir que, no caso da segunda área mencionada, as atividades relacionaram-se com os domínios da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais e da Música), da Educação Física, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda, da Matemática. Deste modo, tinha-se por objetivo abordar e relembrar esta tradição, levando as crianças a valorizá-la e a identificar alguns aspetos característicos da mesma (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Já apresentados anteriormente, alguns frutos típicos de outono pela educadora Sara, e com o intuito de continuar a trabalhar a temática do “Pão-por-Deus”, foi lembrada através da seguinte pergunta: “Gostaram de provar os frutos trazidos pela Sara, quais? e lembram-se os nomes dos frutos do outono?” Assim sendo, trouxe novamente quatro frutos típicos do outono, para que eles vissem, e perguntei se sabiam de onde vinham os frutos.

A criança x, respondeu logo: “Sim, Andreia eu sei, vieram do pingo doce”, achei aquela resposta muito espontânea e apercebi-me que as crianças nunca viram árvores que dão os frutos.

Diário de bordo, 2/11/21

Ao ouvir esta resposta, fiz imediatamente ligação com a árvore que temos no recreio, lembrando-as que por vezes ao chegarmos ao recreio temos que levantar do chão as anonas. explicando que essa árvore se chamava a anoneira que dá anonas, e as crianças ficaram muito curiosas. A partir daí, mostrei os quatro frutos em cartões das árvores e expliquei que aqueles quatro frutos viriam de quatro árvores. Expliquei que as castanhas se aconchegam dentro de ouriços da árvore castanheiro e que a noz também nasce dentro de uma casca da árvore nogueira parecendo um coco, a maçã da árvore grande a macieira e a pera da pereira, isto tudo mostrando os cartões da imagem e fazendo ligação.

Depois desta abordagem, procedeu-se a realização de mais uma atividade. Trata-se do jogo “Qual é o fruto”? dividi as crianças em três grupos, uns foram para a casinha das bonecas, outros na mesa brincando com os puzzles e outro grupo ficaria comigo sentado no tapete para iniciar o jogo dos frutos. Inicialmente expliquei as regras, e depois chamei uma criança à vez e tinham que tirar do saco sem ver uma imagem do fruto. E eu perguntava qual era esse fruto? A cor? Gostas deste fruto? De seguida, sentavam-se e ficariam com o fruto na mão para a próxima tarefa, até que todos tivessem frutos escolhidos. Posteriormente, realizei no chão da sala uns círculos com o recurso de uma corda. Nos círculos estava uma imagem das árvores dos quatro frutos analisados pela educadora Sara e as crianças tiveram que identificá-las. Por último, foi realizado uma contagem primeiramente individual, e posteriormente, em grupo dos frutos que estão dentro dos círculos.



Figura 24: Jogo “Qual é o fruto?”



Figura 25: Tirar o fruto do saco à sorte



Figura 26: Colocação dos frutos no círculo correspondente à sua árvore

Por fim, reuni todas as crianças no tapete para relembrar quais eram os frutos que tínhamos abordado e perguntando se gostaram da atividade. É de referir, que criança S.

chamou a educadora Sara e disse que não tinha gostado do jogo da Andreia. Senti-me um pouco triste de ouvir aquela resposta.

A EC, interveio e disse “olha eu gostei do jogo da Andreia e a Elsa também e a Luísa também, e as outras amigas gostaram do jogo da Andreia?” e o restante, responderam que sim.

Diário de bordo, 2/11/21

No entanto, chamei essa criança e disse, não faz mal amigo, não tens que gostar de tudo e todas as pessoas não tem que gostar do mesmo, o que interessa é exprimirmos o que gostamos e não gostamos.

A criança S. mencionou logo: “Mas Andreia existe alguns jogos que tu fazes que eu gosto, este é que não gostei”.

Diário de bordo, 2/11/21

Por um lado, compreendi e aceitei aquela resposta, refletindo que pelo menos essa criança soube exprimir-se, o que foi relevante e bastante enriquecedora uma vez que abordei a temática das emoções na semana passada, o que me alegrou rapidamente.

Após este momento de diálogo, referi que amanhã iria trazer outra surpresa e certamente, que iriam gostar. É de referir que, neste momento, o grupo se revelou extremamente interessado e curioso.

Para finalizar esta temática, no dia seguinte, decidimos em consonância com a educadora Sara, realizar os sacos do “Pão-por-Deus”. Esta atividade iria ser iniciada por mim e depois a Educadora Sara iria dar continuidade, uma vez que era o último dia da semana da minha intervenção e iria ser interrompida pela sessão de fotografias para o natal.

Primeiramente, expliquei em grande grupo o procedimento da decoração dos sacos, consistia em materiais reutilizados. Mostrei os quatro frutos trabalhados anteriormente, em papel eva brilhante já cortados. Solicitou-se em pequeno grupo a escolha individual de cada fruto e depois colaram numa cartolina preta esse mesmo fruto selecionado.

De seguida, contornaram à volta desse fruto com o giz da cor do seu fruto. E posteriormente, esborrataram esse giz à volta na cartolina. é de salientar, que a cartolina

preta esborratada iria se transformar num saco de “Pão-por-Deus” com a finalização da educadora Sara nas próximas intervenções.

Nesta atividade, apercebeu-se que havia no grupo cinco crianças que tinham bastante dificuldade em agarrar o giz e contornar o fruto, mas por sua vez, todos conseguiram esborratar o giz à volta do fruto na folha. Para concluir, as atividades foram um sucesso expectável, fizeram com que lhes deixasse algumas noções de contagem e a nível do desenvolvimento da motricidade fina.



Figura 27: Elaboração dos adereços para o saco do “Pão-por-Deus”

4.4.3 O Natal

A última atividade que se passará a apresentar, em seguida, teve como tema central o Natal e visou abordar alguns aspetos relativos a esta época festiva, dada a sua proximidade. Esta surgiu, à semelhança das anteriores, no âmbito da planificação mensal pela Educadora Cooperante e decorreu na minha penúltima semana de prática pedagógica, mais especificamente, nos dias treze e quatorze de dezembro. Quanto às áreas de conteúdo, importa referir que esta incidiu na Área de Formação Pessoal e Social, na Área Expressão e Comunicação e na Área do Conhecimento do Mundo, sendo que na segunda área, em concreto, as atividades se direcionaram para os domínios de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e de Matemática. Nesta perspetiva, é possível afirmar que, com esta atividade, em concreto, se objetivou desenvolver saberes relativos ao meio físico e natural, nomeadamente, no diz que respeito a fenómenos atmosféricos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ao iniciar esta atividade tentou-se introduzir esta temática através de um momento de diálogo relativo a esta época natalícia e sobre o tempo que se faz sentir.

Com isto, chegámos à conclusão de que, no nosso país, a estação em que nos encontramos no Natal é o Inverno, o qual fora desde logo associado ao frio. Nesta linha de pensamento, lembrando as atividades anteriores com a água tentamos associar a este facto, questionou-se ao grupo se saberiam como surgia a neve. A partir desta questão, foi realizado uma atividade experimental, mencionando que iríamos criar neve falsa. Nesta perspetiva, começou-se por apresentar os materiais que seriam necessários, nomeadamente, bicarbonato de sódio, água e uma banheira e, ainda, por explicitar o que iríamos realizar com os mesmos, a fim de formar a tão desejada neve.

No que se refere ao trabalho experimental, é da natureza do aluno experimentar, investigar e propor soluções, sendo o objetivo da escola promover a experimentação espontânea e científica. Na prática é pretendido que as crianças assumam o carater de demonstração, de comprovação dos conceitos e fenómenos discutidos teoricamente, ou como estratégia para manter a atenção do aluno na aprendizagem do conhecimento científico. (Martins *et al*, 2009).

Primeiramente, dividi o grupo em vários grupos, ficando uns a brincar na área da casinha, na área do tapete, na área dos jogos e outro, estavam comigo sentados na mesa para a preparação da atividade experimental. Assim as crianças puderam assumir um papel mais ativo ao manusearem os materiais e realizarem a atividade autonomamente com a minha orientação.

Posto isto, desenvolvi, então, a atividade experimental, comecei por apresentar os diversos materiais que iríamos utilizar nesta experiência, nomeadamente o bicarbonato de sódio, a água, uma banheira e um copo, e, prontamente expliquei como se iria proceder a experiência que iríamos realizar.

Assim sendo, pedi em conjunto para ajudarem-me a encher um copo com água e depois duas crianças partilharam o pacote de bicarbonato de sódio, e o despejaram para a banheira.

Após esta tarefa, pedi que colocassem as mãos no recipiente e sentissem a textura deste ingrediente.

Criança x para mim: Está frio!! Ohh é muito fofinho.

Criança x: Estou a gostar muito de fazer isto.

Diário de Bordo, 14/12/21

Pouco a pouco, fui juntando água aos poucos e pedi que as crianças fossem, com as próprias mãos, misturando e mexendo nos ingredientes e conforme iam sentindo, estes começaram a afirmar que era frio como a neve e que tinha ficado duro e assim era idêntico à neve. Depois como tínhamos tempo, e eram poucas crianças deixa-as explorarem livremente, em que algumas fizeram bolas e houve uma criança que estava a fazer um boneco de neve.

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



Figura 28: Atividade experimental “Fazer neve”

No sentido de relacionar com o Natal, esta continuidade abordar a água tentei relacionar com a caída de neve nos pinheiros/arvores das nossas montanhas. Posto isto, com o intuito de decorarmos a nossa entrada da sala, existiu uma criança X que nas brincadeiras livres montou uma arvore de Natal através de *leggos* e referiu:

Andreia, podemos pintar todos juntos uma árvore de Natal?

Diário de Bordo, 15/12/21



Figura 29: Criança com uma árvore de Natal, feita com os legos

Relativamente à atividade orientada, iniciei a mesma colocando a música “à amizade” dos Caricas e houve até algumas crianças que reconheceram, primeiramente deixei as crianças sentadas no tapete para ouvirmos bem a música, e de seguida, voltei a coloca-la, mas com as crianças em pé para dançarem livremente e posteriormente imitando os gestos que estava a realizar.

Depois pedi novamente que se sentassem e refletíssemos sobre a música. Mas verifiquei que muitas das crianças, ainda muito novas não conseguiam fazer a perceção dos valores intencionais da música, porque quando lhes perguntava o que queria oferecer aos pais ou aos amigos, depois de toda a reflexão da música e explicação prévia sobre esses valores, as mesmas não conseguiam identifica-las porque são coisas muito subjetivas e não palpáveis.

No momento de criar a árvore com as mãos das crianças, esta mesma avaliação que referi comprovou-se, uma vez que dialogava com as mesmas, perguntando o seu desejo de natal para todas as pessoas ou o que desejavam que o pai natal trouxesse para as pessoas do mundo. Das quais obtínhamos as seguintes respostas:

Crianças x:

- Uma boneca,
- um capacete para andar de moto,
- uma cor amarela,
- uma barbie.

Diário de Bordo, 15/12/21

Fiquei um pouco desiludida, uma vez que não consegui enquadrar bem esta atividade e objetivo final não fosse cumprido da forma pretendida.

No entanto, no meio deste diálogo existiu uma criança no grupo que relatou:

Criança x: “Andreia, gostava de fazer um bolo e dar à minha mamã.

Eu disse: - “muito bem, mas porquê que queres dar um bolo à tua mamã?” -

Respondeu: - “Porque gosto dela. Porque ela vem deixar-me todos os dias à escola”.

Diário de Bordo, 15/12/21

Fiquei radiante com aquela resposta, porque essa criança conseguiu entender o objetivo da atividade, era um bolo feito por ela para que a mãe ficasse contente. Óbvio que depois expliquei que as mamãs e os papas têm que ir trabalhar, para que ela recebesse roupa, comida etc...

No meu ver no geral nem tudo correu mal, é verdade que não consegui tirar boas conclusões das crianças ou interiorizar o que queria transmitir. Mas no final tive a noção que aquela atividade não era para as crianças daquela idade e para o meu grupo. Mas consegui com que a dinâmica de grupo quer em grande grupo e pequeno grupo funcionasse da melhor forma e que conseguíssemos um bom trabalho a nível das artes visuais.



Figura 30: Pintura e o pedido de desejos da árvore de Natal

4.5 Projetos com a comunidade educativa

As famílias das crianças constituem um fator extremamente importante para o processo. Contudo, outras pessoas da comunidade também o são uma vez que quanto mais alargado for o nível de comunicação e quanto mais alargado e harmonioso forem os laços mantidos com a comunidade maior serão as oportunidades disponíveis visto que poderão ser uma mais-valia no contributo de recursos, ideias, conhecimentos bem como experiências para o trabalho que pretendemos desenvolver com as crianças.

Segundo as OCEPE, “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (p. 45).

No que diz respeito à minha prática pedagógica, e uma vez que se aproximava a época de Natal, idealizei e desenvolvi, juntamente com a comunidade educativa, dois projetos muito especiais: “Peça de Teatro- “Uma árvore de Natal muito especial” e o envolvimento dos familiares na decoração do palco da atuação e o pinheiro presente no polivalente. O último projeto foi o trabalho cooperativo com a minha colega estagiária, onde é apresentado a “Gincana Sensorial”. Neste sentido, passarei por apresentá-los, em seguida, a fim de esclarecer aquilo em que cada um se consistiu.

4.5.1 Peça de Teatro no Pré-Escolar

A peça de teatro no pré-escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, proporcionando uma série de benefícios cognitivos, emocionais e sociais. Nesta fase inicial de educação é muito importante recorrer a este tipo de atividades e dinâmicas, pois ressalva vários benefícios para o desenvolvimento na criança. Posto isto, refiro posteriormente, algumas das potencialidades que podem desenvolver no crescimento da criança, com o recurso destas dinâmicas.

A peça de teatro encoraja as crianças a usar a imaginação e a criatividade para criar personagens, cenários e histórias. Logo, este promove o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma abstrata, (Estimulação da Imaginação e Criatividade). Ao praticar falas e diálogos, as crianças aprimoram suas habilidades de comunicação verbal. Isso contribui para um vocabulário mais rico e para a expressão de ideias de forma clara, (Desenvolvimento da Expressão Verbal e Linguagem). A interpretação de personagens requer consciência do corpo e da expressão facial, o que irá ajudar as crianças a compreender e expressar emoções de forma mais precisa, (Desenvolvimento da Expressão Corporal e Facial).

Ao participar numa peça de teatro, as crianças têm a oportunidade de se apresentar diante de um público. Esta situação pode aumentar sua autoconfiança e autoestima, à medida que percebem que são capazes de realizar algo desafiador, (Fomento da Autoconfiança e Autoestima). Ao interpretar diferentes personagens, as crianças aprendem a compreender e a simpatizar com diferentes pontos de vista e experiências. Isto, promove a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro, (Desenvolvimento da Empatia).

A realização de uma peça de teatro requer cooperação e trabalho em equipe. As crianças aprendem a ouvir os outros, a respeitar opiniões e a contribuir para um objetivo comum, (Estímulo à Colaboração e Trabalho em Grupo). A nível da memorização de falas e a execução de cenas exigem concentração e exercitam a memória das crianças, contribuindo para o desenvolvimento dessas habilidades, (Desenvolvimento da Concentração e Memória).

Em relação à exploração de temas diversificados, as crianças têm a oportunidade de sensibilizarem-se com várias temáticas, dando importância às mesmas, (Promoção da Diversidade e Inclusão). As crianças exploram diferentes temas e histórias de uma

maneira envolvente e lúdica. O que pode expandir seu conhecimento e compreensão do mundo ao seu redor, (Exploração de Temas e Histórias).

Durante todo o processo de criação e ensaios de uma peça de teatro, as crianças podem encontrar desafios que exigem soluções criativas e estratégias de resolução de problemas, (Desenvolvimento da Resolução de Problemas).

Em suma, a peça de teatro no pré-escolar é uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento holístico das crianças, abrangendo áreas cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, proporciona uma forma divertida e envolvente de aprender e explorar o mundo ao redor delas.

4.5.2 Peça de Teatro “Uma árvore de Natal muito especial”

O projeto intitulado “Uma árvore de Natal muito especial” consistiu na apresentação de uma peça de teatro à comunidade educativa e além disso, contou com a colaboração ativa das crianças envolvidas no projeto e dos Encarregados de Educação das mesmas crianças. Este foi pensado e organizado juntamente com as colegas que se encontravam a estagiar no mesmo Infantário, mais precisamente nas salas: dos Sorrisos, do Arco-Íris, da Felicidade e das Nuvens.

Este teve como objetivo geral de reforçar a importância dos valores morais, nomeadamente, o respeito pelo outro, pelas diferenças e inclusão. Relativamente aos objetivos específicos, consistiam em: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; cooperar com outro no processo de aprendizagem e manifestar comportamentos de preocupação com a conservação a natureza e respeito pelo ambiente.

Logo, a realização desta peça de teatro foi tentar sensibilizar as crianças para a importância de saberem respeitar as diferenças dos outros e de valorizá-las.

Sendo uma época de celebrar a união e partilha, como é o Natal, pedimos a colaboração da família e com a ajuda das crianças nas salas, a contribuição da elaboração de enfeites de Natal como por exemplo: coroa natalícia, presépio, bola de decoração, boneco de neve, sino, floco de neve, Pai Natal, estrela ou outro adereço que preferiam, com a utilização de materiais recicláveis.

Neste sentido, decoramos a árvore de Natal presente no polivalente, as escadas do palco e até mesmo as cortinas do palco.



Figura 31: 1.º ensaio da peça de teatro



Figura 32: 2.º ensaio da peça com os adereços elaborados pelas crianças da sala da Felicidade



Figura 33: Elementos decorativos para a peça de teatro elaborados pelas crianças



Figura 34: Adereços natalícios elaborados pelas famílias



Figura 35: Palco da peça de teatro



Figura 36: Grupo das 4 salas que participaram na Peça de Teatro

4.5.3 Trabalho cooperativo

Para Wagner (1997), a colaboração representa uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo que os atores envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento. Com isto, e em parceria com a minha colega que estava a estagiar noutra das salas, a sala do Arco-íris, onde tem crianças

de 4 e os 5 anos, decidimos em conjunto fazer uma atividade mais direcionada para a expressão motora.

Planeámos fazer uma Gincana, que ocorreu no pátio exterior que apesar de se classificar numa atividade extra-projeto de Natal, foi de encontro a alguns objetivos gerais por nós traçados. Visto que a nossa sala tem crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, achámos por bem realizarmos uma atividade onde fosse possível uma interação entre crianças de salas e de idades diferentes. Para isso, criámos grupos mistos para realizarmos esta atividade, isto é, com crianças de cada sala e de idades dissemelhantes. A realização da atividade serviu, também, para que as crianças, além da interação, fossem capazes de ultrapassar obstáculos que estavam espalhados ao longo do percurso da gincana, objetivo esse que foi conseguido por todas as crianças, umas melhores que outras. Antes da realização da atividade, esperávamos que todas as crianças fossem capazes de estabelecer novos laços de amizade e que as crianças mais pequenas não conseguissem, de todo, realizar o percurso definido. Mas, durante e após o término da atividade, conseguimos observar que as nossas expectativas foram superadas, ou seja, todas as crianças cooperaram e interagiram positivamente com as crianças de outra sala e todas elas acabaram o percurso ao mesmo tempo.

Com isto, podemos concluir que a realização desta atividade foi uma mais-valia para os dois grupos de crianças.

Além desta atividade realizamos também, dentro da nossa sala, atividades em conjunto, em que servíamos como suporte às crianças que tinham maiores dificuldades em realizar as tarefas propostas. Durante as atividades livres, erámos, também, abordados pelas crianças, em que estas nos pediam para contarmos histórias que eram do seu agrado. Já tínhamos percebido, anteriormente, que esta era uma das formas que mais as cativava e captava a sua atenção. Segundo Matias (2006), que chama a atenção para a leitura e análise de histórias, considera que as mesmas podem inserir-se numa das estratégias da educação para os valores. Esta afirma que nas histórias “(...) as crianças distinguem claramente entre comportamentos adequados e comportamentos desadequados (...) [pelo que conseguem] comparar os comportamentos das personagens das histórias com situações vividas por elas próprias (...)” (p.25). Assim sendo, tivemos sempre em conta este fator, pelo que, sempre que tínhamos oportunidade, tentávamos satisfazer o interesse e a vontade das crianças.



Figura 37: Gincana sensorial com a Sala da Felicidade e a Sala do Arco-íris

4.6 Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

Em primeiro lugar, é imprescindível realçar a importância de todas as horas de estágio que realizei no meu percurso académico, porque para além de toda a preparação teórica obtida até agora, é extremamente importante realizarmos um contacto direto com a realidade dos infantários e dos meios envolventes, de forma a conhecermos os seus princípios, objetivos e métodos pedagógicos, para que no futuro consigamos intervir de forma pertinente no meio escolar e social, de forma a sermos profissionais.

A realização de um estágio que visa um final de um ciclo ou de uma etapa, assim como a apresentação dos resultados finais dessa mesma etapa, pode afigurar-se como uma tarefa imponente e uma barreira a transpor entre a parte teórica e a parte prática de uma vida profissional.

Todo o tempo dedicado a este primeiro estágio de três meses, mais precisamente 120 horas no pré-escolar, passando por todas as suas diversas fases, revelou-se fundamental na medida em que contribuiu com todas as suas peculiaridades para o meu processo de aprendizagem e crescimento enquanto futura profissional de educação.

Durante a minha intervenção, tive como propósito que as crianças, através do desempenho de um papel ativo, construíssem competências enquanto mobilizavam “saberes e saber-fazer adquiridos” (Perrenoud, 2001).

Permitindo-me reconhecer que as diferenças entre as crianças são suficientemente consistentes para se repercutirem no que as crianças necessitam de aprender, no ritmo que aprendem e no apoio que precisam do educador e/ou de outros elementos e, por isso, foi este aspeto que mais dei ênfase durante estes três meses, pois fiquei impressionada com a gestão que um educador tem que efetuar para conseguir abranger todas as crianças e conseguir que todos tenham a mesma oportunidade de se desenvolverem, conduzindo todos a uma autonomia e responsabilidade e a uma aprendizagem significativa. Pareceu-me, de facto, um desafio enorme, e por vezes complicado de alcançar, pois é apenas uma educadora para duas dezenas de alunos, todos diferentes, todos com as suas necessidades e particularidades.

No decorrer da primeira etapa, de pesquisa e planeamento, as expectativas foram aumentando gradual e proporcionalmente ao entusiasmo que senti, principalmente após o primeiro contacto com as crianças. Nas fases de seleção do tema a abordar, começaram a surgir algumas indecisões, principalmente devido à multiplicidade de opções com que nos deparamos. A maioria das crianças mostrou-se sempre muito curiosa e disponível e a educadora sempre muito aberta a qualquer tipo de sugestão. É importante que “o educador reflita sobre as razões e critérios que o levam a decidir apoiar o desenvolvimento de determinado projeto, o que implica distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas” (Katz *et al.*, 1998, p. 103).

Numa fase posterior, durante a etapa de execução, deparei com algumas dificuldades, mas também com algumas surpresas que vieram de alguma forma contrariar as primeiras. A relação que fui estabelecendo com a educadora cooperante veio permitir-me vários momentos de reflexão através dos quais foi-me possível encontrar soluções para os pequenos problemas com que me deparei, nomeadamente a nível do comportamento das crianças e da gestão do tempo em determinadas atividades, como também em alguns momentos de iniciativa própria. E foi a partir destes momentos, de dificuldades vencidas, que o sentimento de pertença à sala se foi adquirindo. Foi uma surpresa muito grande ver o entusiasmo e a evolução que as crianças apresentavam principalmente nas atividades que considerei mais importantes e que queria que lhes causassem um maior impacto.

Relativamente ao trabalho de comunidade a pares e o projeto de comunidade educativa, no decorrer do trabalho cooperativo e devido à cumplicidade que se criou entre as estagiárias das quatro salas (Felicidade, Arco-íris, Sorrisos e Nuvens), acabámos por dinamizar uma boa atividade em conjunto. “A diversidade dos processos que se

desenrolam em vários grupos pode constituir um enriquecimento para a aprendizagem das crianças facilitando a troca e a comunicação, bem como o trabalho em conjunto dos profissionais.” (Katz *et al.*,1998, p. 103). A realização da atividade da Gincana, que ocorreu no pátio exterior da escola, e a apresentação da Peça de Teatro trouxeram, sem dúvida, benefícios a nível de cooperação, integração e socialização entre as crianças e os profissionais de educação das quatro salas.

Durante estes três meses de intervenção pedagógica foi-me possível compreender a importância que as práticas e a atitude do educador têm numa sala de Jardim de Infância. Foi bastante importante para mim o apoio de uma educadora cooperante com a qual me identifiquei perfeitamente, essencialmente no modo como interage com as crianças, incentivando-as a interagir com as pessoas e com os objetos num meio que lhes façam sentido. Considero que “o papel do educador não incide apenas nos conteúdos, mas também na dinâmica relacional. Deve estar atento às necessidades dos vários grupos ou indivíduos” (Katz *et al.*,1998, p. 103), mostrando-se o mais disponível e atento possível, mesmo que o seja difícil devido ao número elevado de crianças numa sala de atividades. Pessoalmente, senti que a confiança que tinha nas minhas interações e intervenções foi aumentando gradualmente, possibilitando, assim, momentos de maior qualidade entre mim e as crianças, quer no decorrer de atividades orientadas por mim, quer em momentos de pura brincadeira.

Ao fazer um balanço geral destes últimos meses em que estive envolvida com as crianças da Sala da Felicidade, penso que não posso estar mais satisfeita com o trabalho realizado. As expectativas iniciais, acompanhadas de algum receio, foram superadas. Acima de tudo, sinto que as atividades foram bem conseguidas junto das crianças, acabando por se tornar uma sensação indescritível o facto de pensar que tive interferência na sua vida, possibilitando-lhes estas atividades que foram ao encontro dos seus interesses.

De entre as diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, assumi a observação como a técnica que mais me permitiu recolher informação. Sendo a observação participante uma “prática indispensável no contexto de formação de professores” (Moreira, 2001, p.104) e uma vez que ela nos permite tomar “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), ao longo da minha intervenção recorri a esta técnica diariamente, para assim, recolher o máximo de informação possível, de forma a conseguir descobrir o sentido e o desenvolvimento de qualquer acontecimento que observava.

Consideradas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150), as notas de campo foram fundamentais para a observação participante, permitindo-me fazer registos, descrições e reflexões nos meus diários de bordo acerca de todos os intervenientes e dos vários acontecimentos, adquirindo assim informações sobre todo o desenvolvimento das minhas atividades.

Considero que esta experiência foi uma mais-valia para a construção de identidade enquanto profissional de educação, tendo sempre em conta quatro pilares fundamentais: “Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a viver Juntos e Aprender a Ser” (Sarmiento, 2009, p. 51).

Uma das predisposições mais importantes que preocupa os educadores de infância é o *interesse*, definido “(...) como a capacidade para o indivíduo “se perder” numa atividade” (Katz & Chard, 2009, p. 57) e, no que a isso diz respeito, foi também bastante positivo e compensador para mim, enquanto estagiária, verificar que os níveis de *curiosidade*, *imaginação* e *interesse* das crianças do grupo se foram desenvolvendo, e foram para além das expectativas e metas que tracei inicialmente para esta intervenção.

Pessoalmente, considero que esta experiência foi enriquecedora por inúmeros motivos: foi bastante gratificante o contacto com as crianças, acompanhando o seu crescimento físico, intelectual e emocional face às atividades desenvolvidas, que permitiram a sua participação ativa em todos os momentos; a excelente parceria que consegui criar com as assistentes operacionais e, principalmente, com a educadora cooperante que me proporcionou uma infinidade de aprendizagens. É de salientar também, o importantíssimo papel da Professora orientadora da UMa, com toda a sua predisposição, compreensão, ajuda e principalmente o seu conhecimento que me fez refletir e evoluir nesta minha intervenção pedagógica. Privilegiei, assim, em todo o processo a articulação entre a ética, a parceria, a reflexão e acima de tudo os direitos das crianças.

Como afirma Teresa Sarmiento (2009, p.48) “A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.”.

Capítulo 5- Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico- 2.º ano de escolaridade

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

Einstein citado por Estanqueiro

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e refletir acerca de diferentes componentes relativas à PP II, a qual se desenvolveu no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta experiência teve a duração de nove semanas, que decorreram entre os meses de março e junho, perfazendo um total de 120 horas. O estágio foi desenvolvido numa turma de 2.º ano de escolaridade, na escola EB1/PE da Nazaré.

No presente capítulo e numa primeira etapa realizar-se-á uma breve contextualização do ambiente educativo, abordando a organização do estabelecimento educativo e do ambiente educativo em sala de aula (espaço, grupo, tempo). De seguida, apresentar-se-á uma narrativa descritiva referente à experiência dentro da sala de aula. Assim sendo, apresentarei o projeto de I-A implementado, três atividades realizadas com a mesma e por último a reflexão final.

5.1 Contextualização da Prática Pedagógica

O ambiente educativo destaca-se, significativamente, por representar o “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva *et al.* 2016, p. 5).

Logo, o ambiente no qual os alunos estão inseridos poderá ser importante para compreender o seu desenvolvimento e até as suas atitudes. As diferenças entre o meio familiar e a escola podem afetar o desempenho e os resultados obtidos pelos alunos. Por isso, será importante o trabalho de proximidade entre a escola e a família, de modo que cada uma das partes compreenda melhor a outra e possa assim ser desenvolvido pela escola um trabalho que faça a família sentir-se valorizada, sem que cada uma das partes invada o que é característico e função de cada uma, mas se conheçam e consigam trabalhar em articulação.

Estas iniciativas vão afetar não só a aprendizagem dos alunos, mas também ajudar a criar um forte sistema de apoio na comunidade para os professores o que na escola e na turma em apreço se afigura especialmente pertinente.

5.1.1. Caraterização do Meio Envolverte

A instituição denominada escola EB1/PE da Nazaré fica situada no Bairro da Nazaré, na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. A freguesia de São Martinho possui 8,06 km² de área e 21 000 habitantes.



Esta freguesia dispõe de inúmeros serviços à população residente e não só, como no Ensino e Educação (Escolas de 1º, 2º e 3º ciclos, infantários, Escola Hoteleira), na Cultura, no Desporto (Campo dos Barreiros, Ginásio e Piscinas do Clube Naval, Ginásio do Lido, campos da CMF), o Centro de Saúde da Nazaré e no Lazer (promenade do lido).

A escola situa-se numa zona habitacional onde existem vários complexos habitacionais tais como: Virtudes, Barreiros, Pilar, etc. Contudo esta zona é formada essencialmente pelo Bairro Social da Nazaré, que tem uma taxa populacional elevada.

No espaço que rodeia a escola podemos encontrar vários serviços públicos tais como: agências bancárias, farmácias, bombas de gasolina, valências desportivas, sede da NOS, padarias, cafés e praça de táxis.

Nesta zona da freguesia podemos encontrar ainda duas unidades hoteleiras: a Quinta da Bela Vista e o Hotel Panorâmico.

5.1.2. Caracterização da Instituição Educativa

A Escola Básica do 1º ciclo com Pré-escolar da Nazaré situa-se no Bairro Social da Nazaré, Avenida do Colégio Militar, freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. A escola tem ainda um Anexo localizado na Rua Dr. Pita, São Martinho, onde é lecionado apenas a Educação Pré-Escolar.

Na escola existem cinco turmas do Pré-Escolar e quinze turmas do 1º Ciclo, porém a nível do Pré-escolar apenas duas turmas funcionam no edifício principal sendo que as restantes são lecionadas no Anexo.

No edifício principal podemos encontrar o gabinete da direção, a secretaria, a sala de professores, oito salas de aulas para 1º ciclo (atividades curriculares), duas salas de pré-escolar, duas salas de TIC, sala de inglês, a sala de expressão musical e dramática, a sala de expressão plástica, duas salas de estudo, duas salas de apoio pedagógico, a sala de clubes, biblioteca e respetiva sala de apoio, reprografia, refeitório e economato. Além destas salas podemos encontrar ainda uma cozinha equipada, arrecadações, vestiário de pessoal não docente e um bar. Existe também uma sala polivalente destinada a convívio em datas festivas e, também, como espaço de recreio e ginásio de educação física-motora em dias de chuva. No que diz respeito aos espaços de higiene pessoal, existem três sanitários para os alunos, uma para o pré-escolar, três para uso do pessoal docente e duas para o pessoal não docente. Quanto aos espaços exteriores há um campo polidesportivo, dois pátios semicobertos e um parque infantil.

No Anexo da Azinhaga podemos encontrar três salas de atividade pré-escolar, uma sala multifuncional, um átrio de entrada (que funciona como refeitório), um sanitário para alunos, um sanitário para educadores e pessoal auxiliar, um gabinete do pessoal docente e a copa. Os espaços exteriores são constituídos por dois pátios (um coberto e outro descoberto), um parque infantil e jardins.

Relativamente à caracterização dos recursos humanos existentes, estão ao serviço desta escola oitenta e duas pessoas distribuídas por pessoal docente (cinquenta e dois), administrativo (três), pessoal não docente (vinte e cinco) e por duas técnicas superiores de Biblioteca.

Quatro professoras/educadoras de apoio de Educação Especial prestam apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais. Na equipa também colabora uma psicóloga integrada no projeto de despiste e apoio de casos problemáticos, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional.

Para reparações e manutenções da escola contamos com diversos serviços da Câmara Municipal do Funchal (carpintaria, eletricidade, etc.) e da Delegação do Funchal um jardineiro, bem como da Direção Regional de Planeamento.

A escola dispõe de vários equipamentos: 1 fotocopiadora, 34 computadores em duas salas TIC e sala multifuncional, 6 impressoras, 4 televisores, Vídeos/DVD, 2 aparelhagens/sistema de som, 3 rádios portáteis, 1 gravador de vídeo/máquina fotográfica, 1 retroprojektor, entre outros.

Relativamente aos recursos didáticos, a escola dispõe de mapas, globos, geoplanos, tangrans, carimbos, diversos jogos, quadros pretos, entre outros. De salientar que alguns destes materiais estão degradados e desatualizados. No que diz respeito aos recursos desportivos a escola possui conjuntos de cones, pinos de madeira, pesos, colchões, bastões e outros materiais propícios à prática desportiva.

Em termos de instrumentos musicais estão disponíveis guitarras, castanholas, maretas, triângulos, quadro pautado, e leitor de cassetes e cd's.

5.1.3 Caracterização da Sala



Figura 39: Sala de aula 2.ºB

No que se refere ao espaço da sala de aula, constatou-se que esta possui duas janelas, permitindo a entrada da iluminação natural, bem como possibilitando a circulação de ar. Todavia, nos dias dedicados à observação não-participante, verificou-se que, apesar de a sala possuir estas características, o seu aproveitamento poderia ser diferente, uma vez que as luzes se encontravam ligadas e os estores fechados. Ainda

relativamente ao espaço físico da sala, aferiu-se que esta contém um ecoponto (somente com plástico e papel), que é utilizado com alguma frequência.

Esta sala dispõe um espaço amplo, que possibilita a presença de alguns armários, mesas e estantes destinados à arrumação de recursos didáticos como, livros, cadernos, materiais e jogos.

As mesas de trabalho dos alunos encontram-se dispostas em filas, sentando-se os mais baixos à frente e os mais altos atrás por causa da visibilidade. No entanto, existem casos de alunos que devido ao seu comportamento tiveram de ser retirados desta disposição. A secretária da professora encontra-se de frente para a turma.

Na sala de aula existem diversos tipos de materiais, adequados ao ano de escolaridade (2º ano) e à faixa etária em questão, que podem ser utilizados durante a aula para as mais diversas atividades: cartolinas, canetas, lápis, folhas de papel, metro articulado, *cuisenaire*, sólidos geométricos, entre outros.

5.1.4 Caracterização da Turma

A turma do 2ºano B é constituída por 21 alunos, doze crianças do género feminino e nove crianças do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

De um modo geral, é um grupo muito curioso, perspicaz, ativo, participativo, dedicado e empático.



Figura 40: Turma 2.ºB com a professor cooperante

Das observações realizadas, podes retirar que ao nível da formação educativa a grande parte dos alunos revela boas capacidades de aprendizagem. Contudo há alunos

que apresentam algumas dificuldades ao nível da escrita e falta de autonomia. O grupo é homogéneo, visto que possuem ritmos de trabalho bastante idênticos. O aluno que demonstra mais dificuldades tem um acompanhamento individualizado por parte do professor de apoio que se encontra, também, na sala de aula.

Possuem um nível muito bom face à leitura e escrita e a maioria adora a área de literatura infantil. Relativamente à matemática, muitos demonstram um bom desempenho, embora um ou outro aluno revele mais dificuldades nesta área curricular.

Ao nível do comportamento a turma apresenta um nível por vezes pouco satisfatório, pois, existem quatro alunos mais conversadores e desestabilizadores, havendo a necessidade de intervir de forma sancionatória, uma vez que estes alunos quando chamados à atenção reagem de forma impulsiva e desrespeitosa.

5.1.5 Caraterização e Gestão do Tempo

A organização e gestão do tempo, em contexto de sala de aula, constitui um fator importante para o desenvolvimento da prática docente. Nesta perspetiva, considera-se que, além da organização do espaço, deve ainda ter-se em conta este fator, pois a definição de rotinas adequadas e a gestão do tempo afiguram-se como elementos essenciais a ter em consideração, na medida em que assumem um papel fundamental para o sucesso e qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem (Morgado, 2003).

No que concerne ao tempo pedagógico, a turma do 2.º B tinha a componente curricular no turno da manhã. O seu horário de trabalho decorria entre as 8:15H e as 13:15H.

Quanto à componente curricular, além de incluir o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, esta englobava ainda áreas, como Educação Física, Inglês e Educação Artística. No entanto, aquando da minha prática pedagógica, apenas tive a oportunidade de assistir às aulas de Educação Artística, visto que apenas essa coincidia com os dias em que estava presente.

Relativamente ao turno da tarde, a turma frequentava atividades de enriquecimento curricular entre as 14:30H e as 18:315H.

Horário – 2.º ano B			
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
08:15h - 08:45h	Português/C&D	Matemática	Educação Artística
08:45h - 09:15h			Apoio ao Estudo
09:15h - 09:45h	Estudo do Meio	Português	Inglês
09:45h - 10:15h			
10:15h - 10:45h	Intervalo		
10:45h - 11:15h	Intervalo		
11:15h - 11:45h	Matemática	Estudo do Meio/C&D	Português
11:45h - 12:15h			
12:15h - 12:45h	Apoio ao Estudo	Artes Visuais	Matemática
12:45h - 13:00h			
13:00h - 13:15h			

Tabela 5: Horário da turma 2.ºB

5.2 Projeto Investigação-Ação

5.2.1 Enquadramento do problema

O projeto de I-A que passarei a abordar surgiu no âmbito da PP II e foi desenvolvido com a turma do 2.ºB, a qual fora previamente caracterizada. Aquando o meu período de observação minha observação, reparei que durante as aulas da professora cooperante, existiam muitas interrupções por parte dos alunos aquando esta lecionava os conteúdos. A vontade de intervir por mau comportamento surgia sempre dos mesmos alunos, contudo, a professora cooperante optava sempre por utilizar estratégias que colocassem estes de castigo, colocando os nomes dos alunos no quadro e estes ficavam ausentes de algumas aulas extracurriculares, como também, do recreio.

Além disso, pude ainda verificar que em determinadas situações de trabalhos em grupos ou individualmente, os alunos não conseguiam ter a capacidade de concentração e responsabilidade das mesmas.

Nesta perspetiva, e após conversar com a professora cooperante, considerei que seria oportuno desenvolver um projeto, cujo objetivo passasse por desenvolver momentos de aprendizagem de cariz cooperativo/individual e promover um clima positivo dentro da sala de aula, definindo uma questão-problema que fosse ao encontro desta metodologia.

5.2.2 Questão Investigação-Ação

Considerando a problemática verificada, tornou-se necessário desenvolver um diálogo com a professora cooperante, no intento de verificar se esta estaria de acordo com a mesma. Após dar-me a conhecer a sua opinião, procurei, ainda, verificar se a minha orientadora de estágio concordaria, igualmente, com a mesma. Uma vez estabelecido um diálogo entre todos os interessados, formulou-se, então, a seguinte questão-problema: *“Como promover um clima positivo de sala de aula através da leitura, escrita e música no 2.ºB?”*.

Posto isto, a questão-problema, surge no âmbito do comportamento, na medida em que, quando era abordada a educação literária, os alunos ficavam curiosos, concentrados e em silêncio, logo, aproveitei para trabalhar a leitura, a escrita acompanhada com a Música com o objetivo de estes estimularem a sua criatividade e concentração.

Considerei que esta questão seria uma temática pertinente, pois ao longo da vida escolar, as crianças estarão sempre numa posição em que ficarão predispostas à literatura, porque serão sempre levadas a ler e escrever nas aulas, por isso, considerei pertinente estipular estratégias para incidir nesta área.

Assim sendo e sempre que possível, desenvolvemos atividades na componente curricular de Português através da leitura e escrita com o objetivo de desenvolver assim a produção de texto individualmente e os comportamentos desajustados.

5.2.3 Estratégias de Intervenção

As atividades planeadas foram devidamente pensadas para promover competências, hábitos e atitudes que, possivelmente, pudessem sensibilizar e modificar os hábitos de comportamento com o auxílio da música na produção de textos, escrita e trabalhos individuais, onde era necessário a obter concentração. Esta temática foi desenvolvida durante as três últimas semanas de intervenção pedagógica.

Assim, durante o período de intervenção tentou-se adotar estratégias e utilizar recursos que pudessem contribuir para promover um bom clima de sala de aula através da componente curricular de Português e a Música. Procurei fazer destes momentos diversificados e atrativos, quer pelos textos, quer pelas atividades, quer pelos materiais e até pela organização do trabalho. Tentei atribuir sentido e significado às minhas

intervenções, desde a sua preparação até à concretização. Quis, por um lado, encontrar e planear atividades que fossem ao encontro da minha questão-problema e por outro, que apresentassem como verdadeiros desafios para os alunos.

Em suma, conforme Hallam (2012) a correlação do Português com a Música é a forma mais agradável de fornecer a base de conhecimento prévio para a aprendizagem, sendo que esta foi utilizada para promover o interesse dos alunos e que estes estivessem concentrados. A partir daí a aprendizagem foi mais fácil e maior, pois o interesse é estimulado. Através da música e das suas diferentes formas de expressão foi estimulada a criatividade e fomentada uma atitude positiva em relação ao comportamento da sala de aula.

Estratégia 1: Promoção de situações de aprendizagem através da leitura

O texto é o elemento central da componente curricular de Português e é a partir dele que são trabalhados quatro domínios linguísticos apresentados nas Aprendizagens Essenciais 2018, oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática. *Estas cinco competências, embora concetualmente distintas, inter-relacionam-se permanentemente, formando um todo que enforma e alimenta o crescimento linguístico do sujeito* (Sim-Sim, et al., 1997, p.25).

O domínio da leitura em como primeira atividade a obra literária “*A menina Gotinha de Água*”. Esta obra foi trabalhada em continuidade da componente curricular do Estudo do Meio, “a origem da água; onde podemos encontrá-la, etc...”. De acordo com as Aprendizagens Essenciais: “É na intersecção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento).” (Aprendizagens Essenciais- Português, 2018, pp.1,2).

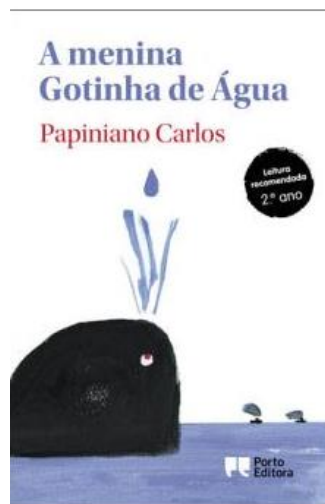


Figura 41: Obra literária “A menina Gotinha de Água”

Num primeiro momento, a partir do poema, realizei uma leitura em voz alta e posteriormente, com o intuito de promover a leitura solicitei aos alunos que a fizessem recorrendo ao jogo de “Leitura em Pipoca”. Assim sendo, solicitei primeiro a leitura a um aluno, depois este ao terminar de ler escolheu um colega que desejava que lesse a seguir, proferindo a título de exemplo: “Pipoca Iris”, a aluna escolhida (neste caso a Iris), lê a sua estrofe e escolhe o aluno seguinte. Na minha opinião este tipo de leitura é bastante benéfico não só porque os mantém concentrados, visto que não sabem quem será escolhido para ler a seguir e também porque é uma forma mais interativa e interessante de promover a leitura.

Depois da leitura os alunos sublinharam as palavras que desconheciam e, ainda, destacaram alguns verbos presentes no poema. Posteriormente foi proposto a cada aluno que escolhessem uma estrofe do poema, que a copiassem numa folha branca de papel e ilustrassem conforme a estrofe.



Figura 42: Resultados das estrofes escritas e ilustradas pelos alunos

Em seguimento desta atividade foi projetado no quadro interativo um vídeo (teatro de fantoches) “A menina Gotinha de Água”, realizado por mim e pelas minhas colegas estagiárias na aula de Didática de Expressões da Universidade da Madeira, a partir do mesmo realizou-se um momento de diálogo de grupo depois de concluída a compreensão do texto, com base num guião de leitura orientada.



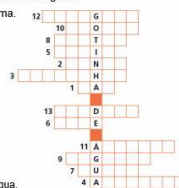
Figura 43: Vídeo- Teatro de fantoches “A menina Gotinha de Água”

GUIÃO DE LEITURA 7



1. Relembra a história da "A menina gotinha de água".

Lê as indicações e completa o crucigrama.



1. Local onde vivia a Gotinha de Água.
2. Adjetivo que caracteriza a Gotinha de Água.
3. Uma das coisas que dava aos peixinhos quando brincava com eles.
4. São as flores de mil cores que há no mar.
5. Sítio onde a Gotinha de Água beijava as pernas e os cabelos aos meninos.
6. Parte do corpo onde o Sol beijou a Gotinha de Água.
7. Onde se viu a Gotinha de Água depois de subir muito no ar.
8. Vieram algum tempo depois do arco-íris e disseram às nuvens: – Vamos.
9. O autor compara as nuvens a grandes navios de...
10. A Gotinha de Água olhava para baixo e via-as murchas.
11. Abriam no ar os seus braços carregadinhos de frutos.
12. Palavra que mostra o agradecimento de todos à chuva.
13. O que sentiu a Gotinha de Água quando acordou no interior da Terra.

Figura 44: Guião de leitura da obra literária “A menina Gotinha de Água”

A aprendizagem e o desenvolvimento de competências de leitura são um processo complexo e moroso que requer motivação e esforço, com atividades que promovam ambientes de aprendizagem que favoreçam o contacto com o texto escrito, uma vez que essa é uma situação nova para a criança “Interagir com textos escritos é explorar um território desconhecido para a criança pequena, tanto como objetivo físico como linguístico” (Teberosky et al., 2003, p.128).

Estratégia 2: Promoção de situações de aprendizagem através da escrita

A escrita é outro domínio de particular importância na componente curricular de Português e foi uma área de aprendizagem que se procurou valorizar ao longo da minha prática educativa, desde o primeiro momento, e na turma do 2.º ano de escolaridade, considerando que “as crianças devem viver o acesso à escrita como uma atividade social à qual se deve destinar horários e espaços determinados ao longo da organização escolar” (Teberosky et al., 2003, p. 173). Na atividade de escrita, que teve como base o poema “*A menina Gotinha de Água*” iniciou-se um diálogo com a questão: “Se eu fosse uma Gotinha de Água a viajar pelo mundo?” Na sequência desta atividade, foi proposta aos alunos a elaboração de um texto com a mesma questão. Como orientação para a escrita, foram fornecidas as seguintes pistas: descrever a Gotinha de Água, a viagem, os objetos e as pessoas que levariam consigo. Os textos produzidos revelaram diversidade, riqueza de vocabulário e alguma originalidade. Figura...

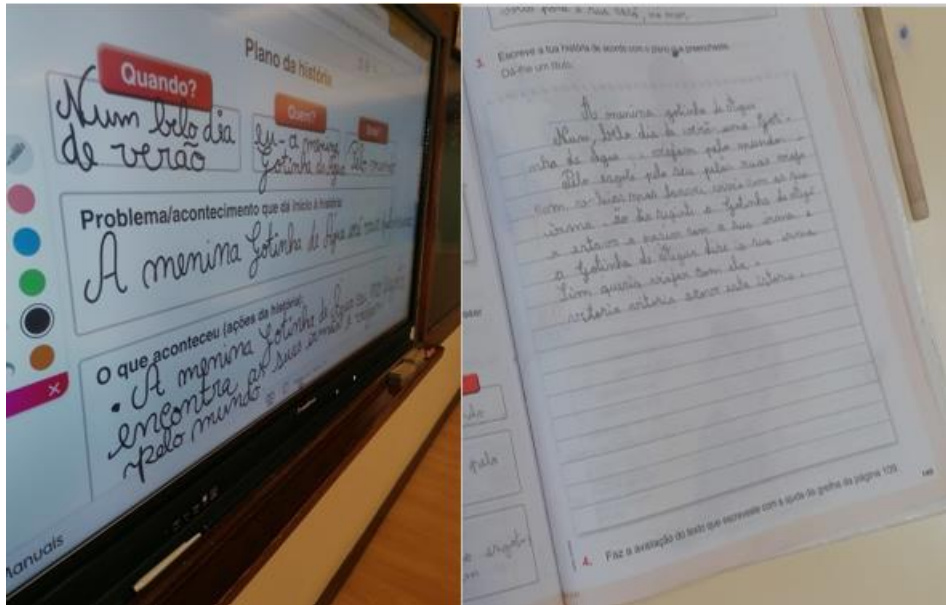


Figura 45: Texto narrativo “Se eu fosse uma menina Gotinha de Água a viajar pelo mundo”

Durante a produção do texto solicitei que usassem os cartões do semáforo (Técnicas de Avaliação Formativa).

Orientei aos alunos que levantassem o seu cartão: verde, se estivessem a conseguir escrever sem ajuda e estavam concentrados, amarelo, se tivessem alguma dúvida e vermelho, se precisassem imediatamente de ajuda ou se algum colega estava a perturbar o seu espaço de produção de escrita.

Na minha opinião, as técnicas de avaliação formativa são uma forma lúdica de compreender se o aluno realmente conseguiu interpretar os conteúdos abordados, neste caso, o conteúdo, as palavras e frases do jogo da mímica.



Figura 46: Utilização da TAF na produção do texto narrativo

Portanto, criando um ambiente mais favorável à escrita, retirando-lhe a carga negativa que tantas vezes tem, sobretudo porque ainda continua a surgir muito ligada à avaliação ou a uma tarefa rotineira, relacionada com assuntos pouco significativos.

Relativamente à oralidade, procurou-se que este domínio estivesse sempre presente e em articulação com a leitura e a escrita. Partindo da visualização do vídeo mencionado anteriormente, foi proposto, aos alunos, a apresentação oral das produções escritas. Esta é uma atividade de inter-relação oralidade e leitura, uma vez que é necessário ler, ou ouvir ler para escrever. A oralidade acontece, com maior ou menor facilidade, de acordo com o nível de compreensão do texto por parte do leitor/ ouvinte. Tal como afirmam Sanchez et al.,1992 definir em que consiste a compreensão não é precisamente uma tarefa fácil, porém, o conceito de compreensão pode ser definido como um ponto de vista mundial (uma verdade absoluta igual para todos), na medida em que vemos aquilo que os outros também estão a ver.



Figura 47: Apresentação dos textos narrativos produzidos pelos alunos

Estratégia 3: Promoção da leitura, escrita e oralidade através da Música

Por fim, para tentar responder à minha questão, escolhi uma música de fundo que fosse ao encontro da produção escrita. Logo, foi fundamental que a música escolhida não fosse um elemento de distração, mas um elemento integrador e que levasse à mudança de comportamento do aluno. Como por exemplo, a música da Orquestra de Jazz de *Saint-*

Saens- Symphony), de *Camille Saint- Saens*, o que despertou para Escrita Criativa. Esta escolha de música, foi investigada por mim e poderia ser uma possível boa receção por parte dos alunos, uma vez que não estão acostumados a ouvir este tipo de música mais calma.

Este visa mostrar que a prática da escrita deve estar sempre associada a situações de prazer, de reforço e de autoconfiança, através de atividades lúdicas apelando a estímulos auditivos, visuais entre outros.

Posto isto, nas últimas semanas de intervenção, sempre que realizássemos uma atividade de produção escrita e fosse necessário utilizar a imaginação estar concentrado, era utilizada sempre a mesma música, uma vez que foi bem recebida por parte dos alunos.

É de salientar que durante estas 4 últimas semanas de intervenção pedagógica o trabalho realizado foi considerado positivo, graças ao contributo de todas estas práticas de leitura, escrita e música associadas a situações de prazer, de reforço e autoconfiança, apelando a estímulos auditivos, visuais e outros.

Em conversação com a professora cooperante “estas produções escritas Andreia tem sido fundamentais e preparatórias para as provas de aferição. Acho pertinente promover atividades que desenvolvam competências e atitudes positivas face à leitura e escrita”.

Diário de Bordo, 30/5/22

Constata-se que a criatividade também é potenciada pela participação na música, essencialmente quando a atividade musical é criativa. Tome-se o exemplo da improvisação que é concebida por meio da criatividade. “O impacto da participação musical no desempenho em geral pode derivar do seu impacto no desenvolvimento pessoal e social.” (Hallam, 2012, p.30). É de salientar que esta esteve sempre presente nos momentos de escrita, evidenciando uma evolução no desenvolvimento da criatividade por parte dos alunos, assegurado pelo entusiasmo dos meios utilizados para a realização das atividades.



Figura 48: Audição da música através do quadro interativo da sala

5.2.4 Fases do Projeto Investigação- Ação

Nesta fase do relatório, apresento um cronograma a partir de uma tabela na qual se encontram representadas, de forma detalhada, as diferentes fases do meu projeto de I-A alusivo à componente da CF. Neste cronograma, apresento o tempo de realização da minha PP em contexto de 1.º Ciclo e o momento em que desenvolvi cada uma das fases.

Fases do Projeto de Investigação- Ação	Meses	março					abril					maio				
	Semanas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Identificação do problema																
Formulação da questão																
Revisão preliminar da problemática																
Definição das estratégias																
Aplicação das estratégias																
Reflexão sobre as estratégias																
Avaliação das estratégias																

Tabela 6: Fases do Projeto

5.2.5 Avaliação da Implementação do Projeto

Uma vez terminada a PP, e apesar de o projeto se ter dinamizado apenas ao longo de dois meses, posso afirmar que, numa perspetiva geral, as estratégias implementadas contribuíram para a aquisição de um bom clima positivo de trabalho dentro da sala de aula.

Relativamente à avaliação esta é “(...) como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 7). A avaliação que utilizei ao longo da minha prática foi a avaliação formativa, onde o principal objetivo era refletir sobre a minha prática e reformular o erro: “A avaliação (...) constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (Morgado, 1999, p.102).

Posto isto, as novas aprendizagens por parte dos alunos foram eficientes conforme o ritmo de trabalho de cada um. Houve respeito entre os colegas e até mesmo os que destabilizavam mais a turma, no final já ajudavam os colegas com mais dificuldades a nível da escrita. Com o passar do tempo, e à medida que efetuávamos as diferentes atividades associadas às estratégias definidas, fui capaz de observar e acompanhar a evolução da turma.

A cada semana que passava, pude verificar que, efetivamente, os alunos começaram a concentrarem-se mais e conseguindo fazer um trabalho individual no seu espaço sem qualquer perturbação perante os colegas que dificultavam essa concentração e atenção na produção escrita. partilhando ideias e debatendo sobre as diferentes opiniões existentes.

Na verdade, através da avaliação formativa conseguia compreender as principais necessidades da turma e onde poderia melhorar/alterar as minhas estratégias. A avaliação formativa “é um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, pp. 6 e 7).

Logo, é possível afirmar que as estratégias utilizadas se adequaram ao problema, contribuindo para que as atividades a estas associadas fossem bem-sucedidas e, conseqüentemente, para que os alunos adquirissem novas aprendizagens de uma forma mais enriquecedora e significativa para os mesmos.

5.3 Momentos de aprendizagem

Ao longo da PP II, desenvolvida com a turma do 2.ºB, pensou-se e planejou-se diferentes atividades, tendo por base as AE e o PAR. Para além disso, importa referir que se teve ainda em consideração o Projeto Educativo de Escola (PEE), perfazendo, assim, um total de três planificações e três diários de bordo. Adicionalmente, é de destacar que a sua concretização se deu, igualmente, com base nas orientações concedidas pela orientadora científica e pela professora cooperante.

Nos subtópicos que se apresentará, em seguida, abordar-se-á e descrever-se-á uma sequência didática e duas atividades que, embora se destaquem pelo seu caráter interdisciplinar, se encontraram organizadas por áreas curriculares com o intento de facilitar a sua leitura/escrita e a compreensão das principais ideias associadas às mesmas, como também o despertar do trabalho experimental nas Ciências. Note-se que todas se concretizaram de forma cuidada, no sentido de apresentarem uma sequência lógica e contínua, articulando as diferentes áreas curriculares e garantindo, nessa sequência, a promoção de um trabalho interdisciplinar. Deste modo, é possível afirmar que estas apresentaram como principal objetivo proporcionar momentos de aprendizagem diversificados e significativos que promovessem o desenvolvimento integral dos alunos.

5.3.1 A Condução da Água nas Plantas

A atividade que se passará a descrever nesta fase do relatório teve por base a área do Estudo do Meio e decorreu na minha quarta semana de intervenção pedagógica, mais especificamente no dia 20 de abril de 2022. Esta surgiu, uma vez mais, tendo por base as orientações da professora cooperante quanto ao conteúdo lecionar, o qual passava pelos seres vivos. Neste caso, em específico, este direcionava-se para o tema das plantas.

Atribuir-se como ponto de partida o conteúdo relativo às plantas, abordou-se, com a turma do 2.ºB, diferentes noções relativas às mesmas, nomeadamente, as suas partes constituintes e respetivas funções. Nesta perspetiva, reviu-se este conteúdo e indicou-se que seria realizada uma Atividade Prática (AP), de cariz laboratorial, na qual a turma seria organizada por grupos. Note-se que estas atividades, em particular, se revelam extremamente significativas para os alunos, na medida que este recurso didático é promotor da aprendizagem e que “pode contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos, permitindo-lhes continuar a aprender” (Carreira, 2014, p. 69).

Também através do trabalho prático, o aluno “torna-se no principal interveniente no seu processo de aprendizagem” (Carreira, 2014, p.69) o que contribui para uma aprendizagem mais interativa e motivadora.

Relativamente aos grupos de trabalho, importa referir que estes foram organizados de modo que todos os alunos permanecessem nos seus devidos lugares ao longo da atividade. Nesta linha de pensamento, indicou-se que cada elemento, de cada grupo, ficaria responsável por realizar um procedimento da atividade laboratorial na mesa que se encontrava à frente da sala. Deste modo, todos tiveram oportunidade de participar, de igual forma, evitando que se aproximassem muito, entre si.

Porém, ao iniciar a explicação da atividade experimental que iríamos realizar, salientei que era necessário que os alunos estivessem concentrados e em silêncio para trabalhar em grupo e que iriam ter uma recompensa. Esta recompensa para o bom comportamento não estava planificada, no entanto, no dia de ontem visto que o mau comportamento tinha sido excessivo após o regresso de férias, lembrei-me de trazer um pequeno recurso para colocar em prática no trabalho de grupo. Como lembrámos a temática das plantas, trouxe um lápis como recompensa para o melhor grupo de trabalho, o qual tinha sementes de flores. No final de cada utilização do lápis e do ano letivo iremos plantar essas sementes no jardim da escola, permitindo assim o crescimento de flores e contribuindo para o projeto “ECO-Escolas- Um Jardim, Uma Escola”.



Figura 49: Lápis com as sementes, entregues aos alunos

Uma vez organizados todos os grupos, distribuiu-se, por cada aluno, um registo respeitante ao Diagrama de Gowin, explicitando a sua utilidade, e apresentou-se a seguinte questão-foco: *De que forma é que as plantas recebem água?* O V epistemológico de Gowin é um instrumento heurístico que visa “transmitir ao aluno a

noção de que o conhecimento humano é produzido, construído, no interagir do pensar e do fazer, na busca de respostas para questões-foco sobre os mais diversos fenômenos de interesse” (Moreira, 2007, p. 10).

Neste momento, promoveu-se uma reflexão individual, acerca da mesma, e mencionou-se que, na parte referente ao “Pensar”, cada aluno deveria escrever/desenhar, aquela que consideravam ser a resposta correta. Deste modo, verificou-se os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a este tema, os quais revelaram, na sua maioria, serem corretos.

Em seguida, incentivou-se a turma a refletir sobre os materiais que seriam necessários para a realização desta atividade e, ainda, sobre quais os procedimentos a seguir. Estabelecido este diálogo, forneceu-se uma cábula, com os mesmos, para que a pudessem colar, no seu respetivo lugar, no Diagrama de Gowin. Este momento ficou marcado pelo enorme interesse revelado pelos alunos que participaram, ativamente, proferindo as suas principais ideias relativas aos tópicos mencionados.



Figura 50: Preenchimento de Diagrama de Gowin

Conhecidos os materiais necessários e todos os procedimentos a seguir, passou-se, então, à realização da AP. É de referir que, neste momento, enquanto cada aluno, de cada grupo, se dirigia à frente da sala, os restantes colegas ficavam encarregues de referir qual o material necessário em cada momento e o respetivo procedimento a realizar, orientando-o. Desta forma, todos os alunos assumiram um papel ativo no decorrer desta atividade.



Figura 51: Mistura da água com o corante

Após a realização da AP, colocou-se os recipientes, com as flores, numa área resguardada da sala de aula, a fim de aguardar pelo resultado final. Neste momento, em específico, procurou-se incentivar a turma a prever o que iria acontecer às flores. Com isto, a grande maioria dos alunos demonstrou compreender que, efetivamente, as flores iriam mudar de cor.

Já no final da aula, observou-se e analisou-se as flores, verificando, em grande grupo, que uma delas já havia começado a ganhar a cor azul. Como tal, optou-se por dar continuidade à atividade, embora, normalmente, esta AP dure alguns dias.



Figura 52: Observação e análise das flores no final da aula

Analisado, então, o resultado final, solicitou-se aos alunos que o registasse por escrito, ou através de um desenho, na parte referente ao “Fazer”, no Diagrama de *Gowin*. Deste modo, constatou-se os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo desta AP, comparando-o com resposta apresentada anteriormente, relativa aos seus conhecimentos prévios.

Numa fase final desta atividade, desenvolveu-se uma reflexão, em grande grupo, acerca do resultado observado, a fim de dar resposta à questão apresentada, inicialmente. Neste momento, em específico, a maioria dos alunos revelou ser capaz de identificar o fenómeno ocorrido na planta, indicando a razão pela qual a flor adquiriu a cor vermelha. Neste sentido, e para consolidar esta aprendizagem, explicitiei, de uma forma mais simples, que o facto de a flor ter adquirido uma nova cor, demonstra que o seu caule absorveu a água presente no recipiente. Como a água possuía um pigmento colorido, esse migrou com a água até ficar depositado nas pétalas, deixando-as coloridas. Deste modo, os alunos ficaram mais esclarecidos.

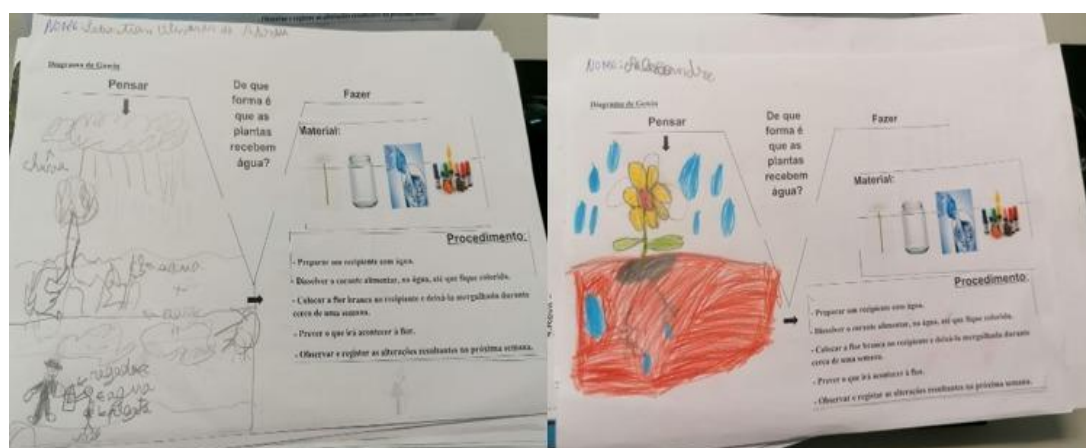


Figura 53: Diagrama de Gowin completo

Na minha opinião é fundamental a realização de atividades experimentais nesta faixa etária uma vez que proporciona às crianças a possibilidade de explorar o mundo que as rodeia. Como sabemos, a experimentação é sempre motivo de curiosidade e de entusiasmo entre os alunos, sendo que o ensino experimental não é exceção, apresentando um carácter ainda mais motivador e lúdico. Deste modo, pode auxiliar na redução de dificuldades de aprendizagem dado que promove momento de discussão e confronto de ideias entre os alunos.

Por tudo isto, é fundamental que o docente faça este exercício prévio de tentar perceber aquilo que os alunos pensam ou já sabem sobre determinado conteúdo, para que

possam direcionar a atividade prática de modo que, no final, não só os alunos fiquem a compreender o porquê de as coisas acontecerem, como também de refletirem sobre aquilo que pensavam com aquilo que ficaram a saber. Assim, as realizações do levantamento das concepções alternativas deveriam, preferencialmente, ser realizadas com algum distanciamento (alguns dias) para que o professor tenha oportunidade de analisar, refletir e planejar consoante as informações que conseguiu recolher.

No geral, considero que esta intervenção pedagógica correu muito bem. Mesmo tendo que lidar com situações inesperadas, acredito que serão uma fonte de enriquecimento dado que vou aprendendo e crescendo com essas situações. Do ponto de vista pedagógico, o conteúdo foi lecionado, sempre respeitando os conhecimentos prévios das crianças e as curiosidades que vão surgindo.

5.3.2 Um Momento de Escrita Criativa

A atividade que se passará a abordar teve em foco a área do Português e decorreu na minha quarta semana de intervenção pedagógica, em concreto, no dia 19 e 20 de abril de 2022. Saliente-se que esta respetiva atividade de produção escrita surgiu no âmbito das orientações dadas pela professora cooperante relativamente ao conteúdo a lecionar. Neste caso, em particular, este passava por abordar a questão do texto narrativo.

Esta atividade, relativa a um momento de escrita criativa, teve por base recordar o texto narrativo, a qual fora iniciada nos dias anteriores com a Professora Cooperante. Neste sentido, e para que se tornasse possível concretizá-la, numa primeira fase passou-se por recordar o conteúdo, em questão, salientando, uma vez mais, a importância de planificar os principais dados a referir no texto narrativo, os quais passam por responder às seguintes questões: *Quando? Quem? Onde? O quê? Como?* Para além disso, aludiu-se à necessidade de respeitar uma determinada estrutura, aquando da elaboração de um texto narrativo, abordando as noções de introdução, desenvolvimento e conclusão e associando cada uma delas as questões que devem ser esclarecidas.

Estabelecido este primeiro diálogo, indicou-se, então, que passaríamos por realizar uma atividade de produção escrita individual e que no dia posterior iria ser sugerido a apresentação oral dos textos criados, à turma. Note-se que, para esta atividade, se procurou reunir um bom ambiente na sala de aula, propício para uma boa concentração, colocando assim a música utilizada nas produções escritas, conforme o projeto de I-A.

Seguidamente, passou-se por explicitar a atividade, mencionado que seria disponibilizado no quadro interativo várias opções sobre os tópicos anteriores para que os alunos selecionassem e pudesse criar e imaginar a sua história. É de salientar, que os alunos estavam bastante motivados e interessados.

Nesta linha de pensamento, cada aluno teve, ainda, uma ficha para registar as suas opções e elaboraram o seu texto narrativo. No desenrolar da escrita da história foi utilizada a TAF dos semáforos. Foram distribuídos os cartões dos semáforos pelos alunos de modo que a partir daquele momento pudessem indicar o seu nível de compreensão, conforme realizavam os exercícios propostos. Desta forma, explicou-se aos alunos que verde significava que estavam a compreender e a conseguir realizar as propostas, amarelo significava que estavam com dúvidas e vermelho que não estavam a conseguir realizar as propostas.

É de referir que, ao longo desta atividade, se procurou sempre apoiar os alunos de forma individual, orientando-os e verificando o seu raciocínio face ao enredo a desenvolver, a sua dinâmica de trabalho, as tarefas atribuídas a cada elemento, entre outros.



Figura 54: Quadro interativo com opções de imagens para a produção escrita



Figura 55: Exemplo de um plano corrigido elaborado por um aluno

Verifiquei que poucos alunos precisaram de ajuda para criar a história, foram muito criativos e pediram auxílio apenas para ajudar nas palavras que não conseguiam escrever. No entanto, existiu muitos alunos que não faziam parágrafos e alguns tinham dificuldades em completar e desenvolver a história.

Diário de Bordo, 19/04/22

Foi verificado que todos os alunos no final da sessão e dando mais tempo aos que tinham mais dificuldades, conseguiram terminar a história, alguns com mais frases do que outros. Esta produção escrita, foi corrigida por mim e foi possível no dia posterior em momentos calmos, entregar a correção para que escrevessem novamente.

No dia seguinte, entreguei as histórias escritas pelos alunos corrigidas:

Relembrei alguns erros que cometeram, tais como: “*Ausência de parágrafos; Início de frases com “E”; Alguma repetição de palavras; Ausência de vírgulas*”.

Diário de Bordo, 20/4/22

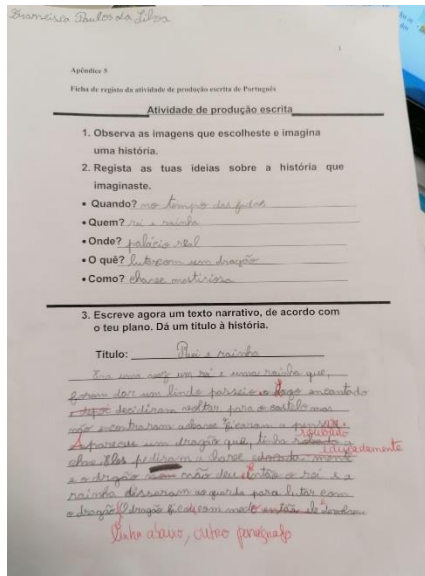


Figura 56: Exemplo de correção do plano elaborado pelos alunos

Passada esta explicação, entreguei uma folha que dizia: - “Revê, e escreve novamente a tua história”. Aos alunos que terminassem mais cedo teriam de a ilustrar. Por fim, todos os alunos, exceto uma aluna, que tem muita vergonha de dizer oralmente as coisas escritas pela própria, vieram à frente e leram a sua história assim como tiveram de mostrar o seu desenho.

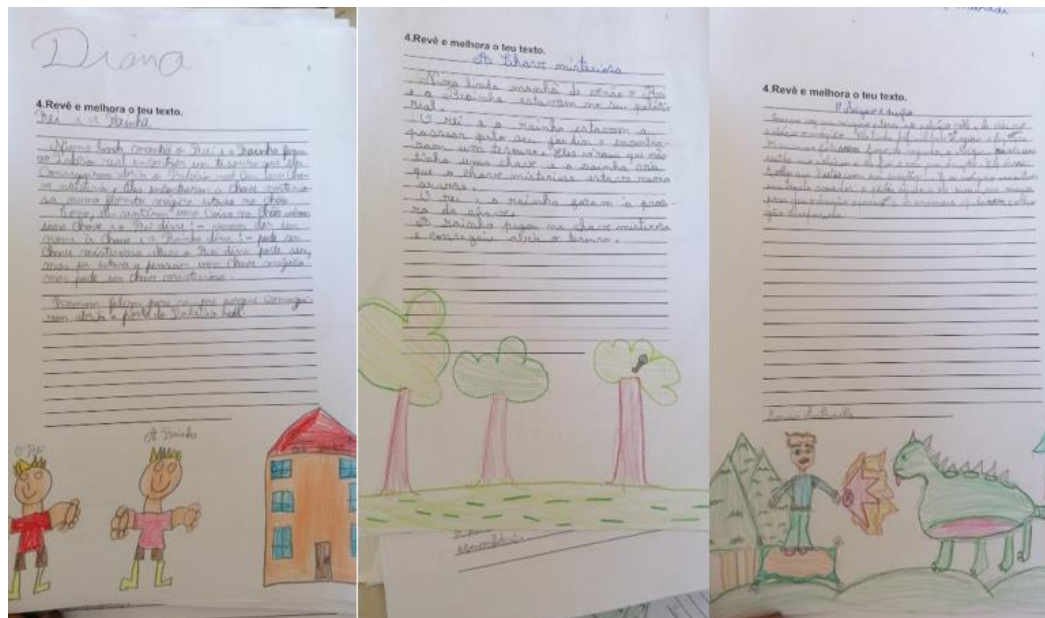


Figura 57: Exemplos do texto narrativo criado pelos alunos

Verificou-se um enorme gosto nesta atividade orientada. Apercebeu-se definitivamente a imaginação e criação dos alunos e até onde conseguem ir quando são solicitados a uma atividade de criatividade. Demonstraram também muito entusiasmo e

envolveram-se na sua apresentação. Desta forma, houve dois alunos que ao apresentarem o seu trabalho fizeram uma pequena dramatização, o que foi além do que foi pedido.



Figura 58: Apresentação oral dos textos realizados pelos alunos

5.3.3 Uma Sequência Didática

A sequência de atividades que se passará a abordar teve em foco a área do Português, do Estudo do Meio, da Matemática e das Artes Visuais e decorreu na minha quarta semana de intervenção pedagógica, em concreto, nos dias 2, 3 e 4 de maio de 2022. Revela-se que estas respetivas atividades, foram abordados conteúdos novos e orientados pela PC. Neste caso, em particular, estas passavam por abordar a área, e no final uma atividade plástica, recordar os antónimos e sinónimos e por último uma atividade experimental, relativamente, ao elemento natural o “ar” existência ou inexistência do mesmo. questão do texto narrativo.

Saliento que em todas as minhas intervenções práticas iniciava-as com a exploração do horário visual, ou seja, passava a explicar as atividades que iríamos realizar durante a manhã e dava abertura aos alunos debaterem sobre as mesmas. Na minha perspetiva, considero importante transmitir aos alunos os conteúdos que irão aprender bem como as atividades que serão desenvolvidas, de modo a incluí-los e motivá-los no seu processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente nesta sequência de atividades, foi realizado no quadro interativo, uma revisão de conteúdos lecionados, sobre a medição a soma dos 4 lados, em que dois eram diferentes, sendo que media, por exemplo:

*Perímetro: a soma de todos os lados
1 e 50m de comprimento e 1 metro de largura- quadro interativo
 $1,50m + 1.50m + 1m + 1m$
 $= 3m + 2m = 5 \text{ metros de perímetro.}$*

Diário de Bordo, 2/5/22

De seguida, iniciou-se um conteúdo novo designado a área, questionando-os se sabiam o que era a área. Ao verificar as suas dificuldades, decidi explicar-lhes que a área corresponde ao espaço ocupado pela superfície de uma figura, mas com o intuito de a compreenderem melhor desenhei a simulação da figura geométrica – o quadrado referindo que todo o seu interior corresponde à área. Além disso, também recorri ao tangram para explicar que a área é todo o espaço que é ocupado pelas figuras do *tangram*. Nesta sequência de ideias, solicitei que os alunos manuseassem em grupos os materiais tangram, e explorassem livremente criando algumas figuras.

Foi possível verificar que com este material despertou o interesse da turma, pois criaram com as peças do *tangram* algumas figuras interessantes e estavam concentrados e empenhados.

Posteriormente, solicitei a abertura do caderno de exercícios de Matemática e que escrevessem o nome da escola e a data, e, por conseguinte, por baixo da data escrevessem o título a “Área”. A seguir, colamos no caderno de exercícios de Matemática um apontamento entregue por mim com a definição da “área”.

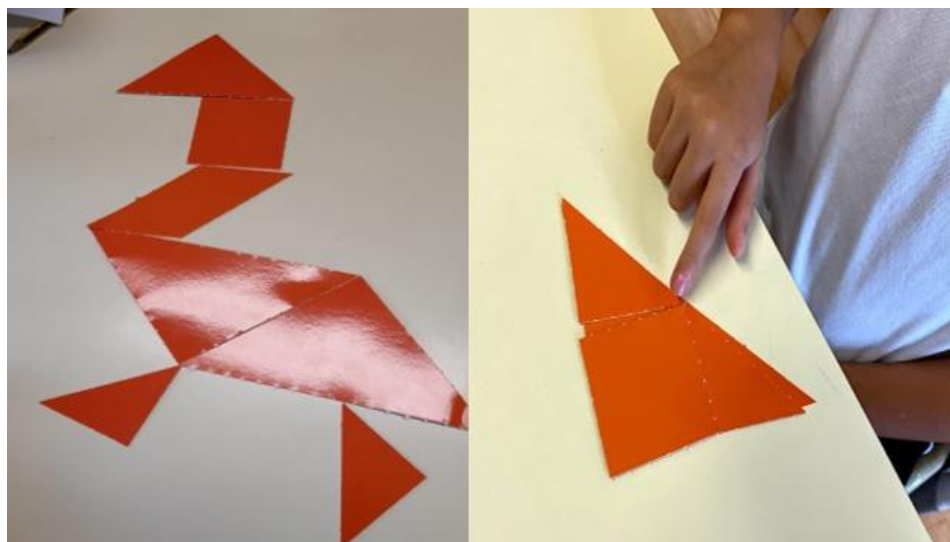


Figura 59: Figuras criadas por um grupo de alunos

Assim sendo, desafiei os alunos a considerar como unidade de medida de área o **quadrado** onde ficava guardado o material *tangram* e que teríamos de medir a área da mesa da sala de aula. Assim sendo, solicitei ao aluno da frente que se levantasse e disponibilizasse a sua mesa para que todos os colegas conseguissem visualizar o que se iria suceder. Assim, solicitei que colocasse os respetivos quadrados de modo que preenchêssemos toda a mesa – salientando que toda a superfície da mesa que iria ser preenchida correspondia à área da mesa. Com a ajuda da PC e do aluno medimos e fomos colocando esse quadrado na sua mesa e apontando com o lápis quantos seriam precisos para ser preenchida.

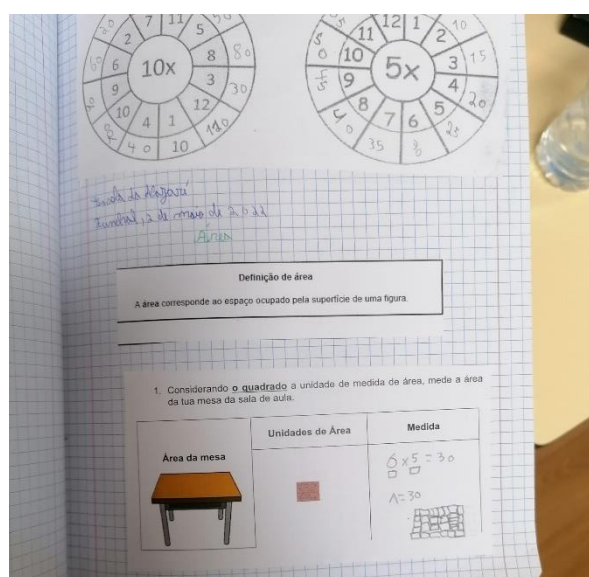


Figura 60: Cábulas coladas nos cadernos dos alunos

Quando toda a mesa ficou preenchida verificámos que a medida da área da mesa era 30, ou seja, foram precisos 30 quadrados com aquela área para preencher toda a área da mesa. Concluímos que precisávamos de 6 quadrados para comprimento e 5 quadrados de largura, sugeri que os alunos poderiam completar os quadrados todos até que completassem a área, ou então,

Efetuassem a operação $6 \times 5 = 30$ quadrados de área.

Posto isto, solicitei a todos os alunos que efetuassem o registo na tabela que estava presente no caderno de matemática.

Depois, explorei e deixei-os manusear mais um pouco o material de forma livre e logo depois orientei as atividades que seriam para realizar com o tangram. Solicitei que sobrepusessem peças do tangram com o intuito de os levar a descobrir figuras equivalentes. Primeiramente, orientei a atividade e referi que deveriam seleccionar de

entre todas as peças apenas os dois triângulos pequenos e o quadrado, solicitando que sobrepusessem os dois triângulos ao quadrado. Questionei-os se os dois triângulos possuíam a mesma área que o quadrado. Ao estarem a manusear o material puderam verificar com exatidão que realmente os dois triângulos tinham a mesma área do que o quadrado. Num segundo momento, orientei os alunos para a seleção das peças, sendo estas: dois triângulos pequenos e o losango. Posto isto, solicitei que verificassem se ambos os triângulos tinham a mesma área que o losango ao sobreporem as peças. Depois de verificarem que realmente os dois triângulos tinham a mesma que o losango, questionei-os sobre quantos triângulos foram necessários sobrepor ao losango para obtermos a mesma área.

De seguida, desafiei os alunos a resolver o exercício que consistia em medir a área de cada uma das figuras apresentadas considerando como unidade de medida de área o quadrado. Consegui verificar que quase todos os alunos compreenderam o que foi pedido e que conseguiram realizar com facilidade a tarefa proposta das figuras equivalentes o que me fez concluir que esta parte da área foi um dos conteúdos que ficaram bem assimilados.

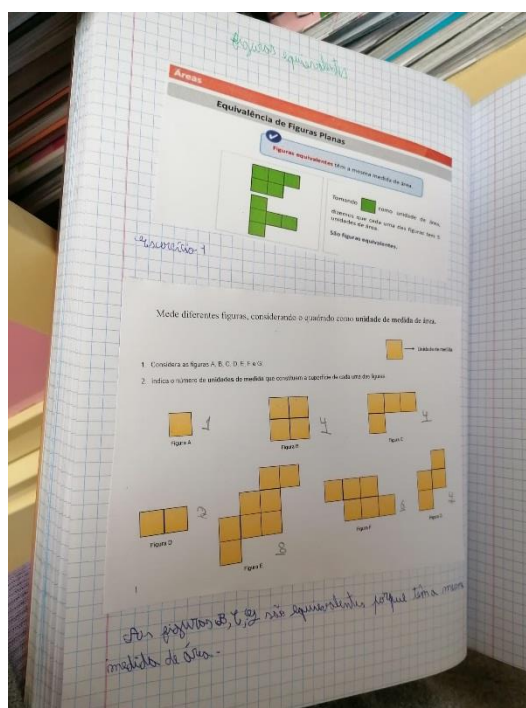


Figura 61: Conceito e exercício das figuras equivalentes colados no caderno dos alunos

Foi utilizado a TAF- verificação para-brisas, (**Limpo** = Eu sei! Eu compreendi completamente o conceito. Com Salpicos = Eu entendo a maior parte, mas algumas coisas ainda não estão claras; Enlameado/Sujo = Eu não entendi nada), na realização do exercício da mediação da área do manual

de Matemática, que continha figuras com quadrados e triângulos, poucos foram os alunos que conseguiram resolver e concluir o exercício da forma correta. Expliquei novamente recorrendo ao tangram a parte das metades do quadrado que eram triângulos, contanto assim que dois triângulos formavam um quadrado, a unidade de medida representada.

As práticas pedagógicas devem ser pensadas de modo a integrar o aluno e a valorizar as vivências do mesmo. Além do mais, acredito que na aprendizagem da matemática o professor não se deve restringir ao uso do quadro, método esse que quando utilizado com muita regularidade evidencia a dificuldade que os alunos possuem em compreender determinados conteúdos. Desta maneira e por pensar de tal forma, acredito que o uso de materiais manipuláveis para o ensino e aprendizagem da matemática dão a oportunidade ao aluno de aprender a partir de experiências concretas, facilitando a sua compreensão.

De seguida, através do quadro interativo e com perguntas feitas aos alunos reviu-se o novo conteúdo abordado no dia anterior, a “área”. Comparando o perímetro e a área, fazendo as suas diferenças e explicando novamente as figuras equivalentes. Posteriormente, solicitou-se em pares a distribuição dos manuais de Matemática para resolver um exercício do mesmo.

Saliento que estes pedidos de distribuição de material todo os dias eram feitos com diferentes pares de alunos, para que todos possam desenvolver algum sentido de responsabilidade. Notou-se que os alunos ficavam muito entusiasmados e empolgados quando era feita esta distribuição e recolha de material.

Ao aguardar a chegada da minha PO, estava um pouco nervosa, visto que esta iria observar-me pela segunda vez e durante a manhã toda, mas logo após a sua chegada senti-me segura e continuei naturalmente a minha intervenção tal como nos outros dias esquecendo até que estava a ser observada.

Diário de Bordo, 2/5/22

Depois dos alunos terem os livros em cima da mesa, fizeram o primeiro exercício no qual não tiveram dificuldades, mas quando foi para o exercício de mediar a *área onde continha quadrados e triângulos*, observei que estes não estavam a compreender o que foi pedido. Logo, tive que explicar novamente, aproveitando o momento para esclarecer novamente a parte dos *quadrados que ao dividir ficavam dois triângulos, mostrando novamente o tangram* para que pudessem visualizar da melhor forma.

De seguida, solicitou-se a alguns alunos para irem resolver ao quadro interativo e explicarem aos colegas a sua resolução. Acho pertinente que os alunos ao fazer o exercício no quadro interativo, o expliquem aos colegas e tirem dúvidas com os mesmos. Assim, estão a trabalhar a sua comunicação verbal abordando conteúdos matemáticos ma também, foi aproveitado essas competências em que todos trabalham para que as aulas fossem mais dinâmicas para a turma.

Entretanto, nos exercícios que tinham mais dificuldades foram apoiados individualmente de acordo com as dúvidas que iam surgindo, como normalmente. O exercício que talvez apresentou mais dificuldades foi o último, uma vez que tiveram dificuldades em verificarem as figuras equivalentes e escreverem a sua definição. Neste sentido, foi necessário recorrer ao *tangram e novamente ao quadro interativo* para explicar este exercício,

a área da figura apresentada:

4 quadrados na horizontal, e

4 quadrados na vertical eram figuras equivalentes e esta tem sempre a mesma medida de área.

Para concluir, refiro que esta estratégia de recorrer aos quadrados e triângulos do *tangram* para explicar como deveriam realizar no manual teve o seu êxito uma vez que aos alunos compreenderam melhor o que estava a ser solicitado.

Apêndice 4- Grelha de avaliação de Matemática – Área- 2.ºB – EB1/PE da Nazaré (2/05/2022 – 3/05/2022)

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA - Área

Turma: 2 B Professora: Rosalinda

Aluno	Data	Reconhece que a área corresponde ao espaço ocupado pela superfície de uma figura.		Compara áreas de figuras por sobreposição.		Sabe que duas figuras equivalentes têm a mesma área. Reconhecem-se por que duas figuras equivalentes.	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Abelardo Jesus	3/5/2022	X		X		X	
Ana Paula	3/5/2022	X		X		X	
Ana Carla	3/5/2022	X		X		X	
Beatriz Costa	3/5/2022			X		X	
Joana Filipa	/		X			X	
Francisca Silva	/		X		X	X	
Francisca Costa	/	X		X		X	
Francisca Sousa	/		X		X	X	
Inês Costa	/	X			X	X	
Luísa Maria	/	X			X	X	
Paula Sofia	/		X		X	X	
Paula Leonor	/		X		X	X	
Paula Patrícia	/		X		X	X	
Paula Sofia	/		X		X	X	
Sofia	/	X			X	X	
Sofia Maria	/	X			X	X	
Tiana	/	X			X	X	

Três X's
Yara
Yara Filipa

Figura 62: Grelha de avaliação de Matemática- Área

No dia seguinte, dando continuidade a esta temática, estivemos a explorar e colar figuras do *tangram*, com o auxílio do manual de Matemática. Seguidamente, foi usufruído este momento para mostrar no quadro interativo outras figuras que poderiam ter formado, como por exemplo um barco, um catavento e um avião.

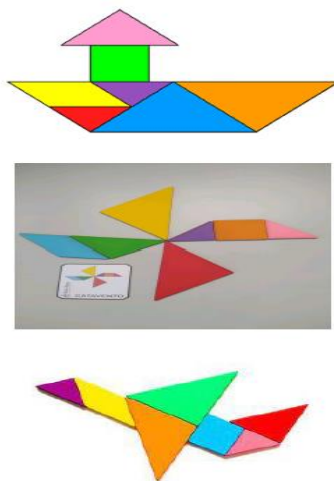


Figura 63: Imagens formadas com o Tangram

A partir destas imagens fiz interdisciplinaridade com Estudo do Meio e com o Português. Perguntei aos alunos se estes objetos precisavam de algum elemento para se movimentar.

Respostas dos alunos:

*“Professora, o avião precisa do ar”,
o catavento do vento,
o barco à vela precisa do vento,
o catavento se soprar ele gira,
o avião com as turbinas ele voa”.*

Diário de Bordo 3/5/23

Através dos conhecimentos prévios das crianças, foi explicado que o elemento natural de que estávamos a falar era o “ar e o vento”. Logo, para conhecermos mais sobre este elemento foi feita a leitura do poema: *“Era uma vez...o vento”* de Regina Gouveia. Primeiramente, realizou-se uma leitura em voz alta para os alunos e de seguida utilizei a estratégia das “pipocas”, visto que adoravam a mesma, e assim era uma forma de captar atenção e acompanhamento da leitura. No meu ver esta técnica tem resultado muito bem e foi utilizada frequentemente.

Reparei cada vez mais que a turma tem muito interesse em histórias e gostam muito da forma como conto, ficam assim mais concentrada e que vai ao encontro da minha problemática escolhida.

Após a leitura, foi esclarecido aos alunos num pequeno debate, como era o vento, a sua definição e características. Depois pediu-se aos mesmos para sublinharem no poema as palavras desconhecidas e estas eram explicadas pelos alunos que sabiam a sua definição.

Resposta dos alunos:

As palavras explicadas foram:

“transparente, agitado, brisa, ventania, vendaval, furacão, melodia, rugir, especiaria, oriental”.

Através destas palavras consegui que os alunos dessem outros exemplos e explicação. Consegui também interligar com outras matérias, como por exemplo:

transparente = água,

melodia = música,

oriental = Oriente identificando alguns países desse eixo meridional do mapa.

Diário de Bordo, 3/5/22

Partindo deste pressuposto, recordamos o significado dos sinónimos e antónimos. Mencionando que as palavras sinónimas “- Sim, têm um significado parecido!”. Registou-se no quadro interativo, as palavras com um significado semelhante se denominam “sinónimos”. Desta forma, questionou-se aos alunos que indicassem outras palavras com significado parecido no texto, mas continuou a ser algo difícil de compreenderem, voltando assim a referir-lhes outros exemplos.

De seguida, pedi-lhes que observassem novamente o poema e que me indicassem onde é que existiam palavras com um significado contrário, ou seja, palavras que são o contrário uma da outra.

*“-Não são palavras parecidas, têm sim um significado contrário!
Deste modo, pude verificar que em relação às palavras opostas, os alunos tiveram mais facilidade, referindo as que estavam presentes no texto e outras que não estavam no texto”.*

Diário de Bordo, 3/5/22

Depois da abordagem deste conteúdo, em modo de consolidação, realizou-se um jogo com palavras sinónimas e antónimas. Explicou-se as regras do jogo, existiu 21 cartas, dando uma a cada aluno, a qual não podia ser mostrada aos colegas. Seguidamente, iniciei o jogo começando por pedir a carta que continha o sinónimo e o antónimo da palavra que estava no quadro e os dois alunos colocavam em frente a essa palavra.



Figura 64: Jogo de cartas de Sinónimos e Antónimos

Durante o jogo, existiu muitas dúvidas sobre os sinónimos e os antónimos das palavras apresentadas no quadro, disponibilizando assim alguns colegas que ajudassem e eu iria sempre orientando. Por fim, após o término do jogo, solicitou-se aos alunos que observassem as palavras do jogo através do quadro de giz.

De seguida, foi disponibilizado no quadro interativo um vídeo da saga *Mika* sobre o ar, dizendo aos alunos que estava em português do Brasil, mas caso houvesse algumas palavras que desconhecêssem que as apontassem no caderno, sendo esclarecidas no final. Passado o vídeo, houve um pequeno diálogo sobre os conceitos aprendidos e explicações. Verificou-se através do mesmo, que os alunos estavam concentrados e retiveram bem os conceitos divulgados através do vídeo.

No intervalo, fiquei dentro da sala preparando a disposição das mesas e colocando a minha TAF dos bilhetes à entrada e saída, em ação, “*O avião de papel irá voar? Sim ou Não, Porquê?*”.

Depois do intervalo, ao chegar à sala, os alunos verificaram que as mesas estavam dispostas em pares e tinham um bilhete em cada mesa. Foi pedido que escolhessem os pares livremente e que tentassem responder à questão-problema solicitada. De seguida,

recolheu-se os bilhetes e colocou-se no quadro de giz. Existiu um aluno que pediu para ir ao quadro ler as respostas anonimamente. Continuamos com a abordagem do poema e respondemos aos exercícios da página 135 do livro de Português. Por fim, solicitei a alguns alunos que viessem ao quadro interativo para os corrigirmos.



Figura 65: Trabalho a pares e TAF “Bilhetes à entrada e saída”

Dando continuidade a esta temática, foi realizada uma leitura do texto narrativo “O vento, o ar em movimento” do manual de Estudo do Meio, assim foi esclarecido o conceito do ar, se existia ou não? Solicitei. Neste seguimento, foi perguntado aos alunos se tinham alguma opinião da atividade experimental que iria ser realizada.

Resposta da maioria dos alunos:

“Vamos fazer um avião de papel!”

Fiquei contente, que tivessem associado com a questão-problema e também com os conteúdos abordados.

Diário de Bordo, 3/5/22

Posteriormente, explicou-se a atividade de papel, dando alguns alertas para a necessidade de terem um bom comportamento bem como a possibilidade de levarem para

casa no dia de hoje. Foi incitado algumas instruções e lembradas algumas restrições, para o facto de terem de recortar e colar bem para que o resultado fosse um bom trabalho.

Este avião de papel consistia elaborar em primeiro lugar um avião de papel, com várias dobragens e recortes, tudo identificado com números. Em segundo lugar, com uma cartolina verde elaborávamos o lançador do avião, novamente com recortes e dobragens. No final colocávamos um elástico na ranhura e o avião de papel dentro do lançador e abríamos as dobras do lançador e este com o impulso iria disparar o avião.



Figura 66: Atividade Experimental: Avião em papel com lançador

Trata-se de uma atividade simples, mas muito complexa em relação às dobragens e recortes porque tudo tem de ser bem realizado, para que o avião tenha um bom desempenho. É uma forma de aproveitar estes materiais e de aperfeiçoar a técnica de recorta e dobragem dos alunos. Uma vez que possam não terem sido muito bem estimulados na infância, e com estas atividades que tenho trazido desenvolvem ou aperfeiçoam a sua motricidade fina.

Posto isto, fomos testar os aviões realizados pelos alunos, no pátio exterior da escola.



Figura 67: Alunos a experimentar o seu avião de papel, no pátio da escola



Figura 68: Lançamento dos aviões de papel ao mesmo tempo pela turma.

5.4 Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB- 2.º ano de escolaridade

Com estes momentos de prática pedagógica, tive a possibilidade de iniciar a construção da minha identidade profissional, pois o desenrolar da minha ação educativa, revelou-se como sendo um momento de autodescoberta, de alteração, sempre que fosse

pertinente, das condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional.

Um dos grandes obstáculos a referir foi o curto tempo de estágio, pois não foi possível concretizar tudo o que inicialmente se tinha pensado, do mesmo modo, já o tinha sentido no anterior estágio, uma vez que terminamos o estágio quando estamos totalmente integradas e realizadas no grupo e rotinas que temos a capacidade a partir daí gerir melhor o tempo e certamente realizar atividades com a melhor preparação.

Conforme se tinha previsto, toda a experiência adquirida no primeiro momento de estágio foi enriquecida com as vivências do momento seguinte de prática pedagógica. Uma vez que um profissional de educação está sempre a aprender e a enriquecer-se através da socialização com diferentes pessoas e os meios em que estas estão inseridas.

Ao mesmo tempo, estagiar no 1.º ciclo foi importante para refletir acerca da educação e da forma como, enquanto futuros profissionais de educação, queremos educar as nossas crianças. Pretende-se uma educação pautada pela ética e pelos valores pelos quais se rege a sociedade, porque educar para os valores é educar os cidadãos do futuro, que deverão estar conscientes do mundo em que vivem, das suas oportunidades, mas também das limitações.

Neste sentido, as atividades acima descritas serão desenvolvidas num contexto de 1.º ciclo, é importante ter atenção às vivências de cada uma. Nem todas as crianças dispõem dos mesmos meios, sendo função do professor permitir uma igualdade de oportunidades. O contexto observado remete para situações socioculturais complicadas, existindo até evidências de pobreza naquele meio envolvente. É preciso adequar as atividades aos contextos e aos meios que todas as crianças têm acesso. É importante permitir que a criança explore e retire as suas próprias conclusões das atividades, pelo que a educadora deve incentivar a criança, fazendo-lhe determinadas questões que a levem a raciocinar num sentido consciente e lógico.

Posto isto, tentei que houvesse nas minhas intervenções pedagógicas muita dinâmica a nível de conteúdos e materiais como também de estratégias selecionadas das mais variadas. Usamos o quadro interativo, visualização de vídeos, utilização do caderno e manuais e principalmente dos jogos e experiências. No meu ver, acredito que momentos como os supramencionados são importantes para o aluno, estas aulas mais diversificadas captam mais a atenção e motivação do aluno. Relativamente aos materiais de apoio utilizados, devo referir que foram adequados à realidade da turma, aos diferentes modos

de aprender e às dificuldades específicas de cada aluno, saliento que tive sempre este aspeto em consideração durante a minha intervenção pedagógica.

Parece-me que no geral estas atividades correram bem. Foi tentado sempre cumprir o tempo de intervenção e a interdisciplinaridade, esta fazia com que as crianças participem na aula (dentro dos possíveis e dos limites).

Relativamente aos conteúdos lecionados, tentei sempre explorar os conhecimentos prévios de cada um e depois, partindo daquilo que foi dito e suscitou o interesse deles, orientar a aula a partir dessa “ponta”. Tem corrido bem e no final da aula deixámos alguns minutos para partilharem dúvidas ou curiosidades sobre o que foi falado, e quando o fazem, consigo perceber que entenderam muito bem os conteúdos.

A nível do comportamento, existiu algumas falhas, mas foram sempre alertadas e feitas críticas construtivas por parte da professora cooperante, mas considero que com estes erros e com as dicas da PC irei aprender e crescer neste aspeto.

Numa análise retrospectiva, verifico que este foi um percurso marcado por altos e baixos, houve momentos bons, outros nem tanto, mas o mais importante é que, pouco a pouco, se foi construindo um papel que no futuro marcará a diferença perante os alunos e os intervenientes na ação educativa.

Relativamente ao trabalho como docente, deve ter sempre o cuidado em trabalhar juntamente com os restantes membros da comunidade educativa, participando em atividades realizadas pela escola em que está inserido. Desta forma, tive o prazer e a oportunidade de participar numa atividade da Eco escolas, na plantação de algumas plantas e flores no jardim da escola, esta estava em concurso para o prémio das melhoras. Pela qual proporcionou-me momentos alegria e de entreajuda com todo o grupo de intervenientes como também com os alunos.

Posto isto, para a riqueza desta intervenção pedagógica que se percorreu com gosto e com entusiasmo, ainda que com momentos desiguais, creio que muito contribuiu a receptividade à crítica, a minha progressiva atitude de autocrítica, o reconhecimento de falhas e a permanente vontade para as ultrapassar, pelo trabalho, pelo esforço e empenho, a constante disponibilidade para alterar a minha atuação, a partir das críticas e sugestões que recebia.

Considero que, ao longo destes 3 meses, fiquei a conhecer, pela prática, o que poderão ser as aulas do 1.º ciclo, mas fiquei também a conhecer-me melhor, como pessoa e como futura profissional. Aprendeu-se a ouvir os outros, a ouvir-me e a ser ouvida. Aprendi que ensinar é uma aprendizagem com muitas vozes e sem limite.

Capítulo 6 - Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico- 4.º ano de escolaridade

“A sala de aula deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento. Uma conceptualização da escolarização neste sentido implica a utilização de estratégias de organização que assentem no próprio aluno e promovam a sua capacidade de auto e hetero-apredizagem.”

Roldão

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e refletir acerca de diferentes componentes relativas à PP III, a qual se desenvolveu no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta experiência teve a duração de nove semanas, que decorreram entre os meses de outubro e dezembro, perfazendo um total de 120 horas. O estágio foi desenvolvido numa turma de 4.º ano de escolaridade, na escola EB1/PE da São Martinho.

No presente capítulo e numa primeira etapa realizar-se-á uma breve contextualização do ambiente educativo, abordando a organização do estabelecimento educativo e do ambiente educativo em sala de aula (espaço, grupo, tempo). De seguida, apresentar-se-á uma narrativa descritiva referente à experiência dentro da sala de aula. Assim sendo, apresentarei três momentos de atividades e por último a reflexão final.

6.1. Contextualização da Prática Pedagógica

O ambiente no qual os alunos estão inseridos poderá ser importante para compreender o seu desenvolvimento e até as suas atitudes. As diferenças entre o meio familiar e a escola podem afetar o desempenho e os resultados obtidos pelos alunos. Por isso, será importante o trabalho de proximidade entre a escola e a família, de forma a que cada uma das partes compreenda melhor a outra e possa assim ser desenvolvido pela escola um trabalho que faça a família sentir-se valorizada, sem que cada uma das partes

invada o que é característico e função de cada uma, mas se conheçam e consigam trabalhar em articulação.

Estas iniciativas vão afetar não só a aprendizagem dos alunos, mas também ajudar a criar um forte sistema de apoio na comunidade para os professores o que, na escola e na turma em apreço se afigura especialmente pertinente.

Relativamente aos intervenientes do contexto educativo, pôde aferir-se que possuem uma relação de cumplicidade, na medida em que demonstram trabalho colaborativo e espírito de entreajuda. Na sala de aula, a professora revela-se compreensiva com os seus alunos e é respeitada por todos, sendo estabelecida uma relação afetuosa e de consideração mútua. Quanto às interações entre os alunos, verificou-se que os alunos se respeitam e ajudam reciprocamente.

Segundo Arends 1995, “a influência nas salas de aula, no entanto, nem sempre surge apenas do professor. Os alunos influenciam-se uns aos outros e podem mesmo influenciar o comportamento dos professores, (p.117).

A colaboração torna-se, assim, a melhor resposta à resolução de problemas que muitas vezes são imprevisíveis e cujas exigências e expetativas se intensificam.

6.1.1 Caraterização do Meio Envolverte

A EB1/PE de São Martinho é um dos vários estabelecimentos de ensino pertencentes à freguesia de São Martinho, estando localizada no caminho de São Martinho. Na área circundante à escola é possível identificar algumas infraestruturas sociais e económicas e diversos estabelecimentos de ensino.



Figura 69: Localização da EB1/PE de São Martinho

6.1.2 Caracterização da Instituição Pedagógica

A EB1/PE de São Martinho foi inaugurada em dezembro de 1968 e o seu plano urbanístico foi da autoria do arquiteto madeirense Adolfo Brazão Vieira. Está em atividade desde o ano letivo de 1996/1997 em regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI). Atualmente, o horário de funcionamento deste estabelecimento educativo é das 8:30h às 18:30h. Importa ainda realçar que no ano de 2006/2007 a escola sofreu obras de melhoramento, apresentando um aspeto mais moderno e atual.



Figura 70: EB1/PE de São Martinho

Fonte: <https://pem.cm-funchal.pt/estabelecimentos-de-ensino/>

A Escola é constituída por três edifícios ligados por dois espaçosos corredores, possuindo estes, salas em ambos os lados. Ainda recentemente foram construídas duas salas num edifício em anexo. É possível constatar os distintos recursos físicos existentes nesta instituição através da seguinte tabela:

⁴ Dados recolhidos do PEE da EB1/PE de São Martinho (2020-2024).

Designação	Quantidade	Designação	Quantidade
Salas de aula curricular	8	Secretaria	1
Salas de Pré-Escolar	3	Arrecadação	1
Sala de Expressão Plástica	1	Arrecadação do Material de Educação Física	1
Sala TIC	1	Casas de banho de alunos	4
Sala de Expressão Musical	1	Casas de banho dos professores	2
Sala de Professores	1	Dispensas	2
Sala de apoio de Educação	1	Refeitório	1

Especial			
Biblioteca	1	Cozinha	1
Divisão para a fotocopiadora	1	Recinto desportivo semicoberto	1
Gabinete da Direção	1	Recintos exteriores descobertos para recreios(existindo junto a uma salade pré duas estruturas fixas; um baloiço de molas e um escorrega)	1
Gabinete de apoio	1	Placardos e áreas ajardinadas	1

Tabela 7: Recursos físicos da EB1/PE de São Martinho

Fonte: Adaptado do PEE da EB1/PE de São Martinho (2020-2024).

6.1.3. Caracterização da Sala

No que se refere ao espaço da sala de aula, verificou-se que a mesma possui várias janelas, permitindo o acesso a um recreio exterior privado. Tem uma boa iluminação natural e arejamento na sala de aula. Aferiu-se que esta contém ecopontos em forma de sacos (vidro, plástico e papel), que são utilizados com alguma frequência.

Esta sala expõe um espaço amplo, que possibilita a presença de alguns armários, um quadro tradicional e outro interativo, mesas e estantes destinados à arrumação de recursos didáticos como livros, jogos, cadernos, materiais didáticos. computador, livros e jogos. Para Arends 1995,

uma decisão importante que a maioria dos professores toma no início do ano letivo relaciona-se com a configuração do mobiliário na sala (...). A forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos (p.93).



Figura 71: Sala de aula do 4.º A



Figura 72: Recreio exterior privado da sala do 4.ªA

A acessibilidade aos armários por parte dos alunos é frequente, uma vez que guardam lá capas com vários projetos elaborados pelos mesmo com a intervenção da PC, como também algum material e livros. As mesas de trabalho dos alunos encontram-se dispostas em “U” de forma a conferir à professora uma maior visão da turma. No entanto, existem casos de alunos que devido ao seu comportamento tiveram de ser colocados a meio desta disposição.

A disposição dos alunos foi feita segundo critérios relativos ao seu comportamento estabelecidos pela professora, apresentando, deste modo, um carácter autónomo e dirigido, visto que os alunos, apesar de se sentarem nos seus lugares sem precisarem de indicação, só podem mudar de lugar com autorização da docente. Quanto à secretária da professora, verificou-se que esta se encontra de frente para a turma.

No início do ano letivo foi definido um conjunto de regras, com os alunos, para que houvesse um bom funcionamento na sala de aula, entre as quais se destacam as regras de sala de aula: saber falar com o dedo no ar, controlar as idas ao wc e colocar sempre os

livros e cadernos na mesa, só levam para casa, quando houver trabalho para casa. Para além deste conjunto de regras existem também outras rotinas das quais os alunos no final da manhã guardam todo o material até que a mesa fique limpa e fazem a sua autoavaliação da prestação do dia e existe um pequeno debate entre a turma e a PC. diárias. Segundo Hohmann e Weikart 2009, a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia - uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares (p.224).

6.1.4 Caraterização da Turma

A turma do 4.º A é composta por quinze alunos com idades compreendidas entre nove e os onze anos. Nesta turma, sete elementos são do género feminino e oito elementos são do género masculino, como explicita o gráfico circular abaixo evidenciado. Saliente-se que integram esta turma quatro alunos venezuelanos em que a língua portuguesa não é a sua Língua Materna, sendo que um deles ingressou no grupo após o ano letivo se ter iniciado.

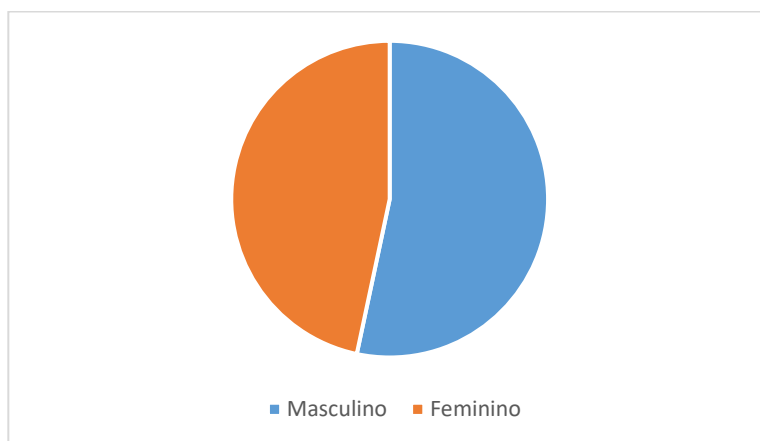


Gráfico 1: Género dos alunos do 4.ºA

O grupo de alunos do 4.º A é curioso, empenhado, motivado e dedicado. Os alunos demonstram grande envolvimento/interesse pelos conteúdos das diferentes áreas disciplinares.

Na semana de observação, que decorreu presencialmente, constatou-se que a turma manifesta uma elevada motivação para aprender, envolvendo-se de forma entusiástica nas diversas atividades propostas. Para além disto, ao nível comportamental,

realça-se que os alunos cumprem as regras pré-estabelecidas, evidenciando um elevado senso de responsabilidade. Pelo facto de o número de alunos ser reduzido, verifica-se uma maior facilidade relacional do grupo com os docentes e, conseqüentemente, com os colegas. Assim sendo, há um bom clima social na sala de aula, pois entre os intervenientes educativos há respeito mútuo e entreajuda. De facto, proporcionar um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e aceitações mútuas constitui um fator indispensável para a qualidade da ação educativa (Morgado, 2004).

Neste grupo de alunos, existe alguns que ainda se nota a dependência da professora. Inferiu-se que estes alunos são afetuosos, na medida em que manifestam carinho para com a professora e colegas, e, ainda, dinâmicos, questionadores e participativos. Ao nível do comportamento a turma apresenta um nível insatisfatório, pois, existem quatro alunos mais conversadores e perturbadores, havendo uma há necessidade de intervir de forma repetida, uma vez que estes alunos quando chamados à atenção reagem de forma repetitiva. Ao nível da formação educativa a grande parte dos alunos revela capacidades de aprendizagem de acordo com a sua idade. Contudo há alunos que apresentam algumas dificuldades ao nível da expressão oral e falta de autonomia. O grupo é heterogéneo, visto que possuem ritmos de trabalho bastante díspares. Os alunos que demonstram mais dificuldades têm um acompanhamento individualizado por parte do professor de apoio que se encontra, também, na sala de aula.

Em relação ao nível socioeconómico e cultural da turma, pôde aferir-se que a zona residencial dos alunos compreende, maioritariamente, a zona do bairro da Nazaré aos arredores de São Martinho. Relativamente às profissões desempenhadas, averiguou-se que no presente ano letivo os pais são do setor operário, não existindo pais de quadro superior. No que se refere à profissão das mães, existe um número considerável a exercer trabalhos operários, seguido de outras que exercem trabalhos domésticos, serviço administrativo ou se encontram desempregadas.

Para terminar a referência à organização do ambiente educativo no contexto educacional é importante referir que a disposição dos materiais deverá ser pensada, quer pelo educador como pelo professor, pois deverão essencialmente promover nas crianças o desenvolvimento de competências como autonomia, responsabilidade, bem como a partilha e o respeito, tanto na utilização dos materiais, como pelos colegas com quem trabalham.

6.1.5 Caracterização e Gestão de Tempo

Relativamente às rotinas neste ciclo de ensino, para cada uma das três áreas disciplinares e, ainda para as quatro atividades extracurriculares, nomeadamente, o inglês, a Educação Física e Musical, são definidos tempos letivos, pelo que, as crianças deverão seguir o horário estipulado. No entanto, este horário, definido pelo professor titular de turma, deverá ser flexível, pois a intenção será dar uma continuidade lógica às atividades, bem como, sempre que possível, dotá-las de interdisciplinaridade. Os alunos têm como hábito fazer uma pausa das 9h30 às 9h45 para comerem uma peça de fruta na sala de aula. Este hábito foi criado pela Escola de forma a integrar o projeto “Heróis da Fruta” em que cada criança teria como objetivo comer pelo menos três frutas por dia. No meu ver este é um projeto muito interessante, além de ser saudável, o qual tenho todo o gosto de poder dar continuidade ao mesmo.

Relativamente aos projetos, acho importantíssimo trabalhar e interligar as minhas aulas com os projetos da escola, como os projetos utilizados pela minha professora cooperante, porque os alunos fazem uma continuidade dessas aulas e não há uma discrepância de ensino da parte da mesma, em comparação à minha. O papel do aluno deve ser ativo por forma a aumentar os seus conhecimentos, sendo capaz de ir além do assunto proposto, uma vez que, se envolvendo ativamente, aprende melhor, pois está em contato direto com os objetos e meios, de forma lúdica. Os projetos devem ser construídos junto dos alunos para que possam verdadeiramente ser capazes de atender a realidade da escola e, assim, haver uma aprendizagem significativa. Para tal, é necessário que os professores adotem diferentes estratégias e planos que possam contribuir, de maneira significativa, para a formação dos alunos. É necessário que as atividades sejam lúdicas. E o trabalho com projetos pode ser uma solução eficaz na busca por novas metodologias, principalmente se construído e pensado junto com os alunos. Essa será uma maneira lúdica de desenvolver e aumentar os conhecimentos dos alunos.

Grelha Horária Semanal Turma: 4.ª

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08.15-08.45	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio	Português
08.45-09.45	Português	Matemática	Português	Estudo do Meio	Matemática
09.45-10.45	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática	Matemática
10.45-11.15	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11.15-12.15	TIC/Apoio ao Estudo/Cidadania e Desenvolvimento	Português/Ed. Literária	EFM	DAC	Inglês
12.15-13.15	Matemática	Português	Inglês	DAC	ED/TMD
13.15-14.15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

Figura 73: Horário do 4.ªA

O processo de observação, não-participante e participante, permitiu o conhecimento do ambiente educativo da sala, tendo em conta as características da organização do espaço, tempo e grupo, uma vez que a observação é “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros [...] de acordo com normas pré-definidas [...], na tentativa de obter resultados objetivos” (Trindade, 2007, p. 39).

6.2 Momentos de aprendizagem

No seu dia a dia, os alunos lidam com vários tipos e fontes de informação, em boa parte veiculada através dos meios de comunicação social. Muita dessa informação é apresentada na forma de manuais, fichas, tabelas, gráficos ou através de linguagem corrente usando termos linguísticos. Para que a informação possa ser compreendida, é cada vez mais necessário que os alunos comecem desde cedo a lidar com esses termos e representações e a desenvolver progressivamente a capacidade não só de interpretar, como de selecionar e criticar a informação que recebem. Por isso, nos quatro primeiros anos de escolaridade, os alunos devem ter a oportunidade de realizar experiências que envolvam organização e tratamento de dados, de uma forma mais dinâmica e variada.

Neste sentido, as planificações foram elaboradas com a preocupação de desenvolver, nos alunos, a capacidade de analisar, clarificar de uma forma mais livre. Torna-se relevante mencionar que os alunos, quando iniciam o seu percurso escolar, já

Durante o período de estágio foi notório o desejo dos alunos de trazerem algo de casa, conseqüentemente, foi feita uma pequena demonstração e diálogo no início de cada manhã ou final da manhã. Esta atividade possibilita o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade dos alunos, permitindo-lhes a troca de papéis com o professor, sendo fundamental para melhorarem ou adequarem o seu comportamento, quando estão sentados nas suas mesas de trabalho, enquanto alunos. De acordo com Hohmann e Weikart 2009

a rotina está organizada para permitir aos alunos construírem as suas acções sobre os seus planos, interesses e talento (...). Libertos da necessidade de gerir (...) os adultos envolvem-se completamente no apoio e encorajamento (...) para que façam e digam as coisas de maneira autónoma (p.224).

Neste período de intervenção, teve-se a oportunidade de observar alguns destes momentos, assumidos por alunos diferentes, sendo que foi possível verificar que os dois alunos mais envergonhados e pouco participativos se mostravam interessados em participar na atividade, de forma autónoma, trazendo de casa os seus próprios objetos.



Figura 75: Instrumento musical (acordeão) trazido e tocado por um aluno

Nesta linha de pensamento, um dos alunos mais envergonhados e com dificuldades de aprendizagem e atenção, trouxe um instrumental musical, um acordeão, que tocou tendo os restantes colegas a oportunidade de o explorar. Achei esta interação bastante enriquecedora porque os alunos estavam concentrados e motivados com esta atividade

A PC e a professora de apoio da sala, ficaram admiradas, uma vez que estas não sabiam deste talento do mesmo. Foi uma forma versátil de mostrar outras características daquele aluno, e fiquei muito feliz por estar a ser realizado da melhor forma.

Outros exemplos, a primeira aluna trouxe três livros de banda desenhada que gosta muito, e mostrou a particularidade destes livros serem feitos de trás para a frente. Foi muito interessante esta demonstração e a curiosidade dos alunos. Depois a segunda aluna trouxe-nos um piano esteve a tocar uma música e deixou os colegas com mais curiosidade tocar. Foram dois objetos que despertaram muita curiosidade e interesse em explorá-los.



Figura 76: Aluna mostra os seus três livros preferidos de BD de trás para a frente.



Figura 77: Aluna toca música no piano trazido pela mesma

Entretanto, mencionei aos alunos que iria tocar uma música no piano, a dos “Parabéns” e a partir daí, esta ação deu mote para a aula planificada de manhã. Perguntei à aluna quem tinha oferecido o piano.

Resposta da aluna:

“Foi a minha mãe nos meus anos”,

Na qual respondi: “Ah sim? E quando fizeste anos?”

Gostas de fazer anos?

Convidaste alguém?

Quem é o próximo a fazer anos?”

Diário de Bordo, 15/11/22



Figura 78: História “Yapai” trazido pelo aluno ucraniano

Este aluno ao contar a história, referiu que já tinha lido o livro todo e que tinha sido adaptado a filme. Começou por contar a história em português, mas os alunos e mesmo eu, não estávamos a entender. Ele mostrou a capa e contracapa e mesmo assim ficámos sem entender qual era a história e o título. Foi pedido que traduzisse para inglês para mim e eu traduzi para os alunos em português. Logo surgiram sugestões:

Conversação entre estagiária para aluno:

“Eu acho que já sei, não é um menino pobre?”

Ele tem que achar um chocolate com um convite dentro?

Esse convite é para visitar a fábrica de chocolate, não é?”

E de imediato, o aluno referiu que sim, e que a família dele era pobre. No final o visitante da fábrica ficou com a herança da mesma. De seguida, houve outro aluno que referiu:

“É a história da “Fábrica de chocolate”, que também existe o filme”.

Diário de Bordo, 21/11/22

A maioria dos alunos conheciam o filme o que fez com que o debatêssemos. Foi uma boa curiosidade que o Sasha trouxe. Solicitei-lhe que lesse um pouco na sua língua e depois solicitei a outro que tentasse ler. Os alunos disseram logo que era difícil.

Resposta do aluno:

“Sim, sim, mas a vossa língua também”.

Diário de Bordo, 16/11/22



Figura 79: Aluno a tocar o instrumento musical braguinha

Outro exemplo de instrumento musical trazido por um aluno foi o, *ukulele*, este instrumento tinha sido encomendado pela mãe num site online, vindo mesmo do *Havai*. O aluno teve a oportunidade de tocar neste instrumento uma música de natal. Alguns colegas também tiveram essa oportunidade de experimentar, pois o ano passado tinham tido na escola, algumas aulas de braguinha. Como este instrumento é da mesma família, alguns sabiam tocá-lo.

Em suma, todas as atividades orientadas por mim, implementadas durante esta prática pedagógica, partiram sempre das curiosidades, da realidade individual, ou dos conhecimentos prévios dos alunos. É importante continuar a implementar estratégias intencionalmente bem definidas. É também essencial que haja uma comunicação e cooperação entre os diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem das crianças, os pais, os docentes, a comunidade educativa e as próprias crianças, de forma que seja criado o ambiente necessário para otimizar o sistema educativo. Só assim conseguiremos trabalhar uma multiplicidade de conteúdos e, ao mesmo tempo, fomentar nos alunos a participação ativa na sociedade, bem como o respeito pelo próximo

De acordo Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) sempre que as crianças sentem que o adulto valorizou as suas ações ou pensamentos, elas sentem-se respeitadas e compreendidas e por isso expressam mais ativamente os seus sentimentos, pensamentos, desejos e interesses, colocando-os no lugar dos outros e ajudando-os a desenvolver empatia e respeito, além de incentivá-los a enfrentar novos desafios, permitindo que eles se adaptem a intenções e comportamentos complexos em contextos sociais.

6.2.2 A Entrevista à “Rainha Santa Isabel”

Ao iniciar esta atividade, foi usada a TAF dos Cantos, onde num canto permanecia a palavra “Sim” e no outro canto a palavra “Não”. Informou-se aos alunos que estes se deslocariam à vez para os cantos, conforme a seguinte questão “Já te imaginaste a viver, nos séculos passados, no tempo dos reis?”. Foi notável que foram mais alunos para o canto do “Sim”, justificando, que se vivessem nesse mundo, poderiam ajudar os mais carenciados, uma vez que estavam no poder. Poderiam viver nos castelos, e poderiam mandar no povo para que ajudassem as pessoas e não houvesse guerras.

Relativamente aos que se opuseram, estes afirmaram que não gostavam de viver nessa época, porque se não fossem reis não queriam ser mandados por eles e ter que

invadir outros territórios. Queriam ser livres, escolher o que faziam nas suas vidas, como é agora no presente. Perante estas respostas, realizou-se um pequeno debate e verificou-se os prós e contras sobre o tempo dos reis.



Figura 80: Alunos no Canto do “Não” e no Canto do “Sim”

Dando continuidade a esta temática, explorámos o texto “Uma viagem no tempo” do manual de Português. Coloquei as várias questões de interpretação e recorri aos conhecimentos prévios dos alunos. Uma vez que a história retratava a Rainha Santa Isabel e a corte de D. Dinis, decidi colocar no quadro interativo a história do milagre das rosas, da Rainha Isabel.

Resposta de um aluno:

“Professora, é a rainha de Inglaterra que está no vídeo?”

Diário de Bordo, 7/11/22

Respondendo a esse aluno, enalteci que no nosso país, também houve Reis e Rainhas e que houve a possibilidade de dar essa matéria em Estudo do Meio. Mencionei que esta foi uma das rainhas de Portugal. Nesta linha de pensamento, os alunos puderam ver a lenda do milagre das rosas. Ficaram curiosos e concentrados na história. Este vídeo tem um discurso muito fluído e fácil de captar a atenção dos alunos. Após a visualização, realizámos um reconto em grupo e tirámos as ideias-chaves da história. Notou-se que os

alunos gostaram de conhecer aquela lenda, e até os mais inibidos puderam participar e dar a sua opinião.



Figura 81: Visualização do vídeo “Milagre das Rosas” - Rainha Santa Isabel

Nesta linha de pensamento, solicitou-se aos alunos que elaborassem um guião de uma entrevista imaginária à Rainha Santa Isabel. Para explicar como seria feito o guião da entrevista, foi divulgado um vídeo através do quadro interativo em que explicava a estrutura da mesma. Depois, através de uma lata, retirou-se os nomes dos alunos, sorteando assim a dupla/trio escolhida para ser o entrevistador e o entrevistado (Rainha Santa Isabel). É de salientar, que os alunos gostaram de ser escolhidos desta forma, tendo a possibilidade de trabalharem com as outras pessoas e em sorteio.



Figura 82: Lata com os nomes dos alunos sorteados

No meu ver é importante este tipo de estratégias pois através de uma dramatização, acredito que desperta no aluno o gosto pela leitura; fomenta a criatividade; e motiva-os para a leitura de obras. Isto porque o jogo dramático apresenta maiores

possibilidades de diversão e desperta um maior interesse por parte do aluno para o que está nos livros.

Por este motivo, é importante dinamizar atividades onde estejam presentes distintas técnicas de animação de leitura. Desta forma, estamos a melhorar a expressão e interação orais, a desenvolver a expressão escrita, a aperfeiçoar a capacidade de observação, de concentração, de memória e de imaginação.

Posto isto, os alunos teriam que explorar a estrutura de um guião presente no livro da oficina da escrita de Português. Este já com algumas dicas como a identificação da Rainha Santa Isabel e o milagre das rosas. No final, os alunos em duplas/trios vinham à vez à frente para apresentar a sua entrevista, dramatizando-a, juntamente com alguns adereços trazidos por mim que estavam dentro da caixinha de surpresas. Um era o entrevistador (aluno do 4ºano), o outro era o entrevistado (Rainha Santa Isabel-aluno).

Mencionei que iria avaliar a melhor interpretação e que seriam atribuídos os seguintes pontos:

- quem tiver a melhor redação escrita ganha 10 pontos
- quem tiver a melhor apresentação ganha 5 pontos.

Elucidei os alunos de que ambos os pontos receberão uma recompensa pelo empenho e esforço (por exemplo, quem acertar tudo terá a hipótese de ser o primeiro a sair da sala para o intervalo, quem acertar metade terá a hipótese de ser o meu ajudante durante o próximo dia).

Diário de Bordo, 8/11/22

Durante esta atividade foi explicado que esta era de trabalho autónomo, em que devem realizar o trabalho sozinhos e utilizar TAF- copos coloridos (preciso de ajuda/está tudo bem) sempre que necessário. Os alunos ficaram entusiasmados por iniciar esta tarefa, e colocaram-se em duplas pronto para iniciar a atividade. Esta tarefa foi cronometrada no relógio digital através do quadro interativo, esta técnica foi muito utilizada na minha intervenção pedagógica, porque os alunos tinham noção de quanto tempo restava para iniciar, terminar uma atividade deste tipo propostas por mim.

Foi observado que a maioria dos alunos sentiram alguma dificuldade na forma como deveriam fazer a respetiva atividade. Todavia, a partir do momento em que circulei pelos lugares e os auxiliei dando ideias de uma possível história, os alunos conseguiram realizar a tarefa como seria esperado. Acrescento ainda que à medida que surgiam

dúvidas na escrita das palavras, escrevia-as no quadro de modo que conseguisse dar resposta e algum tipo de apoio a todos os pares/trios.

Assim sendo, todos os alunos conseguir terminam no tempo proposto, passando assim para a dramatização do guião da entrevista.



Figura 83: Dramatização - Entrevista dos trios



Figura 84: Dramatização – Entrevista das duplas

Depois da apresentação, houve alunos entusiasmados que perguntaram:

Diálogo entre estagiário e alunos:

“Professora quando fizermos atividades parecidas podemos ficar nestes pares?”

Referi que só em algumas tarefas é que poderiam juntar-se, mas possivelmente seriam os mesmos pares e trios. Porque, apesar das dificuldades iniciais, mantiveram um bom ritmo de trabalho e concentração.

Diário de Bordo 9/11/22

Diálogo entre estagiário e alunos:

“Professora quando fizermos atividades parecidas podemos ficar nestes pares?”

Referi que só em algumas tarefas é que poderiam juntar-se, mas possivelmente seriam os mesmos pares e trios. Porque, apesar das dificuldades iniciais, mantiveram um bom ritmo de trabalho e concentração.

Diário de Bordo 9/11/22

Em suma, com este tipo de atividade, verificou-se que cada aluno estava a resolver a proposta ao seu ritmo, sendo que não estavam todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo e com uma duração estipulada. Acredito que os alunos compreendem melhor os conteúdos quando não estão sob pressão para terminar o trabalho proposto ao fim de um tempo estipulado. Saliento que o aluno que era tutor ao terminar mais cedo os exercícios dedicava-se exclusivamente ao seu par para fazê-lo compreender os passos necessários para resolver corretamente os exercícios. Em casos em que os alunos se encontravam mais ou menos ao mesmo nível verifiquei uma cooperação entre pares, sendo que havia apresentações em que um sabia explicar melhor e apresentações em que o outro sabia explicar melhor.

6.3 Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB- 4.º de escolaridade

Ao longo destes três meses de estágio aprofundei o meu conhecimento adquirindo novos saberes, quer com os alunos e com a professora cooperante, quer com toda a comunidade educativa. Estar no terreno e colocar em prática o que aprendi revelou-se extremamente vantajoso, na medida em que o contacto direto com os alunos, em termos práticos, testou as minhas capacidades didático-pedagógicas. Nesse sentido, considero que a experiência adquirida, através da comunicação e interação com todos os intervenientes, enriqueceu a minha perspetiva global sobre os métodos de trabalho mais adequados para cada conteúdo. Para além disso pude explorar diferentes tipos de abordagem para as minhas aulas. Tal contribuiu para o crescimento das minhas competências como professora, cujo desenvolvimento possibilitar-me-á certamente gerir qualquer aula de forma autónoma no futuro.

Durante o estágio, nomeadamente nas aulas de regência, considero que nem sempre fui capaz de controlar o nervosismo da melhor forma. Consequentemente, a gestão do tempo de algumas atividades não decorreu como planificado, havendo necessidade de fazer adaptações com o decorrer das aulas. Contudo, esta situação não foi frequente, dado que a maior parte das aulas não supervisionadas decorreu de acordo com o planificado.

Nos encontros de pós-ação, em análise com a professora orientadora Adérita Fernandes, recebi algumas críticas, que a meu ver foram bastante pertinentes e ser-me-ão muito úteis para as próximas intervenções, nomeadamente, no 4.º ano. Adquiri as críticas como uma mais-valia para a minha formação e crescimento profissional.

A utilização de vários materiais, de acordo com as estratégias de ensino estabelecidas, é sempre uma mais-valia para o aluno. Este, dispondo de instrumentos e ferramentas de trabalho adicionais, consegue consolidar melhor os seus conhecimentos. Deste modo, tive igualmente a preocupação de utilizar alguns materiais reciclados e reutilizados (ex: rolos de papel higiénico, jornais, dado feito em cartão), os quais pudessem ser aplicados em atividades didáticas realizadas em grupo. Assim, foi igualmente possível alertá-los e sensibilizá-los para a importância da reciclagem e reutilização dos materiais e recursos existentes no seu quotidiano.

Durante as minhas aulas tive sempre a preocupação de utilizar uma linguagem adequada, cuidada e com rigor científico. Nesse sentido, tive sempre como objetivo

principal proporcionar aos alunos bons momentos de conhecimento e aprendizagem, particularmente em termos qualitativos.

No exercício da sua atividade, o docente não tem apenas a preocupação de ensinar bem. Deve igualmente ser capaz de interpretar as várias situações que ocorrem durante a aula agindo conforme o estipulado, mas principalmente conseguindo prever eventuais falhas, corrigindo-as sempre que necessário.

Em suma, do meu ponto de vista tive um bom relacionamento coma turma, com a professora cooperante e com as minhas colegas de estágio que intervieram na mesma escola. Empenhei-me e demonstrei interesse em todas as tarefas propostas pela professora cooperante e pelos restantes elementos da comunidade educativa. Como tal, do meu ponto de vista qualifico a minha intervenção no estágio no 1º ciclo no 2.º ano de escolaridade entre o suficiente e o bom.

Considerações Finais

O período de formação, [...], é o momento ideal de socialização profissional através do qual se assegura o controlo dos membros, iniciando-os na sua cultura de trabalho onde se perpetuam valores. As profissões são vistas como mundos sociais específicos, com uma cultura normativa que orienta os comportamentos dos seus membros, modelando as personalidades, através de um conjunto de ideias partilhadas e transmitidas próprias daquela profissão.

Dubar, C. (1997).

Desta forma, estes períodos de estágio foram o início do processo de socialização que se pretende que seja desenvolvida ao longo de toda a vida profissional da estagiária.

Com estes momentos de prática pedagógica, a estudante teve a possibilidade de iniciar a construção da sua identidade profissional, pois o desenrolar da sua ação educativa, revelou-se como sendo um momento de autodescoberta, de alteração, sempre que fosse pertinente, das condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional.

O início desta etapa foi pautado por diferentes sentimentos. Se, por um lado, a expectativa e a ansiedade eram elevadas, porque se ia estar em contextos distintos e com os quais se estava pouco familiarizada, no papel de professor, por outro, existia a vontade de colocar em prática aquilo que tinha vindo a ser ouvido e experimentar a concretização de um desejo profissional, uma vez que a opção pela Educação Básica tinha já em perspectiva a formação como professora. Por isso, estar numa sala de aula, interagir com os alunos e poder testar a capacidade de controlar a turma, organizar o trabalho e desenvolver atividades adequadas constituía um desafio que superava os receios e as ansiedades.

Como se procurou evidenciar ao longo deste relatório, este período de formação revelou ser uma mais-valia para o desenvolvimento de novas aprendizagens e saberes que resultaram da interação constante entre as diferentes áreas do saber na intervenção pedagógica. O facto de ter de se planear uma intervenção coerente e consistente em áreas do saber distintas, foi um desafio constante e motivador que me acompanhou neste longo percurso.

Numa análise retrospectiva, verifico que este foi um percurso marcado por altos e baixos, houve momentos bons, outros nem tanto, mas o mais importante é que, pouco a pouco, se foi construindo um papel que no futuro marcará a diferença perante os alunos e os intervenientes na ação educativa.

É com algum orgulho e entusiasmo que menciono que pertenço a um grupo de professores pioneiros nesta formação generalista que abarca os alunos com idades compreendidas entre os 6 meses e os 10 anos. Não querendo com isto ter um olhar que não vê, mas antes, aproveitar para refletir e deixar propostas que possam ajudar os que nos seguem, de forma a corrigir o que correu menos bem nesta formação.

O balanço é sempre positivo: adquiri saberes e competências que seriam impensáveis se não tivesse tido a oportunidade de trabalhar com todos estes alunos e professores, que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação como futura Educadora e professora do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Sinto-me extremamente feliz por ter conseguido atingir todos os meus objetivos, até aqui delineados, alcançando várias das metas por mim traçadas no início desta longa caminhada que está a chegar ao fim.

O presente trabalho é apenas uma parte de um todo vivenciado que poderá ser passado para a escrita. Este é o começo de uma longa caminhada que se afigura árdua e produtiva.

Referências Bibliográficas

- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Alarcão I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa. Editora MC Graw-Hill de Portugal, L^{da}.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*, 7.^a Edição. Espanha, Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. 2005. “Políticas Educativas e Organização Escolar”, Universidade Aberta. Lisboa.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Bliken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. E. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Carreira, S. M. (2014). *Literacia Científica e Trabalho Prático. Um estudo para a inovação pedagógica em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira. Obtido de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/918/1/DoutoramentoS%c3%adlviaCarreira.pdf>
- Cravo-Saúde, A. (1991). *Expressão e Educação, Ensino Básico: Fundamentação Psicopedagógica – Sugestões de Actividades*. Lisboa: Universitária Editora.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, B., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*: Porto. Rés.
- Dubet. 2000. “Les inégalités multipliées”, éditions de l’Aube Étienne, J., Noreck, J., Roux, J. & Blaess, F. (1998). *Dicionário de Sociologia: As noções, os mecanismos e os autores*. Lisboa: Plátano Editora.
- Dubar, C. (1997), *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Davies, D., MARQUES, R., SILVA, P., (1997), *Os professores e as Famílias – A colaboração Possível*, Livros Horizonte: Lisboa.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Presença.
- Estrela, Albano (1994), *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*, 4.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2016) Escola e sala de aula: a liderança dos professores, in J. Machado e J. Matias Alves (Orgs) (2016) *Professores e escolas: conhecimento, formação e ação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Freire, P. (1982). *Sobre educação (Diálogos)*. Rio de Janeiro: Paz e Letra.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: rationale, strategy and impact. *School Leadership and Management*, 23(2), 173-186.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38 (2), 205-227.
- Graue, E. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica Com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. Apem: Revista de Educação Musical, n°138, pp.29-30.
- Hohmann, M & Wiekart, D. (2009), *Educar a Criança*. 5^a Edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Lima, J. (2002) *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA, pp133-173.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro;
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Jablan, Judy R./Dombro, Amy Laura / Dichtelmiller, Margo L. (2009). *O Poder da Observação*. Editora Artemed Editora.
- Mário Cordeiro (2012). *O Livro da Criança*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F. & Rodrigues, S.M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Revista de Educação*, 3 (2). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Medeiros, S. (2017). *Expressões Artísticas e Educação para Valores em diálogo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ministério da educação (1997). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português (1º Ciclo do Ensino Básico: 1º ano)*. Portugal, Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Morgado, J. (1999). *Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”*. Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A. (2007). *Diagramas V e Aprendizagem Significativa*. In *Revista Chilena de Educación Científica*, v. 6, n.º 2, pp. 3-12. Obtido de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/DIAGRAMASpor.pdf>.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). “Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação”. In Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. A. Pinazza (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (13-37). Porto Alegre: Artmed Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). *Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças*. In J. Oliveira –Formosinho (Org.). *A Escola vista pelas crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.

Pacheco, M. d. (2013). *Aprender através de Recursos Didáticos na educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico: reflexão sobre a promoção de aprendizagens ativas e significativas*. Ponta Delgada: Relatório de Estágio elaborado na Universidade dos Açores para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pacheco, M.J. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.

Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: Edições ASA.

Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Rodrigues, C. d. (2013). *Os recursos didáticos na aprendizagem do oral e do escrito na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Relatório de Estágio, apresentado à Universidade dos Açores, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sanchez, E., Orrantia, J., & Rosales, J. (1992). *Como mejorar la comprensión de textos en el aula. Comunicación, Lenguaje y Educación*, pp. 89-112.

- Sarmento, T. (fevereiro de 2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. 2/2009, 46-64. Minho: Locus Social.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação (DGE).
- 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, M.G. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos - Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Shon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*: Porto Alegre: Artmed. Lisboa: Publicações Dom. Quixote.
- Valadares, J. (2006). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão*. Revista Proformar: Edição 13.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, R. et al. (2003). *A formação inicial de professores e a didática das Ciências como contexto de utilização do questionamento orientado para a promoção de capacidades de pensamento crítico*. Braga: Universidade do Minho.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA Editores.
- Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos*. Ponta Delgada: Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Teberosky, Ana. et al. (2003). *Aprender a ler e escrever; uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tripp, D. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Austrália: Universidade de Murdoch.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Referências Normativas

Decreto n.º 25, 31 de janeiro de 2000. Diário da República. I. Série-A.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Assembleia da República. [Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, Diário da República n.º 15, I Série A, Ministério da Educação, Lisboa.

UNICEF, 2019 Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos Edição Comité Português para a UNICEF Edição revista.

Sitografia:

Priberam, Dicionário (2012). Significado da palavra *recurso*. Disponível em <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=recurso>.