

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Jéssica Rubina Nóbrega Coelho

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

junho | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Jéssica Rubina Nóbrega Coelho

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

ORIENTADORA
Maria José de Jesus Camacho



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Jéssica Rubina Nóbrega Coelho

Aluna n.º 2028113

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica no *Infantário Dona Olga de Brito* e
na *EB1/PE da Achada***

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

Orientadora Científica: Professora Maria José Jesus Camacho

Funchal, junho de 2018

“Pelo Sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo Sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que é do dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.”

Sebastião da Gama em *Pelo sonho é que vamos*,
Lisboa, Ed. Ática, 1992.

Agradecimentos

Após cinco anos de muito esforço e dedicação deparo-me com o fechar de um ciclo decisivo e que determinará uma nova etapa da minha vida. Todavia, não é possível avançar sem refletir sobre todo o percurso realizado até agora.

Neste sentido, estou convicta de que todas as Unidades Curriculares, tanto na Licenciatura como no Mestrado, contribuíram para o aumento do meu conhecimento e para a construção da minha identidade profissional. Contudo, o meu sucesso académico não pode ser contemplado apenas como mérito do meu esforço, já que durante este percurso pude contar com o apoio dos meus amigos e familiares, tornando assim possível o acesso ao grau de Mestre.

Assim sendo, começo por agradecer à minha mãe por nunca me ter imposto barreiras na conquista dos meus objetivos de vida, e acima de tudo, por ter sido uma ajudante incansável na construção de materiais didáticos, aquando das Práticas Pedagógicas.

Na mesma linha de pensamento tenho que agradecer ao meu pai pelas ideias criativas, que contribuíram para algumas atividades da Prática Pedagógica pois, na falta de ferramentas para a construção de materiais didáticos, ajudava-me na construção de algo que o substituísse, ou seja, ferramentas alternativas.

Não posso deixar de agradecer à minha irmã por sempre acreditar em mim e juntamente com o meu cunhado, me proporcionarem momentos alegres e de descontração, que se revelaram muito especiais e significativos.

Durante este percurso, em que as horas passadas na Universidade eram superiores às passadas em casa, não posso esquecer os tempos de cumplicidade com as minhas colegas de Licenciatura Daniela Rodrigues e Cláudia Caires que, na verdade, se transformaram em grandes amigas.

A todos os meus grandes amigos agradeço a paciência e a compreensão pela minha ausência durante algumas etapas deste percurso.

À minha companheira de Mestrado Luísa Sousa por todo o apoio e cumplicidade que nos levará a alcançar este nosso objetivo de vida.

Ao longo das Práticas Pedagógicas no 1.º Ciclo tive a oportunidade de conhecer uma grande professora cooperante: Filipa Antunes que sempre me apoiou e, por isso,

agradeço toda a sua amizade e confiança. De igual modo, agradeço à professora Paula Pita por todo o apoio e pelos momentos de descontração.

Gostaria também de agradecer à minha orientadora científica, professora Maria José de Jesus Camacho, por todo o apoio ao longo da execução deste relatório, por todas as suas palavras de incentivo e por toda a orientação prestada enquanto professora responsável pela Prática Pedagógica I.

Por fim, tenho de agradecer ao meu namorado por me apoiar, incansavelmente, nesta aventura, incentivando-me a nunca desistir e ouvindo os meus desabafos. Foi, sem dúvida, o meu pilar base durante estes cinco anos, sendo também ele o melhor dos ajudantes que alguém pode ter.

Um obrigada muito especial a todos! Foi graças a cada pequeno contributo, expresso em palavras ou atos, que alcancei este grande objetivo. É certo que na nova etapa da minha vida que se vai iniciar vocês continuarão a fazer parte dela!

Resumo

O presente relatório visa dar a conhecer as Práticas Pedagógicas desenvolvidas, tanto na valência do Pré-Escolar (sala Azul - DonaOlga de Brito), como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano e 1.º ano – EB1/PE da Achada). Nesse sentido, ao longo do mesmo irá ser enfatizado parte do trabalho realizado através de uma descrição e reflexão dos acontecimentos. Para além deste aspeto, este trabalho tem como intuito a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A anteceder os relatos da prática, este relatório contém um suporte teórico, que enfatiza as especificidades associadas à profissão de educador/professor. Contudo, mais do que destacar e caracterizar conceitos, é pretendido relevar um conjunto de pressupostos teóricos inerentes às várias intervenções pedagógicas que fundamentam as opções metodológicas, bem como ideologias, que sustentaram toda a ação descrita.

Ao longo das várias Práticas Pedagógicas foi também fundamental debruçar o meu olhar sobre aspetos específicos das várias turmas, salientando alguns possíveis problemas que merecessem especial atenção, surgindo desta forma três questões de Investigação-Ação (uma por grupo), que pretenderam guiar a minha ação. Destaque-se que essas questões estavam relacionadas com a partilha entre as crianças (no caso do Pré-Escolar), e ainda com a utilização de materiais didáticos na sala de aula, promovendo a atenção dos alunos, bem como aprendizagens significativas (1.º Ciclo) através de atividades lúdicas.

Em suma, estas e outras preocupações, como por exemplo a promoção de atividades cooperativas e de metodologias ativas, direcionaram a minha ação visando, assim, o bom funcionamento das atividades e pressupondo, desta forma, aquisição de conhecimentos. Para além disso, com a tomada de consciência da importância de uma constante reflexão e investigação, todo o trabalho desenvolvido pretendeu criar aprendizagens significativas, para uma formação integral de cada um dos alunos.

Palavras chave: Metodologia ativa; Investigação-Ação; Aprendizagem significativa; Atividades cooperativas; Materiais didáticos; Lúdico.

Abstract

This report aims to present the Pedagogical Practices developed, both in the valency of the Pre-School (room Azul - DonaOlga de Brito) and in the 1st cycle of Basic Education (4th year and 1st year - EB1 / PE of Achada). In this sense, part of the work done will be emphasized, through a description and reflection of events. In addition to this aspect, this work has as its purpose, the acquisition of the Master's degree in the course of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

Previously to all this description, this report contains theoretical support, which emphasizes the specificities associated with the profession of educator / teacher. However, rather than highlighting and characterizing concepts, it is intended to highlight a set of theoretical assumptions inherent in the various pedagogical interventions that underlie the methodological options, as well as ideologies, that underpinned all the described action.

Throughout the various Pedagogical Practices, it was also essential to look at the specific aspects of the several classes, highlighting some possible problems that deserve special attention, thus raising three Research-Action issues (one per group), which intended to guide my action. It should be noted that these issues were related to sharing among children (in the case of Pre-School), as well as the use of teaching materials in the classroom, promoting students attention, as well as meaningful learning (1st Cycle) through playing activities.

In short, these and other concerns, such as the promotion of cooperative activities and active methodologies, directed my action, aiming at the proper functioning of the activities, presupposing, in this way, an acquisition of knowledge. In addition, having become aware of the importance of constant reflection and investigation, all the work developed was intended to create meaningful learning, for an integral formation of each of the students.

Keywords: Active methodology; Research-Action; Meaningful learning; Cooperative activities; Teaching materials; Ludic.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Sumário.....	XI
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Tabelas	XIX
Índice de Gráficos	XXI
Lista de siglas.....	XXIII
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico	3
Capítulo 1- A identidade docente e o currículo	5
1.1. O perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
1.1.1. O Docente Reflexivo e Investigador.....	7
1.2. A Organização Curricular: o currículo como orientador da Prática Pedagógica	8
1.2.1. A Organização Curricular na Educação Pré-Escolar.....	10
1.2.2. A Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
1.2.3. A Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
Capítulo 2- Pressupostos teóricos inerentes às várias Intervenções Pedagógicas	15
2.1. A Planificação como instrumento de trabalho	15
2.2. A aprendizagem cooperativa.....	18
2.3. A importância dos materiais didáticos na aprendizagem	20
2.4. O lúdico como promotor de aprendizagens significativas	22
2.5. A diferenciação pedagógica	23
2.6. A avaliação.....	24
2.7. O papel da família	26

Capítulo 3- A Investigação-Ação como Metodologia base das Práticas Pedagógicas	29
3.1. Metodologia de Investigação-Ação	29
3.1.1. Investigação em educação	29
3.1.2. Investigação qualitativa	30
3.1.3. Investigação-Ação	32
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	33
3.2.1. Observação participante	33
3.2.2. Registos fotográficos	34
3.2.3. Entrevistas etnográficas	35
3.2.4. Diários de bordo	36
3.3. Métodos de análise de dados	37
Parte II - Prática Pedagógica	39
Capítulo 4- Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar	41
4.1. Contextualização	41
4.1.1. Caracterização do meio envolvente	42
4.1.2. Caracterização da Escola DonaOlga de Brito	43
4.1.3. Projeto Educativo da Instituição	45
4.1.4. Caracterização da sala Azul	46
4.1.5. Caracterização do grupo de crianças	50
4.2. Enquadramento do problema da Investigação-Ação	52
4.2.1. Questões desta Investigação-Ação	53
4.2.2. Atividades e estratégias desenvolvidas no âmbito da problemática de Investigação-Ação	53
4.3. Outras atividades aquando da Intervenção pedagógica na sala Azul	63
4.3.1. Experiência: misturas com água	63
4.3.2. Atividades com um balão	69
4.5. Intervenção com a comunidade educativa	71

4.6. Reflexão final acerca da intervenção	75
Capítulo 5- Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	81
5.1. Contextualização	81
5.1.1. Caracterização do meio envolvente.....	82
5.1.2. Caracterização da EB1 c/ PE da Achada.....	83
5.1.3. Projeto educativo da Instituição	84
5.2. Intervenção no 4º ano de escolaridade	85
5.2.1. Caracterização da sala	85
5.2.2. Caracterização do grupo	88
5.2.3. Enquadramento do problema da Investigação-Ação	91
5.2.3.1 Questão orientadora da Investigação-Ação	92
5.2.4. Atividades aquando da intervenção pedagógica.....	94
5.2.4.1. Jogo de tabuleiro: revendo os sólidos geométricos	95
5.2.4.2. À descoberta dos planetas.....	100
5.2.4.3. Conversor humano: unidades de medida de capacidade	105
5.2.5. Intervenção com a comunidade educativa.....	108
5.2.6. Reflexão final acerca da intervenção.....	115
5.3. Intervenção no 1º ano de escolaridade	119
5.3.1. Caracterização da sala	119
5.3.2. Caracterização do grupo	122
5.3.3. Enquadramento do problema da Investigação-Ação	125
5.3.3.1. Questão orientadora da Investigação-Ação	126
5.3.4. Atividades aquando da intervenção pedagógica.....	126
5.3.4.1. Jogo das palhinhas com ditongos.....	127
5.3.4.2. Jogo dos dados	131
5.3.4.3. Descobrimo um enigma através de revisões	136
5.3.5. Reflexão final acerca da intervenção.....	141

Considerações Finais	147
Referências Bibliográficas	151
Referências Normativas	157
Índice do conteúdo do CD-ROM.....	159

Índice de Figuras

Figura 1: Ciclo efetuado no processo de Investigação-Ação.	8
Figura 2: Questões fundamentais aquando da elaboração da planificação (Silva & Lopes, 2015).	17
Figura 3: Elementos subjacentes ao processo de planificação (Silva & Lopes, 2015). 18	
Figura 4: Avaliação Formativa (Silva & Lopes, 2012).	25
Figura 5: Fachada da instituição.....	43
Figura 6: Planta da sala Azul.....	46
Figura 7: Área do tapete e mesas para trabalho.	47
Figura 8: Alguns espaços da sala Azul (área da biblioteca, disfarces e mercearia).	47
Figura 9: Visão global da sala.	49
Figura 10: História trabalhada e dramatização por um par de crianças.	55
Figura 11: Livro com compilação de desenhos das crianças que representa a interpretação da história abordada.	55
Figura 12: Exploração do livro criado em grande grupo.	56
Figura 13: Jogo da memória.....	56
Figura 14: Preenchimento da cartolina das emoções e resultado final.	57
Figura 15: Intervenção de uma das crianças.	57
Figura 16: Decoração da mala.....	58
Figura 17: Semáforo da partilha.....	59
Figura 18: Construção e decoração de um dos brinquedos por um grupo de crianças. 60	
Figura 19: Conjunto de brinquedos originários de um trabalho conjunto entre mim e o grupo de crianças (que se dedicou principalmente à sua decoração).	60
Figura 20: Usufruto dos brinquedos após a sua construção.	61
Figura 21: Momento de partilha dos brinquedos pessoais das crianças.....	62
Figura 22: Preparação da sala para a atividade.	65
Figura 23: Tabela com os conhecimentos prévios.	66
Figura 24: Recolha do material e realização da experiência.....	67
Figura 25: Tabela com os conhecimentos adquiridos provenientes da experiência (exposta posteriormente na sala).	68
Figura 26: Exploração livre dos balões.....	69

Figura 27: Exploração de um balão em várias partes do corpo (neste caso nariz e testa).	70
Figura 28: Capa e interior da história criada.	71
Figura 29: Capa do herbário e exemplo do seu interior.	72
Figura 30: Degustação do chá ao lanche.	74
Figura 31: Espaço para a degustação dos chás à entrada da escola, como forma de envolver a comunidade e as famílias.	75
Figura 32: Fachada da instituição.	83
Figura 33: Planta da sala do 4.º C.	85
Figura 34: Disposição da sala.	87
Figura 35: Disposição dos copos coloridos, utilizados ao longo das várias aulas como forma de promover a autonomia.	93
Figura 36: Exemplo de uma das tabelas de autonomia utilizadas ao longo das aulas. .	94
Figura 37: Materiais facultados aos grupos - sólidos platónicos e planificação dos mesmos.	96
Figura 38: Trabalho de grupo sobre os sólidos platónicos.	97
Figura 39: Jogo com questões acerca dos sólidos geométricos trabalhados na aula.	98
Figura 40: Início do jogo.	98
Figura 41: Tabela de avaliação formativa utilizada aquando do jogo.	99
Figura 42: Momento do preenchimento do “B.I” dos planetas.	101
Figura 43: Cartas “B.I” dos planetas preenchidas.	101
Figura 44: Jogo com as cartas previamente preenchidas pelos alunos.	102
Figura 45: Momento de jogo, em que é possível visualizar o material utilizado.	103
Figura 46: Decorrer do jogo promovido.	103
Figura 47: Recriação do Sistema Solar, feita pelos alunos, com os vários planetas e as suas características.	104
Figura 48: Recriação do Sistema Solar, feita pelos alunos, com os vários planetas e as suas características.	104
Figura 49: Jogo: Unidades de medida de capacidade.	106
Figura 50: Jogo: Unidades de medida de capacidade – momento das conversões.	106
Figura 51: Autoavaliação do jogo das conversões das unidades de medida de capacidade.	108
Figura 52: Treino de um dos jogos Matemáticos (Rastros).	109

Figura 53: Reunião com os encarregados de educação, para dar a conhecer o projeto e os jogos em si.	110
Figura 54: Réplicas dos jogos, facultados aos encarregados de educação do 4.º C.	111
Figura 55: Preparação da sala do 4.º C.	111
Figura 56: Espaço lúdico.	112
Figura 57: Disputa do jogo Semáforo.	112
Figura 58: Disputa da grande final.	113
Figura 59: Disputa dos jogos pelos encarregados de educação.	114
Figura 60: Entrega dos prémios.	114
Figura 61: Outros materiais: Caixas tipos de frase e maquete do Ciclo da água.	116
Figura 62: Outros materiais: caixa dos sentidos, jogo da memória e experiências do repuxo e dos vasos comunicantes.	116
Figura 63: Outros materiais construídos pelos alunos: cartaz informativo aspetos da costa e tangram.	117
Figura 64: Planta da sala do 1.º C.	120
Figura 65: Disposição da sala de aula do 1º C.	120
Figura 66: Material para a atividade dos ditongos e hiatos.	128
Figura 67: Momento em que um aluno partilha qual o seu ditongo e referente imagem, contando, também, uma pequena história relacionada (inventada).	129
Figura 68: Folha de registo da atividade.	129
Figura 69: Material utilizado para a atividade do jogo dos dados.	132
Figura 70: Momento da jogada de um aluno, em que este lança o dado.	133
Figura 71: Decorrer da atividade.	133
Figura 72: Ambos os grupos a jogar em simultâneo.	134
Figura 73: Momento de cooperação entre os elementos do grupo.	135
Figura 74: Momento de resposta, a uma das questões colocadas.	137
Figura 75: Após acertar na resposta à pergunta, é momento de organizar as peças do puzzle (enquanto todos se preparam para outra questão).	137
Figura 76: Momento em que é possível verificar que os alunos procuram responder às questões, utilizando as próprias mãos para realizar as somas.	138
Figura 77: Puzzle criado após os alunos acertarem nas respostas às perguntas.	139
Figura 78: Outros materiais: caixa de somar, palito “de gelado”, e fitas com números para efetuar somas.	143
Figura 79: Outros materiais: corpo humano construídos e decorados pelos alunos. ...	143

Figura 80: Outros materiais: casas com o “al”, “el”, “il”, “ol” e “ul” preenchidas pelos alunos.....	144
Figura 81: Outros materiais: “quantos queres” leitura de frases.....	144
Figura 82: Outros materiais: sacos de tinta com cotonetes e caixas de cereais com cores de cera.....	145

Índice de Tabelas

Tabela 1: Rotina diária da sala Azul.....	49
Tabela 2: Rotina diária do 4.º C.	88
Tabela 3: Rotina diária do 1.º C.	121

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Género dos alunos da sala Azul.	50
Gráfico 2: Idades dos alunos que compõe o grupo da sala Azul.....	51
Gráfico 3: Género dos alunos do 4º C.	89
Gráfico 4: Idades dos alunos que compõe o grupo do 4º C.....	89
Gráfico 5: Género dos alunos do 1º C.	122
Gráfico 6: Idades dos alunos que compõe o grupo do 1º C.....	122

Lista de siglas

CVP - Cruz Vermelha Portuguesa

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NIFES - Normas Internas de Funcionamento Escolar e Segurança

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS - Organização Mundial de Saúde

PEE - Projeto Educativo de Escola

Introdução

O presente relatório visa dar a conhecer as Práticas Pedagógicas desenvolvidas, tanto na valência do Pré-Escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após realçar todo o trabalho realizado, através de uma descrição e reflexão dos acontecimentos, este trabalho tem como intuito a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à sua estrutura, note-se que esta está dividida em duas grandes partes, sendo a primeira referente ao Enquadramento Teórico e Metodológico. Assim sendo, importa referir a sua divisão em três grandes capítulos, que enfatizam em primeiro lugar a identidade docente e o currículo, com base nos documentos oficiais que decretam e definem o perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo, como também a organização curricular associada a ambas as valências. Posteriormente, evidenciam-se os pressupostos teóricos inerentes às várias Intervenções Pedagógicas (e a qualquer prática docente) e, por fim, o destaque para a Investigação-Ação como Metodologia base das práticas pedagógicas (que se subdividem em técnicas e métodos).

Importa realçar que todo este discurso teórico está intimamente ligado a opções metodológicas, bem como a crenças e a ideologias, que sustentaram toda a ação descrita na segunda grande parte do presente relatório.

Nesse sentido, a segunda grande parte pretende evidenciar todas as questões inerentes às Práticas Pedagógicas desenvolvidas, em que são abordadas, para além das atividades em si, as devidas contextualizações que permitem caracterizar as escolas e os meios em que se inserem, bem como os grupos de alunos que guiaram toda a ação. Note-se que as três Práticas desenvolvidas foram realizadas sem uma sequência lógica de anos/idades, já que a primeira Prática Pedagógica foi realizada no Pré-Escolar, a segunda no 4.º ano de escolaridade e a terceira no 1.º ano de escolaridade. Esse aspeto fez com que houvesse uma adaptação, o que me levou também a caracterizar os vários grupos pelas suas idades, segundo os estádios de Piaget, compreendendo assim os vários níveis de desenvolvimento.

Ao longo das várias Práticas Pedagógicas foi também fundamental debruçar o meu olhar sobre aspetos em específico das várias turmas, focando alguns possíveis problemas, que merecessem especial atenção, surgindo desta forma três questões de Investigação-Ação, que pretenderam, também elas, guiar a minha ação: “*Como*

desenvolver competências de partilha com o grupo da sala azul do estabelecimento DonaOlga”(Pré-Escolar); “Qual a importância da utilização de materiais didáticos, em contexto de trabalho de sala de aula, para as aprendizagens significativas do 4.º C?” (4.º ano); e “Como motivar os alunos, promovendo a sua atenção através do lúdico?” (1.º ano).

Através de tais preocupações, surgiu um especial interesse em trabalhar com materiais didáticos razão pela qual estes estarão representados em muitas atividades, já que muitas das vezes propiciam o jogo. Por sua vez, o jogo apresenta uma função lúdica proporcionando diversão e prazer, mas também contém uma função educativa em que “ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (Neto, 2012, p. 97).

Considerando todos estes aspetos fundamentais e, tendo presente a ideia de que “O homem só é completo quando brinca” (Schiller citado por Neto, 2012, p. 105), cabe ao professor tornar as atividades mais interessantes para os alunos, cativando-os e levando-os à construção de aprendizagens significativas, pois é o significado que dá sentido às aprendizagens. Para além disso, importa destacar que as atividades proporcionadas pretenderam, na sua maioria, acentuar as metodologias ativas e construtivistas, sendo que a criança/aluno foi o centro de todas as atividades desenvolvidas nas várias Práticas Pedagógicas.

Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1- A identidade docente e o currículo

Na tentativa de compreender a formação de professores, que representará a base para a identidade docente, é elementar refletir sobre uma questão pertinente levantada por Roldão (2000): “que profissional é este que queremos formar?” (p. 3).

Esta formação profissional inicial, embora básica, tem de ser contínua ao longo da carreira docente. Por essa razão, é fundamental que o professor seja um ser reflexivo e investigador. Esta visão engloba “conceber a formação como um instrumento de desenvolvimento profissional permanente e como uma estratégia de desenvolvimento das escolas” (Roldão, 2000, p. 19).

Aliada a esta questão da formação dos professores está o currículo, já que é ele que representa o campo de ação do docente orientando, desta forma, a Prática Pedagógica, quer do Pré-Escolar quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, a ação do professor não termina com a passagem do grupo, pelo qual é responsável, para outro nível de escolaridade, sendo que o docente deve manter uma preocupação eminente em assegurar uma boa articulação entre Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1.O perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao procurar analisar qual o perfil do educador de infância ou do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico é fundamental recorrer aos documentos oficiais, pois são eles que enquadram toda a ação docente, incluindo a definição do seu perfil.

Nesse sentido, o Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de agosto evidencia alguns aspetos fundamentais no que concerne às características do perfil geral do desempenho profissional, tanto do educador de infância como do professor de 1.º Ciclo, sendo que estas características são comuns e por essa razão irão ser abordadas em conjunto.

Assim, este perfil está intimamente ligado a várias dimensões, que posteriormente se subdividem em vários aspetos fundamentais que caracterizam estes profissionais. De forma sucinta, a dimensão profissional, social e ética garantem que o profissional de educação promova aprendizagens através de saberes integrados o que lhe permite exercer a sua atividade de forma a fomentar a autonomia e bem-estar dos alunos, procurando desenvolver a identidade individual e cultural de cada criança. Esta

dimensão pretende consciencializar para a importância de uma integração na sociedade, sendo que o profissional de educação deve ser capaz de identificar diferenças culturais e pessoais, valorizando essas mesmas diferenças como forma de combate à discriminação. Para tal, é fundamental que, quer o educador de infância quer o professor de 1.º Ciclo, usufruam da sua capacidade relacional e de comunicação, mantendo sempre o equilíbrio emocional (Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de agosto).

No que concerne ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de agosto enfatiza vários aspetos, entre os vários, saliento a capacidade em promover aprendizagens através de estratégias pedagógicas diferenciadas, com vista ao sucesso de cada aluno, utilizando, posteriormente, a avaliação como meio regulador e impulsionador de uma melhoria na qualidade não só do ensino, como também da aprendizagem.

A dimensão que se segue diz respeito à participação na escola e à relação com a comunidade, sendo que o profissional de educação deve exercer a sua atividade de forma integrada, o que requer uma conceção prévia do contexto da comunidade em que a escola se insere. Assim, para que exista esta relação com a comunidade, é essencial que estes profissionais participem ativamente na construção e posterior desenvolvimento e avaliação, por exemplo, do projeto educativo de escola. Para além disso, esta dimensão inclui a possibilidade de os educadores/professores promoverem uma interação com as famílias, envolvendo-as em projetos que visem a formação dos alunos (Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de agosto).

Por fim, é fundamental valorizar o desenvolvimento profissional ao longo da vida, que salienta a importância de uma formação contínua, que privilegie a partilha de saberes, desenvolvendo assim as suas competências pessoais, sociais e profissionais. Neste sentido, o Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de agosto evidencia que, apesar da formação inicial, estes profissionais não devem prescindir de uma aprendizagem ao longo da vida, o que trará um melhor desempenho profissional, adequado aos desafios que lhe serão apresentados no seu percurso enquanto docente. É nesta perspetiva que se apela a que o educador/professor reflita sobre vários aspetos inerentes à sua prática, avaliando desta forma os efeitos das decisões tomadas (Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de agosto).

Estas dimensões são comuns a ambos os profissionais de educação pois elas representam apenas perfis gerais. Contudo, também é possível encontrar semelhanças nos perfis específicos de desempenho profissional. Na educação Pré-Escolar e no 1.º

Ciclo, o profissional de educação deve ter a capacidade de desenvolver o currículo proposto (embora que mais específico e completo no 1.º Ciclo), baseando a sua ação na organização e avaliação do ambiente educativo, recorrendo a uma gestão da planificação (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Para além disso, é certo que toda a ação deve ter em conta as atividades e projetos curriculares, na tentativa de que estes profissionais sejam promotores de aprendizagens integradas. Dito isto, em traços gerais, estes profissionais de educação devem, não só, ter a capacidade de organizar o ambiente educativo (espaço e materiais) de forma a promover experiências integradas, estimulantes e diversificadas, como também devem observar, planificar e avaliar, na tentativa de adequar a sua ação ao grupo de crianças.

Por fim, como referido anteriormente, estes profissionais devem ter presente a importância da relação na sua ação educativa, já que devem conter em si a capacidade de se relacionar não só com a criança, de forma a que esta se sinta segura, mas também com as famílias e com a comunidade (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

1.1.1. O Docente Reflexivo e Investigador

Revistos os perfis gerais e específicos do educador e do professor de 1.º Ciclo, importa salientar uma dessas competências abordadas, que influencia, e muito, a Prática Pedagógica de qualquer docente, nomeadamente, a capacidade de reflexão e de investigação.

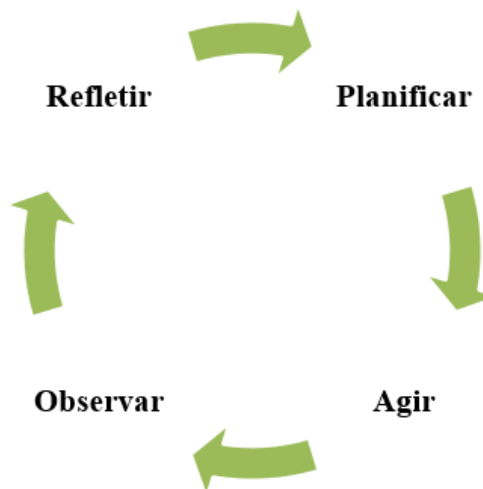
Não é por acaso que esta capacidade se encontra descrita na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que apela a uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e de auto-aprendizagem” (p. 9). Também o Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de agosto salienta esta ideia, já que neste decreto se define que o docente deve refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (p. 5572).

Esta noção de professor reflexivo envolve, segundo Alarcão (2003) uma capacidade de pensar e refletir permitindo ao ser humano a sua criatividade, ao invés de este se caracterizar como um mero reproduzidor de ideias ou até de práticas. Embora que esta pareça uma noção de fácil compreensão, é importante perceber que a reflexão por si só

não constitui o fator de maior importância que aqui saliento. Nesse sentido, a reflexão enquanto possível contributo para a melhoria e evolução é a que representa o verdadeiro significado da palavra, pois ela contribui para a consciencialização da identidade profissional, o que permite, por sua vez, uma descoberta de desempenhos de melhor qualidade. Só desta forma é que a competência profissional adquirirá uma “dimensão holística, interativa e ecológica” (p. 46).

Contudo, não esqueçamos que à reflexão está associada a investigação pois é através dela que o docente irá encontrar o suporte para aprender e, conseqüentemente, efetuar as mudanças necessárias. Assim, a investigação não ocorre no início do processo mas sim no fim, já que é necessário percorrer várias etapas, até obter a percepção da necessidade de investigar, nomeadamente a planificação, a ação, a observação e a reflexão (Alarcão, 2003).

Figura 1: Ciclo efetuado no processo de Investigação-Ação.



Em suma, ao refletir e, conseqüentemente, ao investigar, é expresso um “desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação” (Alarcão, 2010, p. 54).

1.2.A Organização Curricular: o currículo como orientador da Prática Pedagógica

O conceito de Organização Curricular é deveras importante, pois é o currículo que orienta a ação do docente na Prática Pedagógica.

Em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo entende-se por currículo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, p. 3477).

Portanto, não é possível dissociar este conceito do desenvolvimento curricular que lhe está subjacente. Nesse sentido, para Gaspar e Roldão (2007), o desenvolvimento curricular caracteriza-se por ser “um processo de construção de currículo, que sustenta quer a concepção de qualquer processo de aprendizagem, quer a sua implementação/operacionalização que concretiza e desenvolve na acção o currículo concebido como intencionalidade” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 77).

Tendo o desenvolvimento curricular um papel tão preponderante para qualquer profissional de educação, há que ter em conta as fases deste processo. A primeira fase denomina-se de concepção do currículo, onde é feita uma análise da situação e onde são estabelecidos os objetivos/contéúdos da aprendizagem. Numa segunda fase, dá-se a implementação/operacionalização, e é neste momento que se definem estratégias para que os alunos consigam atingir os objetivos de aprendizagem pretendidos. É também nesta fase que se prevê o modo como o docente irá avaliar os alunos, a fim de saber se estes alcançaram tais objetivos. Por fim, a terceira e última fase, designa-se por avaliação do currículo, onde se pressupõe que exista, para além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem, “um processo de reapreciação/questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 79).

Estas três fases são indispensáveis no percurso formativo e de aprendizagem, independentemente da lógica perspetivada pelo processo de desenvolvimento curricular, existindo assim duas lógicas: a racionalidade técnica e a construtivista. Segundo Gaspar e Roldão (2007) o que distingue ambas as lógicas é que “olhando o currículo como um plano a cumprir (racionalidade técnica) toda a concepção é prévia e desligada da implementação e avaliação”, enquanto que, “se se adoptar por uma lógica construtivista e se pretender construir o currículo como um projeto participado, situado e analítico, a concepção tem em conta a realidade e os atores concretos, que participam nela” (Machado & Alves, 2013, p. 135).

Consequentemente, importa salientar que o conceito de desenvolvimento curricular está também associado a três níveis de decisão, sendo estes o macro (que diz

respeito às decisões que envolvem toda a sociedade ou comunidade), o meso (que representa as decisões no plano da instituição curricular) e o micro (que se refere ao trabalho e decisões tomadas em situações concretas, ou seja, na sala de aula) (Gaspar & Roldão, 2007).

Este aspeto demonstra que o processo de aprendizagem contém uma estreita ligação entre o currículo (que define os conteúdos) e as escolhas, métodos e crenças do professor para alcançar o sucesso. Isto porque, são os programas e metas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico que definem e preveem os campos de desenvolvimento, mas são os docentes que, posteriormente, os vão organizar, tendo em conta uma série de fatores, como, por exemplo o meio onde as crianças vivem. Nesse sentido, é fundamental ter a perceção de que os programas são apenas instrumentos do currículo e que o professor deve ser gestor dos mesmos.

Assim, os programas não são para seguir sem serem questionados (que embora obrigatórios podem ser geridos consoante as necessidades dos alunos), sendo apenas uma orientação, em que a escola (nível meso) deve assumir um conjunto de prioridades de aprendizagem, definindo estratégias para alcançar, com sucesso, a aprendizagem dos alunos. Estas opções são delineadas no projeto curricular de escola, tal como no projeto educativo (Roldão, 1999, p. 49).

Por essa razão, o professor tem o dever de gerir o currículo, passando de executor para “decisor e gestor de currículo exercendo a atividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender” (Roldão, 1999, p. 49).

Aliás, toda este poder de decisão gira em torno de uma preocupação maior que é a educação dos alunos, já que está estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) que a educação deve responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (p. 5125).

1.2.1. A Organização Curricular na Educação Pré-Escolar

A educação Pré-Escolar deve ser encarada como a primeira etapa da educação, num longo processo de educação ao longo da vida, sendo que esta deve ser um complemento da ação educativa da família, privilegiando a formação e o desenvolvimento da criança,

de forma a que esta se torne um ser livre, autónomo e solidário (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, p. 670).

Por essa razão, esta é uma etapa que se norteia por uma organização curricular, já que o currículo é visto como orientador da Prática Pedagógica. Assim, a educação Pré-Escolar apoia-se num conjunto de orientações (OCEPE) que representam princípios gerais que possibilitam que o educador, com base nesses princípios, efetue decisões sobre a sua prática, ou seja, sobre o rumo do processo educativo. Para além disso, as OCEPE “constituem referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância” (Despacho nº 9180/2016 de 19 de julho, p. 22107).

Importa salientar que estas orientações representam o verdadeiro significado da palavra, na medida em que não sendo um programa de natureza descritiva, apresentam uma perspetiva orientadora das possíveis aprendizagens a realizar pelas crianças. Contudo, esta perspetiva orientadora assenta em alguns fundamentos entre os quais, que o desenvolvimento e a aprendizagem devem ser encarados como indissociáveis. Estas orientações consideram ainda ser fundamental reconhecer a criança como sujeito do processo educativo, ou seja, valorizar em primeiro lugar os saberes da criança, partindo deles para a aquisição de novos conhecimentos. Em contrapartida, estas aprendizagens não devem ser trabalhadas só tendo em vista as áreas a que pertencem, devendo existir, sempre que possível, uma construção articulada do saber. Por fim, as OCEPE defendem uma exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe por parte do educador uma pedagogia diferenciada e baseada na cooperação (OCEPE, Despacho nº 5220/97 de 4 de agosto).

Não se pretende que o educador se oriente apenas pelas OCEPE valorizando somente as áreas de conteúdos definidas destas. Ao invés disso, este profissional de educação deve ter esse e outros aspetos presentes, como os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo e a continuidade e a intencionalidade educativa. Para tal a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 enfatiza a necessidade de se recorrer a alguns instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo, sendo estes o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Grupo/Turma.

Todas estas preocupações surgem da necessidade de apostar na educação como um processo contínuo desde o nascimento até à vida adulta, na tentativa de que uma educação Pré-Escolar de qualidade seja “um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4).

1.2.2. A Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

À semelhança do Pré-Escolar, o 1.º Ciclo caracteriza-se por ser uma etapa importante no percurso escolar dos alunos, pois a educação é considerada um fator determinante para o futuro do País. Por essa razão, é de extrema importância garantir um ensino de qualidade que promova o sucesso escolar. Contudo, contrariamente ao que foi falado, a organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao invés de um conjunto de orientações, tem de respeitar um currículo, que irá compartimentar as competências necessárias para cada área específica (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Nesse sentido, o currículo socorre-se de programas das disciplinas e áreas curriculares, bem como de metas curriculares, que estabelecem os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos. Contudo, como já foi referido anteriormente, são os professores que delineiam as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo, em consonância com o Projeto Educativo, tendo em conta a adaptação dos programas às características das turmas (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Importa destacar que o ensino básico estipula áreas disciplinares de frequência obrigatória, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. À parte das áreas disciplinares de frequência obrigatória existem áreas não disciplinares, sendo estas a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação para a cidadania. Saliente-se que existem áreas às quais são dadas um maior tempo de trabalho semanal, sendo que tanto o Português como a Matemática têm previstas 7 horas letivas por semana (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Para além disso, as escolas enquanto espaços autónomos “desenvolvem atividades de enriquecimento curricular, de carácter facultativo para os alunos, com um cariz formativo, cultural e lúdico, que complementem as componentes do currículo” (Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto, p. 24284(8)). Só através desta autonomia é que cada estabelecimento de ensino tem a capacidade de garantir uma oferta diversificada de atividades, consideradas relevantes para uma formação completa. Estas atividades são, geralmente, de natureza desportiva, artística, científica e tecnológica.

1.2.3. A Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

As várias etapas que compõem o processo educativo não devem ser encaradas como individuais e dissociáveis, pois é fundamental que ocorra uma articulação, neste caso entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, esta articulação implica a existência de uma sequência progressiva, sendo que cada etapa deve complementar a anterior, de maneira a estabelecer uma continuidade no processo educativo (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

Dito isto, cabe ao educador de infância e ao professor de 1.º Ciclo procurar estabelecer esta continuidade/sequencialidade de forma a instituir uma relação que permita o diálogo com os pais, com profissionais e com as próprias crianças. Assim, embora se possa pensar que a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo não representa muita discrepância, uma vez que é relativamente uniforme em termos de idade, esta é uma conceção errada pois a grande diferença está no número de anos que cada criança frequenta a educação Pré-Escolar. Por essa razão, ao existir uma preocupação evidente em que ocorra uma articulação entre estas duas fases, irá garantir uma transição mais integrada e com maior sucesso (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

Em termos concretos, esta articulação deve transformar-se em ações, como, por exemplo, a criação de “estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, [p. 6]).

Para além das que já salientei, existem outras estratégias possíveis de praticar no que diz respeito à articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, como a planificação de projetos comuns entre educadores e professores que envolvam o grupo de crianças, ou ainda a organização de visitas ao estabelecimento nas quais as crianças vão continuar o seu processo educativo. Importa salientar que, ao ocorrer esta transição, é fundamental recorrer a um documento que se caracteriza por ser facilitador da continuidade educativa, sendo este o Processo Individual da Criança, auxiliando desta forma o docente que deverá ter todos estes aspetos em conta, de forma a garantir o sucesso da criança através da sua integração (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

Capítulo 2- Pressupostos teóricos inerentes às várias Intervenções Pedagógicas

Enquanto construtor das suas Práticas Pedagógicas, o professor tem de conceber o binómio espaço/tempo enquanto elemento flexível e promotor de aprendizagens. Para esta conceção são fundamentais alguns pressupostos que reafirmam, novamente, o papel do professor como agente reflexivo, visível na sua capacidade de ajustar o tempo e o espaço às circunstâncias.

Não é por acaso que a ação do professor começa com uma planificação, que representa um esboço do que foi previamente delineado por este agente educativo. Este instrumento de trabalho permite constatar algumas opções metodológicas tomadas pelo professor, como, por exemplo, o tipo de abordagem, em que saliento a aprendizagem cooperativa, e a importância dos materiais didáticos no processo de ensino. Estes materiais podem também refletir uma consciência da importância do lúdico na aprendizagem, caso tenham sido concebidos ou introduzidos com esse propósito. Para além disso, ao conceber as práticas pedagógicas o professor deve ter em conta a diferenciação pedagógica, que irá surtir numa avaliação dos alunos, podendo esta ser formativa ou sumativa. A par e passo com todo este trabalho pensado e, posteriormente, desenvolvido em sala de aula, o docente não deve descurar o papel da família, pois para além de educar, esta estabelece uma ligação muito importante com a escola.

Sendo estes pressupostos considerados base, devem estar presentes em qualquer Prática Pedagógica, pois são eles que vão delinear o caminho até à aquisição das aprendizagens, por parte dos alunos. Por essa razão estes pressupostos estiveram presentes nas minhas três práticas pedagógicas, desenvolvidas aquando do mestrado, englobando assim tanto a passagem pelo Pré-Escolar como pelo 1.º Ciclo.

2.1. A Planificação como instrumento de trabalho

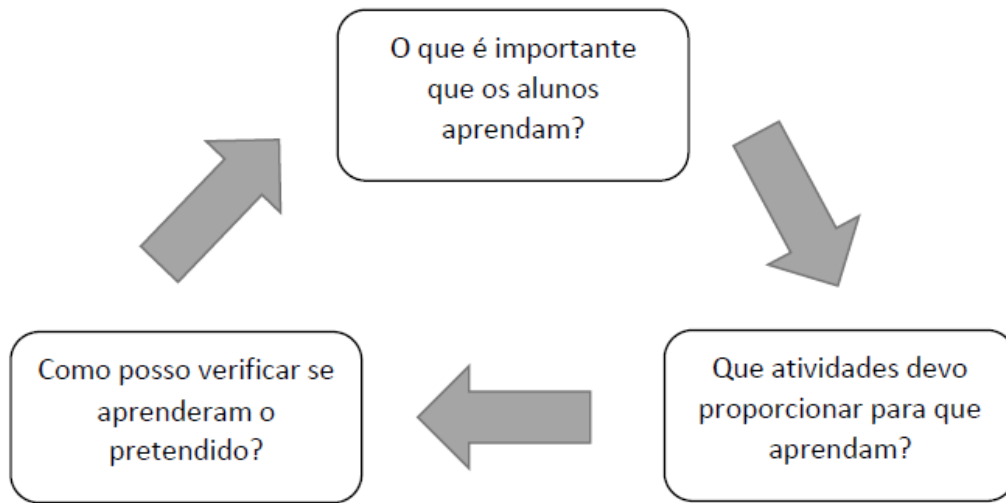
Esmiuçando este primeiro pressuposto, ou seja, a planificação, a primeira observação é a de que este instrumento de trabalho pretende, segundo Zabalza (1987) (citando Clark e Peterson, s. d) “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p. 54).

Num plano mais objetivo, a planificação permite transformar as ideias e/ou propósitos dos professores, convertendo-os em planos de ação. A esta ideia chave está associada a intencionalidade educativa dos professores, bem como os seus desejos, aspirações e metas, criando, desta forma, um plano, que pretende concretizar tudo o que foi idealizado (Zabalza, 1987).

Segundo Zabalza (1987), a planificação pode ser vista segundo três perspetivas distintas, mas que se interligam entre si. A primeira, aponta a planificação como “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide”. A segunda, refere este instrumento de trabalho como uma “meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir” (p. 48). Por fim, a planificação pode também representar uma previsão, que para além de delimitar o processo a seguir, inclui estratégias para o seu procedimento e abrange as tarefas/atividades a realizar bem como a sua sequência. Neste ponto, está subjacente um outro pressuposto fundamental à prática de qualquer docente, sendo este a avaliação, já que a planificação, enquanto guia, deve culminar na questão: como sei se alcancei os objetivos propostos? Neste sentido, é a avaliação que irá facultar as ferramentas necessárias para a análise dessa questão, devendo este outro pressuposto estar presente na planificação sob forma de delimitação de pontos de referência (Zabalza, 1987).

No fundo, a planificação é apenas um plano que estabelece uma ligação entre o programa a seguir e os alunos que constituem o grupo. Assim, tendo em conta que este instrumento pretende guiar a ação do ensino e aprendizagem, podem ocorrer vários tipos de planificação, que têm em vista uma maior organização de todo o processo. Para uma organização geral, o docente recorre a uma planificação a longo prazo. Caso pretenda uma planificação mais detalhada, mas ainda assim abrangente (que define objetivos, estratégias, atividades, recursos e avaliações), o professor pode optar por uma planificação a médio prazo. Porém, se o objetivo é planejar uma aula em concreto, o tipo de planificação a usar deve ser mais específica e a curto prazo (Silva & Lopes, 2015).

Independentemente do tipo de planificação, o objetivo é sempre o mesmo, ou seja, refletir sobre como desenvolver nos alunos aprendizagens, esquematizando, posteriormente, num plano, as conclusões obtidas. Para uma melhor compreensão destas preocupações constantes dos professores, veja-se a figura nº 2 que representa as questões fulcrais aquando da elaboração de uma planificação (Silva & Lopes, 2015).

Figura 2: Questões fundamentais aquando da elaboração da planificação (Silva & Lopes, 2015).

Tais preocupações traduzem-se em objetivos descritos na planificação, pois são eles que definem o que cada aluno deve saber no fim de uma sequência de aprendizagem. Importa salientar que estes objetivos não devem ser só aspirações dos professores, sendo que estes profissionais devem partilhar tais objetivos com os alunos, para que estes saibam quais as “metas” a alcançar. Estes objetivos devem ser de tal maneira claros e precisos, de forma a que o docente consiga determinar se foram alcançados ou não. Contudo, importa relevar que o professor pode apoiar-se nas metas curriculares e nos descritores de desempenho aquando da seleção dos objetivos, mas não é incorreto, muito pelo contrário, que este agente educativo construa os seus próprios objetivos, tendo por base as características dos seus alunos (Silva & Lopes, 2015).

Em suma, a planificação representa um processo complexo devido à quantidade de fatores que lhes estão subjacentes (observáveis na figura nº 3), que pretende organizar e redimensionar todo o processo de ensino e aprendizagem (Silva & Lopes, 2015).

Figura 3: Elementos subjacentes ao processo de planificação (Silva & Lopes, 2015).

2.2. A aprendizagem cooperativa

Sendo a aprendizagem cooperativa considerada uma estratégia potenciadora da Prática Pedagógica, é fundamental definir o que se entende por este conceito. Assim, a aprendizagem cooperativa caracteriza-se por ser um “trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (Lopes & Silva, 2009, p. 3). Esta aprendizagem pressupõe que ocorra uma cooperação entre os alunos, caracterizada pela “colaboração para um fim comum na resolução de problemas e tarefas em conjunto através de relações baseadas na reciprocidade” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 32).

Ao promover uma aprendizagem cooperativa incentiva-se o desenvolvimento de competências sociais, que desenvolvem atitudes, valores e comportamentos nos alunos. A escola enquanto espaço que pretende promover a aprendizagem e a formação integral dos alunos, deve valorizar uma vivência democrática, desafio este colocado por Dewey (1963) e citado por Bessa e Fontaine (2002) como proposta para uma educação progressista. Por essa razão, é fundamental a promoção de uma educação que fomente a

aprendizagem “na e pela acção”, pois só assim se dotará as aprendizagens de algum significado para os alunos (p. 47).

Neste sentido, o objetivo principal da aprendizagem cooperativa incide sobre a forma como os alunos trabalham e cooperam entre si, o que irá influenciar não só uma maximização da sua própria aprendizagem, como também irá produzir consequências positivas na aprendizagem dos restantes membros do grupo. Desta forma, cada elemento do grupo deverá aprender o se pretende ensinar, ajudando simultaneamente os colegas, numa tentativa de promoção de uma atmosfera de realização (Lopes & Silva, 2009). Dito isto, o trabalho em grupo, enquanto aglomerador de alunos diferentes, com saberes, experiências e preferência em áreas diferentes, pretende que cada um dos indivíduos ajam de forma crítica, solidária e reflexiva, com o intuito de “aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem” (Leitão, 2006, p. 9).

Refletindo sobre todos estes aspetos incutidos na aprendizagem cooperativa, destaco alguns fundamentos teóricos que explicam os resultados obtidos através deste tipo de aprendizagem. Um deles é a perspetiva da motivação que é responsável por colocar um enfoque numa recompensa final que só será alcançada se todo o grupo for capaz de atingir os objetivos propostos, estimulando assim a cooperação e a ajuda entre todos. Segue-se-lhe a coesão social, que realça a união do grupo, numa tentativa de promoção do sucesso de todos os alunos. Interligada com esta perspetiva, está a dimensão cognitiva, que defende que as interações entre os vários membros do grupo irão contribuir irrevogavelmente para uma melhor aprendizagem dos alunos. Esta, subdivide-se em duas outras, nomeadamente a perspetiva de desenvolvimento cognitivo e a de elaboração. Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, este enfatiza que a interação entre os membros irá contribuir para o aumento do domínio relativamente a conceitos fundamentais. Já a perspetiva de elaboração, assenta na ideia de que as informações que estão retidas na memória estão relacionadas com outras informações retidas anteriormente, logo “para aprender, o sujeito deve estar envolvido em algum tipo de reestruturação cognitiva ou elaboração” (Lopes & Silva, 2009, p. 5).

Embora o aluno tenha um papel preponderante durante este tipo de aprendizagem, esta só irá surtir efeito se for acompanhada pelo professor. Neste caso, cabe ao professor acompanhar todo o processo, identificando, ao longo deste, três grandes momentos. Numa primeira fase é fundamental uma pré-implementação, em que é dever do professor definir as tarefas básicas, como a formação do grupo, os papéis atribuídos a cada elemento, bem como os comportamentos desejados, entre outros

aspectos. Já na fase da implementação é fundamental orientar o grupo, intervindo, se necessário, no controle do comportamento, e no apoio dado ao mesmo em caso de dúvida. Nesta fase é elementar que o professor elogie os alunos caso estes estejam no bom caminho, de forma a promover a sua motivação. Por fim, numa última fase de pós-implementação, o professor deve avaliar as aprendizagens e refletir sobre o trabalho desenvolvido, informações essas que permitem reformular e orientar o trabalho do docente, caso necessário (Lopes & Silva, 2009).

Importa salientar que a aprendizagem cooperativa pode apresentar algumas desvantagens, principalmente quando os métodos cooperativos são utilizados de forma inadequada, podendo manifestar-se, por exemplo, quando os alunos que mais dominam os conteúdos ignoram aqueles que não os dominam (Lopes & Silva, 2009).

Contudo, esta não representa a verdadeira concepção de aprendizagem cooperativa, já que o termo aqui defendido afirma que “a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Virginia Burden, citada por Lopes e Silva, 2009, p. 3). Assim, a promoção da cooperação irá gerar um clima de partilha de saberes e experiências, tendo por base relações de “tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo”, que se traduzem em vantagens para todos os alunos (Estanqueiro, 2010, p. 22).

2.3. A importância dos materiais didáticos na aprendizagem

Enquanto agente educativo que pretende que todos os alunos alcancem o sucesso, o professor deve garantir a utilização de recursos variados, de forma a motivar o grupo, reforçando, desta forma, as mensagens que pretende transmitir. Este pressuposto, inerente a qualquer Prática Pedagógica, deve ter presente a expressão popular “uma imagem vale por mil palavras”, considerando, a imagem como material didático (Estanqueiro, 2010, p. 37).

Dito isto, importa clarificar este conceito, sendo que os materiais didáticos, neste contexto estão, geralmente, associados aos materiais manipuláveis. Por essa razão, estes representam todos aqueles materiais que pretendem desenvolver ou reforçar conteúdos através dos procedimentos. Deste modo, Graells (2000), citado por Botas e Moreira (2013), considera que “quase tudo o que pode facilitar a aprendizagem, se for utilizado num contexto de formação específica, pode ser considerado um recurso educativo”, em

que se incluem os materiais didáticos, de forma a auxiliar o processo de ensino e aprendizagem (p. 257).

No que concerne à sua intencionalidade, os materiais didáticos devem ser utilizados no ensino, pois trazem consigo vários benefícios, entre os quais: fornecer informação, proporcionar o treino das capacidades que se pretende que os alunos adquiram, cativar o interesse e conseqüentemente motivar o aluno, ou ainda, avaliar um conjunto de capacidades e conhecimentos. Para além disso, ao recorrer a este tipo de materiais o professor pode pretender criar simulações tendo em vista a experimentação, a interação e a observação, concebendo, desta forma, um ambiente de expressão e criação (Botas & Moreira, 2013, p. 257).

O recurso a materiais permite que o aluno, através do manuseamento dos mesmos, vivencie uma aprendizagem ativa, o que possibilita fazer escolhas, experimentando conforme os seus interesses, e expressando uma opinião através da comunicação. Contudo, importa referir que a aprendizagem ativa não pode ser vista como uma mera manipulação de materiais, mas sim como uma abordagem que permite aos alunos “o pleno uso das competências que estão a despertar” (Brickman & Taylor, 1996, p. 12).

Assim sendo, o material por si só não determina a aprendizagem, mas o contacto com o mesmo possibilita despertar um interesse no aluno, envolvendo-o, já que “os materiais podem constituir um suporte físico através do qual as crianças vão explorar, experimentar, manipular e desenvolver a observação” (Botas & Moreira, 2013, p. 254). Por essa razão, segundo as OCEPE (2016), o educador/professor deve recorrer a diferentes materiais, alargando assim as experiências dos alunos, “de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 49).

Importa afirmar que o material didático é apenas um recurso e, por essa razão, não representa um conhecimento, mas sim um meio que “auxilia a construção do conhecimento e a sua compreensão” (p. 258). Isto acontece porque quanto mais o aluno explora os materiais, mais rapidamente relaciona factos e ideias, acabando por produzir as suas próprias conclusões (Botas & Moreira, 2013).

Por fim, ao longo de todo o processo de interação do aluno com os materiais, cabe ao professor uma gestão adequada, assegurando que a importância não é dada ao material em si, mas sim relevando a experiência significativa provinda pelo uso do mesmo (Botas & Moreira, 2013).

2.4. O lúdico como promotor de aprendizagens significativas

Muitas vezes ao recorrer à utilização de material didático diversificado o docente está a promover o lúdico como forma de facilitar a aprendizagem. Segundo Cabral (2001) no processo de ensino e aprendizagem a promoção do lúdico encontra-se em todos aqueles momentos que compreendem “situações de jogo, ou seja, os conjuntos de dados objetivos e subjetivos que caracterizam as atividades em que pode observar-se a convergência de imitação e competição” (p. 209).

Assim, o lúdico pode acontecer sobre forma de jogo, contribuindo para o desenvolvimento físico (caso exista), intelectual, social e moral. Contudo, o que se pretende reforçar nesta promoção do lúdico na sala de aula é a “construção do conhecimento, pelos indivíduos, através da experiência, embora o façam interpretando este processo de construção de forma diferenciada” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 29).

Vários autores debruçaram-se já sobre esta ideia, como por exemplo Piaget, que reforçou que o jogo é a construção do conhecimento, principalmente no período sensório-motor e pré-operatório. Também Vygotsky realçou que o lúdico proporcionado pelo jogo permite uma interação de ordem cultural permitindo, simultaneamente, um desenvolvimento cognitivo (Leite & Rodrigues, 2001).

Desta forma, ao recorrer ao lúdico, o docente estará a promover uma pedagogia ativa, contrariando a pedagogia tradicional, de maneira a estabelecer, em simultâneo, uma fonte de prazer, de aprendizagem e de desenvolvimento. Porém, o jogo enquanto momento lúdico e de aprendizagem não pretende uma abordagem e uma atitude individualista, mas sim, preferencialmente, uma vertente cooperativa. Ao recorrer aos jogos cooperativos o professor estará a aniquilar a competição excessiva, fazendo sobressair a participação dos alunos, a comunicação e a cooperação (Leite & Rodrigues, 2001).

Independentemente da forma de promoção do lúdico é fundamental que ocorra um constante diálogo com os alunos, e até mesmo entre eles, como forma de clarificar ideias. Ao proceder desta forma, cada um dos alunos “irá desenvolver a capacidade de comunicação e linguagem, clarificar o significado de determinados termos, introduzir novo vocabulário e ideias alternativas e mais científicas” (Mata et al, 2004, p. 171).

Por fim, é certo que o lúdico apela, de certa forma, ao ato de brincar e, quando isso ocorre, o aluno estará a “apreender o mundo pela forma que é normal nas crianças –

explorando e trabalhando com pessoas, materiais e ideias” (Brickman & Taylor, 1996, p. 151).

2.5. A diferenciação pedagógica

O termo diferenciação pedagógica pressupõe que o professor esteja consciente que cada aluno é diferente dos restantes, pois segundo a Declaração de Salamanca (1994), “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (p. viii). Estas diferenças têm por base áreas distintas, sendo que os alunos apresentam diferenças cognitivas (que pressupõem várias disparidades ao nível das aprendizagens), diferenças linguísticas, e socioculturais (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Consciente desse conceito e das características que lhe são intrínsecas, é responsabilidade da escola criar as condições necessárias para que o aluno usufrua de um ensino que envolva um percurso individualizado. Para tal, é fundamental a promoção de uma pedagogia diferenciada que possibilite uma gestão das características de um grupo de alunos. Só assim a escola estará a promover uma igualdade de oportunidades que visem o sucesso de todos os elementos (Cadima et. al, 1997).

Mas, afinal, o que implica a diferenciação pedagógica? Diferenciar implica primeiramente que o docente conheça os seus alunos e as suas diferenças, e só após as identificar é que deverá organizar atividades adequadas, para que “cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais” (Cadima et. al, 1997, p. 14). Até porque, para alcançar um conjunto de aprendizagens não implica que todos os alunos tenham de efetuar o mesmo percurso. No entanto, implica que cada um dos alunos se torne observador ativo, desenvolvendo capacidades de descoberta, de investigação, de experimentação e de aprendizagem (Ministério da Educação, s.d).

Importa afirmar que para Tomlinson (2000), citado por Morgado (2003), a diferenciação pedagógica não se trata de uma estratégia de ensino, mas sim de uma conceção de ensino e de aprendizagem que pretende única e exclusivamente o sucesso dos alunos.

Em suma, a diferenciação pedagógica assegura ao aluno “a possibilidade de progredir consoante o seu ritmo na situação de aprendizagem mais favorável para ele”, não significando isso que se tenha de individualizar o ensino, mas sim, através de

percursos individualizados criar contextos de cooperação educativa (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 23).

2.6. A avaliação

A avaliação é outro pressuposto da Prática Pedagógica, pois ela é fundamental para auxiliar a tomar decisões. Embora este seja um termo com múltiplos significados, que variam consoante as perspectivas e contextos, neste âmbito, a avaliação diz respeito a uma função reguladora do processo de ensino e de aprendizagem, ainda que não se descure a sua vertente de atribuir uma classificação (Lopes & Silva, 2012).

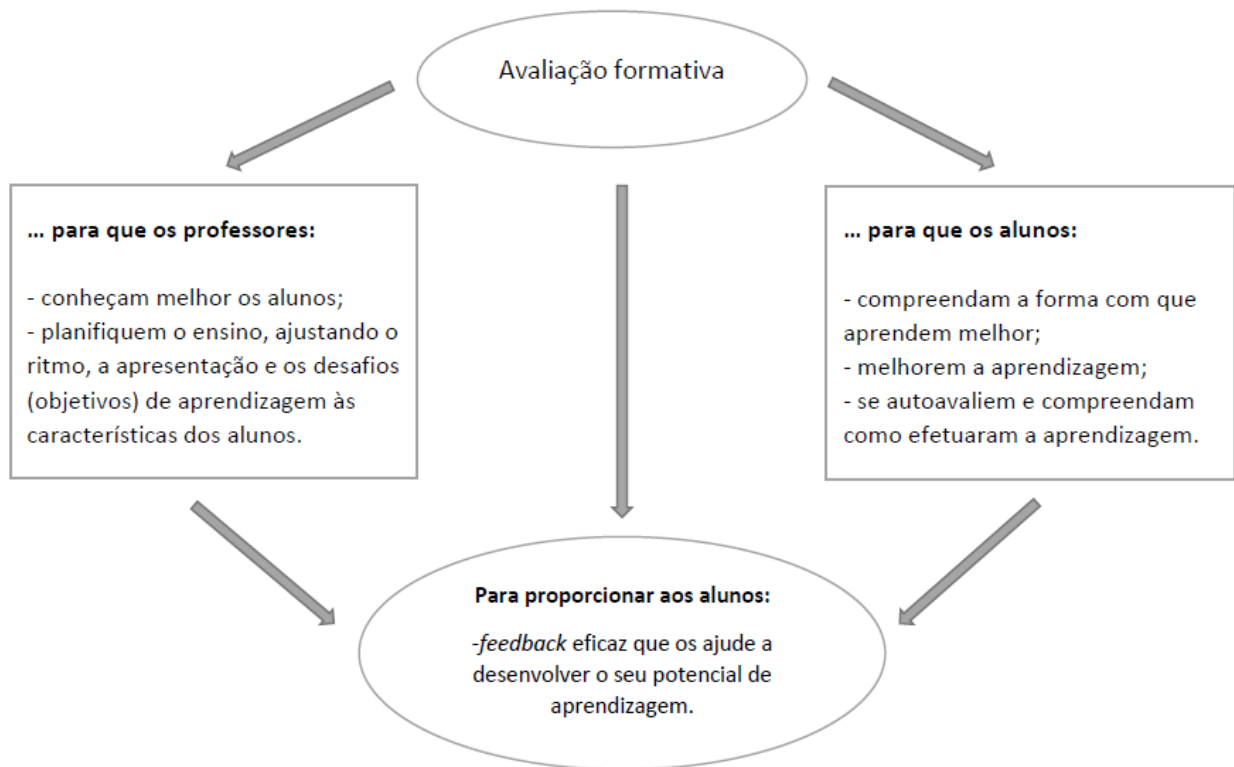
Deste modo, a avaliação é um processo complexo que pretende identificar as informações relevantes, recolhê-las e analisá-las, com um objetivo final de uma medição de dados. Porém, para além desta vertente que pretende avaliar os alunos, segundo Gómez (2006), citado por Lopes e Silva (2012), a avaliação serve de “indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir” (p. 1). Desta forma o professor irá melhorar o ensino, contribuindo para a promoção de aprendizagens mais significativas para o aluno.

Assim, é possível afirmar que a avaliação tem três objetivos principais: avaliação para a aprendizagem, avaliação como aprendizagem e avaliação da aprendizagem. A avaliação para a aprendizagem tem como fim elevar o rendimento dos alunos. Para tal, implica que o professor, por exemplo, partilhe com o grupo as metas de aprendizagem, para que estes as alcancem, ou ainda que forneça feedback construtivo possibilitando que cada aluno possa guiar a sua ação. Já a avaliação como aprendizagem, “ocorre quando os alunos refletem sobre como monitorizar os seus progressos para informar os seus futuros objetivos de aprendizagem” (p. 4). Neste tipo de avaliação predomina o papel do aluno em todo o processo de aprendizagem, sendo que pressupõem uma responsabilidade do mesmo em relação à aprendizagem e à avaliação, culminando em processos de auto e heteroavaliação (Lopes & Silva, 2012).

Em ambos os casos, estamos perante uma avaliação formativa, em que o seu único objetivo é o de que os alunos sejam conduzidos a um melhor rendimento escolar. Por essa razão, a questão do feedback é fundamental, pois é ele que permite fornecer informações aos alunos que os façam repensar a sua aprendizagem. Veja-se a figura nº 4

que organiza os aspetos positivos deste tipo de avaliação e que reflete nitidamente como a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos (Lopes & Silva, 2012).

Figura 4: Avaliação Formativa (Silva & Lopes, 2012).



Por fim, está a avaliação da aprendizagem, que tem um carácter sumativo, em que a sua finalidade é “descrever e quantificar o conhecimento, atitudes e competências dos alunos” (p. 6). Ao contrário da avaliação formativa, que fornece informações ao longo do processo, a avaliação sumativa pretende medir o nível de conhecimento dos alunos, numa fase final, tendo em conta as normas nacionais (Lopes & Silva, 2012).

Contudo, segundo Zabalza (1987) existe um dilema permanente entre as exigências rigorosas da avaliação quantitativa e a promoção da avaliação qualitativa. Esse dilema levou o autor a colocar uma questão que induz à reflexão: “como professores, que mais nos interessa que a avaliação seja exacta ou que seja rica?” (p. 227). Neste dilema, o rigor representa a exatidão, enquanto que a avaliação qualitativa representa a riqueza.

Em busca de uma resposta a esta pergunta, Pacheco (1995) afirma que tanto a avaliação qualitativa como a avaliação quantitativa são necessárias, na medida em que se complementam, contribuindo para a “facilitação e enriquecimento do percurso de aprendizagem dos alunos” (p. 85). Em termos práticos, Lopes e Silva (2012) afirmam que os resultados obtidos em testes sumativos (através de uma avaliação quantitativa), podem representar uma boa oportunidade para recorrer à avaliação formativa, já que os professores “podem usar os resultados para selecionar e voltar a ensinar partes do conteúdo que os alunos revelaram ainda não dominar” (p. 23).

Em suma, afirmo que a avaliação não pressupõe que os professores se socorram dela apenas com o propósito de atribuir uma classificação, pois este instrumento permite avaliar com o intuito de garantir a qualidade das aprendizagens. Essa pressuposição permite-me afirmar que “a avaliação é um meio, não um fim” (Estanqueiro, 2010, p. 83).

Importa salientar que, embora este pressuposto seja o mais difícil de observar, esteve presente nas minhas práticas pedagógicas, principalmente através da avaliação formativa, em que foi fundamental, entre muitos aspetos, o fornecimento do feedback e a promoção da confiança, por exemplo, através da garantia de que podiam melhorar.

2.7. O papel da família

A família constitui também um pressuposto inerente à Prática Pedagógica, sendo que ela é responsável pelo aluno devendo, nesse sentido, cooperar para um ambiente favorável à aprendizagem. Este conceito (ambiente favorável à aprendizagem) foi apresentado primeiramente por Bloom, que o definiu em um conjunto de fatores que incluem “os hábitos de trabalho, o apoio e acompanhamento nas tarefas escolares, o estímulo à exploração e discussão de ideias e acontecimentos, o estímulo à expressão oral e escrita, e as aspirações e expectativas académicas” (Villas-Boas in Seminário “Escola/Família/Comunidade, 2007, p. 53).

Assim, esta relação entre escola e família deve ser equacionada como uma parceria assente na confiança e no diálogo (Villas-Boas in Seminário “Escola/Família/Comunidade, 2007). Aliás, essa relação deve começar já no Pré-Escolar já que as OCEPE, afirmam que a relação entre educador e família é elementar pois ambos são “coeducadores da mesma criança”. Portanto, devem existir momentos próprios, como por exemplo reuniões, que permitam uma comunicação, em que as

famílias apontem quais as suas expectativas educativas, opiniões e sugestões (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 28). Esta relação entre família e educadores/professores deverá manter-se ao longo de todo o processo educativo, devendo ocorrer com maior incidência aquando do processo de transição entre as grandes etapas, numa tentativa de apoio ao aluno (Estanqueiro, 2010).

Por outro lado, a escola, mais concretamente o professor, pode ser vista como potenciadora de relações familiares, pois, a criança irá transmitir à família o que faz e aprende. Consequentemente, a escola irá contribuir para o fomento destas relações, influenciando o interesse das famílias na participação do processo educativo desenvolvido na instituição. Deste modo, a criança é entendida como “mediadora entre a escola e a família” (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 28).

Para concluir, a existência de uma boa relação entre famílias e o estabelecimento de educação, é deveras importante, pois geram diálogos que promovem um reforço da confiança entre professores e famílias. Para além disso, de acordo com Estanqueiro (2010), tanto a família como a escola representam dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança e, por essa razão, é importante que exista uma parceria na educação.

Capítulo 3- A Investigação-Ação como Metodologia base das Práticas Pedagógicas

O ato de fazer investigação resulta de várias razões e pressupõe diferentes audiências. Contudo, é possível afirmar que ao realizar uma investigação ocorre, conseqüentemente, um aumento do conhecimento geral sobre algo (Bogdan & Biklen).

Assim, é frequente a utilização de investigação em educação, devendo a educação ser “o resultado de uma articulação entre a teoria e a prática” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 264).

Para que exista investigação é importante formular o objetivo do estudo, que pode se traduzir em hipóteses ou questões a investigar, que irão por sua vez, conduzir a investigação.

Nesse sentido, os autores supracitados referem que a Investigação-Ação “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293). Este tipo de investigação utiliza métodos, sendo o mais relevante o qualitativo, que se baseia na “observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos”, sendo estas técnicas e instrumentos de recolha de dados (ibidem, p. 293).

3.1. Metodologia de Investigação-Ação

3.1.1. Investigação em educação

A investigação em educação nem sempre existiu como a conhecemos pois, durante muitos séculos, a educação era apenas um meio de transmitir conhecimentos, rejeitando a ideia de estimular a descoberta para novos saberes (Sousa, 2005).

Só no início do século XX, começa a existir uma perspectiva “centrada na criança, no seu desenvolvimento, nas suas capacidades e competências”, em que o conhecimento passa a ser caracterizado por ser algo dinâmico, e em permanente mutação (Sousa, 2005, p. 28).

Nesse sentido, as várias ciências existentes (como por exemplo Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, entre outras), revelaram interesse pelo estudo da educação. Contudo, e tendo em conta que a Pedagogia era apenas considerada uma

ciência aplicada, os conhecimentos alcançados por estas ciências não eram suficientes para as reais necessidades dos professores e educadores (Sousa, 2005).

Por essa razão, na segunda metade do século XX, “começa a delinear-se um movimento destinado a conferir à Pedagogia um estatuto de ciência (pura e aplicada), definindo-lhe o seu campo, os seus objectivos e os seus métodos próprios de investigação” (Sousa, 2005, p. 28).

Assim, a Pedagogia passa a ter o estatuto de ciência, dedicando-se ao estudo de factos pedagógicos, com o intuito de observar e descrever a realidade científica educativa. O objetivo da investigação em Pedagogia é “promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (Sousa, 2005, p. 29).

Por fim, em investigação em educação pode realizar-se dois tipos de investigação, sendo estes, didática ou pedagógica. O primeiro, diz respeito ao estudo das “estratégias programáticas de uma dada disciplina”, enquanto que, o segundo, refere-se à “Educação no seu todo, contribuindo para o aumento dos conhecimentos científicos sobre a melhoria dos processos educacionais” (Sousa, 2005, p. 29).

3.1.2. Investigação qualitativa

O termo investigação qualitativa embora pareça algo complexo, pode ser definido como “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. A investigação qualitativa recolhe dados que se designam por qualitativos, uma vez que os dados provenientes desta investigação são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

No que diz respeito à educação, a investigação qualitativa designa-se por naturalista, uma vez que o investigador deve de estar presente nos locais em que naturalmente ocorrem os fenómenos a utilizar no seu estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Definida a investigação qualitativa, refira-se que os vários investigadores utilizam diferentes estratégias, no que diz respeito à recolha de informação, como, por exemplo, blocos de apontamentos, vídeos, ou até mesmo esquemas e diagramas. Contudo, como forma de recolha de dados, segundo Bogdan e Biklen, (1994) as que “melhor ilustram as características referidas são a observação participante e a entrevista em profundidade” (p. 16).

Embora existam alterações no que diz respeito à escolha das estratégias, os mesmos autores afirmam que o trabalho dos investigadores corresponde à definição de investigação qualitativa, proposta pelos diversos autores (entre os quais Bogdan e Biklen). Para além disso, o conceito de investigação incide sobre diversos aspetos da vida educativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesse sentido, os autores supracitados salientam que a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados representa o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; existe um interesse pelo processo e não simplesmente pelos resultados ou produtos; ocorre uma análise dos dados de forma indutiva; e, por fim, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Saliente-se, que estas características, nem sempre tem a mesma ênfase entre si nos estudos considerados qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994).

No que concerne à primeira característica (na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, em que o investigador é o instrumento principal), saliente-se a importância da deslocação frequente ao local de estudo. Desta forma, é possível debruçar-se sobre questões educativas, pois só através do contacto direto, o investigador conseguirá perceber de que forma o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que ocorre (Bogdan & Biklen, 1994).

Tendo este tipo de investigação um carácter descritivo, os dados recolhidos para análise são apresentados em forma de imagens ou palavras, excluindo os meros números. Assim, pode ser necessário a utilização de transcrições de partes de entrevistas, vídeos, documentos pessoais, notas de campo, fotografias, entre outros, numa tentativa de analisar os dados de forma fidedigna, respeitando-os. Este tipo de recolha de informação é fundamental quando o objetivo final é a exploração dos dados de forma minuciosa (Bogdan & Biklen, 1994).

A terceira característica apontada por Bogdan e Biklen (1994), refere que os investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados, já que o processo se destaca no âmbito da investigação educacional.

Uma outra característica da Investigação-Ação é a forma indutiva de análise de dados, uma vez que estes são analisados à medida que vão sendo recolhidos, agrupando-se posteriormente, de forma a clarificá-los. Nesse sentido, Glaser e Strauss (1967), citados por Bogdan e Biklen (1994), designam por teoria fundamentada, este processo

de análise de dados, analisando-os como pedaços individuais de informação, que se inter-relacionam numa segunda fase.

Finalmente, a última característica da investigação qualitativa, evidencia que, nesta abordagem, o significado é de importância vital. Para tal, “os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 51).

Em suma, a investigação qualitativa consiste num método a usar em educação, em que os investigadores “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 51).

3.1.3. Investigação-Ação

Segundo Esteves (2008), o termo Investigação-Ação é complexo, pois, este tema apresenta nas suas qualidades essenciais algumas particularidades, nomeadamente, “a recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspectivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respectiva investigação” (p. 18).

Apesar da definição ser particularmente complexa, John Elliot apresenta uma possível definição, onde clarifica a Investigação-Ação como um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18). Esta definição contém em si o desejo implícito de melhorar algum aspeto particular, e para tal é necessário investigar o ambiente em que ocorre, bem como as próprias ações que serão alvo de mudança (Esteves, 2008).

Outros autores também se debruçaram sobre este tema, como, por exemplo Altrichter *et al.* (1996), apontando-o como um apoio para os professores, pois estes últimos através da Investigação-Ação, conseguem lidar com os desafios (ou problemas) encontrados na prática, contribuindo para uma melhoria do trabalho realizado nas escolas (Esteves, 2008). Para além disso, Rapoport (s. d), citado por Esteves (2008), salienta ainda que a Investigação-Ação deve articular a participação dos intervenientes, envolvendo não só os cientistas que estudam a ação, como também os próprios “observados”, de forma a existir uma colaboração, interligando a teoria com a prática.

À semelhança de alguns conceitos definidos anteriormente, também a Investigação-Ação se revelou um tema complexo para definir, contudo, com a junção de

várias aceções de múltiplos autores, é possível encontrar uma definição mais completa. Assim, Bogdan e Biklen, citados por Esteves (2008), definem a Investigação-Ação como a “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 19).

3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A Investigação-Ação recorre a várias técnicas e instrumentos “para recolher e analisar dados no âmbito da investigação qualitativa” (Esteves, 2008, p. 86).

Para que exista uma investigação de qualidade é importante efetuar opções no que concerne às técnicas e instrumentos, sendo que a observação participante, enquanto técnica, é a mais relevante. Contudo, para além da observação participante, a recolha e registo de dados, pode ser proveniente de entrevistas etnográficas, registos fotográficos e documentos oficiais e pessoais, estes últimos assumindo a forma de diários, cartas e autobiografias (Fino, 2008).

Nesse sentido, em seguida, apresento uma breve descrição sobre algumas técnicas e instrumentos, caracterizando-os. Assim, optei por seleccionar os que são indicados por Esteves (2008), como os mais utilizados na Investigação-Ação, sendo estes, a observação participante, os registos fotográficos, as entrevistas etnográficas e os diários de bordo. Importa afirmar que os três primeiros termos dizem respeito a técnicas, e o último representa um instrumento de recolha de dados.

3.2.1. Observação participante

Para Lapassade (2005), a observação participante representa uma técnica de recolha de dados elementar na investigação etnográfica. O mesmo autor cita Bogdan e Taylor (1975), quando afirma que este tipo de observação se trata “de uma pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos”. No decorrer desse período, são recolhidos dados, que posteriormente serão analisados (p. 69).

Segundo Adler e Adler (1987), citado por Fino (2003), a observação participante pode ser dividida em três tipos, sendo estes periférica, ativa e completa, que irá variar

consoante “o grau de implicação do investigador na vida do grupo” que é alvo do estudo (p. 4).

Esmiuçando cada um dos tipos de observação participante, é perceptível que a periférica, é utilizada quando o investigador pretende que exista um certo nível de implicação na atividade do grupo estudado, de forma a compreender essa mesma atividade. Contudo, o investigador não deseja ser admitido no centro dessa atividade (Fino, 2003).

Quando os investigadores pretendem obter um estatuto no grupo de estudo, e por consequência, desempenhar um papel nesse grupo, conservando uma certa distância, utilizam a observação participante ativa (Fino, 2003).

Por fim, se o investigador já é membro da situação que irá estudar, a designação utilizada é observação participante por oportunidade, ou ainda, se o investigador deseja tornar-se o fenómeno que estuda, irá utilizar uma observação participante por conversão. Estes dois tipos de observação representam subcategorias da observação participante completa (Fino, 2008).

Independentemente da opção tomada os dados que são recolhidos, provêm de diversas fontes, “nomeadamente da observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades” (Fino, 2008, p. 4).

3.2.2. Registos fotográficos

Os registos fotográficos, enquanto técnica de recolha de dados, devem ser utilizados pelo investigador, afim de “fazer o inventário dos objectos no local de investigação” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 140).

Para Bogdan e Biklen (1994), o uso da máquina fotográfica pode ser recorrente, sendo fotografado qualquer momento, desde que este seja conveniente.

Os mesmos autores salientam que existem três maneiras distintas de utilizar a máquina fotográfica para a recolha de dados, compensando, explorando ou minimizando a sua presença no grupo estudado. Se o observador pretender compensar a presença da máquina fotográfica, este utiliza “a informação do modo como as pessoas modificam o seu comportamento em função desta presença”. No caso de optar por explorar o efeito que a presença da máquina produz no grupo, o investigador opta por “contextos onde não é frequente a sua presença”. Caso prefira minimizar o impacto que

a máquina fotográfica causa nas rotinas, o investigador deve tornar-se invisível, através da familiaridade e da distração (Bogdan & Biklen, 1994, p. 140-141).

Assim, ao integrar-se no grupo, tanto a pessoa em si, como o ato de tirar a fotografia, deixa de ter tanto impacto, podendo captar as ocorrências típicas sem causar distorção dos factos. A distração foi também apontada por Bogdan e Biklen (1994), como forma do investigador se tornar invisível, pois, “se houver actividades suficientemente interessantes no local, os sujeitos darão pouca atenção à máquina fotográfica” (p. 142).

Esta técnica de recolha de dados é fundamental para “isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente” contudo, “um observador humano pode proporcionar o sentido de toda a textura de relações que não podem ser veiculadas fotograficamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 143).

Por fim, o registo fotográfico aliado a outras técnicas e também a outros instrumentos de recolha de dados, constitui uma mais valia para a elaboração de alguns estudos (Bogdan & Biklen, 1994).

3.2.3. Entrevistas etnográficas

As entrevistas, sendo elas etnográficas ou não, representam uma técnica de recolha de dados. Para Morgan (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas” (p. 134).

Esta técnica, é uma das estratégias mais usadas na investigação educacional, em que se utiliza o diálogo orientado e intencional como forma de recolher dados. Na entrevista os participantes desempenham papéis distintos, na medida em que um participante coloca questões (entrevistador) e o outro responde (entrevistado) (Esteves, 2008).

Segundo Esteves (2008), o objetivo central da entrevista é conhecer o ponto de vista do entrevistado. Por essa razão, a entrevista, enquanto técnica, pode ser utilizada, em investigação qualitativa, de duas formas: como estratégia principal da recolha de dados, ou empregue em simultâneo com outras técnicas. Contudo, “em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre

a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Deste modo, a entrevista também varia consoante o objetivo da investigação. Para além deste aspeto, podem ser utilizadas diferentes tipos de entrevista em várias fases do mesmo estudo. Por exemplo, a utilização de uma entrevista mais livre e exploratória numa fase inicial, enquanto que, numa fase final, possa ser necessário realizar uma entrevista mais estruturada (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, as investigações com caráter qualitativo, geralmente, utilizam as entrevistas em profundidade, que se caracterizam por informais, conversacionais, não-estruturadas e etnográficas (Esteves, 2008).

Estas entrevistas etnográficas podem ser vulgarmente designadas por “conversas ocasionais no terreno”, tendo como característica a sua pouca estruturação (Fino, 2008). Este tipo de entrevista procura “obter uma informação profunda, isto é, plena de descrições e rica de comentários detalhados sobre a perspectiva que os participantes têm de algo, de si próprios e dos seus contextos”. Todo o processo é orientado através de questões, que são abertas e para as quais não existe uma única resposta, permitindo “uma multiplicidade de orientações, de acordo com o próprio respondente” (Esteves, 2008, p. 93-94).

Por essa razão, este género de entrevista deve ser utilizado em estudos em pequena escala, como, por exemplo, os estudos etnográficos, evitando assim estudos de grandes populações (Esteves, 2008).

3.2.4. Diários de bordo

O diário de campo, vulgarmente chamado de diário de bordo, segundo Brazão (2007), “trata-se de um caderno de anotações de campo, com registos de observação, informações sobre o método de pesquisa, pensamentos catárticos em forma de diário no sentido restrito, ou ainda anotações retratando o papel do investigador de campo” (p. 290).

Este caracteriza-se por ser um instrumento de recolha de dados e de descrição dos processos e estratégias, igualmente útil na formação de docentes, com o intuito de melhorar as práticas dos professores. Pode ainda ser encarado como um dispositivo de ação, com a intenção de planear para gerar mudanças. Por fim, o diário pode ser também utilizado como instrumento da Investigação-Ação (Brazão, 2012).

Dito isto, os diários de campo contêm, então, notas do pesquisador etnógrafo, que são “feitas dia a dia, implicando uma observação participante junto dos membros da comunidade” (Brazão, 2007, p. 290). Saliente-se que todos os registros realizados nos diários, devem estar devidamente datados, bem como referenciados, no que diz respeito aos locais e aos intervenientes (Esteves, 2008).

Nesse sentido, segundo Spradley (1980), citado por Esteves (2008), “o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador” (p. 89).

Em suma, é possível afirmar que o diário de bordo, representa um forte recurso metodológico “pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Esteves, 2008, p. 89).

3.3. Métodos de análise de dados

Para Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é “o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” com o objetivo de apresentar resultados (p. 205).

Segundo os mesmos autores, o processo de analisar envolve a organização dos dados, “divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes”, para posteriormente partilhar as conclusões a que chegou (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205).

Os dados caracterizam-se por ser as variáveis, sendo estes “caracteres ou características da investigação (sexo, idade, peso, altura, cotação de um teste, resultado de uma observação)” (Sousa, 2005, p. 295).

Assim, para Stake (2009), não existe um momento específico para iniciar a análise dos dados, sendo que esta pode ser realizada durante as primeiras impressões, tal como nos momentos de compilação final de informação. Portanto, “analisar significa, na essência, fraccionar”, e por essa razão, não é importante que a análise seja feita no início, no meio ou no fim, sendo sim relevante analisar as partes consideradas importantes para o investigador (p. 87).

Após recolhidos os dados provenientes dos vários instrumentos e técnicas, é necessário passar à sua análise, como forma de “chegar a inferências que irão ou não

validar as hipóteses da investigação” (Sousa, 2005, p. 291). Ao começar a analisar os dados, fracionamos a informação, sendo este um processo mental e automático, com o intuito de observar como as informações se relacionam umas com as outras, após separadas. Logo, Stake (2009) afirma que neste processo de análise, os investigadores utilizam “muito processamento intuitivo na busca de significado” (p. 88).

Quando falamos em métodos de análise de dados surgem duas formas estratégicas de o fazer, nomeadamente a “interpretação directa da circunstância individual” e a “agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe” (Stake, 2009, p. 89 e 91).

No caso específico da investigação qualitativa, o investigador centra-se na circunstância em que recorre a uma fração para depois reconstruí-la mais significativamente. Contudo, cada investigador, utilizando a sua experiência e também uma certa reflexão, deve encontrar a melhor forma, ou formas, de analisar os dados. Na investigação qualitativa, o importante não é acumular todos os dados, “mas sim deitar fora a maior parte dos dados acumulados”. Isto exige, por parte do investigador, um exame muito minucioso e constante (Stake, 2009, p. 95).

Para além dos métodos de análise de dados, existem técnicas, entre as quais destaco a estatística. Esta técnica pode ser utilizada através dos procedimentos habituais (papel, lápis e calculadora) ou também recorrendo ao computador, em que Sousa (2005) destaca o uso do software SPSS, como sendo o mais usado pelos investigadores em educação.

Em suma, o tratamento de dados serve para tirar e apresentar as conclusões, e “é a investigação que requer esta ou aquela metodologia, independentemente das posições teóricas do investigador” (Sousa, 2005, p. 291).

Parte II - Prática Pedagógica

Capítulo 4- Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar

Embora o enquadramento teórico e metodológico represente a base que sustenta toda a Prática Pedagógica desenvolvida por qualquer docente é no decorrer da ação que o professor irá aplicar um conjunto de atividades, representando através delas, as suas convicções enquanto agente reflexivo e investigador.

Por essa razão, o capítulo 4 do presente trabalho, incide sobre um conjunto de aspetos, numa preocupação evidente em conhecer a realidade, antes mesmo de descrever e analisar as atividades propostas, pois, “ensinar exige apreensão da realidade” (Freire, 2012, p. 69).

Nesse sentido, o presente capítulo começa por contextualizar todos os aspetos inerentes à Prática Pedagógica, enveredando, posteriormente, para aspetos concretos, como as atividades desenvolvidas, incluindo também as estratégias/atividades ligadas ao problema de Investigação-Ação ou à intervenção com a comunidade educativa.

Importa salientar que todos esses momentos descritos estão acompanhados por imagens que retratam todo o processo, em que é possível visualizar os materiais utilizados bem como a interação dos alunos com os mesmos (as devidas autorizações encontram-se nos apêndices).

Por fim, é apresentada uma pequena reflexão final, que recai, de forma geral, sobre toda a intervenção realizada.

4.1. Contextualização

Sendo a Prática Pedagógica I uma cadeira destinada à primeira grande experiência no Pré-Escolar, foi fundamental, num primeiro momento, selecionar uma instituição. Deste modo, a instituição selecionada denomina-se de DonaOlga de Brito, sendo este um complexo escolar pertencente à Cruz Vermelha Portuguesa.

Assim sendo, antes de focar alguns aspetos essenciais do trabalho desenvolvido aquando desta Prática Pedagógica, é crucial proceder a algumas caracterizações, que irão permitir contextualizar a realidade desta instituição. Dito isto, e partindo do geral para o específico, importa destacar uma caracterização do meio envolvente, seguindo-se uma caracterização da escola, revisitando também o Projeto Educativo da Instituição, já que este último espelha as crenças e valores defendidos pela mesma. Num campo mais

específico, importa caracterizar a sala de aula pois, consoante as suas características, poderá ocorrer uma promoção ou condicionamento de atividades/estratégias. Por fim, é elementar caracterizar o grupo de crianças, pois foram elas que guiaram toda a minha ação, na tentativa de promover aprendizagens adequadas e contextualizadas.

4.1.1. Caracterização do meio envolvente

O Complexo Escolar DonaOlga de Brito está situado no Caminho da Achada, pertencente à freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal.

Esta freguesia é considerada a mais importante das quatro freguesias urbanas do Funchal. A título de curiosidade, aqui foi iniciada a colonização e o povoamento por ser o local onde João Gonçalves Zarco assentou. A sua origem advém da capela de São Paulo, fundada por Gonçalves Zarco e a sua área caracteriza-se por um património edificado, sobretudo religioso, com um notável valor histórico e artístico (PEE, 2016/2019).

A Igreja Matriz desta freguesia é um dos bens mais importantes devido à sua fachada em cantaria e ao portal encimado por três janelas. Para além desta igreja, existe ainda a Igreja de Santa Clara, onde se encontra o túmulo de João Gonçalves Zarco, bem como outras tantas capelas (PEE, 2016/2019).

Esta freguesia possui ainda diversos equipamentos sociais, como o Auxílio Maternal, o Hospício Princesa Dona Amélia, a Universidade da Madeira e o Asilo da Mendicidade e Órfãos. No que concerne a outros equipamentos sociais, nesta freguesia podemos encontrar o Paço Episcopal, a Biblioteca Pública Regional, a Biblioteca da Penteadá, diversos museus (como o Museu da Quinta das Cruzes e o Museu da Fotografia) e o Teatro Baltazar Dias. Existem ainda vários serviços, lojas comerciais, escolas, unidades hoteleiras e de restauração (PEE, 2016/2019).

Por fim, importa salientar a população residente nesta freguesia, contendo cerca de 7273 indivíduos, que têm, na sua maioria, idade compreendida entre os 24 e os 64 anos (PEE, 2016/2019).

4.1.2. Caracterização da Escola DonaOlga de Brito

Para efetuar uma caracterização fidedigna da Escola DonaOlga de Brito, é importante compreender a sua origem, pois só assim se compreenderá alguns dos seus princípios, visíveis, por exemplo, no PEE. Assim, a escola em questão pertence a um complexo regido pela Cruz Vermelha Portuguesa, sendo esta uma instituição de carácter humanitário.

Aquando da criação, na Madeira, da delegação da CVP (fundada em 1870 pelo Visconde Geraz de Lima), a delegação responsável entendeu que para além de cumprir a sua missão prioritária, cabia-lhe também um envolvimento a nível social que se centrasse no acompanhamento, educação e ensino da criança (NIFES, 2008/2009).

No crescente deste propósito, foram construídas infraestruturas de apoio às crianças, erguendo-se, assim, o “Complexo Escolar da Cruz Vermelha” constituído pelo infantário Donamina, pelo infantário DonaOlga e pela Escola de Ensino Básico/1º Ciclo DonaOlga.

Centrando agora o Complexo Escolar DonaOlga de Brito, este disponibiliza à sociedade duas vertentes educativas já que é constituído pelo infantário DonaOlga (que acolhe crianças entre os 2 e os 5 anos de idade) e pela Escola de Ensino Básico/1º Ciclo DonaOlga (que oferece o 1º Ciclo). Assim sendo, referente ao ano letivo 2016/2017, a instituição tinha ao seu encargo 189 crianças, sendo que, 99 frequentavam o 1º ciclo e 90 o infantário (PEE, 2016/2019).

Figura 5: Fachada da instituição.



No que concerne ao seu horário, a escola funciona a tempo inteiro entre as 8h30m e as 18h30m. Assim, as atividades curriculares (no caso do 1.º Ciclo) decorrem entre as 8h30m e as 13h30m. E por sua vez, as atividades de enriquecimento curricular decorrem no turno inverso às curriculares, entre as 14h30m e as 18h30m (PEE, 2016/2019).

No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular a escola oferece aos alunos de 1º Ciclo as seguintes opções: expressão musical e dramática, inglês, TIC, natação e estudo. Para além disso, os alunos têm a oportunidade de se inscreverem nos clubes (Matemática, Ciências ou Artes), patinagem e cordofones. As atividades de futebol e de dança, exigem um pagamento extra aos encarregados de educação (PEE, 2016/2019).

Relativamente ao infantário, este funciona entre as 8h e as 18h30m e cada sala conta com uma educadora e duas vigilantes. À semelhança do 1.º Ciclo, dispõe de atividades extra, que se adaptam a cada sala consoante as idades das crianças, podendo ocorrer sob forma de música, educação física, natação, inglês e informática. Para além destas, têm ao seu dispor atividades de carácter facultativo que necessitam de pagamento extra, nomeadamente o judo, dança e futebol (PEE, 2016/2019).

Em relação ao pessoal docente, dispõem de cinco educadoras de infância (sendo uma a diretora pedagógica do infantário), seis professores do Ensino Básico, um professor de Inglês e simultaneamente de Informática e uma professora de Estudo e de Biblioteca/Clubes. A escola possui ainda dois professores da Direção de Serviços do Desporto Escolar que lecionam Expressão Físico-Motora, natação e patinagem, e uma professora da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia que leciona Expressão Musical e Dramática e atividade de cordofones. É de referir que estes três últimos professores lecionam tanto o infantário como o 1º Ciclo (PEE, 2016/2019).

Em relação ao pessoal não docente, é constituído por dois vigilantes direcionados para o 1º ciclo, oito vigilantes destinados ao infantário, um jardineiro, duas assistentes administrativas, um diretor administrativo-financeiro e quatro auxiliares dos serviços gerais (PEE, 2016/2019).

No que toca aos recursos físicos, a instituição oferece excelentes condições para um desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças. Assim sendo, no rés-do-chão há: um refeitório, uma sala dos docentes e outra dos vigilantes, uma sala de refeições aberta ao pessoal docente e não docente, um gabinete da direção pedagógica, uma sala de reuniões, quatro salas de infantário, uma casa de banho adaptada às crianças, um

vestiário para as educadoras e outro para as auxiliares / vigilantes, um gabinete de Expressão Físico- Motora, um balneário feminino e masculino, uma arrecadação, uma casa de banho destinada ao pessoal docente e não docente, um polivalente, uma casa de banho disposta aos encarregados de educação e duas casas de banho para os alunos sendo uma masculina e uma feminina (PEE, 2016/2019).

Em continuação, no primeiro piso existe: quatro salas de 1º ciclo, uma sala de informática, duas casas de banho dos alunos (uma masculina e uma feminina), uma casa de banho dos professores, um escritório da administração, uma secretaria e uma casa de banho privativa destinada à administração (PEE, 2016/2019).

Para além disso, na instituição é possível encontrar uma piscina, uma sala de Expressão Musical e Dramática denominada por sala do prazer, uma biblioteca, uma arrecadação, uma quinta pedagógica, um lagar, um campo desportivo coberto e um pátio (PEE, 2016/2019).

Descrita a sua origem e os seus recursos humanos e físicos, é perceptível que a escola, embora pequena, possui todas as condições para um bom desenvolvimento da criança a todos os níveis, muito em parte pela sua abrangência nas atividades.

4.1.3. Projeto Educativo da Instituição

A caracterização da instituição, e principalmente a sua origem, será fundamental na compreensão da visão/missão da escola, que se traduzem em princípios orientadores da ação pedagógica. Por essa razão, é fundamental analisar o PEE, na tentativa de compreender um pouco mais sobre esta instituição.

Assim, ao analisar este documento orientador da tomada de decisões e da ação da escola, deparo-me com uma citação da OMS:

“A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade” (p. 8).

Nesse sentido, essa citação dá conta de uma preocupação evidente da escola em promover a saúde a vários níveis, tendo consciência de que cada criança só irá se desenvolver de forma equilibrada se for estimulado o bem-estar físico, emocional e mental (PEE, 2016/2019).

A essa premissa juntam-se outras igualmente importantes, em que prevalece a consciencialização das diferenças entre crianças e a individualidade das mesmas. Esta

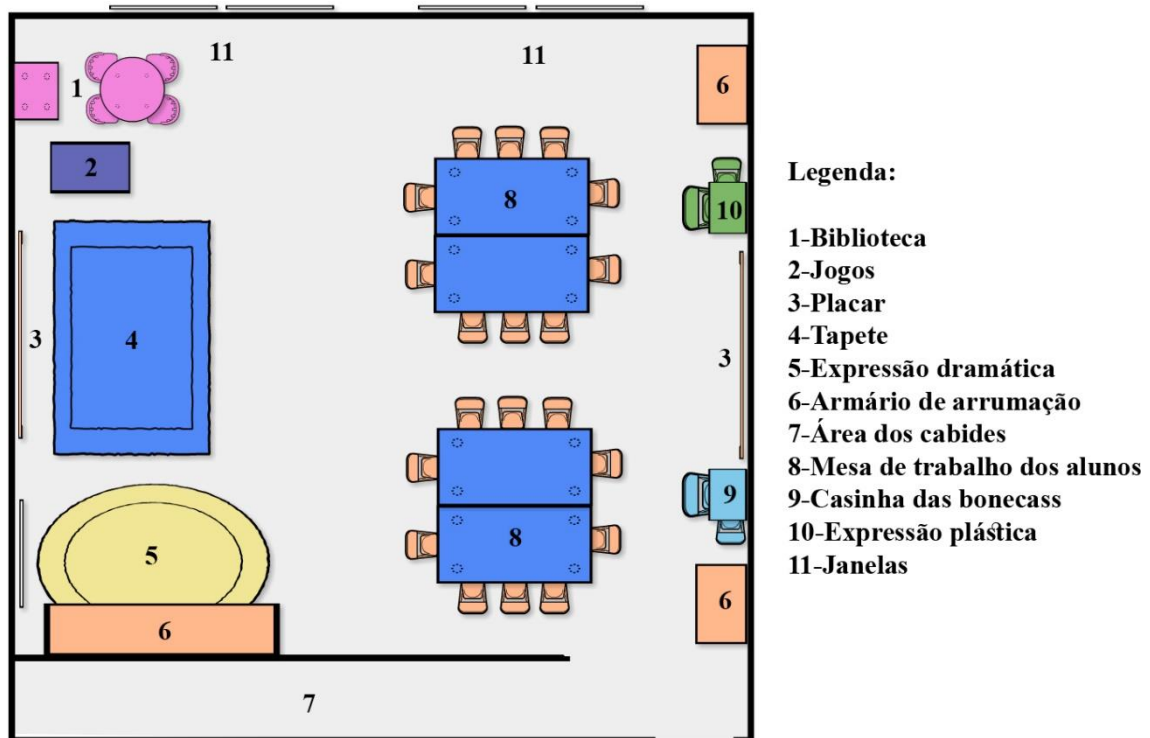
tomada de consciência permite que cada criança seja envolvida no processo de ensino e de aprendizagem, criando assim as condições necessárias para um desenvolvimento harmonioso (PEE, 2016/2019).

Por fim, a ação desta escola pretende também um desenvolvimento global, na medida em que “educar é desenvolver competências, o respeito pelo próprio e pelo próximo, é formar e desenvolver pessoas livres, responsáveis, tolerantes e com sentido crítico”. Para tal, o PEE considera elementar um permanente diálogo entre a escola e a família, para uma formação equilibrada de todos os alunos (PEE, 2016/2019, p. 9).

4.1.4. Caracterização da sala Azul

Após compreender um pouco mais sobre a escola em questão e as suas crenças, importa caracterizar outros elementos base que estiveram presentes ao longo da minha Prática Pedagógica. Assim, destaque-se a sala Azul, na qual decorreu a maior parte da ação, sendo que esta se encontram no rés-do-chão e estava direcionada para crianças dos quatro aos cinco anos de idade.

Figura 6: Planta da sala Azul.



Nesta sala era possível identificar vários espaços, sendo que os dois principais eram o tapete (onde as crianças se reuniam para conversas e atividades em grande grupo) e as mesas de trabalho. Este último espaço era composto por quatro mesas retangulares, que estavam agrupadas aos pares, de maneira a formar duas grandes mesas de trabalho quadradas.

Figura 7: Área do tapete e mesas para trabalho.



Existiam ainda outros espaços delineados, sendo estes a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área da casinha, a área dos disfarces e a área da mercearia.

Figura 8: Alguns espaços da sala Azul (área da biblioteca, disfarces e mercearia).



A área da biblioteca dispunha de histórias do interesse das crianças, sendo que estas eram frequentemente modificadas, existindo assim uma variedade. Este espaço

continha também um pequeno sofá e uma pequena mesa com cadeiras, para que as crianças pudessem explorar, confortavelmente, os livros existentes.

Relativamente à área da expressão plástica, esta era delineada por uma mesa pequena com três cadeiras, e aqui as crianças tinham ao seu dispor plasticinas e instrumentos de corte e molde para trabalhar este material moldável.

No que concerne à área da casinha, como o próprio nome indica, era composta por uma casa pequena de madeira, onde as crianças tinham ao seu dispor bonecos e acessórios básicos de uma casa (em ponto pequeno), como por exemplo, camas, cadeiras, mesas, entre outros. Esta área era muito apreciada por algumas crianças, que se deliciavam a criar brincadeiras imaginativas.

No que diz respeito à área dos disfarces, esta era apetrechada com um cesto repleto de disfarces de carnaval e acessórios. Importa salientar que esta área era a mais cobiçada pelas crianças em geral.

Finalmente, a área da mercearia, que estava também entre as mais procuradas, era constituída por um móvel que representava uma mercearia, contendo uma balança, uma máquina registadora, uma carteira com dinheiro falso, cestos para as compras e vários produtos para as crianças comprarem (legumes, frutas, etc.).

Para além disso, na sala Azul era possível encontrar um móvel, que dividia o tapete da área da biblioteca, que estava atestado com jogos diversificados, jogos esses de uso diário e recorrente.

Nesta sala era ainda possível encontrar móveis de arrumação, tal como um móvel com uma pia, o que facilitava as limpezas, principalmente em trabalhos de pintura com aguarelas. Na entrada da sala, à esquerda, existia uma área destinada à arrumação das bolsas das crianças, sendo esta a área dos cabides.

A nível global, posso garantir que esta sala era caracterizada por ser ampla, arejada e com uma boa exposição solar, devido às suas grandes janelas. Contudo, esse último aspeto não representava uma barreira na hora do sono, pois esta possuía cortinas que tornavam a sala escura e adequada aos vários momentos do dia vividos pelas crianças.

A sala Azul continha ainda dois grandes quadros nas suas paredes, que serviam para a exposição dos trabalhos realizados pelos vários elementos do grupo.

No geral, esta era uma sala que primava pela sua limpeza e pela disposição de todo o material (desde jogos a canetas de cor), o que permitia que as crianças

conseguissem ser autónomas no que diz respeito à escolha dos vários objetos, e na arrumação dos mesmos após o seu uso.

Figura 9: Visão global da sala.



Dentro da organização do espaço destaque-se a rotina diária em seguida, na qual é possível observar o tempo que as crianças usufruíam da sala de atividades.

Tabela 1: Rotina diária da sala Azul

Horas	Dias da Semana				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:00 - 9:30	Acolhimento e atividade orientada				
9:30 - 10:30	Lanche da manhã				
10:30 - 11:00	Recreio				
11:00 - 11:45	Atividade extracurricular - Natação	Atividade orientada	Atividade extracurricular - Natação	Atividade orientada	Atividade orientada
12:00 - 13:15	Almoço e higiene				
13:15 - 15:00	Repouso				
15:00 - 15:30	Lanche da tarde				
15:30 - 16:30	Recreio	Atividade extracurricular - Música	Exploração livre pátio / sala / polivalente	Atividade extracurricular - Inglês	Atividade extracurricular - Educação física
16:30 - 17:15	Atividade extracurricular - Informática	Atividades livres e saída		Atividades livres e saída	Atividades livres e saída
17:15 - 18:30					

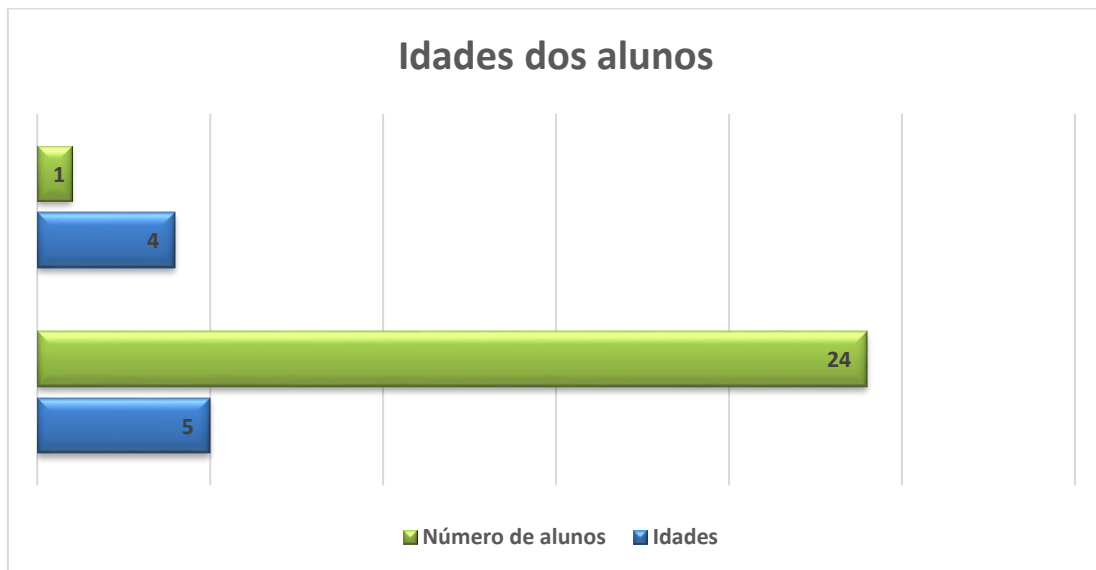
4.1.5. Caracterização do grupo de crianças

A Sala Azul era composta por vinte e cinco crianças, sendo doze do género feminino e treze do género masculino. Das vinte e cinco crianças que formavam o grupo, vinte e três transitaram da sala laranja do mesmo estabelecimento e as outras duas frequentaram outro infantário, Donamina.

Gráfico 1: Género dos alunos da sala Azul.



As datas de nascimento dos vários elementos variavam entre janeiro de 2011 e janeiro de 2012, originando assim um grupo heterogéneo em termos de desenvolvimento, crescimento e maturidade. Porém, algumas crianças apresentavam maior autonomia do que outras, havendo um pequeno grupo que necessitava de uma atenção mais direccionada por parte do adulto.

Gráfico 2: Idades dos alunos que compõe o grupo da sala Azul.

No geral, todo o grupo se caracterizava por ser emotivo, curioso, observador, participativo e ativo. Deste modo, o grupo expressava facilmente os seus sentimentos, mostrando confiança, contudo, alguns elementos revelavam dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem. Além disso, algumas crianças manifestavam dificuldade em cumprir regras e em se concentrar em grande grupo, mostrando, por vezes, alguma imaturidade característica da idade.

Relativamente à alimentação e à higiene, o grupo já demonstrava alguma autonomia, e devido à facilidade em expressar sentimentos ou opiniões, sempre que precisavam de ajuda de um adulto não hesitavam em solicitar.

Já no que diz respeito à socialização, em geral, o grupo caracterizava-se por ser participativo e comunicativo, manifestando as suas vontades espontaneamente e/ou quando solicitado. Ao longo da minha prática verifiquei alguns conflitos a nível da partilha de brinquedos e brincadeiras no pátio, sendo necessário direcionar a minha ação nesse sentido.

Este grupo destacava-se na área do conhecimento do mundo, pois revelavam um grande interesse por tudo o que os rodeava, mostrando frequentemente interesse em saber o “como” e o “porquê” das coisas. Em consequência, levantavam questões sobre temas que surgiam em conversas e brincadeiras com os colegas e/ou em casa.

Todas estas características encontradas, em cada criança em particular e no grupo em geral, possibilitaram-me orientar a minha Prática Pedagógica, na medida em que pude contrabalançar os seus interesses com as singularidades do grupo.

4.2. Enquadramento do problema da Investigação-Ação

Após conhecer o grupo pude refletir sobre todas as informações obtidas quer por observação direta, quer por meio de conversas informais com os demais adultos responsáveis pelo grupo. Essas reflexões levaram-me a ponderar que caminhos a seguir ao longo da minha intervenção, na tentativa de desviar alguns comportamentos/attitudes, fazendo sobressair, em contrapartida, tantos outros considerados adequados e saudáveis.

Dito isto, houve uma temática que se destacou como problemática na sala Azul, sendo esta a partilha, já que era notável, neste grupo de crianças, a disputa de brinquedos, não só com brinquedos pessoais, mas principalmente os que se encontram no polivalente da escola. Em termos concretos, descrevo uma situação que me fez despertar para este problema, em que a educadora para esconder um objeto (em jeito de surpresa) utilizou uma manta de uma criança sendo que posteriormente a chamou para compactuar numa pequena brincadeira (uma magia em que criança se iria esconder na manta e quando a educadora contasse até três, esta esconder-se-ia rapidamente dando a ideia que tinha desaparecido). Perante esta situação, a criança não quis participar o que levou a educadora a solicitar outro participante. O que se sucedeu posteriormente despertou a minha atenção, sendo que a primeira criança (dona da manta), reagiu mal, não querendo emprestar este objeto, começando de seguida a chorar. Dado o acontecimento, e comparando-o a outras situações, apercebi-me de que este aspeto não era apenas característica de uma criança, mas sim de quase todo o grupo, enfatizando, deste então, a partilha como valor a ser trabalhado na sala Azul.

Para comprovar esta temática, questioneei a educadora e as auxiliares, através de conversas informais, a fim de perceber se a falta de partilha era constante e se pela falta desse valor advinham consequências. Ao consentirem à minha pergunta, afirmaram o meu interesse, sendo que apontaram este tema como um aspeto a resolver, já que elas próprias eram chamadas a intervir em várias situações devido a disputas provenientes da falta de partilha.

Por essa razão, decidi ter este aspeto presente ao longo de toda a minha intervenção pedagógica, desenvolvendo todo um estudo que visou contribuir para a perceção da importância da partilha, melhorando esta característica entre o grupo.

4.2.1. Questões desta Investigação-Ação

Tendo em conta o enquadramento do problema, surgiu então a questão desta Investigação-Ação: *“Como desenvolver competências de partilha com o grupo da sala Azul do estabelecimento DonaOlga”*.

4.2.2. Atividades e estratégias desenvolvidas no âmbito da problemática de Investigação-Ação

Para poder proceder a estratégias que visassem resolver a temática, foi importante conhecer mais sobre o tema “a partilha”.

Nesse sentido, foi fundamental recorrer a informação acerca do desenvolvimento infantil, mais propriamente os estágios de desenvolvimento da criança, que me permito conhecer as características associadas a idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

Para analisar tais características importa salientar Piaget, pois foi quem mais se destacou nesta área, construindo uma obra sobre os vários estágios da criança. Desta análise destaque-se que dos 2 aos 7 anos de idade, é a etapa onde domina o jogo e a imaginação, sendo que o estágio que aborda a idade pretendida para o estudo em questão denomina-se de pré-operatório (Tran-Thong, 1987).

Por ser um período tão abrangente (dos 2 aos 7 anos), Piaget subdividiu o estágio em sub-estádios, explicando com mais pormenor cada um deles. O período que destaco, vai desde os 2 aos 4 anos de idade, e é caracterizado pela predominância de um pensamento assimilador e egocêntrico, principalmente no que diz respeito ao jogo simbólico. Este jogo, segundo Piaget, prevalece nas crianças que se encontram neste sub-estádio e consiste na “assimilação de qualquer objecto a qualquer outro, por intermédio de imagens imitativas” (citado por Tran-Thong, 1987, p. 50).

O mesmo autor afirma que esta fase se caracteriza pela manifestação do pensamento egocêntrico (como referido anteriormente) já que o jogo simbólico tem a função de “satisfazer o eu através duma transformação do real em função dos desejos” (citado por Tran-Thong, 1987, p. 50).

Embora uma minoria do grupo se possa enquadrar nesta fase por ter 4 anos, estão em fase de transição para os 5 anos, idade das restantes crianças do grupo. Também esta idade (5 anos) se caracteriza por ser egocêntrica, manifestando esse aspeto na linguagem espontânea da criança como “nos seus julgamentos e raciocínios e nas

suas explicações dos fenómenos”. O egocentrismo é, então, uma atitude espontânea que comanda a atividade psíquica da criança (Tran-Thong, 1987, p. 51-52).

Este egocentrismo por também ser intelectual, tem impacto no seu comportamento social. Contudo, a criança com 4/5 anos, toma as regras e ordens impostas pelos adultos, como sagradas e intocáveis (Tran-Thong, 1987).

Após conhecermos as características associadas às crianças com as idades destacadas percebemos que o egocentrismo se evidencia. Essa característica tem em si implícito outras características, pois, o egocentrismo está, de certa forma, relacionado com o tema a partilha. Ou seja, o egocentrismo faz com que, geralmente, as crianças destas idades não gostem de partilhar os bens que possuem.

Nesse sentido, a palavra partilhar é muito vasta, pois, partilhar envolve vários aspetos. Contudo, procurando uma definição para este termo, Carreras *et. al* (1997), afirma que, partilhar “es un acto de participación mutua en algo, ya sea material o inmaterial” (p. 255). O mesmo autor afirma que a partilha, enquanto ato de participação mutua em alguma coisa, é também um ato de generosidade (Carreras *et. al*, 1997).

Assim, Carreras *et al* (1997), também salienta que ao partilharmos ficamos alegres, e esse ato ajuda a superar o egoísmo e o orgulho. Assim, “Vivir de verdade, crecer con plenitude, no es outra cosa que hacer viver a otros esa misma plenitud” (p. 255).

Contudo, partilhar não é de todo um processo fácil, já que a criança, enquanto detentora das suas próprias características, possui, a sua individualidade. Para tal, foi necessário proceder à elaboração de um conjunto de atividades que pretendessem, aos poucos, desenvolver em cada uma das crianças a consciencialização desse valor. Importa salientar que por ser um tema que envolva algum trabalho e tempo para mudar atitudes e valores, as atividades que serão posteriormente descritas foram desenvolvidas em dias distintos ao longo de toda a Prática Pedagógica.

Sendo o tema a partilha um valor que envolva mais do que uma pessoa, existindo um trabalho conjunto, resolvi criar estratégias de intervenção que envolvessem a participação em grupo, em que o próprio momento/atividade estimulasse a partilha.

Esta partilha contém vários sentidos, por exemplo, partilhar a sua opinião num diálogo escutando a dos seus colegas, partilhar brinquedos (o verdadeiro sentido do tema), partilhar jogos criados pelas crianças, entre outros.

Para abordar inicialmente o tema comecei pela leitura e exploração da história *Perfeito para Dois* de Tracey Corderoy e Rosalind Beardshaw, que culminou na dramatização em pequenos grupos e consequente reconto da narrativa explorada.

Figura 10: História trabalhada e dramatização por um par de crianças.



Para além disso, promovi um “reconto” da história através de desenhos efetuados pelas crianças, de maneira a que o grupo fosse interiorizando o conceito defendido no livro, ou seja, a partilha. Deste modo, ao desenharem estavam a transmitir para o papel a moral da história. Importa referir que o conjunto de todos os desenhos foi compilado num livro, já que cada criança ficou responsável por desenhar uma parte específica da história trabalhada.

Figura 11: Livro com compilação de desenhos das crianças que representa a interpretação da história abordada.



Saliente-se que o livro criado foi colocado na biblioteca da sala permitindo, para além da exploração em grande grupo, uma exploração individual.

Figura 12: Exploração do livro criado em grande grupo.



Seguiu-se um jogo da memória com as personagens e situações da história (feito com tampas de recipientes de plástico) que foram previamente escondidas na sala para que as crianças as procurassem. Este jogo teve como intuito introduzir um diálogo sobre o que as personagens da história (cão e rato) sentiram antes e depois de partilhar.

Figura 13: Jogo da memória.



Este diálogo, culminou num preenchimento de uma cartolina, com desenhos, sobre as emoções das personagens antes e depois de partilhar.

Figura 14: Preenchimento da cartolina das emoções e resultado final.

Partindo da atividade anterior, gerou-se um novo diálogo sobre o que as crianças sentiam quando partilhavam (ou não) os seus brinquedos e consequentemente o que nutriam quando as outras crianças não partilhavam os seus brinquedos com elas. Isso levou a um novo diálogo que enfatizou o que as crianças podiam ou não partilhar, permitindo desta forma conhecer os seus pensamentos e fragilidades em relação ao tema em questão. Importa salientar que todos estes diálogos contaram com uma postura crítica, reflexiva e consciente por parte das crianças, o que permitiu a ocorrência de resultados que culminaram em novas atividades.

Figura 15: Intervenção de uma das crianças.

Com base nos dados obtidos no último diálogo procedeu-se à decoração de uma mala (falada na história e construída previamente por mim) com desenhos feitos pelas crianças, em pedaços de cartolina, sobre os objetos (e não só) que consideravam poder partilhar.

Figura 16: Decoração da mala.



Contudo, era minha aspiração que mais do que saber identificar o que representava aquele valor, que se consciencializassem e que mudassem as suas atitudes perante situações ditas provocadoras. Para tal, importa destacar que a educação infantil representa um processo de crescimento onde, a escola deve ser promotora do desenvolvimento dos instrumentos de comunicação. É através destes, que as crianças vão adquirir uma capacidade de autoexpressão, como também uma “capacidade de relação-vinculação comunicacional com o outro”, possibilitando se sintonizar com os restantes elementos. Essa sintonização deve ser efetuada através do diálogo, não só a nível verbal como a nível de “diálogo de gestões”, ou ainda “diálogo de atitudes” (Zabalza, 1987, p. 113).

Por essa razão, é fundamental que seja elaborado um código de regras, em conjunto com os vários elementos envolvidos, que devem ser respeitadas num “ambiente no qual predomine a relação de cooperação, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de coordenar a sua interação social por meio das noções de igualdade, responsabilidade, direitos, deveres, equidade, justiça, entre outros” (Oliveira, 2007, p. 103).

Tendo em conta tudo o que foi referido, dei continuidade a este processo de “consciencialização” da partilha enquanto valor, explorando, em conjunto com o grupo, os passos a seguir para resolver possíveis conflitos provenientes da falta de partilha. Para tal, ocorreu uma associação desses passos a um semáforo (semáforo da partilha) que foi colocado na sala de atividades.

Nesse semáforo, foi acordado entre o grupo que o vermelho significava parar, o amarelo exigia respirar fundo e o verde indicava que a criança devia resolver os problemas, explicando como se sente à outra criança incluída no possível conflito. Importa salientar que à semelhança de um semáforo comum, a ordem descrita tinha de ser respeitada.

Figura 17: Semáforo da partilha.



É certo que esta atividade, inicialmente, trouxe alguma confusão às crianças, não por não a compreenderem, mas sim porque lhes custava partilhar certos objetos. Contudo, através de um trabalho persistente durante a minha intervenção e reforçado pela educadora cooperante nas suas práticas (baseado principalmente no diálogo e no relembrar da história trabalhada), a utilização do semáforo começou a surtir efeito. Assim, as crianças quando estavam prestes a disputar um objeto seguiam os passos (fazendo mesmo os gestos associados aquando da explicação do semáforo), e estabeleciam uma ordem entre quem ia usufruir primeiro e quanto tempo iria usufruir (embora não soubessem controlar o tempo faziam-no consoante a sua própria noção de tempo).

À medida que iam surtindo efeitos decidi avançar e promover uma nova atividade que fosse culminar no meu objetivo, ou seja a partilha. Para tal, estimei a construção de brinquedos por parte das crianças (que, depois de prontos, foram colocados na mala previamente decorada).

Figura 18: Construção e decoração de um dos brinquedos por um grupo de crianças.



Importa salientar que alguns dos brinquedos envolveram uma preparação prévia ou até uma preparação posterior, de modo a transformar a criação das crianças em brinquedos funcionais. A estes brinquedos acrescentei alguns outros construídos por mim, com o intuito de serem posteriormente explorados e partilhados por todo o grupo.

Figura 19: Conjunto de brinquedos originários de um trabalho conjunto entre mim e o grupo de crianças (que se dedicou principalmente à sua decoração).



Desta forma, pude promover brincadeiras saudáveis, em grupo, que envolvessem uma constante partilha, para que o grupo fosse constantemente desafiado a partilhar objetos que teriam algum significado para eles uma vez que tinham sido os próprios a construir.

Figura 20: Usufruto dos brinquedos após a sua construção.



Na verdade, todas estas atividades tinham como intuito preparar o grupo para um derradeiro teste, que seria a exploração dos brinquedos pessoais das crianças por todos os elementos do grupo. Desta forma, promovi um momento de partilha, no qual pretendi desafiar os alunos a partilharem algo que tinha realmente grande valor sentimental para eles (pois a atividade foi realizada no dia do brinquedo e nesse dia as crianças tendem a trazer o seu brinquedo favorito). Para esta atividade organizei o grupo numa grande roda e pedi que brincassem livremente com o seu brinquedo (sempre mantendo o seu lugar na roda). Posteriormente avisei que ao meu sinal os elementos deviam pousar os seus brinquedos no seu lugar e avançar um lugar para a direita. Desta forma, cada elemento conseguiu usufruir de todos os brinquedos dos colegas, promovendo de forma indireta a partilha. Após esse momento, pedi que se juntassem em pequenos grupos e que levassem os seus brinquedos com o intuito de brincarem e partilharem simultaneamente.

Figura 21: Momento de partilha dos brinquedos pessoais das crianças.



Os resultados obtidos foram muito satisfatórios, ainda que uma criança se mostrasse muito reticente em partilhar, acabando mesmo por chorar. Perante essa situação, foi fundamental um diálogo não só entre mim e o aluno como entre este último e os restantes elementos, numa tentativa de reavivar tudo o que tinha sido trabalhado, relembrando que a partilha é muito importante principalmente se quisesse usufruir dos brinquedos dos colegas, pois só assim conseguiríamos um equilíbrio, tal como na história abordada inicialmente.

Em suma, a escola é fundamental para facultar os recursos necessários às crianças, para que estas possam se preparar, no sentido de descodificar e codificar a realidade com a qual entra em contacto, que envolve vários aspetos, inclusive a própria criança, ou ainda outras crianças, objetos e situações (Zabalza, 1987).

Assim, focando a questão base, ou seja, o aspeto socializador, Zabalza (1987) cita Kamii e Devries (1981), quando afirma que a escola deve “estimular as crianças para que se relacionem e resolvam entre si os seus conflitos” (p. 114). O desenvolvimento da autonomia das crianças é assim um aspeto fulcral, pois a formação moral só se desenvolverá tendo em conta este aspeto, tornando-as seres mais autónomos e capazes de participar em situações de convivência social (Oliveira, 2007).

É importante salientar que o valor que trabalhei (a partilha), por ser tão vasto e tão rico, é um tema que desenvolve a área de formação pessoal e social, onde a criança tem um papel fundamental, pois ela é o próprio agente do processo educativo. É através interação social que cada elemento do grupo irá desenvolver todo um conjunto de

valores e de referências, que lhe permite, entre outros aspectos, “desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 33).

Refira-se também que a área trabalhada, ou seja, a da formação pessoal e social é transversal, pois “embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância”. Para desenvolverem esta área, as crianças relacionam-se consigo próprias, como igualmente “com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 33).

4.3. Outras atividades aquando da Intervenção pedagógica na sala Azul

4.3.1. Experiência: misturas com água

A atividade que se segue foi desenvolvida na sequência da necessidade de inserir a atividade experimental, já que o grupo não tinha contactado até então com tal experiência. Essa necessidade, que representava uma lacuna na aprendizagem do grupo, foi apreendida pela diretora da escola, que instituiu que essa prática deveria fazer parte da realidade das crianças. Nesse sentido, e por inexperiência da educadora cooperante, decidi aventurar-me no ensino e aprendizagem da ciência experimental. Importa referir que este é um tema que tem ganho mais importância ao longo dos anos, pois, a nossa sociedade, cada vez mais, tem um cariz científico e tecnológico, que se reflete numa influência na esfera pessoal dos indivíduos (Martins et al., 2009).

Por essa razão, “os cidadãos devem ser cientificamente cultos, de modo a serem capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas por outros, de se pronunciarem sobre elas, de tomar decisões informadas sobre assuntos que afetam as suas vidas e a dos outros”. Assim, “a formação de cidadãos capazes de exercer uma cidadania activa e responsável é uma das finalidades da educação em ciências” (Martins et al., 2009, p. 11).

Deste modo, existe a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, ciência essa que pode estar presente, por exemplo, no simples ato de brincar, em que a criança vai estruturando a sua curiosidade de saber mais sobre o mundo que a rodeia, e nesse sentido, estarão “criadas as condições para dar os primeiros passos em pequenas investigações, as quais se pretendem progressivamente mais complexas” (Martins et al., 2009, p. 12).

Por este tema ser tão rico, está também contido nas OCEPE (2016), na área do conhecimento do mundo, na componente organizadora denominada de abordagem às Ciências. Aqui, é apontado a importância dos interesses das crianças, que podem ser estruturados em três tópicos: conhecimento do mundo social; conhecimento do mundo físico e natural; e mundo tecnológico e utilização das tecnologias (Silva, Marques & Rosa).

Por todos esses motivos, desenvolvi um conjunto de atividades às quais denominei de “despertar para a prática experimental” que, embora se tivessem focado na área de conhecimento do mundo, foi também possível trabalhar outras áreas de conteúdo, como por exemplo, formação pessoal e social, e expressão e comunicação (Silva, Marques & Rosa, 2016). A título de curiosidade, todas estas atividades tiveram a duração de duas semanas, sendo a primeira semana direcionada para a realização de experiências com água, e a semana para experiências que promovessem a descoberta do dióxido de carbono.

Das várias atividades desenvolvidas destaco uma, sendo esta a realização de experiências com água onde as crianças realizaram misturas (que envolveram açúcar, sal, areia, arroz e óleo), em que promovi o conhecimento do mundo físico e natural. Esta opção recai sobre a ideia de que os “elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 90).

Nesse sentido, importa destacar que estas atividades foram contextualizadas, na medida em que começaram por uma exploração de imagens que continham profissões, para chegar posteriormente à profissão de cientista, de forma a explorá-la. Para além disso, destaque-se que a exploração deste tema assume todo um trabalho prévio, quer a nível de materiais, quer a nível de distribuição de tarefas para evitar que todo o processo se torne num momento de disputas, ao invés de prazer e de aprendizagem.

Assim, comecei por preparar a sala, organizando-a em grupos de trabalho (máximo seis elementos). Em cima das mesas dispus algum material para a realização das experiências, como por exemplo copos e colheres de plástico, sendo que os restantes materiais foram facultados durante a atividade para que a organização fosse mais fácil.

Figura 22: Preparação da sala para a atividade.



Ao iniciar a atividade, coloquei algumas questões, que serviram de teste diagnóstico, que inicialmente estavam a ser colocadas individualmente (para poder preencher uma tabela com os conhecimentos prévios). Contudo, essa estratégia deixou de funcionar, pois as crianças estavam impacientes, sendo que houve uma mudança de estratégia, onde passei a perguntar as questões para todo o grupo responder (pedindo que colocassem o dedo no ar, caso achassem que a hipótese era verdadeira).

Figura 23: Tabela com os conhecimentos prévios.

Despertar para a prática experimental

Avaliação diagnóstica

	A água consegue dissolver todas as substâncias?		A água e o óleo têm as mesmas características: cor, cheiro e sabor?		A água e o óleo misturam-se?		O óleo consegue dissolver o sal?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
BERNARDO		✗		✗	✗		✗	
BRUNO		✗	✗		✗		✗	
DIANA			✗					
FRANCESCA	✓		✗		✗			
GONÇALO		✗	✗		✓		✓	
ISABEL	✓		✓		✗			✓
JOÃO N.		✓		✓	✓			✓
JOÃO B.		✓		✗		✓		✓
JOSEPH	✓		✗			✗		✓
LEONOR		✗		✗	✓			✗
LUANA		✓		✗	✗			✗
LUCAS	✓			✗	✗		✗	
LUIÍS		✓		✗	✗		✓	
MADALENA								
MAFALDA								
MANUEL		✓	✓			✗		✓
MATEUS		✗		✗	✗			✓
MATILDE L.		✓		✗	✓			✗
MATILDE T.		✓		✗	✓			✓
RODRIGO AL		✓		✓		✗	✗	
RODRIGO A.		✓		✗		✓	✗	
TOMÁS			✓			✓	✗	
VERA P.		✓	✗		✓		✗	
VERA V.	✓		✗		✓		✗	
VITÓRIA								

Importa salientar que é essencial estar atento às ideias prévias das crianças, pois, “compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/actividades”. Nesse sentido, é também importante registar as ideias prévias das crianças, compreendendo o que estas pensam que vai acontecer numa determinada situação (Martins et.al., 2009, p. 19).

Com a avaliação diagnóstica feita, organizei os grupos de trabalho e demos início às experiências. Importa referir que optei por distribuir uma tarefa a cada criança, no seu grupo, sendo que cada elemento era responsável por ir buscar o material necessário, realizando posteriormente a experiência pedida. Assim, por exemplo, se no seu lugar da mesa a criança tinha uma imagem de uma garrafa de óleo, quando solicitado, tinha de ir buscar esse material. Ao proceder desta forma acredito ter promovido uma maior harmonia na sala, já que senti que por todos terem uma tarefa, não houve conflitos a esse nível, o que era esperado se não houvesse organização.

Figura 24: Recolha do material e realização da experiência.



No fim de cada mistura/experiência, como por exemplo, água com sal, perguntava aos grupos qual o resultado, para podermos fazer um balanço do que estava a acontecer.

Assim, a existência de um constante diálogo com as crianças, e até mesmo entre as crianças, é fundamental para clarificar ideias, pois, este processo “irá desenvolver a capacidade de comunicação e linguagem, clarificar o significado de determinados termos, introduzir novo vocabulário e ideias alternativas e mais científicas” (Mata et.al., 2004, p. 171).

Nesse sentido, Pereira aponta o papel do educador como sendo um “mediador entre as ideias das crianças e as ideias que se pretende que elas construam”, promovendo interações sociais na sala, questionando, de forma a incentivar a refletir sobre todo o processo, incentivando a procura de respostas e soluções, e permitindo uma exploração livre de materiais (Pereira, 2002, p. 77).

Após essa primeira fase, sentamo-nos para discutir os resultados e aponte, numa tabela mais simples, as respostas, às perguntas que efetuei, dadas por todo o grupo.

Figura 25: Tabela com os conhecimentos adquiridos provenientes da experiência (exposta posteriormente na sala).

Conhecimentos adquiridos: misturar com água

A água consegue dissolver:

Açúcar	Areia	Óleo	Sal	Arroz
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Não	Não	Não	Não	Não
✓	✗	✗	✗	✗

O registo da análise dos dados das observações, deve ser então, feito tendo em vista um período de confronto de ideias, onde é possível comparar e discutir tendo em conta o registo inicial. Esta fase é fundamental para que a criança perceba o que realmente aconteceu, e se consciencialize se a ideia prévia estava certa ou errada, podendo então haver uma mudança conceptual (Martins et.al., 2009).

Terminada a atividade, permiti que continuassem a mexer nos materiais mais um pouco, tal era o entusiasmo. Segundo Mata *et al.* (2004), “o ensino experimental (...) além de ser motivador, desenvolver as capacidades manipulativas e de raciocínio e permitir um melhor conhecimento do mundo que nos rodeia, permite desenvolver competências noutras áreas curriculares” (p. 173).

Este mesmo autor, defende que também as competências sociais serão trabalhadas, já que as crianças irão desenvolver atitudes, valores e comportamentos, pois como se tratam de atividades que envolvem trabalho de grupo, cada criança terá de saber respeitar a sua vez, bem como as opiniões dos colegas, existindo, desta forma, uma cooperação (Mata, et al, 2004).

4.3.2. Atividades com um balão

Embora numa sequência a uma atividade de cariz experimental, promovi uma nova atividade em que pretendi realçar o bem-estar físico, emocional e mental, sendo esta a máxima do PEE pela qual a escola se rege.

Nesse sentido a atividade começa com uma distribuição de balões, à qual pedi que cada criança procedesse a uma exploração livre do material facultado. Assim, as crianças sopraram os balões, enchendo-os, e posteriormente brincavam com o mesmo, deixando o ar sair.

Figura 26: Exploração livre dos balões.



Ao observar tal acontecimento, é possível afirmar que as crianças, inconscientemente, desde muito cedo realizam atividades ligadas à ciência, e a manipulação do balão é um desses casos. A escolha do uso do balão recai sobre a facilidade da exploração deste material, que a criança tão bem conhece, que leva a uma

promoção mais fácil das aprendizagens, pois pelo facto de manipular os objetos e fazer parte da ação, produz uma reação causa/efeito (Martins et.al., 2009).

Passado o período de experimentação livre, questionei o grupo sobre como é que os balões ficavam cheios.

R.: “Por causa do ar.”

(Diário de bordo, 7 de novembro de 2016)

Partindo dessa resposta, coloquei outra questão “e de onde vem esse ar?”.

M.: “Do nosso corpo.”

(Diário de bordo, 7 de novembro de 2016)

Em conversa com o grupo, chegamos à conclusão de que o ar que entra do nosso corpo tem um nome, oxigénio, e o que sai tem outro nome, dióxido de carbono. Para comprovar que esse “ar” (gás) existe, pedi que todas as crianças soprassem para a sua mão, provocando reações de interesse e descoberta.

É importante referir que, muitas vezes as crianças constroem explicações que não correspondem à verdade, contudo, cabe ao educador desafiar-las, confrontando-as, para que estas consigam (des)construir a informação (Martins et al., 2009).

Após desmistificar esta questão relacionada com este material tão básico, pude desenvolver um pequeno jogo, na tentativa de promover o bem-estar físico, emocional e mental. Nesse sentido, aos pares, explorámos várias possibilidades de segurar um balão a pares, segurando-o sem cair no chão, por exemplo, com as mãos, barriga, joelhos, cotovelos, costas, nariz, orelha, pé, conforme a minha indicação.

Figura 27: Exploração de um balão em várias partes do corpo (neste caso nariz e testa).



Embora não tivesse programado a exploração que se seguiu, acabei por fomentar uma exploração livre, pois, como referi anteriormente a planificação pode ser adaptada consoante o decorrer da atividade, na tentativa de adequar a experiência a promover ao grupo de crianças. Essa opção adveio da euforia e felicidade proporcionada por um simples balão, o que me fez dividir o grande grupo em pequenos grupos (de três a quatro elementos), facultando um balão a cada um deles.

Ao refletir sobre a atividade desenvolvida, acredito que, embora simples, esta atividade tenha contribuído para enfatizar e promover a máxima defendida pela escola e projetada no PEE, pois através “desta brincadeira” as crianças puderam envolver-se fisicamente, contribuindo igualmente para o seu bem-estar emocional e mental.

4.5. Intervenção com a comunidade educativa

Por fim, a última atividade que descrevo vem na sequência do projeto a desenvolver para a comunidade, idealizado em conjunto com as minhas colegas de mestrado.

Dito isto, o tema trabalhado foi a importância do chá e as atividades desenvolvidas tiveram como objetivo principal que as crianças apreendessem que o chá é importante para a saúde, e simultaneamente que a comunidade e as famílias tivessem a mesma perceção. Para além disso, a escolha do tema advém da celebração internacional do chá a 15 de dezembro, que coincidiu com a semana de intervenção pedagógica.

Para contextualizar esta atividade foi necessário algum trabalho prévio, principalmente a nível de pesquisa, que culminou na criação de uma história denominada de Folhinhas Mágicas.

Figura 28: Capa e interior da história criada.



Posteriormente, a história foi apresentada ao grupo que, muito atentamente, acompanhava as imagens enquanto eu procedia à leitura da mesma. Importa salientar que a leitura e exploração desta história permitiu uma compreensão base de como ocorreu a criação do chá.

Por ter pouco tempo para a promoção da atividade na sequência da história, optei por dar continuidade no dia seguinte. Importa salientar que anteriormente à promoção e exploração das atividades relacionadas com este tema, foi pedido aos pais/famílias (das três salas envolvidas) que contribuíssem com ervas de chá, a fim de construir um herbário (construído por mim e pelas minhas colegas de curso que participaram no projeto) que reunisse o maior número de espécies de ervas.

Figura 29: Capa do herbário e exemplo do seu interior.



Assim, após relembrar a história abordada no dia anterior, as atividades referentes a este tema continuam com a exploração (numa grande roda) do herbário denominado “As minhas ervas de chá”, o que permitiu alargar e diversificar o conhecimento dos vários elementos que compõem o grupo. Contudo, esta exploração só permitiu um conhecimento básico da identificação das ervas a nível do nome, de aspeto e de cor.

Por essa razão, foi fundamental a exploração e manipulação das ervas visualizadas, enfatizando a sua textura e o seu cheiro. Ao longo da exploração de algumas das ervas, por exemplo, do funcho, da erva doce, do pessegueiro-inglês, da hortelã-pimenta, da macela, do alecrim e da sálvia, as crianças puderam efetuar as suas

próprias constatações sobre as diferentes cores das plantas, tal como os seus cheiros e aspetos das folhas (mais compridas, mais redondas, mais macias etc.).

Exploradas todas as ervas, questionei se sabiam como fazer chá, sendo que foram dizendo quais os passos a tomar (reconhecidos pela história abordada na sala): ferver água e juntar umas folhinhas de erva de chá. Assim, expliquei que iríamos experimentar fazer chá, para que pudéssemos ver o que iria acontecer à água. Ainda em roda, preparei todos os procedimentos para fazer o chá, mostrando a água e explicando que iríamos utilizar uma chaleira para aquecer este líquido, uma vez que não tínhamos uma panela na sala (como na história). De seguida, aqueci a água na chaleira e enquanto esta aquecia, mostrei o bule vazio (também identificado pela história). Em continuação, pedi ajuda a uma das crianças para colocar umas ervas de chá dentro deste recipiente, optando por fazer chá de hortelã-pimenta (já que cada sala ficou encarregue por fazer uma qualidade de chá). Finalmente, com a água a ferver, verti no bule, tapei e expliquei que tínhamos de esperar para ver o que iria acontecer.

Entretanto, coloquei a questão “será que o chá é importante?”, e obtive respostas positivas, que referiam o facto de o chá fazer bem a quem está doente, sendo que as crianças sugeriam doenças como por exemplo, dor de cabeça, dor de barriga, tosse, etc. Partindo dessas respostas, afirmei que, de facto, era verdade tudo aquilo que tinham dito, e que as ervas que tínhamos explorado também tinham o “poder” de curar algumas dores. Continuei a atividade mostrando novamente as ervas (uma de cada vez), em que as crianças deveriam de a identificar dizendo o seu nome, sendo que após acertarem informava qual a sua função, por exemplo, para acalmar, para as dores de barriga, e assim sucessivamente.

Feita essa exploração, e percebida qual a importância do chá, informo o grupo que no dia seguinte (15 de dezembro), para além de ser a festa de natal da escola, é também o dia internacional do chá, dia esse onde as pessoas de vários países celebram o chá. Assim expliquei, que não só em Portugal se bebia chá, mas também noutros países e pedi que me dessem um exemplo, ao que me responderam China (devido à história lida inicialmente), pois (segundo a lenda) a história conta que foi na China que o chá surgiu.

Após essa pequena conversa, em que abordei o dia internacional do chá, informo que o nosso chá já devia estar pronto, colocando-o num copo transparente para que todo o grupo pudesse observar a sua cor. Para além de observarmos este último aspeto, passei o copo individualmente, para que cada elemento do grupo pudesse sentir o seu

cheiro (sendo que o sabor iria ser experienciado posteriormente ao lanche). Quanto à degustação do chá ao lanche, a adesão foi muito boa, pois a curiosidade desenvolvida ao longo de toda a manhã tornou esse momento apetecível. Para além disso, uma minoria do grupo já possuía um hábito de consumir chá, principalmente aquando de momentos de maior debilitação. Contudo, é certo que as crianças apenas provaram, dando preferência ao leite que se encontrava preparado para o lanche.

Figura 30: Degustação do chá ao lanche.



Sendo este um projeto que pretendeu envolver as famílias e a comunidade, as nossas atividades foram muito para além do envolvimento do grupo de crianças. Assim, em comemoração ao dia internacional do chá, escolhemos salientar a importância do mesmo, colocando na entrada da escola uma mesa com três cafeteiras, cada uma com uma qualidade de chá explorada e provada em cada uma das salas: hortelã-pimenta, pessegueiro-inglês e erva doce. Para além do chá em si, colocamos uma pequena informação sobre o nosso projeto, e para acompanhar umas bolachas. Na mesa ainda era possível encontrar o herbário feito por nós, denominado *As minhas ervas de chá* (o mesmo explorado na sala), que continha uma compilação das ervas de chá facultadas pelas três salas do infantário.

Figura 31: Espaço para a degustação dos chás à entrada da escola, como forma de envolver a comunidade e as famílias.



As atividades culminaram, então, com o convite a toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, a provar os chás confeccionados (no caso das famílias, estas provavam o chá à medida que iam chegando para ir buscar os seus educandos). Desta forma, acreditamos fazer referência à importância destas ervas, celebrando assim, dia internacional do chá. É curioso afirmar que esta celebração foi realizada dia 14 de dezembro, já que no verdadeiro dia internacional do chá (dia 15 de dezembro) a escola celebrava a festa de natal.

4.6. Reflexão final acerca da intervenção

Após todo o trabalho desenvolvido, importa refletir sobre todos os momentos que englobaram a Prática Pedagógica I.

Assim, durante as primeiras semanas de observação pude constatar as principais características do grupo, bem como as atividades realizadas pela educadora cooperante, adquirindo desta forma estratégias, que pude por em prática mais tarde com o grupo. Para além disso, pude observar a relação entre educadora e crianças, da qual saliento uma predisposição evidente em ouvir a opinião de cada uma delas, possibilitando que estas participassem na planificação (introduzindo a pedido das crianças, por exemplo, uma pequena peça de teatro por dia representada pelo grupo que brincasse no cantinho dos disfarces). Essa importância da planificação conjunta é abordada nas OCEPE, que afirmam que o processo de planear deve ser integrado na prática educativa, envolvendo ativamente as crianças, os pais/famílias e outros participantes (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 16).

Relativamente à criança, esta deve ter um papel ativo, participando nas várias decisões que digam respeito à sua aprendizagem. O modo de planear pode ser realizado individualmente, em pequenos grupos ou ainda no coletivo (grande grupo), onde a criança tem oportunidade de fazer propostas, prever a sua execução, e decidir com quem deseja executar (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 16).

Todo este processo desenvolverá o aspeto pessoal e social na criança, como também promoverá um desenvolvimento cognitivo e da linguagem, constituindo assim uma estratégia de aprendizagem (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 16).

Segundo as OCEPE, a criança não só deve participar no planeamento, como também avaliação, pois como “protagonista da sua aprendizagem”, esta deve descrever todo o processo, “o que fez, como e com quem”, fazendo sugestões de como poderia melhorar, ou seja, reconhecendo os seus progressos e superando as suas dificuldades. É importante salientar que num primeiro momento este papel ativo por parte da criança deve ser orientado pelo educador (Silva, Marques & Rosa, p. 16).

Já o educador tem um papel fundamental durante todo o processo, mais precisamente no que diz respeito à planificação, pois tem de criar as condições necessárias para a participação dos diferentes intervenientes, neste caso, o grupo (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 16). Assim, primeiramente esse papel era da educadora cooperante, mas aquando da minha intervenção assumi eu essa postura, planeando as atividades de forma refletida de acordo com as características do grupo e com as suas necessidades.

No que concerne à minha Prática Pedagógica, esta foi dividida em quatro grandes temas, como é perceptível pelas atividades referidas anteriormente: despertar

para a prática experimental; bem-estar físico emocional e mental; o desenvolvimento da partilha enquanto valor; e a importância do chá.

O primeiro tema desenvolvido foi o da ciência experimental (Despertar para a prática experimental), e é também o que destaco como o que o grupo mais gostou, uma vez que perguntavam constantemente se não iríamos realizar mais experiências. Para além disso, também o feedback dado pela educadora foi bastante positivo, uma vez que esta também tinha de começar a desenvolver a prática experimental mensalmente e não sabia como o fazer, garantindo que eu tinha “muito jeito”, segundo as suas palavras, para planear, desenvolver e orientar estas atividades. Também o feedback dado pelos pais, aquando de uma reunião, demonstrou que este tema foi o que causou mais impacto junto das crianças, que iam para casa partilhar entusiasmadas o que fizeram na sala de atividades.

Relativamente a este tema, afirmo que foi talvez o mais trabalhoso a nível da planificação, pois nada pode ser descuidado, desde a preparação dos materiais, às explicações e preparação para possíveis perguntas das crianças. Contudo, posso afirmar que foi também o tema mais gratificante, pois, apesar do trabalho minucioso, é compensador ver o entusiasmo das crianças, que deliram mesmo com materiais e experiências simples. No que diz respeito à minha prestação, tentei que o meu papel fosse meramente orientador, deixando que o grupo chegasse às respostas, não desvendando resultados.

No que diz respeito ao segundo tema trabalhado (bem-estar físico, emocional e mental- máxima do PEE), para além da atividade descrita anteriormente promovi uma outra, em que decidi desenvolver uma atividade que estimulasse a criatividade, em que as crianças tinham de desenhar um colega (sentado à sua frente) enquanto eram desenhadas por ele. Esta atividade foi fundamental para detetar a evolução das crianças ao nível do desenho, percebendo se estas já têm adquirido a perceção da figura humana ou não. Desta atividade pude concluir que algumas crianças ainda não tinham esta noção adquirida, uma vez que desenharam, por exemplo, um colega com seis dedos.

Segundo as OCEPE, desenhar e pintar, como parte integrante do domínio da educação artística, faz parte do processo de desenvolvimento das crianças (Silva, Marques & Rosa, 2016). Assim, Luquet (citado por Correia, 2012), afirma que “A partir do momento em que a criança inicia o desenho, faz o primeiro traço no papel, já está a iniciar o jogo, transpondo os seus sentimentos, desejos e emoções, positivas ou

negativas”. Neste caso, é possível observar através dos seus desenhos, qual a percepção que a criança tem das outras crianças (p. 15).

Ainda é possível afirmar que ao desenhar, a criança envolve três operações mentais, nomeadamente a memória, a imaginação e a percepção, que por sua vez envolvem outras capacidades mais específicas (Correia, 2012).

No que diz respeito ao terceiro tema trabalhado, o desenvolvimento da partilha enquanto valor, este foi escolhido, como referi anteriormente, porque se revelou uma problemática do grupo. Nesse sentido, foram disponibilizadas para este tema quatro semanas, de maneira que a aquisição do valor fosse gradual, através de atividades interessantes e estimulantes.

Posso afirmar que, embora a partilha tenha sido um valor difícil de adquirir por parte de algumas crianças e que tivesse envolvido um constante relembrar da sua importância, as atividades desenvolvidas acabaram por surtir efeito. Afirmando isto pois observei durante a minha prática, algumas crianças a partilharem (quando antes não o faziam) e outras a resolverem autonomamente os conflitos provenientes da falta de partilha, encontrando soluções para partilhar o mesmo objeto/brinquedo, como por exemplo, brincar à vez ou brincar em simultâneo. Deste modo, todo o material construído por mim e pelo próprio grupo foi deixado na sala de atividades, para que a educadora cooperante pudesse dar continuidade ao trabalho iniciado por mim, não deixando esquecer a importância de partilhar entre as crianças.

Por fim, o último tema trabalhado foi a importância do chá, causando, também ele, um impacto positivo no grupo dada a nova experiência e manipulação proporcionada.

De modo geral, durante a minha Prática Pedagógica tentei aproveitar ao máximo o espaço, as próprias atividades, as opiniões das crianças, as opiniões e sugestões da educadora, entre outros aspetos. Assim, por várias vezes organizei a sala de diferentes maneiras, realizando atividades que envolvessem trabalho individual, trabalho a pares, trabalhos em pequenos grupos e também em grande grupo (principalmente para o debate de ideias e diálogos). Portanto, acredito que ao diversificar, estou também a experimentar qual a melhor forma de trabalhar tendo em conta as várias atividades.

Ao longo de todo o processo, optei por assumir um papel orientador, na maior parte das vezes, deixando que as próprias crianças explorassem livremente e descobrissem as respostas às minhas perguntas, sendo que este aspeto foi fundamental principalmente no tema da ciência experimental.

Sempre que possível, atendi aos pedidos das crianças, quer seja a realizar algum jogo, quer seja a deixar-lhes partilhar algo com o grupo, principalmente nas segundas-feiras, em que as crianças tinham sempre algo para partilhar, sendo estes, regra geral, dias mais agitados.

Refletindo no geral, e questionando-me sobre o que alteraria, apercebo-me que a nível de atividades não mudaria nada, apenas mudaria a forma como desenvolvi uma delas (massa maluca) que não consta neste relatório. Isto porque, realizei esta atividade em dois grandes grupos em simultâneo, mas confesso que após conversa informal com a educadora cooperante me apercebi que esta não foi a melhor estratégia a realizar dada a sujidade provocada (o que revelou um aparente desagrado na educadora cooperante), já que esta me sugeriu, posteriormente, que a atividade devia ter sido realizada em grupos mais pequenos e em vários momentos.

Contudo, sinto-me extremamente orgulhosa pelo trabalho realizado na sala Azul, pois sinto que desenvolvi atividades diferentes e inovadoras (comparativamente às desenvolvidas pela educadora), proporcionando a estas crianças momentos de diversão e de aprendizagem em simultâneo.

Termino, refletindo, com uma frase de Paulo Freire (1997), citado por Pinto (2014), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Capítulo 5- Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

À semelhança do capítulo 4 do presente trabalho, o capítulo 5 pretende evidenciar toda a intervenção relacionada com a Prática Pedagógica, incidindo esta última no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, neste capítulo é perceptível uma divisão em três grandes partes. Nesse sentido, a primeira parte pretende retratar a instituição na qual decorreu a ação, sendo que as duas posteriores estão relacionadas com as práticas desenvolvidas. Dito isto, a segunda parte pretende focar a ação no 4º ano (Prática Pedagógica II) e por fim, a terceira parte pretende salientar a Prática Pedagógica III, sendo esta correspondente à última intervenção desta natureza.

Essa divisão, embora que de forma subtil, pretende fazer uma abordagem do geral para o particular, ou seja, partindo da instituição, para posteriormente chegar a cada um dos grupos de crianças/alunos e às atividades desenvolvidas aquando dessas práticas. Destaque-se que todos esses momentos descritos estão acompanhados por imagens que retratam todo o processo, em que é possível visualizar os materiais utilizados bem como a interação dos alunos com os mesmos (as devidas autorizações encontram-se nos apêndices).

Importa salientar que este capítulo não pretende ser uma mera descrição, mas sobretudo o evidenciar de uma reflexão que guiou toda a minha ação. Como prova disso apresento, no final de cada Prática Pedagógica, uma reflexão final, na qual faço um balanço de todo o trabalho desenvolvido.

5.1. Contextualização

Antes de efetuar qualquer abordagem as práticas desenvolvidas, importa referir a escola selecionada, na qual efetuei duas das três práticas pedagógicas, ambas realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, destaco a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, a qual apresentarei de seguida, juntamente com uma caracterização do meio envolvente. Para além disso, apresento uma breve abordagem ao PEE, já que este último espelha as crenças e valores defendidos pela instituição em questão.

Para além dessa contextualização da instituição em geral, apresento algumas caracterizações em pormenor de todos os pontos fundamentais que rodearam as minhas

Práticas Pedagógicas, como, por exemplo, das salas e dos grupos de alunos. Só após esse olhar mais profundo, que permite compreender as principais características que estiveram na base de todo o processo, é que me debruçarei sobre parte das atividades desenvolvidas, que englobam a problemática encontrada nos grupos aquando do projeto de Investigação-Ação.

5.1.1. Caracterização do meio envolvente

Antes mesmo de conhecer a escola em questão, destaque-se o meio em que se insere. Assim, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada situa-se no Funchal, mais propriamente da Estrada Dr. João Abel de Freitas (N.º 128), pertencendo à freguesia de São Roque.

Conhecendo a sua localização, é possível averiguar que instituições existem neste meio, a fim de concluir que vantagens poderão trazer à escola. Nesse sentido, a freguesia de São Roque possui uma Junta de Freguesia e Casa do Povo, onde funciona o Centro cívico. Existem ainda outras instituições e organismos, principalmente a nível da saúde (destaque-se o centro de Saúde de São Roque), do desporto (como por exemplo o clube desportivo de São Roque), da cultura, do comércio, e ainda serviços de solidariedade social. A existência destas instituições permite, segundo o PEE (2016-2020) satisfazer “as necessidades da população residente” através da promoção de “várias atividades sociais, culturais, recreativas e desportivas” [p. 1].

Contudo, a freguesia de São Roque também possui serviços de educação, como, por exemplo, infantários e escolas públicas e privadas, o que contribui para a inserção das crianças nestas instituições, privilegiando o seu próprio meio.

Para além de todas estas instituições que enriquecem e complementam a ação da escola, a EB1 /PE da Achada (terminologia abreviada) mantém outras parcerias que ultrapassam os contornos da freguesia de São Roque, abrangendo, assim, outras freguesias (PEE, 2016-2020).

Por fim, estas instituições e organismos podem representar uma mais valia para toda a comunidade escolar, pois, aquando de uma predisposição, para colaboração com a escola em questão, poderá surgir um conjunto de experiências e vivências para os alunos, que visem aprendizagens significativas.

5.1.2. Caracterização da EB1 c/ PE da Achada

Conhecido o meio envolvente, é tempo de caracterizar a instituição. Nesse sentido, a escola EB1/PE da Achada foi inaugurada a 21 de setembro de 2009. Esta foi construída no meio de habitações, funcionando num edifício de construção moderna, construído de raiz.

Figura 32: Fachada da instituição.



Este edifício é constituído por dois pisos, nos quais existem várias salas de aula (no piso inferior existem salas de Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, e no piso superior apenas salas do 1.º Ciclo), bem como casas de banho. No piso inferior existem todos os órgãos essenciais a uma escola, como, por exemplo, a secretaria e o gabinete da diretora.

Importa salientar que esta instituição possui espaços adequados aos alunos (quer a nível da área das refeições – que se encontra no piso inferior, quer a nível da área de recreio exterior – que se encontra no piso superior). Porém, aquando dos dias de chuva no inverno, os alunos não têm muito espaço coberto para usufruir, acabando por serem encaminhados para salas de aula ou para a biblioteca da escola, sendo este um problema já identificado pela diretora (que ainda não foi resolvido por falta de verba).

No que concerne aos espaços destinados aos docentes, esta instituição contém espaços adequados, que contribuem para o bem-estar dos mesmos, como por exemplo, uma sala dos professores, que se situa no piso superior.

Apesar de estar situada na freguesia de São Roque, a EB1/PE da Achada, não aceita somente alunos provenientes desta, recebendo, também, alunos oriundos de outras freguesias e de outros concelhos. Este fenómeno acontece, principalmente, devido à sua proximidade ao centro da cidade, local onde a maior parte dos encarregados de educação trabalha e por essa razão acabam por se socorrer desta posição estratégica.

Nesse sentido, toda a atividade desenvolvida pela escola visa alargar o conhecimento dos 350 alunos que frequentavam à data a instituição, sendo que este total de alunos estava distribuído entre o Pré-Escolar (perfazendo um total de 77 alunos) e o 1º Ciclo. Todo o conjunto de recursos humanos tem o seu papel preponderante na educação e evolução de todos estes alunos, grupo este que conta com Docentes de Educação de Infância, Docentes do 1.º Ciclo, Docentes Especializadas, técnicas superiores, coordenadora administrativa, assistentes operacionais, assistentes técnicas, ajudantes de ação educativa do Pré-Escolar, Psicóloga, entre outros intervenientes.

Importa salientar que a escola em questão mantém um horário letivo diurno, sendo que este se inicia às 8:15 horas da manhã e encerra às 18:15 horas da tarde. Por essa razão, todas as atividades curriculares ou extracurriculares acontecem dentro do horário descrito.

5.1.3. Projeto educativo da Instituição

Não menos importante do que conhecer as características da escola, é conhecer a sua missão e visão, estando estes princípios bem visíveis no PEE.

Assim, a EB1/PE da Achada mantém uma visão explícita no que diz respeito ao desejo de ser:

“uma escola pública de excelência orientada para propiciar a todas as crianças a alegria de crescer em harmonia e de aprender naturalmente através de estratégias adequadas às suas necessidades” (PEE, 2016-2020, [p. 1]).

Tendo em conta a sua visão, surge a necessidade de uma missão, em que a escola se compromete a contribuir para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens. Esta qualidade pretende promover um sucesso escolar numa perspetiva inclusiva, através da promoção de valores como, por exemplo, o empenho, o espírito de trabalho, a responsabilidade, a autonomia, a criatividade, a inovação e a aceitação da diferença (PEE, 2016-2020).

Para além disso, esta escola preocupa-se em transmitir tantos outros valores que visem a formação de futuros cidadãos autónomos e responsáveis, como, por exemplo, o respeito, a tolerância, o espírito de partilha, a consciência ambiental, entre outros, com vista a incuti-los, para que desta forma os alunos possam, no futuro, exercer uma cidadania plena e consciente (PEE, 2016-2020).

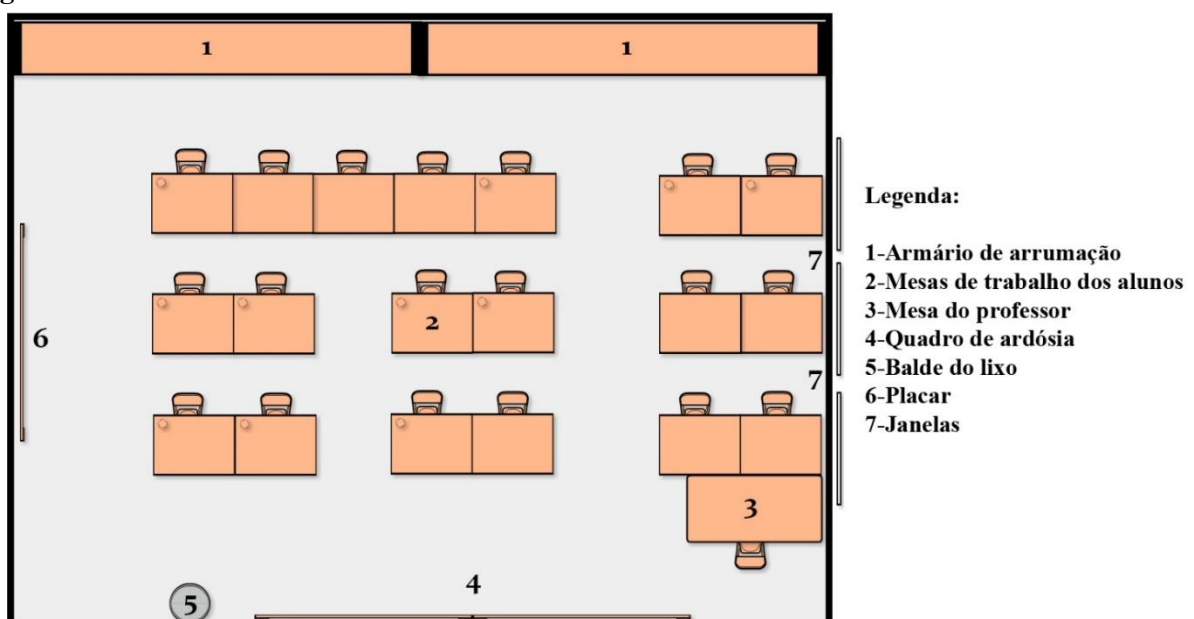
Destaque-se que o PEE expressa uma preocupação constante da escola em melhorar os seus pontos fracos, já que os apresenta, efetuando de seguida alguns objetivos e metas a atingir.

5.2. Intervenção no 4º ano de escolaridade

5.2.1. Caracterização da sala

Caracterizada a escola e compreendidas as suas crenças através do PEE, importa conhecer outros elementos base que estiveram presentes ao longo da minha Prática Pedagógica. Portanto, destaque-se a sala de aula do 4º C, na qual decorreu a maior parte da ação.

Figura 33: Planta da sala do 4.º C.



Começo por afirmar que o primeiro impacto com a sala de aula, aquando da minha primeira visita à escola, não foi positivo, já que ao abrir a porta notei um extremo calor que advinha da exposição solar a que a sala era sujeita. Contudo, para contrabalançar, pude constatar que a sala tinha grandes janelas (que na verdade eram portas que davam acesso a um corredor exterior que interligava diferentes salas), embora não produzissem eficazmente o efeito pretendido devido ao extremo calor que se fazia sentir.

Em segundo lugar, ainda na primeira visita, percebi de imediato que a sala era pequena já que as mesas dos alunos ocupavam a totalidade da mesma, deixando apenas um estreito corredor entre elas e em frente ao quadro. Afirmo que esta sala é exceção à regra, uma vez que pude comparar com as restantes salas da escola, que se destacavam pelo seu tamanho.

Para contrabalançar estes aspetos negativos, ao longo da primeira semana de observação pude constatar que a sala dispunha de alguma arrumação, pois no fundo da mesma existia umas grandes prateleiras em madeira e dois armários de metal. Importa salientar que este espaço era dividido entre as duas turmas que frequentavam a sala, ou seja, o 4º C (que a ocupava no turno da tarde) e uma outra turma da manhã.

No que concerne à disposição das mesas dos alunos, a maior parte encontrava-se agrupada aos pares, formando três filas no total. Porém, as mesas que se encontravam no fundo da sala estavam todas conectadas, formando uma linha com cinco mesas. A secretária do professor encontrava-se encostada a um dos extremos (direito) e estava diretamente ligada a um par de mesas dos alunos. Destaque-se que a sala possuía um pequeno quadro, que era rapidamente preenchido, tendo de fazer constantes paragens aguardando pelos alunos (sendo por essa razão a sua utilização moderada). Para além disso, numa das laterais da sala existia um quadro para a exposição dos trabalhos dos alunos.

Figura 34: Disposição da sala.



Saliente-se que esta não era a única sala que a turma frequentava, já que o grupo era encaminhado para a sala de música ou T.I.C quando da hora destinada a estas disciplinas. Isto representava uma mais valia, pois no caso de T.I.C era a professora titular a dar as aulas, passando posteriormente a ser um dever meu. Em consequência, dada a dimensão e disposição da sala de T.I.C, pude aproveitar para tirar proveito desta, por exemplo, através da disposição dos alunos, contrariando a rigidez do espaço que a sala principal obrigava.

Apesar desta rigidez, caracterizada pela impossibilidade de alterar muito a sua disposição devido à falta de espaço, isso não me impediu de tentar contrariar tal característica. Nesse sentido, através de pequenos movimentos, promovi novas formas de trabalho (em que no trabalho de grupo os alunos apenas viravam as suas cadeiras para a mesa de trás), ou até novas disposições (com movimentações simples ou complexas, esta última no caso do projeto com a comunidade abordado mais à frente neste capítulo).

Dentro da organização do espaço destaque-se a rotina diária em seguida, na qual é possível observar o tempo que os alunos usufruíam da sala de atividades.

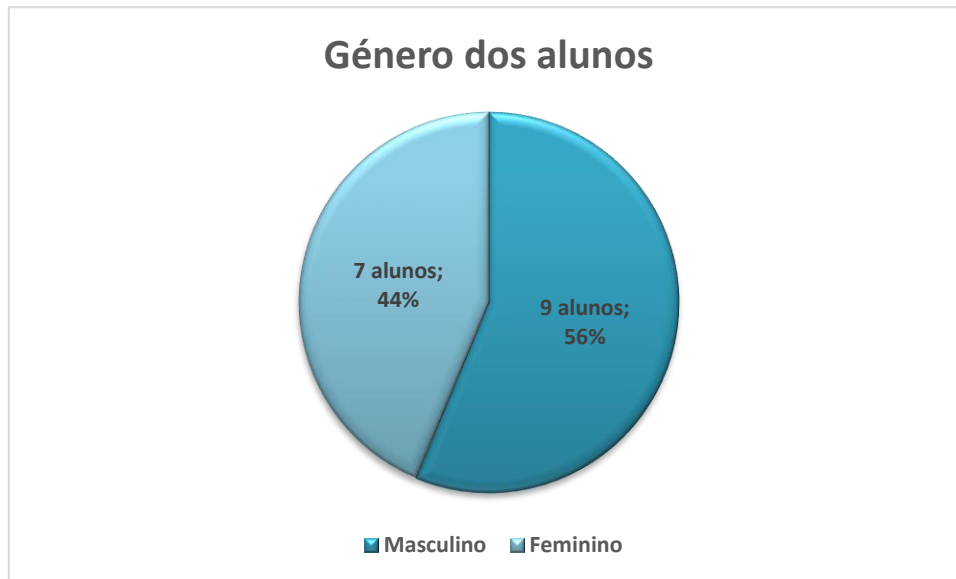
Tabela 2: Rotina diária do 4.º C.

Horas	Dias da Semana				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:15 - 8:30	OTL				
8:30 - 9:30	Educação de expressão musical	Inglês	Estudo acompanhado	Estudo acompanhado	Clube da alegria
9:30 - 10:30	Preparar o futuro	Clube de inglês	Música	T.I.C	Educação física
10:30 - 11:00	Intervalo				
11:00 - 12:00	Educação plástica	Estudo acompanhado	Educação física	T.I.C	Biblioteca
12:00 - 13:15	Almoço / OTL				
13:15 - 14:15	Inglês	T.I.C	Atividades curriculares	Inglês	Educação Musical e dramática
14:30 - 15:30	Atividades curriculares	Educação física	Atividades curriculares	Atividades curriculares	Atividades curriculares
15:30 - 16:30	Atividades curriculares	Atividades curriculares	Atividades curriculares	Atividades curriculares	Atividades curriculares
16:30 - 17:30	Atividades curriculares	Atividades curriculares	Atividades curriculares	Atividades curriculares	Atividades curriculares
17:30 - 18:30	Atividades curriculares	Atividades curriculares	Atividades curriculares	Atividades curriculares	Atividades curriculares

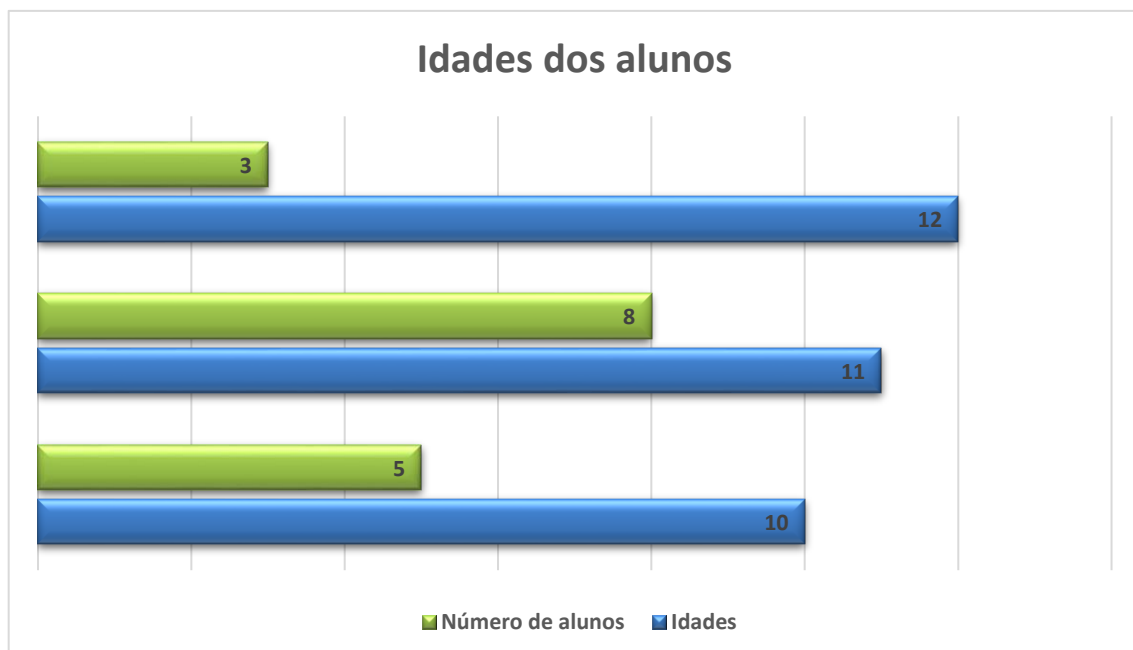
5.2.2. Caracterização do grupo

Após conhecer a sala de aula, importa conhecer o grupo de alunos que a frequentava, já que foi com base nas suas características que pude orientar e desenvolver toda a Prática Pedagógica.

Nesse sentido, a turma do 4º C era composta por 16 alunos, sendo nove do género masculino e sete do género feminino.

Gráfico 3: Género dos alunos do 4º C.

No que concerne às suas idades, estas variavam entre os 10 e os 12 anos, como verificável no gráfico seguinte.

Gráfico 4: Idades dos alunos que compõe o grupo do 4º C.

Embora a maior parte do grupo fosse de nacionalidade portuguesa, dois alunos fugiam à regra, pois um aluno era austríaco e uma aluna venezuelana (PAT, 2016/2017).

Conhecidas as suas idades, que embora diferentes não se afastavam muito umas das outras, importa conhecer quais as fragilidades de cada um dos elementos do grupo. Nesse sentido destaco que três alunos se encontravam sinalizados pelo ensino especial, devido a perturbações emocionais (um caso específico) ou dificuldades no funcionamento intelectual. Para combater essas dificuldades foram adotadas algumas medidas educativas, sendo a principal o apoio pedagógico personalizado. Deste apoio beneficiam também os dois alunos com diferentes nacionalidades (PAT, 2016/2017).

Contudo, e dado que os alunos já estavam a ser acompanhados a algum tempo, a nível de trabalho de sala de aula apenas uma aluna demonstrava algumas dificuldades em áreas específicas, necessitando de um acompanhamento personalizado por uma professora especializada.

No geral, saliento que esta era uma turma que me foi apresentada como a mais complicada do 4.º ano a nível das aprendizagens, já que as turmas desse mesmo ano eram frequentemente comparadas (pois os professores titulares trabalhavam em conjunto).

Porém, é possível afirmar que o grupo possuía, como potencialidade, uma grande motivação para aprender conteúdos novos, embora variasse consoante a estratégia utilizada para desencadear essa motivação. Para além disso, destacavam-se pela sua participação e empenho, principalmente nas atividades desenvolvidas em grande grupo. Em contrapartida, nas atividades individuais revelavam pouca autonomia. Esta era também uma turma que gostava de conversar e por essa razão houve a necessidade de criar planificações que estimulassem a expressão oral, por exemplo através da expressão de ideias e opiniões.

Embora através da observação fosse possível reconhecer as principais características de cada um dos elementos que compõem o grupo, é importante conhecer as características do desenvolvimento associadas à idade. Por essa razão, importa salientar os estádios defendidos por Piaget, os quais destaco o estágio de Preparação e de Organização da Inteligência Operatória Concreta (que abarca dos 2 aos 12 anos), bem como o estágio da Inteligência Operatória Formal (que incide sobre os 11 aos 16 anos) (Tran-Thong, 1987).

No que concerne ao estágio de Preparação e de Organização da Inteligência Operatória Concreta, este representa a passagem da interiorização dos esquemas (inteligência sensório-motora) para uma representação (inteligência operatória). Em termos práticos, e tendo em conta as idades do grupo de alunos (entre os 10 e os 12

anos), ocorre entre os 7 e os 12 anos “um nascimento das operações, isto é, das acções representativas tornadas reversíveis, e uma “organização das operações em estruturas de conjunto simples e mais tarde complexas” (p. 47). Assim, se até então as crianças, suportadas por uma inteligência sensório-motora (caracterizada pela sua acção imediata e pela incidência direta sobre os objetos), procuravam uma satisfação prática, baseada no sucesso e não propriamente na aquisição de conhecimento, agora sobressairá “o pensamento, a representação e a utilização dos conceitos” (Tran-Thong, 1987, p. 47).

Já no estágio da Inteligência Operatória Formal estamos perante uma nova transformação, já que entre os 11 e os 12 anos a criança/adolescente começa a efetuar todo um caminho no que diz respeito ao libertar-se de tudo o que é concreto, dando lugar a um pensamento que envolva um raciocínio abstrato. Este tipo de raciocínio irá promover um raciocínio hipotético-dedutivo, que irá sobressair tanto na linguagem como no comportamento experimental. Logo, “a consciência intelectual da criança já não é, portanto, uma consciência imediata das acções, das ideias, e das representações como ao nível concreto, mas sim uma consciência mediata do pensamento por intermédio dos sinais e das operações mentais: é a consciência reflexiva” (Tran-Thong, 1987, p. 86).

Estas considerações são fundamentais para compreender mais do que cada criança em si, o grupo no geral. Nesse sentido, esta caracterização foi fundamental para orientar o trabalho proposto, na medida a atender às necessidades e características deste grupo.

5.2.3. Enquadramento do problema da Investigação-Ação

Conhecidas as características do grupo no geral e as singularidades de cada um dos elementos que o compõe, pude observar com mais pormenor, na tentativa de identificar alguma problemática que evidenciasse uma necessidade de intervenção.

Deste modo, e de forma sucinta, durante as primeiras semanas de observação pude constatar que nas aulas lecionadas pela professora cooperante, esta privilegiava o uso do manual, razão pela qual eu decidi, durante a minha intervenção, apresentar novas estratégias para introduzir e desenvolver os conteúdos a trabalhar. Por essa razão, e considerando as informações prévias acerca da turma, nomeadamente a dificuldade na aprendizagem, procurei desenvolver atividades que se centrassem no uso de materiais

didáticos (sempre que possível) de maneira cativar os alunos na tentativa de promover aprendizagens significativas.

Esta decisão apoia-se na ideia de Silva e Lopes (2015), que defendem que para que os alunos sintam interesse, entusiasmo e motivação, é necessário a existência uma variedade de estratégias, para que o prazer gerado resulte em um recurso no desenvolvimento das aprendizagens, sendo que “quando os alunos não aprendem, eles não precisam de “mais”, eles precisam de “diferente” (p. 58).

Tendo presente este aspeto, à medida que fui promovendo atividades, recorrendo a material didático, era evidente uma maior motivação e entusiasmo, surtindo o efeito pretendido.

Para além do problema apresentado, acabei por encontrar um outro, sendo este a falta de autonomia destes alunos. Por conseguinte, foi fundamental trabalhar também a autonomia, através da promoção do trabalho autónomo, que embora deva ser um trabalho individual, pode também, na minha opinião, ser promovido num trabalho a pares ou em grupos, desde que, a cada aluno seja atribuído um papel, tarefa ou dever. Assim, e como forma de alcançar os objetivos traçados relativamente às problemáticas apresentadas, algumas das atividades propostas foram interligadas, ou seja, com a utilização de materiais didáticos promovi a autonomia.

Deste modo, e tendo em conta que tudo o que foi referido, foi, e continua a ser, essencial refletir sobre todas estas questões, da maneira a que o trabalho desenvolvido fosse adequado e que promovesse um conjunto de aprendizagens significativas.

5.2.3.1 Questão orientadora da Investigação-Ação

Identificados os problemas que direcionaram a minha Prática Pedagógica houve a necessidade de formular uma questão que representasse as preocupações referidas anteriormente. Nesse sentido, surgiu a questão “Qual a importância da utilização de materiais didáticos, em contexto de trabalho de sala de aula, para as aprendizagens significativas do 4.º C?”.

Note-se que a questão apenas diz respeito à primeira problemática encontrada, porém a problemática da autonomia foi igualmente trabalhada, pois essa é uma característica fundamental a desenvolver nos alunos. Em termos práticos, foi possível interligar as duas problemáticas na medida em que através de alguns materiais foi promovida a autonomia (independentemente do tipo de trabalho- grupo ou individual).

Para tal foi introduzido, em específico para a autonomia, uma técnica dos copos coloridos (idealizada por Lopes e Silva (2012) embora a tivessem apresentado exclusivamente para o trabalho de grupo), em que cada aluno tinha na sua mesa três copos de plástico sendo um verde, um amarelo e um vermelho. Relativamente à sua disposição, os copos apresentam-se uns dentro dos outros, virados para baixo, sendo a sequência verde (em cima), amarelo e vermelho.

Figura 35: Disposição dos copos coloridos, utilizados ao longo das várias aulas como forma de promover a autonomia.



Assim, foi explicado que o verde significava que os alunos não tinham dúvidas, o amarelo representava alguma dúvida que precisava da intervenção do professor, e por sua vez o vermelho era sinal de que o aluno não conseguia avançar sem a ajuda do docente. À medida que os alunos iam trabalhando autonomamente (ou em grupo), socorriam-se deste método para pedir a intervenção do professor, contrariando o tradicional, ou seja o dedo no ar e o chamar recorrente que não os deixa avançar e que leva à perturbação dos restantes elementos do grupo. O principal propósito era levar os alunos a perceber se realmente precisavam de ajuda, expressando, através da cor do copo, o nível da dificuldade. Importa salientar que esta questão de autonomia foi acompanhada com tabelas de avaliação formativa como forma de controlar as necessidades dos alunos ou de redirecionar uma atenção especializada a algum aluno ou área específica.

Figura 36: Exemplo de uma das tabelas de autonomia utilizadas ao longo das aulas.

Avaliação Formativa 4º C Autonomia				
Área Avaliada: <i>matemática</i>	Conteúdo: <i>utilização de cores</i>			Dia: <i>08-05-2019</i>
Alunos	Manteve sempre o copo verde (não precisou de ajuda)	Utilizou o copo amarelo (quantas vezes?)	Utilizou o copo vermelho (quantas vezes?)	Observações
Alexandrina				
Andrea	✓			Faltou
Beatriz	✓			
Diogo	✗			
F. Bernardo	✓			
Francisco				
Jéssica	✗			Faltou
João		1		
J. Alberto	✗			
Marco Filipe		1		
Marco Pinto		1		
Matilde	✗			
Paula	✗			
Simão	✗			
Tatiana	✗			
Afonso		1		

Obs.: marcar com um X, consoante o desempenho de cada aluno, e se for necessário escrever com algarismos, ou com / a indicar o número de vezes.

Esta explicação será importante para compreender de que forma ocorreu uma interligação entre a autonomia e a utilização dos materiais didáticos. Assim, independentemente da estratégia utilizada, na qual se incluem os materiais didáticos, foi promovida a autonomia. Portanto, a questão orientadora de Investigação-Ação foi direcionada para os materiais didáticos, pois a autonomia foi trabalhada de forma subtil durante todo o processo.

5.2.4. Atividades aquando da intervenção pedagógica

Contrariamente à distinção efetuada aquando da Prática Pedagógica no Pré-Escolar, nesta Prática Pedagógica não irei distinguir entre atividades desenvolvidas no âmbito de Investigação-Ação das restantes atividades. Esta opção deve-se ao facto da

questão de investigação se interligar com as restantes atividades, na medida em que os materiais estarão no centro da maior parte das práticas.

Nesse sentido, ao descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas no geral, estou também a focar todo o trabalho efetuado para a problemática de investigação. Saliento que as atividades que destaco são apenas parte da minha Prática Pedagógica, sendo que recorri a outros materiais, imagens ou até parti de situações do quotidiano para dar o mote para a aprendizagem. Para além disso, importa elucidar para o uso do manual como recurso obrigatório, este último sempre que possível interligado com material.

Todas as opções tomadas recaem sobre o processo de ensino e aprendizagem já que este processo é definido como “um conjunto de ações intencionais desenvolvidas pelos professores com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos”, através da utilização de “inúmeros métodos e estratégias de ensino” (Silva & Lopes, 2015, p. 53). Por sua vez, Ribeiro e Ribeiro (1989) (citado por Silva e Lopes, 2015) afirmam que estas estratégias são consideradas o guia das ações que se traduzem em um conjunto de “meios para possibilitar que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem previamente definidos” (p. 53).

Tendo em conta que as estratégias de ensino devem ter em vista vários fatores, sendo estes, os objetivos a alcançar, o assunto e tipo de aprendizagem, os tipos de conhecimento, o tempo disponível, as condições físicas, a experiência didática do professor e as características dos alunos, procurei apresentar materiais diversificados, indo ao encontro dos conteúdos que estavam a ser trabalhados (Silva & Lopes, 2015).

5.2.4.1. Jogo de tabuleiro: revendo os sólidos geométricos

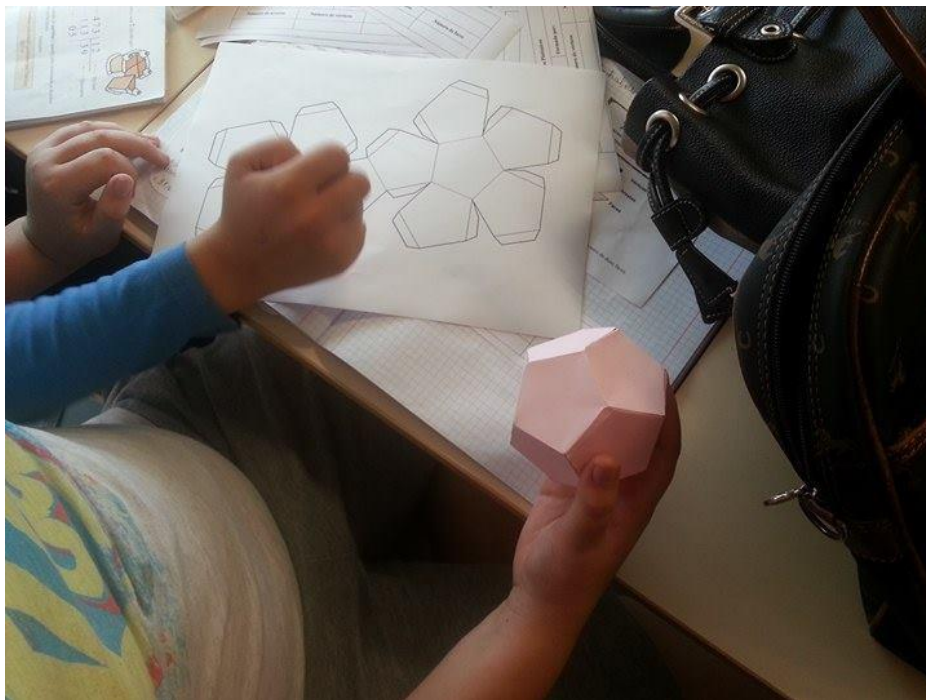
Na sequência da aula do dia anterior em que foram explorados conceitos referentes à área de Matemática (sólidos poliedros e não poliedros, sólidos geométricos e os conceitos de arestas, faces e vértices), começamos a atividade programada por rever todos esses conceitos. Importa salientar que este recordar foi acompanhado pelos próprios sólidos geométricos (que a escola possuía).

Após essa exploração mais pormenorizada, despertei a atenção dos alunos para o conceito de sólidos platónicos, explicando o porquê do seu nome e enunciando quais eram os nomes dos sólidos que compõem esta categoria. Apresentados os sólidos questionei o porquê do seu nome, provocando assim uma inquietação para a descoberta.

Partindo desse desafio, ou seja, tentar perceber a relação entre o nome e o sólido, propus aos alunos um trabalho de grupo, em que, tinham de recolher uma serie de dados referentes aos sólidos apresentados. Esta recolha deveria ser realizada numa tabela (colada pelos alunos no caderno), que tinha como objetivo descrever cada um dos sólidos platónicos a nível da sua constituição (composto por quais figuras geométricas), fazendo referência ao número de vértices, arestas e faces.

Para iniciar esta tarefa foram facultados aos alunos os vários sólidos platónicos, sendo que cada grupo ficava apenas com um, e à medida que iam terminando iam trocando entre eles, até examinarem todo o conjunto. Para além disso, a cada grupo foi dada a planificação referente a cada sólido platónico, para que pudessem observar o sólido “aberto”.

Figura 37: Materiais facultados aos grupos - sólidos platónicos e planificação dos mesmos.



Facultados os materiais, foi pedido aos alunos que explorassem os sólidos e que discutissem todas as descobertas em grupo, a fim de retirarem os dados para o preenchimento da tabela.

Figura 38: Trabalho de grupo sobre os sólidos platônicos.



Após as várias descobertas, discutimos em conjunto quais as características de cada um dos sólidos platônicos. Este diálogo final constituiu-se uma mais valia, pois os alunos através dos dados encontrados conseguiram responder ao desafio inicial, ou seja, associar os nomes dos sólidos às suas características.

“Embora alguns dos sólidos tivessem nomes difíceis de identificar, outros foram assemelhados a aspetos do quotidiano, sendo que a maior parte do grupo associou que o sólido Tetraedro tinha quatro faces devido à comparação com a palavra tetracampeão (termo usado no futebol para designar quatro vitórias).”

(Diário de bordo, 10 de maio de 2017)

Alcançados os objetivos propostos, prossegui a atividade com um jogo de recapitulação de tudo o que tinha sido abordado. Desta forma pretendi constatar se os conceitos, e consequentes aprendizagens, tinham sido adquiridos durante o trabalho de grupo. Para tal, propus a realização de um jogo de tabuleiro, tendo de reorganizar a sala nesse sentido, ou seja, juntar algumas mesas ao centro, de maneira a pousar o jogo.

Figura 39: Jogo com questões acerca dos sólidos geométricos trabalhados na aula.



Com os alunos entusiasmados pelo material em si, pude explicar as regras do jogo. Assim, os vários peões (tampas com as caras dos alunos) foram posicionados na casa de partida e, simultaneamente, procedeu-se à colocação de papéis com nomes dos jogadores dentro de um saco escuro. Desta forma, em cada jogada era escolhido um papel que indicavam um nome, para que o aluno selecionado lançasse o dado. Importa destacar que os dados utilizados foram os sólidos platónicos manipulados aquando dos trabalhos de grupo.

Figura 40: Início do jogo.



Posteriormente, colocava uma pergunta a esse aluno referente aos sólidos discutidos em aula. À semelhança de qualquer jogo de tabuleiro o aluno só avançava nas casas se acertasse a resposta. Contudo, enquanto agente reflexivo, importava-me registar em uma tabela os seus erros e sucessos, a fim de avaliar formativamente, constatando a aprendizagem ou não.

Figura 41: Tabela de avaliação formativa utilizada aquando do jogo.

Avaliação Formativa 4º C				
Área Avaliada: Matemática	Conteúdo: Sólidos geométricos			Dia: 10-05-2017
Alunos	Soube responder	Soube responder com ajuda	Não soube responder	Observações
Alexandrina		X		é perguntas colocadas durante o jogo.
Andrea	X			
Beatriz		X		
Diogo	X			Faltou em 2ª eufonia do jogo
F. Bernardo		X		
Francisco				Faltou
Jéssica	X			
João				Faltou
J. Alberto	X	X		Conheceu o jogo
Marco Filipe		X		
Marco Pinto	X	X		
Matilde	X			
Paula	X			
Simão	X			
Tatiana	X		X	
Afonso	X	X	X	

Obs.: marcar com um X, consoante o desempenho de cada aluno.

Para tornar o material mais estimulante, este era composto por casas boas ou más, que traziam benefícios ou consequências aos alunos enquanto jogadores. Dito isto, saliento que, mesmo nos materiais didáticos que envolvem situações de jogo, e que determinam um (ou mais) vencedor e um (ou mais) vencido, a aprendizagem estará a ocorrer, pois, “é na ação do jogo que o sujeito, mesmo que venha a ser derrotado, pode conhecer-se, estabelecer o limite da sua competência enquanto jogador e reavaliar o que precisa ser trabalhado, desenvolvendo as suas potencialidades”. Para além disso, os materiais didáticos, e consequentemente o próprio jogo em si (que alguns dos materiais propiciam), permitem que o aluno faça uma reflexão e análise do conhecimento que já

possui, como forma de o incentivar na busca de conteúdos que ainda não domina (Moratori, 2003, p. 12).

Em suma, posso concluir que esta atividade foi um sucesso, já que o feedback dado pelos alunos foi muito bom, sendo este aspeto visível na tabela de avaliação formativa. Para além disso, gostaram tanto do jogo de tabuleiro que me pediam constantemente para voltarmos a jogar, o que me fez acreditar que a utilização de materiais didáticos promove a aprendizagem e o interesse de cada um dos elementos que compõe o grupo.

Por fim, destaco que a motivação torna-se um aspeto fundamental para desencadear qualquer processo de aprendizagem, sendo a motivação considerada um “conjunto de processos implicativos na ativação, direção e manutenção do comportamento, como os motivos ou interesses que nos movem para fazer algo” (Silva & Lopes, 2015, p. 75).

5.2.4.2. À descoberta dos planetas

A atividade que se segue teve como intuito recapitular os pontos mais importantes do sistema solar (o porquê do seu nome, a que galáxia pertence, quantos planetas contém, quais são os seus nomes, etc.).

Para contextualizar esta atividade partimos de um diálogo sobre o sistema solar, como forma de apurar os conhecimentos prévios do grupo. Este momento serve como diagnóstico no que concerne ao grau de desenvolvimento dos alunos, pois isso irá influenciar as representações, os conceitos e as operações de pensamento dos mesmos, que se refletem posteriormente nas suas atitudes (Aebli, 1982).

Após esse momento de partilha de ideias, pude então promover uma exploração autónoma de cada um dos planetas que compõem o sistema solar. Para essa exploração foi pedido aos alunos que consultassem o manual de Estudo do Meio, de forma a puderem obter as informações mais importantes sobre cada um dos planetas. Para registar todas essas informações foi facultado aos alunos um género de “B.I” de cada planeta, que no fundo se assemelhavam a um género de cartas, preparadas previamente. Dessa forma, para além de estarem a “explorar” a informação, aprendendo com ela, estavam também a preparar o jogo seguinte, no qual vão dar uso às cartas.

Figura 42: Momento do preenchimento do “B.I” dos planetas.

Assim, após o preenchimento de cada um dos “B.I’s” ocorreu um momento de diálogo, no qual os alunos tiveram oportunidade de partilhar quais as informações registadas, com o intuito de desviar possíveis erros. Confirmadas as informações, expliquei aos alunos que através das cartas preenchidas iam jogar a um jogo.

Figura 43: Cartas “B.I” dos planetas preenchidas.

Nesse sentido, aos pares, os alunos deviam aglomerar o seu conjunto de cartas, baralhar e virar para baixo (sem consultar as informações). De seguida deveriam combinar entre eles qual o critério definido para ganhar aquela ronda (planeta mais quente, mais frio, maior, etc.). Após esse momento, deveriam, simultaneamente, jogar uma das cartas, ficando assim duas cartas na mesa (uma de cada adversário). Seguia-se a comparação das cartas, tendo em conta o critério que determinada um vencido e um vencedor da ronda (acumulando pontos).

Figura 44: Jogo com as cartas previamente preenchidas pelos alunos.

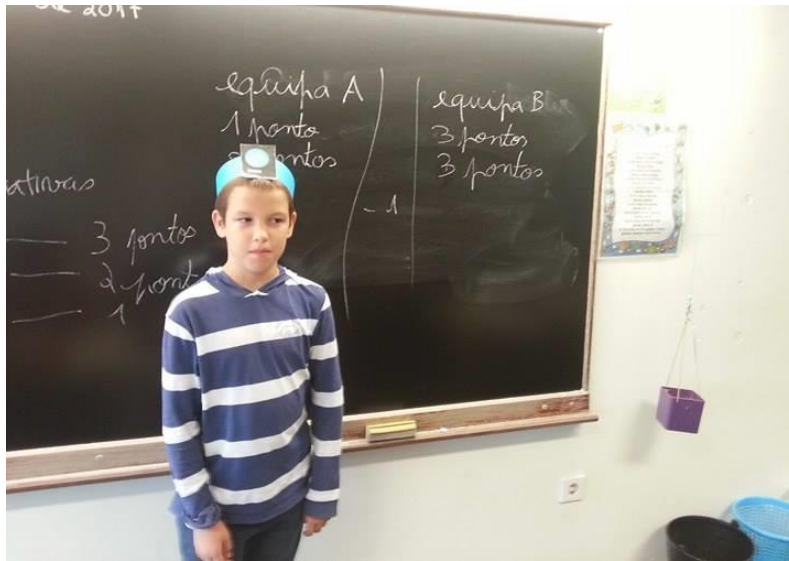


A utilização das cartas, preenchidas anteriormente, surge na tentativa de promover aprendizagens significativas, pois ao comparar as características dos planetas estão também a interiorizá-las. Note-se que os materiais e jogos utilizados devem pretender uma aprendizagem construtivista, ao invés de “uma série de preenchimento de lacunas” ou ainda “como atividades sem sentido”, pois “até mesmo a diversão tem uma finalidade” (Brandes & Phillips, 1977, p. 8).

Interligado com esta atividade, promovi um jogo em grande grupo, em que a turma foi dividida em duas equipas. No jogo em si, cada equipa jogava à vez, sendo que, para jogar, um jogador ia à frente (alunos diferentes em cada ronda) e seleccionava, sem ver, uma imagem de um planeta (que se encontrava dentro de um saco escuro).

Após a seleção cabia-me colocar a imagem numa fita que se encontrava na cabeça do aluno pedindo, de seguida, que este escolhesse um elemento da sua equipa (apenas um para evitando, assim, desordem) para lhe dar dicas do planeta que estava em jogo, sem que este elemento dissesse o seu nome.

Figura 45: Momento de jogo, em que é possível visualizar o material utilizado.



Para dificultar a tarefa, os alunos tinham apenas três tentativas para adivinhar a resposta, sendo que a cada tentativa os pontos ganhos variavam. Por essa razão, todas as respostas eram refletidas, pois os grupos queriam obter a máxima pontuação para vencer a competição.

Figura 46: Decorrer do jogo promovido.



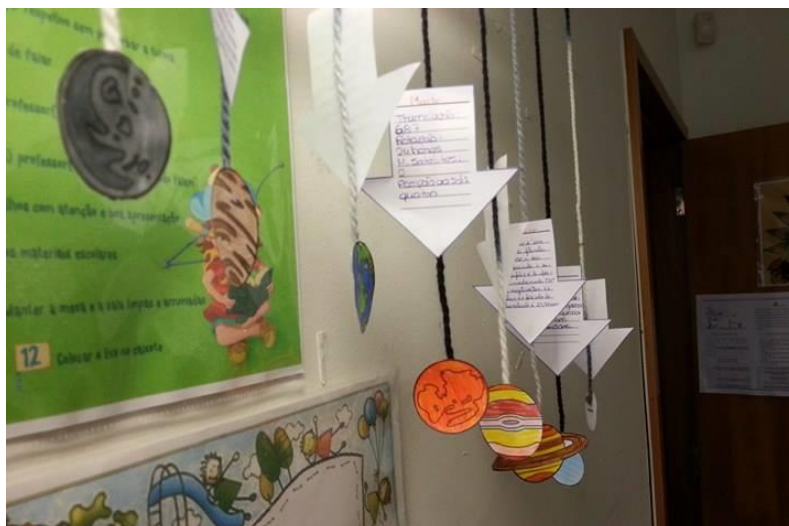
Em contrapartida este jogo originou alguma discórdia entre os vencedores e os vencidos, que foi facilmente contornada com uma conversa. No entanto, pude constatar que este tipo de jogos são muito ricos a nível da aquisição de conhecimentos, pois, creio que os alunos não encaram aquele momento como uma aprendizagem, embora esta esteja, efetivamente, a acontecer.

Terminado o jogo, criámos em conjunto, uma reprodução do sistema solar, em que, para tal, cada par ficou responsável por colorir e descrever o planeta que lhes foi incumbido. No final, os trabalhos foram aglomerados e ficaram expostos na sala.

Figura 47: Recriação do Sistema Solar, feita pelos alunos, com os vários planetas e as suas características.



Figura 48: Recriação do Sistema Solar, feita pelos alunos, com os vários planetas e as suas características.



5.2.4.3. Conversor humano: unidades de medida de capacidade

Já na área da Matemática, promovi uma atividade relacionada com as unidades de medida de capacidade. Assim, partindo de uma história trabalhada no dia anterior, coloquei um desafio à turma, sendo este, relacionado com a conversão de água em litros que a princesa da história tinha no seu vestido (pois tinha sido molhada pela chuva) para decilitros. Após ter apresentado o problema, perguntei como o podíamos resolver, levando a turma a perceber que tínhamos de recapitular quais as unidades de medida de capacidade.

Relembradas e exploradas as unidades de medida de capacidade (em que construímos em conjunto uma tabela no quadro) passamos a jogar um jogo em pequenos grupos, que consistia na conversão de vários valores para os múltiplos ou submúltiplos do litro.

Embora este fosse um jogo para disfrutar em grupo, havia uma forte componente individual, promovendo desta forma o trabalho autónomo. Em termos práticos, a cada grupo foi facultado uma base (feita com uma caixa de ovos) que representava o tabuleiro, e pines individuais (tampas de garrafa com fotografias dos alunos). Cada grupo recebeu ainda um género de gráfico circular que continha a representação abreviada dos múltiplos e submúltiplos do litro, contendo também um ponteiro que se deslocava aquando do manuseamento do mesmo. Por fim, cada grupo recebeu igualmente um envelope com valores identificados com medidas, bem como folhas de rascunho para os cálculos.

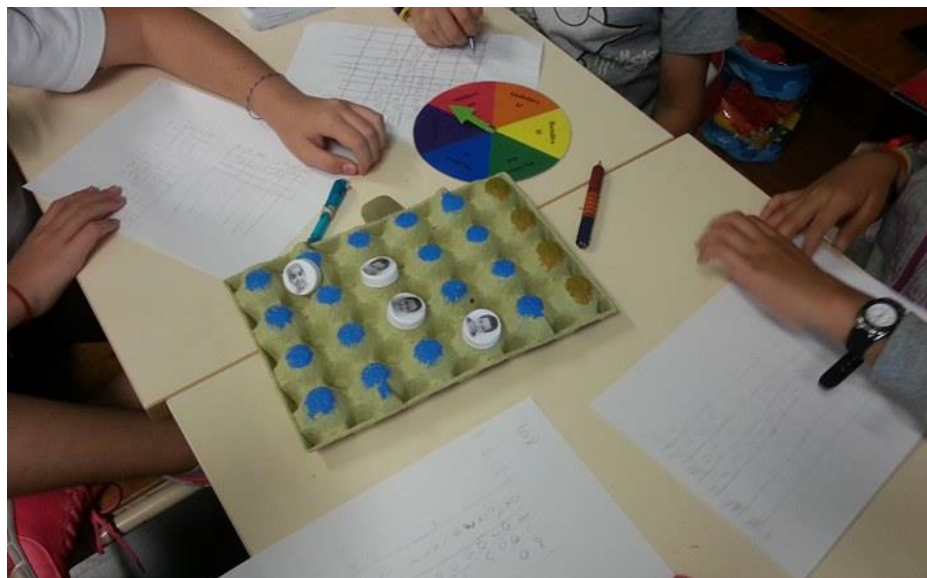
Facultados os materiais, cada elemento do grupo jogava à vez, sendo que retirava um valor do envelope e movia o ponteiro com o dedo e de olhos fechados (a ideia inicial seria o ponteiro mover apenas com um toque do aluno, contudo devido à dificuldade em criar o material à minha expectativa acabei por adotar a estratégia apresentada). Ao abrir os olhos, o aluno deveria converter o valor apresentado para a unidade de medida de capacidade apontada pelo ponteiro.

Figura 49: Jogo: Unidades de medida de capacidade.



Apesar de ser um trabalho individual, importa esclarecer que todo o grupo devia efetuar as conversões de todos os restantes elementos. Esta estratégia permite confirmar a resposta dada pelos alunos, mas mais importante que isto, possibilita uma interação entre o grupo com o intuito de ensinar ou aprender com os restantes elementos.

Figura 50: Jogo: Unidades de medida de capacidade – momento das conversões.



Por essa razão, foi importante ao longo de toda a minha Prática Pedagógica conhecer cada vez melhor os alunos, identificando as suas áreas fortes e fracas, para poder formar grupos equilibrados. Este equilíbrio diz respeito essencialmente à junção de alunos que dominem o conteúdo, a alunos que se sintam mais inseguros, para que pudesse existir uma partilha de saberes, que culminasse na criação de aprendizagens significativas.

Ao promover um trabalho individual dentro do grupo, cada aluno irá se sentir mais apoiado, mesmo tendo a noção de todas as suas fragilidades, pois só o facto de estarem num ambiente mais descontraído reduz o medo do fracasso. Isso irá influenciar o sucesso dos alunos, na medida em que mesmo que sintam dificuldades no processo de aprendizagem, por estarem em grupo “as crianças numa linguagem mais facilitadora explicam umas às outras, frequentemente, de forma mais eficaz os conteúdos a aprender” (Ferreira e Santos, s/d, p. 79). Contudo, isso não significa que o professor se possa demitir das suas responsabilidades, na medida que deve supervisionar todo o processo, intercedendo quando necessário.

Importa salientar que o jogo, enquanto cooperativo, pretende “contrariar esta predominância da competição, e criar oportunidades de participação, de comunicação e de cooperação” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 31).

À medida que os alunos iam acertando, iam avançando nas casas do jogo, o que conferia algum entusiasmo, que tornava o jogo mais apetecível. Por essa razão, Aebli (1982) afirma que os materiais devem ser adequados, e acima de tudo, desafiadores, estimulando a criança na busca e desenvolvimento do conhecimento.

Terminado o jogo, distribuí aos alunos um papel com uma autoavaliação, para que os mesmos, através do preenchimento dessa folha, se consciencializassem das suas dificuldades de forma a superá-las. Esta autoavaliação serve, também, como monitorização do trabalho efetuado, avaliando assim as minhas falhas enquanto promotora de aprendizagens (quer seja pelo método utilizado ou por qualquer outra razão que condicione o processo de ensino e aprendizagem).

Figura 51: Autoavaliação do jogo das conversões das unidades de medida de capacidade.

Nome: _____ Data: _____
 Pinta as caras consoante o grau de dificuldade que sentiste: pinta de verde se não sentiste dificuldade, e de amarelo se sentiste alguma dificuldade, pinta de vermelho se sentiste muita dificuldade. Caso tenhas sentido muita dificuldade, pinta de vermelho.

Consegui efetuar todas as conversões. Consegui efetuar algumas das conversões. Não consegui efetuar nenhuma das conversões.

Nome: FRANCISCO Data: _____
 Pinta as caras consoante o grau de dificuldade que sentiste: pinta de verde se não sentiste dificuldade, e de amarelo se sentiste alguma dificuldade. Caso tenhas sentido muita dificuldade, pinta de vermelho.

Consegui efetuar todas as conversões. Consegui efetuar algumas das conversões. Não consegui efetuar nenhuma das conversões.

Nome: MIGUEL Data: _____
 Pinta as caras consoante o grau de dificuldade que sentiste: pinta de verde se não sentiste dificuldade, e de amarelo se sentiste alguma dificuldade. Caso tenhas sentido muita dificuldade, pinta de vermelho.

Consegui efetuar todas as conversões. Consegui efetuar algumas das conversões. Não consegui efetuar nenhuma das conversões.

Em suma, aquando da realização desta atividade, saliento uma evidente entreajuda entre os grupos, promovendo uma interação saudável e uma partilha de saberes. Através desta atividade os alunos tiveram oportunidade de treinar conversões de forma criativa e estimulante, não esquecendo que a competitividade é uma característica do grupo, que se foi evidenciando em outras atividades que culminavam com um vencedor e um vencido. Importa destacar, que foram notadas algumas dificuldades, elações essas também obtidas aquando da autoavaliação, e por essa razão este conteúdo foi novamente trabalhado noutras aulas, a fim de melhorar a prestação dos alunos.

5.2.5. Intervenção com a comunidade educativa

Por fim, a última atividade que descrevo diz respeito ao projeto a desenvolver para a comunidade, um projeto pensado e realizado em conjunto com as minhas colegas de mestrado a estagiar no mesmo ano e na mesma escola. Saliente-se que o projeto veio na sequência da impossibilidade dos alunos participarem num Campeonato Regional de Jogos Matemáticos (devido às datas programadas).

Assim, aproveitando essa oportunidade, decidimos projetar um Campeonato de Jogos Matemáticos, que envolvesse não só os alunos como também os pais. Como

qualquer projeto, organizar um campeonato envolve um trabalho prévio a fim de detalhar todos os pormenores como, por exemplo o dia, a hora, quais as salas e como as vamos organizar, os prémios, entre tantos outros aspetos.

Para além desses aspetos que estão intimamente ligados com a organização do próprio dia, houve todo um trabalho de preparação com os próprios alunos, já que apenas uma das turmas conhecia os jogos matemáticos que tínhamos selecionado para o campeonato. Dito isto, houve um trabalho prévio e contínuo ao longo das aulas no que concerne ao ensino dos jogos, sendo estes o Semáforo, o Rastros e os Cães & Gatos.

Figura 52: Treino de um dos jogos Matemáticos (Rastros).



É de destacar que o treino dos jogos era muitas vezes promovido ao fim do dia, pois nesse momento os alunos encontravam-se mais cansados, proporcionando, desta forma, um momento de descontração. Nesse sentido, e indo ao encontro dos interesses dos alunos, o jogo enquanto atividade lúdica que desperta tanto o interesse como a motivação, proporcionava aprendizagens significativas (*Educação e Matemática*, 2004).

Nessa aparente descontração estavam implícitos conhecimentos matemáticos a partir do lúdico, pois ao jogar, os alunos estavam também a desenvolver técnicas intelectuais, aumentando a sua capacidade de estratégia, atenção e concentração. Do mesmo modo, estavam a potencializar o raciocínio lógico no qual formulavam hipóteses, que depois eram discutidas através de argumentos criados por eles a fim de verificarem se a descoberta era ou não válida para obter a vitória através da sua jogada. Por fim, e juntando a todas estes aspetos positivos, ao jogar, os alunos estavam a

exercitar o raciocínio dedutivo, a desenvolver a precisão de cálculo e a fortalecer relações sociais.

Ao jogar, os alunos estão cientes que existem regras que conduzem a ação do jogador, mas por detrás desse procedimento, aparentemente simples, ocorrem processos de adoção de estratégias e de reflexão (inclusive sobre as estratégias adotadas), de modo a alcançar o grande objetivo do jogo (no verdadeiro sentido da palavra e não enquanto potenciador de aprendizagens): ganhar (Matos e Ferreira in *Educação e Matemática*, 2004). Viana, Teixeira e Vieira (1989) partilham da mesma opinião, quando afirmam que o jogo “obriga a pensar, a reflectir, e a organizar o raciocínio” (p. 1).

Em continuação das fases do projeto, no decorrer da preparação dos alunos as três turmas implicadas foram distribuídas pelos três jogos do campeonato a fim de cada aluno aprimorar as estratégias a desenvolver no jogo destinado. Esta distribuição teve em conta as preferências dos mesmos, e a sua aptidão para cada um dos jogos, sendo que cada jogo deveria reunir os alunos que melhor o dominavam, de forma a que as probabilidades de vencer fossem iguais para todos os adversários.

Acertados todos os pormenores com todos os grupos de 4º ano implicados, foi tempo de convidar os encarregados de educação dos alunos, com intuito de apresentar o projeto e as regras dos jogos.

Figura 53: Reunião com os encarregados de educação, para dar a conhecer o projeto e os jogos em si.



Importa salientar que a adesão dos encarregados de educação não foi massiva, contudo superou as nossas expectativas a nível de número. Acredito que para essa adesão contribuiu o facto de ter facultado aos alunos (da minha turma) réplicas dos jogos para que estes pudessem cativar os pais a participar no campeonato.

Figura 54: Réplicas dos jogos, facultados aos encarregados de educação do 4.ºC.



Chegado o grande dia do campeonato, em primeiro lugar ocorreu uma preparação dos materiais e organização de cada uma das salas onde decorreram cada um dos jogos matemáticos (com identificação dos jogos na porta das salas e com a alteração das disposições das mesas).

Figura 55: Preparação da sala do 4.º C.



Para além disso, criámos um espaço lúdico, espaço esse composto por jogos variados, para qual os alunos fossem encaminhados à medida que iam sendo desqualificados.

Figura 56: Espaço lúdico.



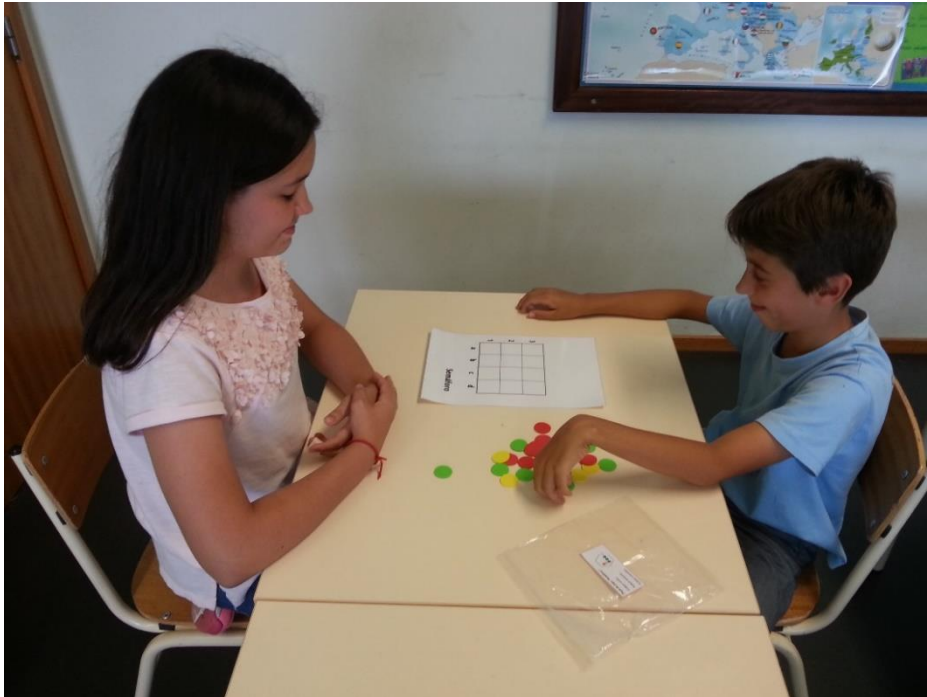
Iniciado o campeonato, começamos pela disputa dos alunos (pois ficou estabelecido que os pais viriam mais tarde para que os alunos os conseguissem auxiliar se necessário). Nesse sentido, cada sala recebeu o seu conjunto de participantes, que se foram confrontando conforme o sorteio de pares, e que posteriormente foram sendo eliminados (sendo estes encaminhados para o espaço lúdico).

Figura 57: Disputa do jogo Semáforo.



Apurados dois alunos em cada um dos jogos, procedeu-se à grande final em cada uma das respetivas salas, encontrando assim um vencedor por jogo.

Figura 58: Disputa da grande final do jogo do semáforo.



Entretanto, os encarregados de educação foram chegando e pudemos iniciar a segunda parte do campeonato. Como alguns dos pais não se sentiam confiantes, demos a oportunidade de consultarem os seus filhos aquando das disputas, sendo que este aspeto se revelou crucial para alguns dos vencedores. Assim, à semelhança do campeonato dos alunos, procedeu-se em cada ronda ao sorteio dos pares de encarregados de educação. Saliente-se que tínhamos previsto que todos os encarregados de educação iriam jogar os três jogos disputados pelos alunos. Contudo, e devido ao tempo se ter estendido mais do que calculado, acabamos por dividir os pais entre os jogos, sendo que nem todos tiveram oportunidade de disputar os três jogos. Porém, e refletindo sobre essa questão, acredito que esse imprevisto acabou por se apresentar mais justo, pois haviam pais que se destacavam em todos os jogos, dando assim oportunidade à vitória a outros encarregado de educação.

Figura 59: Disputa dos jogos pelos encarregados de educação.



À medida que iam perdendo iam acompanhando os restantes jogos ou iam treinando o jogo que se seguia. Encontrados todos os vencedores, procedeu-se à entrega de prémios (que se realizou no campo da instituição). Note-se que os prémios foram meramente simbólicos, sendo estes um certificado de participação e um íman estampado com o título de vencedor e o nome do jogo.

Figura 60: Entrega dos prémios.



Terminado o projeto, surge a consciência da promoção de momentos significativos para os alunos, pois para além de todas as regalias a nível do ensino (que foram citadas anteriormente) ocorreu uma partilha de saberes entre aluno-aluno e aluno-encarregado de educação. Para além disso, também foi possível visualizar uma partilha de saberes entre os encarregados de educação, que jogaram sempre de forma justa, ajudando-se quando necessário.

Importa salientar que apesar de todos os preparativos prévios e todas as previsões que aniquilassem qualquer possibilidade de falha, o projeto contou com alguns imprevistos (como por exemplo o tempo despendido). Isto ocorreu porque este projeto foi desenvolvido de pessoas para pessoas, e como tal nada é exato como a matemática.

5.2.6. Reflexão final acerca da intervenção

Terminada a Prática Pedagógica II, importa refletir sobre todos os momentos que a englobaram. À semelhança da primeira prática, a observação prévia do grupo foi fundamental, permitindo-me absorver as principais características, incluindo as suas dificuldades e potencialidades. Estas particularidades levaram-me a encontrar pelo menos duas problemáticas (relativas aos materiais didáticos e à autonomia), que originaram uma questão de investigação (referente à primeira problemática).

Estas singularidades, que diferenciam cada grupo de crianças, orientaram todo o meu trabalho, na medida em que direcionei a minha prática com o intuito de melhorar tanto a questão da autonomia, como a melhoria dos resultados através de uma promoção da aprendizagem recorrendo ao lúdico proporcionado pelos materiais didáticos.

Para tal, importa salientar que durante a minha Prática Pedagógica, houve uma preocupação constante em desenvolver a autonomia dos alunos, como expliquei anteriormente, com a utilização da técnica dos copos coloridos.

Por outro lado, e referente à principal problemática, introduzi outros materiais didáticos para além dos apresentados nas atividades descritas, que promoveram situações de jogo, e conseqüentemente desenvolveram a atenção, as estratégias e a desinibição dos alunos (aquando de situações de dramatização). Importa salientar que a professora cooperante se mostrou muito recetiva a todo o trabalho desenvolvido, chegando mesmo a ocorrer debates de ideias sobre novos materiais a implementar pois

ambas tínhamos o mesmo objetivo: dotar todos os elementos do grupo de aprendizagens significativas, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Assim, além dos benefícios apresentados, a utilização de materiais didáticos, promoveram situações de pesquisa e apropriação de conhecimentos (este último aspeto presente em todos os materiais construídos de forma consciente ou inconsciente). Como exemplo de outros materiais criados para trabalhar alguns conteúdos de várias áreas cito o jogo da memória (para trabalhar palavras novas e antónimas relacionadas com uma obra trabalhada), a caixa dos sentidos (explorando os estados físicos dos materiais), a maquete do ciclo da água (para explorar este ciclo), as experiências do repuxo e dos vasos comunicantes (tornando assim algo abstrato em algo concreto e de fácil compreensão) e as caixas dos tipos de frase (para trabalhar os vários tipos de frase).

Figura 61: Outros materiais: Caixas tipos de frase e maquete do Ciclo da água.

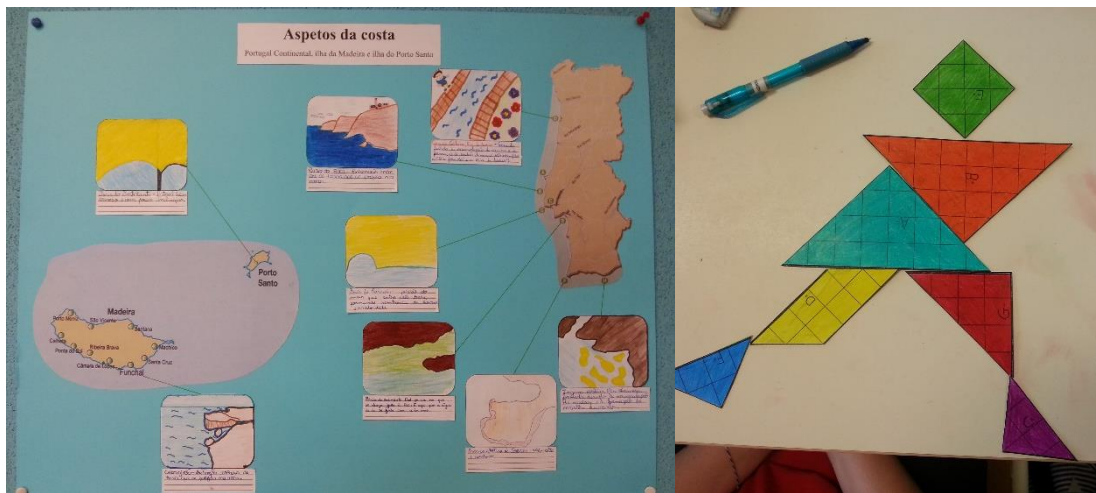


Figura 62: Outros materiais: caixa dos sentidos, jogo da memória e experiências do repuxo e dos vasos comunicantes.



Para além disso, procurei que os alunos produzissem algumas construções, que devido ao seu resultado podem ser considerados materiais, de maneira a que, através das suas criações, se apropriassem mais facilmente do conhecimento, por exemplo, através de um cartaz informativo sobre os aspetos da costa, ou pela construção de um tangram (em que cada aluno construiu o seu, e que os ajudou posteriormente a resolver problemas relacionados com a área).

Figura 63: Outros materiais construídos pelos alunos: cartaz informativo aspetos da costa e tangram.



Importa salientar que com a utilização de todos estes materiais didáticos, para além de pretender alcançar um grande objetivo, sendo este a aquisição, por parte dos alunos, de aprendizagens significativas, pretendi também desenvolver outros aspetos para o desenvolvimento integral do aluno. Assim sendo, para além dos aspetos referidos anteriormente, com a utilização destes materiais foi possível fortalecer a imaginação, a criatividade, a comunicação, o contacto entre os alunos na sala de aula, a confiança, a sensibilidade, etc.

Nesse sentido, Brandes e Phillips (1977) defendem que os materiais didáticos, principalmente os jogos, proporcionam flexibilidade, e que através destes se podem alcançar vários objetivos, desde que os materiais utilizados sejam específicos e orientados.

Os mesmos autores afirmam que, a utilização de materiais didáticos que promovam situações lúdicas, podem também resolver problemas, por exemplo, no que diz respeito às relações interpessoais (Brandes e Phillips, 1977). Este último aspeto, embora não tenha sido programado como objetivo a alcançar, foi fundamental durante a

minha Prática Pedagógica, sendo que a turma em questão criava frequentemente conflitos, principalmente fora da sala de aula. Esses conflitos eram muitas vezes dissipados através destas situações de jogo, de forma espontânea, devido ao entusiasmo e à promoção de cooperação aquando da exploração dos materiais.

Importa referir que o professor não é, nem foi, o foco de todo este processo de ensino-aprendizagem, mas sim o aluno, que deve construir o seu conhecimento. Nesse sentido, o professor deve ser visto como um orientador, que apenas instrói, sendo que este último termo representa uma organização e estrutura dos conhecimentos, e não uma transmissão, sem qualquer sentido para os alunos. Assim, é provável que, o professor enquanto mero orientador e que recorre a materiais diversificados, apelativos, e adequados, seja facilitador e promotor das aprendizagens (Cabral, 1994).

Revelo ainda que também cabe ao professor retirar o máximo das potencialidades dos materiais, criando todo um envolvimento, de forma a torná-los mais apelativos. Afirmo isto, pois acredito que alguns dos materiais por si só podem não despertar tanto o interesse dos alunos, mas aquando de uma explicação mais criativa, ou até, através da promoção de novas funcionalidades para o material, possa despertar o interesse e a criatividade. Este último aspeto foi visível no material apresentado para o jogo da memória (tampas com palavras), em que os alunos, embora interessados, não demonstravam muito entusiasmo. Contudo, aquando de uma exploração, com o mesmo material, que promovia a representação dessas palavras através da expressão dramática, o grupo mostrou muito mais entusiasmo e motivação durante a atividade.

Com efeito, e tendo por base o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (embora que esta seja uma informação subjacente em todos os programas), “cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 38).

Assim sendo, é possível constatar que é responsabilidade do professor criar situações de ensino-aprendizagem, que permitam um percurso sólido no que diz respeito à aquisição dos saberes contemplados no programa. Por essa razão, ao optar por uma pedagogia ativa recorro às atividades lúdicas (tendo por base os materiais didáticos) para obter, simultaneamente uma fonte de prazer, aprendizagem e consequente desenvolvimento.

Em suma, posso afirmar que essa ludicidade proporcionada pelos materiais em questão, só trouxe vantagens ao 4º C, tanto durante o processo, como, posteriormente, no apuramento das aprendizagens nos resultados finais. Para tal, foi fundamental um acompanhamento constante da evolução das aprendizagens, recorrendo, na maior parte das vezes, a tabelas de avaliação formativa, que me permitissem analisar tal evolução. Esta análise, contribuiu para uma reflexão, da qual surgiram concepções, no que concerne à metodologia empregue, ou a alguma alteração que contribuísse para um melhor desempenho dos alunos.

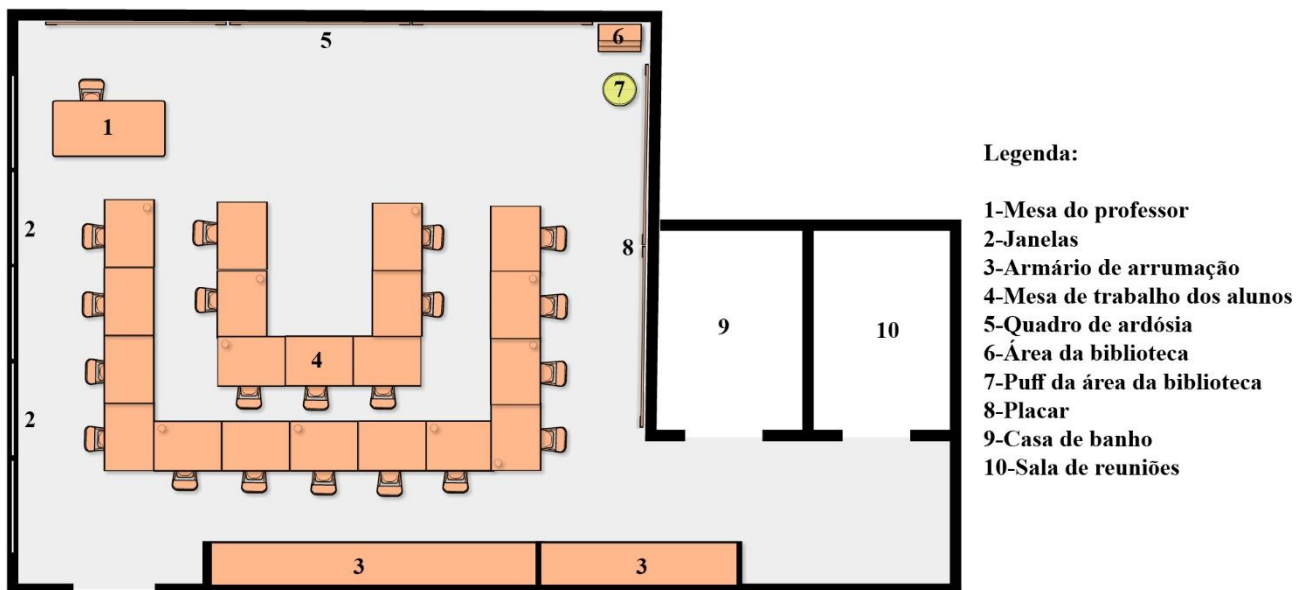
De um modo geral, o uso de materiais didáticos revelou-se muito benéfico, pois proporcionou momentos lúdicos e simultaneamente aprendizagens significativas que advieram desses momentos. Para além disso, o grupo mostrou-se bastante mais motivado para as atividades propostas, contribuindo assim para uma maior facilidade em aprender. No que concerne à autonomia, no fim da Prática Pedagógica pude concluir que o grupo estava bastante mais confiante, não chamando constantemente para pequenas coisas, como faziam inicialmente devido à sua insegurança.

Termino com uma afirmação de Jym Ryun (s/d), citado por Silva e Lopes (2015), em que o autor afirma “É a motivação que nos faz começar. É o hábito que nos faz prosseguir”, como forma de enfatizar que tendo por base a motivação e posteriormente a persistência e conseqüentemente o hábito, os alunos alcançam mais facilmente o grande objetivo da educação, ou seja, a aquisição de aprendizagens significativas (p. 75).

5.3. Intervenção no 1º ano de escolaridade

5.3.1. Caracterização da sala

À semelhança das outras intervenções, antes mesmo de conhecer o grupo de crianças, importa destacar a sala onde decorreu a maior parte da ação, pois a sua caracterização irá ajudar a compreender algumas das opções tomadas no que concerne ao aproveitamento do espaço.

Figura 64: Planta da sala do 1.º C.

Assim, a sala destacava-se pela sua dimensão, sendo esta grande e ampla. Estas características conferiam uma boa organização quer das mesas de trabalho, quer a nível de arrumação (já que a sala possuía vários armários encastrados onde se encontrava todo o material necessário à realização das atividades). No que diz respeito às mesas de trabalho dos alunos, estas encontravam-se dispostas em “U”. Destaque-se que dentro da estrutura descrita existia uma outra estrutura igual, mas mais pequena, ou seja, a maior parte das mesas estavam dispostas em um grande “U”, e no seu interior era possível encontrar uma outra disposição igualmente em forma de “U”.

Figura 65: Disposição da sala de aula do 1º C.

Esta configuração da sala permitia uma maior visualização dos alunos, e por ser ampla e espaçosa possibilitava um constante acompanhamento das tarefas, já que era de fácil circulação entre as mesas.

No que concerne ao quadro, este destacava-se pelo seu tamanho, relevando-se assim uma mais valia, já que permitia ter alguns alunos simultaneamente no mesmo, aquando de atividades de escrita de palavras, ditongos, vogais, ou até mesmo de jogos que implicassem circundar ou identificar elementos pedidos.

Esta sala possuía também um pequeno cantinho de biblioteca, que apesar de ser pouco usado pelo grupo em geral, servia de área de abstração para um aluno específico, que apresentarei aquando da descrição do grupo.

Para além destas características, a sala em questão continha no seu interior uma casa de banho, que embora fosse pouco usada pelos alunos, se apresentava como um aspeto positivo, por exemplo aquando de trabalhos manuais que envolvessem alguma sujidade e necessidade de limpeza.

Em suma, a sala para além de ampla e grande era também arejada, pois continha grandes portas de correr de davam acesso a um pequeno corredor exterior. Afirmo ainda que, por se tratar de um espaço grande, permitia-me uma maior liberdade para a disposição dos alunos aquando das atividades, contribuindo assim para um ambiente descontraído de aprendizagem.

Dentro da organização do espaço destaque-se a rotina diária em seguida, na qual é possível observar o tempo que os alunos usufruíam da sala de atividades.

Tabela 3: Rotina diária do 1.º C.

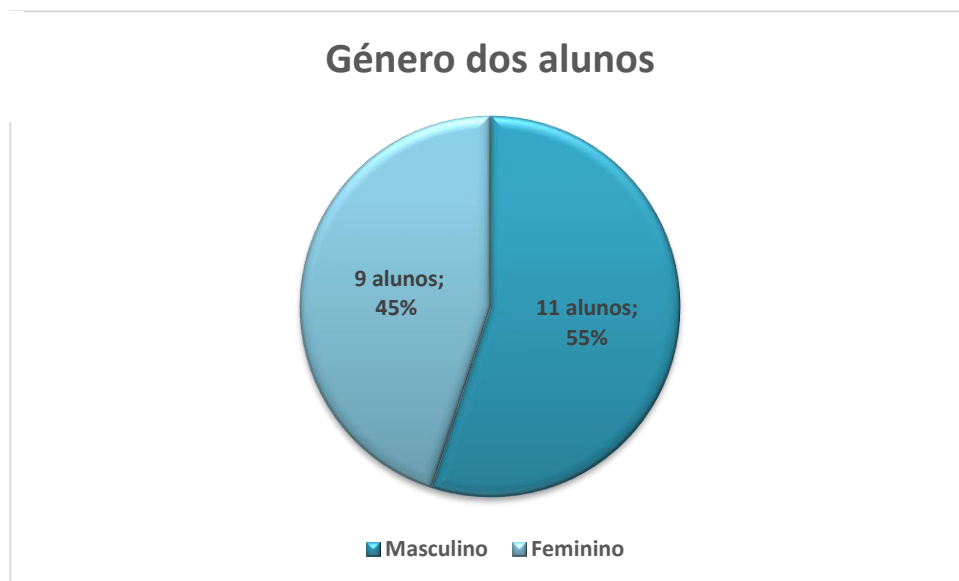
Horas	Dias da Semana				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:15 - 9:30	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Inglês
9:30 - 10:30					Curricular
10:30 - 11:00	Intervalo				
11:00 - 12:00	Oficina de filosofia	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular
12:00 - 13:15	T.I.C		Educação física	Educação musical	
13:15 - 14:30	Almoço				
14:30 - 15:30	T.I.C	Estudo acompanhado	Estudo acompanhado	Inglês	Educação musical
15:30 - 16:00	Intervalo				
16:00 - 17:00	Biblioteca	Expressão plástica	Expressão plástica	Educação física	Estudo acompanhado
17:00 - 18:15	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

5.3.2. Caracterização do grupo

Após conhecer a sala de aula, importa conhecer o grupo de alunos que a frequentava, já que foi com base nas suas características que pude orientar e desenvolver toda a Prática Pedagógica.

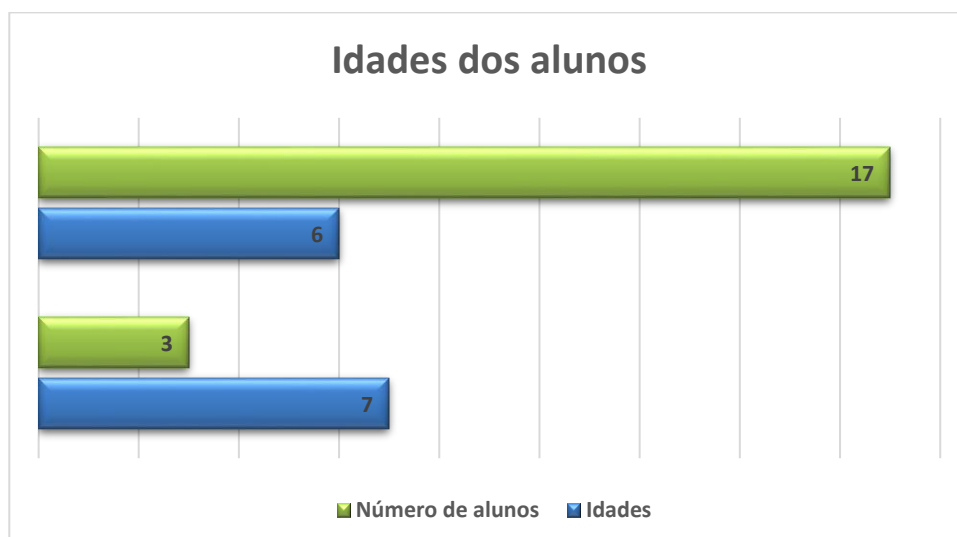
Nesse sentido, o 1.º C era composto por vinte alunos, onze do género masculino e nove do género feminino.

Gráfico 5: Género dos alunos do 1º C.



Em relação às suas idades, estas variavam entre os 6 e os 7 anos, informação essa visível no gráfico seguinte.

Gráfico 6: Idades dos alunos que compõe o grupo do 1º C.



A turma foi constituída majoritariamente com alunos que já frequentavam o Pré-Escolar nesta instituição, integrando, apenas, três alunos externos à mesma. Para além disso, no final do mês do novembro de 2018, a turma recebeu o seu vigésimo elemento, sul africano, que desde cedo se integrou no grupo, embora se encontrasse em processo de iniciação à língua Portuguesa, já que a sua língua materna era o Inglês.

No que concerne às características observadas, o grupo começou por se revelar muito imaturo, conversador e distraído. Contudo, este aspeto foi melhorando ao longo do tempo, para o qual contribuíram também as atividades desenvolvidas.

Importa referir que um aluno do presente grupo revelou, de forma persistente, dificuldades de integração tanto na turma como na escola. Este nem sempre interagiu de forma positiva, tanto com os professores como com os colegas. Este aspeto deveu-se à oscilação frequente do seu comportamento, na medida em que atingia extremos, já que por vezes se revelou meigo, divertido e afável, mas também, desligado, revoltado ou até agressivo. Estas características levavam a que o aluno se escondesse debaixo de mesas e tapasse os ouvidos com alguma frequência. O seu interesse e participação seguiam o mesmo padrão e à medida que o grau de dificuldade aumentava, este tendia a desistir das tarefas.

Devido a estas características, que me foram inicialmente apresentadas e que pude constatar ao longo da Prática Pedagógica, foi essencial tentar perceber de que forma poderia contribuir para o seu sucesso e melhoria de comportamento (embora este representasse um grande desafio muito em parte pelas suas mudanças repentinas de humor). Assim, e tendo em conta que este aluno ainda não apresentava nenhum diagnóstico que orientasse a minha ação (pois estava a ser avaliado pela Psicóloga da escola, que supunha, numa primeira análise, se tratar de uma pequena Perturbação do Espetro do Autismo), foi através da prática e da experimentação que pude aprender a lidar com ele. Nessa medida, optei por gestos simples que aparentavam funcionar, como pedir a sua ajuda para tarefas que o fizessem levantar do lugar e abstrair-se por um pouco, confiando-lhe afazeres de alguma importância, como por exemplo, ir tirar fotocópias ou pedir ajuda para distribuir e recolher material. Ao realizar estes pequenos atos, o aluno mostrava-se mais motivado, embora devido às suas mudanças repentinas de humor esta estratégia não resultasse ao longo de toda a prática desenvolvida. Para além deste comportamento na sala de aula, o aluno tendia a recusar alguns alimentos à hora do almoço (principalmente peixe), o que gerava posteriormente agressividade por

parte do mesmo. Por essa razão, é perceptível que este aluno implicava um alerta constante por parte de todos os adultos, inclusive da minha parte, a qualquer momento do dia.

No que concerne ao grupo em si, quanto ao aproveitamento, a turma era relativamente heterogênea. Este aspecto era bem visível a nível da leitura, já que dos vinte alunos, dois sabiam ler, e por essa razão destacam-se cognitivamente em todas as áreas.

Em geral, foi na área de português que se revelaram as maiores inseguranças, pois o grande grupo apresentava algumas dificuldades nas vogais, ditongos e consoantes trabalhadas inicialmente pela professora cooperante. Como forma de colmatar essas inseguranças, a professora cooperante introduziu o Método Jean Qui Rit, na tentativa de combater a troca de consoantes, método esse que pude presenciar e consolidar através da associação dos gestos ao longo das aulas desenvolvidas.

Importa salientar que em cooperação com a turma, havia na sala uma docente especializada, que acompanhava, mais de perto, o desempenho de um aluno, sinalizado com NEE, reforçando também o apoio a alunos que apresentavam maiores dificuldades nas tarefas.

Embora através da observação tenha sido possível reconhecer as principais características de cada um dos elementos que compõem o grupo, foi importante conhecer as características do desenvolvimento associadas à idade. Por essa razão, importa salientar os estádios defendidos por Piaget, o qual destaco o estágio de Preparação e de Organização da Inteligência Operatória Concreta (que abarca dos 2 aos 12 anos). Por abranger um grande conjunto de idades, este estágio foi já referido anteriormente para compreender as características do grupo de crianças anterior. Logo, importa apenas destacar que o estágio de Preparação e de Organização da Inteligência Operatória Concreta, representa uma passagem da interiorização dos esquemas (inteligência sensório-motora) para uma representação (inteligência operatória) (Tran-Thong, 1987).

Apesar da sua abrangência a nível de idades, Piaget dividiu este estágio em sub-estádios, no qual saliento o das representações articuladas por regulações (que se caracteriza por ser o terceiro e por abarcar dos 5 aos 7 ou 8 anos de idade). Neste sub-estádio compreende-se que ocorre “uma descentração e uma regulação das representações que se tornam mais móveis, que se articulam, e que tendem a coordenar-

se para chegar às operações reversíveis por volta dos 7-8 anos” (Tran-Thong, 1987, p. 57).

Para além de Piaget, Wallon também caracteriza o desenvolvimento das várias idades associadas às crianças, no qual destaco o estágio categorial (que engloba dos 6 aos 11 anos de idade). Na sua visão, Wallon defende que existe uma mudança de orientação, já que aos 6/7 anos a criança alcança um novo “poder”, que o autor intitula de auto-disciplina mental, ou seja, o poder da atenção. Para além disso, aos 6/7 anos ocorre uma outra alteração, sendo esta uma “aptidão para manter durante um maior lapso de tempo uma mesma atividade, e duma dependência menor em relação ao presente e ao concreto” (Tran-Thong, 1987, p. 225).

Toda esta informação foi fundamental aquando do planeamento das atividades desenvolvidas, pois é importante conhecer o grupo para poder desenvolver atividades adequadas a todos os alunos, tendo em conta os objetivos que se pretende atingir, sendo o principal objetivo a aquisição de aprendizagens significativas.

5.3.3. Enquadramento do problema da Investigação-Ação

Após ter-me integrado no grupo de crianças como observadora participante (primeira responsabilidade aquando dos primeiros dias de apresentação à turma), pude constatar quais os pontos fracos que o grupo apresentava em geral.

Assim, foi notório que por serem muito pequenas, as crianças desconcentravam-se muito facilmente, o que por sua vez afetava o trabalho desenvolvido para a aquisição das aprendizagens. Note-se que este estágio foi realizado no primeiro período de aulas, logo os alunos ainda possuíam poucos hábitos no que concerne a esta nova etapa das suas vidas. Dito isto, os alunos dispersavam muitas vezes a sua atenção em conversas com os colegas ou até em brincadeiras com os seus próprios materiais escolares.

Deparando-me com esta realidade, essa foi uma preocupação fundamental, ou seja, pensar de que forma poderia promover a motivação e a atenção dos alunos.

5.3.3.1. Questão orientadora da Investigação-Ação

Tendo em conta estes aspetos, surgiu uma questão que orientou todo o processo de Investigação-Ação, sendo esta “Como motivar os alunos, promovendo a sua atenção através do lúdico?”.

Para tal, procurei criar atividades em que os motivasse através de desafios, permitindo-lhes fazer escolhas e apelando à sua colaboração, condições essas defendidas por Turner & Paris (1995) como essenciais para assegurar o interesse, a motivação e a atenção dos alunos (Silva & Lopes, 2015).

Para além desses aspetos fundamentais, e recordando a ideia de que os alunos canalizavam a sua atenção em brincadeiras com os seus objetos pessoais, decidi recorrer a momentos lúdicos, muitas vezes proporcionados por materiais didáticos. Ao promover esta estratégia estava a direcionar a atenção dos vários elementos do grupo para conteúdos específicos, criando assim uma aprendizagem lúdica e significativa.

Importa salientar que por serem crianças, houve uma constante preocupação em utilizar materiais ou objetos cativantes, com o intuito de os alunos não dispersarem novamente com os seus próprios materiais.

5.3.4. Atividades aquando da intervenção pedagógica

À semelhança da Prática Pedagógica efetuada no 4.º ano de escolaridade, não irei distinguir entre atividades desenvolvidas no âmbito de Investigação-Ação das restantes atividades. Esta opção deve-se ao facto da questão de Investigação estar interligada com as restantes atividades, na medida em que a promoção da atenção dos alunos foi uma preocupação iminente. Além disso, esta preocupação em cativar os alunos envolveu alguns materiais didáticos, que estiveram no centro da maior parte das práticas desenvolvidas.

Ao descrever algumas atividades desenvolvidas nesta Prática Pedagógica, e refletindo sobre as mesmas, estou simultaneamente a focar todo o trabalho efetuado no que concerne à problemática de Investigação. Importa salientar que as atividades que destaco são apenas parte da minha Prática Pedagógica, já que recorri a outros materiais, imagens ou até parti de situações do quotidiano para dar o mote para a aprendizagem. Para além disso, importa esclarecer que o uso do manual foi um recurso imposto,

embora que utilizado de forma muito controlada e sempre que possível interligado com material.

Nesse sentido, aquando do planeamento destas atividades, foi tido em conta as características dos alunos que compõem esta turma, bem como o espaço e o tempo destinado às mesmas. Ainda, de forma a promover o sucesso de todas as atividades, sempre que possível foi tido em conta os gostos e preferências dos alunos.

Importa salientar que as atividades criadas procuraram promover uma interdisciplinaridade, com o intuito de interligar os vários conteúdos a abordar, tornando o processo de aprendizagem mais harmonioso e amplo.

Por fim, embora o lúdico proporcionado por algumas atividades tenha ido ao encontro da problemática de Investigação-Ação já referida, este aspeto pretendeu também que os alunos fossem os próprios sujeitos da sua aprendizagem, de forma a se envolverem de tal maneira, criando aprendizagens significativas. Indo ao encontro de esta ideia, Neto (2012), referindo Girard (1908) afirma que o jogo educativo deve ser considerado “um meio de instrução, um recurso de ensino para o professor e, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo para a criança que só quer brincar” (p. 97).

5.3.4.1. Jogo das palhinhas com ditongos

A primeira atividade selecionada foi idealizada com o objetivo de rever os ditongos e hiatos, sendo posta em prática na segunda semana de intervenção, no dia 30 de outubro de 2017.

Para esta atividade comecei por despertar a atenção dos alunos para um novo jogo, através do fator curiosidade, mostrando um saco com algo dentro. Após alcançar o interesse do grupo, mostrei uma das peças do jogo, sendo esta um círculo em papel, em que de um lado estava representado um ditongo (ou hiato) e do outro uma imagem de um objeto a ele associado. Saliento que estes círculos estavam suportados por uma palhinha, o que permitia uma melhor manipulação.

Figura 66: Material para a atividade dos ditongos e hiatos.

Destaque-se que a primazia pelo material didático deve-se às suas características lúdicas, que segundo Leite e Rodrigues (2001), muito influenciam o desenvolvimento, enfatizando que “os jogos têm constituído um recurso para a formação das crianças” (p. 30). Esta opção recai nas várias vantagens associadas aos materiais didáticos, que devido à estimulação proporcionada, juntamente com a socialização e com o prazer, promovem uma facilitação das aprendizagens (Leite & Rodrigues, 2001).

Depois de mostrar a peça do jogo ao grupo passei a explicar qual o objetivo do mesmo: a cada aluno seria atribuído, à vez, um exemplar; de acordo com o ditongo e respetiva imagem associada, o aluno devia criar uma mini história; todos os colegas deviam escutar pois deveriam registar no fim de cada história, numa folha atribuída, o ditongo bem como algum elemento da história contada pelo colega.

Após esta breve explicação dei então início à atividade, sendo que pedi que os alunos tirassem, à vez, uma peça do jogo, dentro do saco que continha as várias peças. Nesse sentido, um aluno tirava uma dessas palhinhas à sorte, e lia o ditongo representado na peça em voz alta.

Figura 67: Momento em que um aluno partilha qual o seu ditongo e referente imagem, contando, também, uma pequena história relacionada (inventada).



Após este momento, todos os alunos escreviam o ditongo na folha (no primeiro círculo com linhas). De seguida, o mesmo aluno tentava adivinhar que palavra representava a imagem presente na peça do jogo, e tendo acertado, deveria inventar uma pequena história que incluísse a palavra encontrada. Posteriormente, todos desenhavam nas suas folhas (balão da direita) alguns dos elementos retratados na história.

Figura 68: Folha de registo da atividade.

_____ _____	
_____ _____	
_____ _____	
_____ _____	

Salienta-se que, durante esta atividade o meu papel focou-se, meramente, na orientação dos alunos quando necessário, pois não queria, em momento algum, influenciar a criatividade de cada um. Desta forma, segundo Neto (2012), “ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por início de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança” (p. 99).

Todo este processo, que passa pela percepção do ditongo/hiato até à criação de uma história inventada que englobe a informação contida no material, mantém um enfoque construtivista, já que se está a enfatizar “o raciocínio da criança, raciocínio esse que deve ser constantemente estimulado e exercitado” (Neto, 2012, p. 87).

Uma vez que a atividade anterior a esta se estendeu mais do que o previsto, não foi possível concluir esta tarefa, ou seja, não foi possível que todos os alunos tirassem uma peça do jogo e criassem a sua própria mini história, o que levou a alguma tristeza por parte dos mesmos. Por essa razão, senti a necessidade de em outra atividade de consolidação de ditongos e hiatos voltar a utilizar este material de forma a compensar os alunos que não tiveram oportunidade de participar.

Refletindo sobre a atividade, afirmo que superou as minhas expectativas, pois, os alunos mostraram-se bastante motivados para todo o processo. Só no primeiro impacto é que os alunos se mostraram inseguros e pouco criativos, acabando essa insegurança por desaparecer ao longo da atividade. Essa mudança que atitude muito se deveu à intervenção de outros alunos, que tentavam ajudar os primeiros, nesta nova atividade criativa. Para explicar esta situação Leite e Rodrigues (2001) afirmam que a “participação colectiva na execução do jogo e na busca de possíveis soluções gera um clima de confiança e de mútua implicação” (p. 33).

Nesse sentido, pude constatar que os alunos treinaram os ditongos com entusiasmo e empenho, sendo isto visível nas histórias inventadas e no desenho proveniente delas, pois demonstravam muita criatividade. Além do referido, os alunos pediam, constantemente, para participar na tarefa, pois percebiam que o tempo se estava a esgotar e que ainda não tinham participado.

Concluo, que embora não tenha conseguido gerir o tempo de forma a que todos os alunos pudessem se envolver igualmente nesta tarefa, acredito ter despertado nas crianças, através do lúdico, o gosto pela aprendizagem, neste caso dos ditongos e hiatos. Contudo, apesar de nem todos terem contado as suas próprias histórias, foi interessante

observar que se ajudavam uns aos outros aquando da falta de ideias, fazendo com que a minha orientação fosse muito pouca.

De forma geral a atividade foi bem conseguida, alcançando os objetivos propostos, ou seja, a revisão dos ditongos e hiatos, a descoberta de novas palavras, e a exploração do imaginário e da criatividade. Afirmo, ainda, que com esta simples atividade, que partia de ditongos e de imagens a eles associadas, o que parecia ser um momento meramente lúdico e descontraído, foi na verdade o ponto de partida para um ambiente rico em estímulos, experiências e vivências, que se transformaram em aprendizagens significativas. Assim, “a brincadeira é ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (Neto, 2012, p. 95).

Importa destacar que durante a atividade recorri à observação direta para concluir se os objetivos propostos estavam a ser cumpridos, enfatizado assim uma avaliação formativa. Para além disso, o material que surgiu após a atividade (folha para a escrita dos ditongos/hiatos e para o registo das histórias) serviu, também, como elemento regulador, na medida em que pude identificar possíveis dificuldades encontradas, como, por exemplo, na escrita dos ditongos/hiatos.

5.3.4.2. Jogo dos dados

A atividade número dois foi idealizada para a quarta semana de intervenção, sendo posta em prática no dia 14 de novembro de 2017.

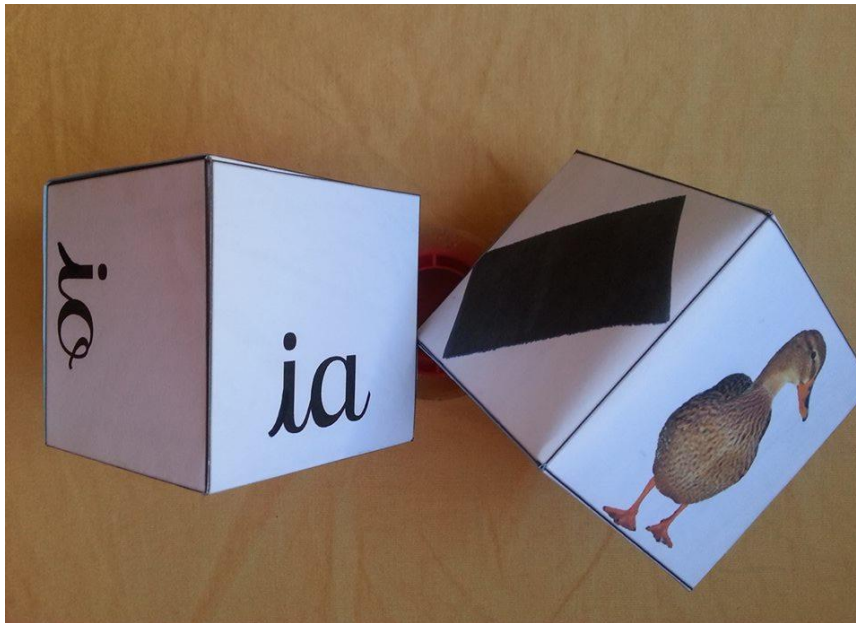
Embora tivesse programado a atividade para ser realizada em grande grupo, uma vez que anteriormente tinha planeado a resolução de uma página do manual, devido aos diversos ritmos de trabalho, não foi possível concretizar a atividade dessa forma. Assim, para evitar que os alunos que terminassem mais cedo a tarefa ficassem à espera, informei que iriam realizar um jogo, juntando-os sentados no chão em uma roda. Saliente-se, que à medida que os alunos iam terminando a tarefa anterior, juntavam-se à roda inicial, acabando por formar, posteriormente, um outro grupo que se dispôs da mesma forma (originando, assim, dois pequenos grupos, que acabaram por abranger toda a turma).

Para Ferreira e Santos (1994) “para que a aprendizagem ocorra não basta que o ensino aconteça – condição necessária, mas não suficiente-, torna-se necessário que os alunos estejam com atenção” (p. 39). Por essa razão, a organização da sala deve ser tida em conta, nomeadamente uma disposição adequada dos alunos consoante as atividades,

para que esta flexibilidade possa contribuir para a atenção dos alunos e consequentemente para a aprendizagem de cada um deles (Ferreira & Santos, 1994).

Tomada essa consciência, para este jogo facultei um dado a cada grupo: um dos dados continha em cada face letras, sendo estas vogais e possíveis ditongos, como também a junção destas com a letra “p” (sendo estas letras partes de palavras, que formavam uma palavra quando juntas ao “t”); o outro dado era composto apenas por imagens que representavam palavras compostas por vogais e consoantes já aprendidas. Importa salientar que aquando de uma ronda completa, os dois grupos deveriam trocar de dados entre si, como forma de experienciar ambos os dados.

Figura 69: Material utilizado para a atividade do jogo dos dados.



De seguida, informei cada um dos elementos dos grupos que, à vez, iriam lançar o dado, e que deveriam tentar descobrir qual a palavra que se formava aquando da junção do que saiu no dado à consoante “t” (que deveria ficar no início da palavra), ou no caso do dado com imagens, que palavra correspondia a imagem representada na face.

Figura 70: Momento da jogada de um aluno, em que este lança o dado.



Após lançado o dado, o aluno que estivesse a fazer a jogada deveria escrever a palavra correspondente no quadro, sendo que os colegas deveriam confirmar ou corrigir, ajudando-o a superar possíveis dificuldades. Ressalve-se que é importante existir a consciência de que os alunos, estando no centro de todas atividades, aprendem através de mecanismos conscientes e inconscientes, bem como através de uma interação entre todos os intervenientes (Tavares, 1992). Pela mesma razão, “o clima de grupo, um objetivo comum, a possibilidade de se ser e exprimir como indivíduo favorecem também o desenvolvimento” (Alarcão, 1992, p. 45).

Figura 71: Decorrer da atividade.



Saliento que embora eu não tivesse explorado esta atividade como a tinha programado, acredito que geri o tempo da melhor maneira, pois aproveitei o facto de alguns alunos terem acabado mais cedo a tarefa anterior para formarem um grupo, permitindo uma maior liberdade da minha parte para ajudar os restantes. Para além do referido, ao haver pequenos grupos gerou-se um ambiente de trabalho agradável, sem grandes confusões, demonstrando muito empenho e organização (mesmo quando aconteceu estarem dois grupos sentados lado a lado a trabalhar simultaneamente).

Figura 72: Ambos os grupos a jogar em simultâneo.



Sem dúvida que esta atividade foi muito enriquecedora a nível de aprendizagens, pois os alunos estavam a praticar como escrever palavras, utilizando todos os seus conhecimentos prévios para conseguir desempenhar corretamente a tarefa. Para além disso, o facto de estarem a praticar e a aprender sem se tratar de uma atividade forçada e pouco interessante, mas sim através de um jogo em que os próprios alunos estão no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, acabou por assegurar a adoção de uma atitude de plena envolvimento. De facto, segundo Neto (2012), “a criança que brinca livremente passa por um processo educativo espontâneo e aprende sem constrangimento de adultos, em interação com o seu ambiente” (p. 98).

Relevo ainda que com esta atividade pude comprovar a importância da cooperação entre todos os elementos dos grupos. Afirmando isto, pois consegui constatar, que quando apareciam dificuldades na escrita das palavras, os alunos ajudavam-se uns aos outros, partilhando conhecimentos e incentivando o colega em questão, que acabava

por mostrar mais confiança durante o jogo já que se sentia apoiado. Desta forma é visível que ao promover um jogo que pressupunha cooperação, não se pretende uma atitude individualista, mas sim uma atitude participativa que procure “o prazer, a comunicação e o apreço de todos”, pois o objetivo pretendido seria a colaboração para um fim em comum (Xares, 1992, citado por Leite & Rodrigues, 2001, p. 31).

Figura 73: Momento de cooperação entre os elementos do grupo.



Embora tivesse programado efetuar, posteriormente, com os alunos a leitura de todas as palavras trabalhadas no jogo (como forma de associar o som das mesmas à sua escrita), isso não foi possível por falta de tempo. Porém, afirmo que, apesar de ter modificado alguns aspetos da planificação devido a estes pequenos contratempos, acredito que estas alterações foram benéficas, pois fiquei muito surpresa com o resultado e motivação dos alunos para o jogo em questão.

Assim, se a inteligência é resultado de um equilíbrio entre assimilação e acomodação, o lúdico proporcionado pelo jogo caracteriza-se por despertar uma assimilação predominante em relação à acomodação (Neto, 2012).

Em suma, os alunos demonstraram muita autonomia a controle sobre a tarefa proposta, deixando-me mais livre para os ajudar em outras dificuldades (nomeadamente na resolução dos exercícios do manual) e mais realizada na sensação de “missão cumprida” contra o aparente desafio que é desenvolver jogos em vários grupos

simultaneamente, experiência essa nunca testada pela professora cooperante com este grupo.

Para perceber se a aprendizagem estava a ocorrer, recorri a uma observação e desta forma pude perceber se os objetivos propostos estavam a ser cumpridos, sendo estes o desenvolvimento e percepção da escrita, a autonomia e a cooperação entre os alunos. Para além disso, pude acompanhar, durante a atividade, o registo efetuado pelos alunos no quadro da sala, o que me permitiu perceber as dificuldades sentidas ou a evolução dos mesmos.

Posto isto, saliento que é por atividades como esta que fiquei motivada para fazer mais e melhor, pois o único e grande objetivo da Educação, deve ser a obtenção de aprendizagens através de momentos lúdicos e acima de tudo, prazerosos e significativos.

5.3.4.3. Descobrimo um enigma através de revisões

A atividade número três foi idealizada para a sétima e última semana de intervenção, sendo posta em prática no dia 5 de dezembro de 2017.

Nesse sentido, iniciei o dia a dialogar com os alunos, partindo desse diálogo para explicar que íamos jogar a um jogo, que tinha por objetivo descobrir um enigma, sendo este uma imagem representada em um puzzle. Para tal, informei que precisavam do quadro branco e da caneta própria para este. De seguida, passei a explicar as regras do jogo, esclarecendo todo o procedimento. Desta forma, o jogo possuía várias etapas com um objetivo geral, ou seja, relembrar a matéria aprendida até então, através de questões desafiantes que relembrassem os conteúdos ou demonstrassem dúvidas evidentes, já que se tratava de uma aula dedicada a revisões de matemática.

Após explicar as regras do jogo, coloquei a primeira questão ao grande grupo, alertando que os alunos deviam responder o mais rápido possível no quadro branco (embora tenha dado mais algum tempo nas questões iniciais até apanharem o ritmo, e mesmo assim, optava por tentar perceber quando todos já tinham respondido, de forma a respeitar os vários ritmos de raciocínio).

De seguida, após responderem no quadro branco individual, pedia que ao meu sinal os alunos mostrassem os quadros, para que eu pudesse averiguar quem respondeu corretamente.

Figura 74: Momento de resposta, a uma das questões colocadas.



Os alunos que respondessem corretamente, recebiam uma peça de um puzzle (cada aluno recebia a peça do seu próprio puzzle), tentando organizar as peças que já possuíam.

Figura 75: Após acertar na resposta à pergunta, é momento de organizar as peças do puzzle (enquanto todos se preparam para outra questão).



Caso errassem a resposta, tinham oportunidade de explicar o seu raciocínio, e de realizar as devidas operações recorrendo a material (como por exemplo canetas ou lápis de cor) ou ainda aos próprios dedos das mãos, facultando apenas os meios para que o aluno, sozinho, fosse capaz de encontrar a solução.

Figura 76: Momento em que é possível verificar que os alunos procuram responder às questões, utilizando as próprias mãos para realizar as somas.



Posteriormente, após os “vencedores” receberem a peça do puzzle correspondente, colocava novamente uma questão, e assim sucessivamente, até colocar todas as questões referentes ao número de peças do puzzle (doze questões no total). Importa salientar que aquando da criação da atividade, tinha programado que todos os puzzles deveriam ficar na mesa do professor e só após acertadas as respostas facultava uma peça aos vencedores. Contudo, no momento da atividade achei que dessa forma iria “perder tempo”, acabando por decidir que iria distribuir a todos os alunos todas as peças do puzzle, sendo que só tinham ordem para mexer no material quando eu assim o pedisse, ou seja, no momento de recolherem uma peça do puzzle (caso acertassem).

Terminadas as questões base, e para evitar ferir suscetibilidades, sendo que nem todos os alunos tinham adquirido todas as peças do puzzle, dei uma última oportunidade, realizando uma última questão (fácil), permitindo aos alunos a aquisição das restantes peças do puzzle, pedindo por fim, que os alunos montassem os puzzles.

Descoberto o enigma, sendo este o algarismo “9” coberto com enfeites de Natal, foi dado o mote para a aprendizagem deste novo número.

Figura 77: Puzzle criado após os alunos acertarem nas respostas às perguntas.



Ao partir de dados que os alunos já dominavam (neste caso os algarismos até “8”), foi possível que as novas aprendizagens (novo algarismo) decorressem com base em conhecimentos prévios. Este processo denomina-se de modelo de processamento da informação pois “o acto de aprender implica introduzir conhecimentos novos e armazená-los” (Ferreira & Santos, 1994, p. 23). Contudo, este armazenamento não pode ser realizado de forma compartimentada, sendo que Ausubel (1978) citado por Ferreira e Santos (1994), afirma que “os novos conhecimentos constroem-se, não se memorizam, isto é, desenvolvem-se a partir da experiência previamente possuída” (p. 23).

Refletindo sobre a atividade desenvolvida, afirmo que esta se revelou muito produtiva, devido, em grande parte, à decisão de não ser eu a distribuir as peças no puzzle, delegando essa tarefa aos próprios alunos. Assim, pude utilizar esse tempo, que iria ser inutilizado, para perceber quais as verdadeiras dúvidas dos alunos, rentabilizando-o de forma a poder combatê-las. Nesse sentido, aproveitei cada momento, para o tornar em aprendizagens significativas, recorrendo ao lúdico através do jogo apresentado.

Através do lúdico, todos os momentos destinados a possíveis aprendizagens são mais apelativos e têm maior possibilidade de se transformarem em aprendizagens significativas. Afirmo isto, pois estes momentos causam algum significado para os alunos, ao invés de uma aula em que são apresentados meros exercícios de revisões, que não causam nenhum estímulo ao aluno, não trazendo qualquer benefício para o mesmo. Dito isto, é certo que as opções metodológicas devem ter em conta uma “constante observação e reflexão sobre as práticas lectivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo” (Ferreira & Santos, 1994, p. 48).

Asseguro, ainda, que a atividade proposta marcou cada um dos alunos, efetuando estas ilações devido ao feedback dado pelos mesmos durante e após a atividade, em que passo a citar algumas expressões:

L.: “Isto é muito giro.”

S.: “Gostei muito desde jogo!”

M.: “Podemos repetir?”

(Diário de bordo, 5 de dezembro de 2017)

Segundo Neto (2012), o jogo quando propicia prazer ou alegria induz sinais que se traduzem em sorrisos expressos, quando a criança brinca livremente manifestando satisfação. O mesmo autor afirma que “esse processo traz inúmeros efeitos positivos na dominância corporal, moral e social da criança”, já que enquanto a criança brinca “a sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos” (p. 104).

Assim, recorrendo ao lúdico, os alunos puderam, ao seu ritmo e com grande motivação, realizar exercícios de revisões. Saliento, que mesmo aqueles alunos que apresentavam normalmente alguma dificuldade, mostravam-se entusiasmados, dando sempre o seu melhor. Estes procuravam encontrar as respostas às perguntas, quer fazendo as ditas “contas de cabeça”, quer fazendo as operações com os dedos, ou ainda utilizando o material escolar disponível na sua secretária. Por essa razão, foi igualmente importante, a meu ver, um incentivo inicial, no qual depus a minha confiança nos alunos com expressões motivadoras, afirmando que estes nunca deveriam desistir.

Esta procura do conhecimento, assente no construtivismo de Piaget, iria revelar-se fundamental pois “o que mais importa é a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças”, devendo promover-se “condições para que a criança construa o próprio saber

ideal, pois significa igualmente a aquisição de um método de trabalho que se terá por toda a vida” (p. 87). Para além desse aspeto, este processo de procura e de autonomia irá contribuir para o aumento da curiosidade da criança em aprender (Neto, 2012, p. 87). Além disso, o mesmo autor afirma que a superação do erro ocorre essencialmente através da cooperação e principalmente através da “consciência da necessidade de melhorar o seu desempenho” (p. 104).

Como forma de averiguar se os conhecimentos estavam presentes, ou se a aprendizagem estava efetivamente a acontecer, recorri a uma observação direta. Desta forma pude perceber se os objetivos propostos estavam a ser cumpridos, sendo estes a realização, com sucesso, de exercícios de revisão da área da Matemática (somadas e subtrações simples, e ainda, exercícios relacionados com os sinais maior e menor), a autonomia dos alunos, e a sua capacidade de procurar as respostas para as perguntas efetuadas (escolhendo a melhor maneira para alcançar o sucesso). Assim durante o jogo pude evidenciar quais os alunos que precisavam de um maior apoio nos conteúdos selecionados, e quais por outro lado já se sentiam confiantes e preparados para a ficha que se avizinhava.

5.3.5. Reflexão final acerca da intervenção

Terminada a Prática Pedagógica III, importa refletir sobre todos os momentos que a englobaram. À semelhança das práticas anteriores, a observação prévia do grupo foi um aspeto fundamental, pois permitiu-me absorver as principais características dos alunos, incluindo as suas dificuldades e potencialidades.

Assim, e tendo em conta as características encontradas, durante a minha Prática Pedagógica pude promover várias atividades, inclusive as que referi anteriormente, que pretenderam criar reações, atitudes, momentos prazerosos e lúdicos momentâneos, como também, pretenderam desenvolver capacidades, competências e saberes a longo prazo.

Não obstante, nunca é demais lembrar que a alegria “representa um objetivo educativo que não podemos ignorar tendo em conta de que uma das finalidades que deverá estar presente em todo o projeto educativo, em qualquer idade, é o de formar pessoas felizes” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 33).

Utilizando como exemplo as atividades destacadas, estas procuraram criar impactos na aprendizagem de acordo com os objetivos a atingir em cada uma delas.

Pude constatar que após a promoção das atividades, senti uma mudança a nível da criatividade dos alunos (promovida no Jogo das palhinhas com ditongos), que até então não tinham tido oportunidade de estimular.

Para além disso, senti que as atividades provocaram um impacto muito positivo a nível da cooperação e autonomia (promovida na atividade do Jogo dos dados), pois, até à data, os alunos apenas trabalhavam individualmente, mostrando-se pouco autónomos e confiantes.

Por fim, pude verificar um outro impacto na aprendizagem, sendo este a capacidade de os alunos procurarem informação de forma a ultrapassar as suas dificuldades, por exemplo através da exploração do próprio material como forma de resolver desafios matemáticos (promovida na atividade da descoberta do enigma através de revisões). Este aspeto foi fundamental, não só para o sucesso da atividade promovida, como também, para que os alunos adquirissem, posteriormente, esta capacidade.

Assim, fez todo o sentido a preocupação referente à problemática de Investigação-Ação, que enfatizava a importância dos materiais didáticos para a promoção da autonomia dos alunos, já que considero que a sua utilização influenciou a aprendizagem dos mesmos. Por essa razão, creio, que este tipo de atividades lúdicas, são fundamentais pois, é através da atribuição de significados, neste caso através do jogo, que os alunos vão criando ligações para facilitar a aprendizagem. Baseando-me nesta crença, na tentativa de responder à questão de Investigação-Ação (*Como motivar os alunos, promovendo a sua atenção através do lúdico?*), desenvolvi várias outras atividades que tiveram como mote materiais didáticos, que despertassem o interesse e motivação dos alunos e conseqüente atenção. A título de exemplo na área da Matemática recorri à caixa de somar, à representação do conceito de dezena em palito “de gelado”, e fitas para colocar nas cabeças com números para efetuar somas (em que um par de crianças representava uma soma).

Figura 78: Outros materiais: caixa de somar, palito “de gelado”, e fitas com números para efetuar somas.



Já na área de Estudo do Meio, os alunos tiveram a oportunidade de construir e decorar, por exemplo, um corpo humano partindo de um desenho, para trabalhar os conceitos de cabeça, tronco e membros. Desta forma, criaram também eles um material que, após exposição no placar da turma, serviu para os alunos manipularem, recordando constantemente os conceitos aprendidos.

Figura 79: Outros materiais: corpo humano construídos e decorados pelos alunos.



Por fim, na área do Português os alunos puderam identificar palavras associadas a desenhos e posteriormente classifica-las segundo as iniciais, construindo assim um material com várias casas com o “al”, “el”, “il”, “ol” e “ul”, ou ainda um género do tradicional “quantos queres” para efetuar a leitura de frases.

Figura 80: Outros materiais: casas com o “al”, “el”, “il”, “ol” e “ul” preenchidas pelos alunos.

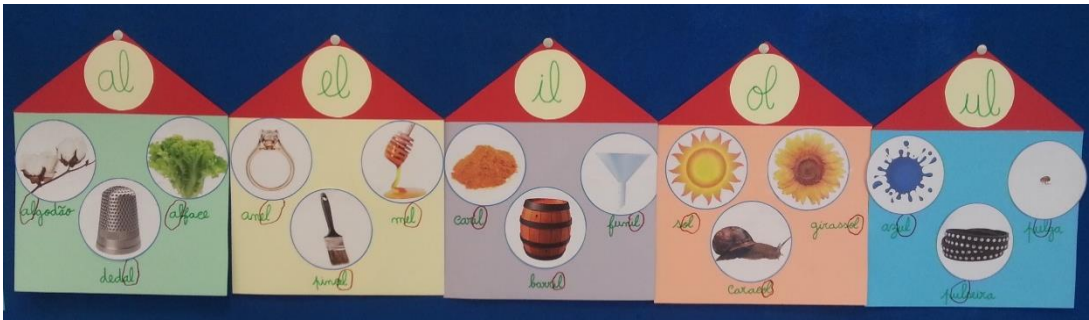


Figura 81: Outros materiais: “quantos queres” leitura de frases.



Importa salientar que aquando da aprendizagem de um novo número ou letra, tentava variar o material para treino, fugindo assim ao lápis e ao papel, recorrendo a sacos de tinta com cotonetes, caixas de cereais com cores de cera, quadro branco (dos alunos) com marcador e quadro de giz.

Figura 82: Outros materiais: sacos de tinta com cotonetes e caixas de cereais com cores de cera.



Por essa razão, “o bom professor, em qualquer disciplina tem de ser um bom animador, motivando os seus alunos para conteúdos e actividades que os interessem, a fim de neles se empenharem”. Este empenho é um potencial promotor de conhecimento, pois, “aquilo que de alguma forma nos interessa pode transformar-se em fonte de prazer e a aprendizagem lúdica aparece naturalmente” (Cabral, 1994, p. 26).

Para além deste aspeto, aquando da descoberta e exploração da informação através dos materiais didáticos, o professor deve utilizar estratégias de motivação e orientação recorrendo, por exemplo, ao feedback. Isto porque, o feedback permite dar uma orientação ao aluno sobre o seu desempenho, utilizando sempre um reforço positivo, direccionando o aluno para a informação correta. A utilização desta estratégia visa que o aluno não perca o entusiasmo e a curiosidade (por exemplo na manipulação dos materiais, quando isso se verifica), mantendo um sentimento de segurança e de confiança em alcançar os objetivos pretendidos (Cabral, 1994, p. 26).

Porém, também tenho de ser realista e afirmar que, por ser um 1º ano de escolaridade, os alunos foram mais morosos do que eu imaginava na concretização das tarefas (com ou sem material didático). Após uma reflexão da implementação das actividades propostas, afirmo que a mesma se constituiu numa preocupação e num aspeto a melhorar aquando da planificação, ou seja, passei a planear menos, para ter tempo de explorar cada situação ao pormenor.

Postas em prática as actividades, concluo que todas elas foram benéficas para a turma em questão, opinião corroborada pela professora cooperante, tendo em conta o

feedback facultado. Dito isto, afirmo que embora as aulas que envolvessem uma aprendizagem através do lúdico causassem mais burburinho do que é normal, foram consideradas uma mais valia para os alunos.

Embora tenha programado todas as atividades ao pormenor, de acordo com a teoria, reconheço que a mesma nem sempre se verificou na prática. Isto deve-se ao facto de a sala de aula ser um lugar interativo, na medida em que os próprios alunos, ou até mesmo o espaço, colocam desafios de “última hora” modificando alguns dos planos. Contudo, isso não me impediu de superar essas adversidades, considerando até, que algumas das decisões tomadas para corresponder a algum desafio, acabaram por se tornar opções melhores do que aquilo que estava estipulado na planificação.

Assim, e independentemente do resultado provocado pelas atividades realizadas, é certo, que esta Prática Pedagógica se revelou um bom desafio, mas, acima de tudo, se traduziu numa grande aprendizagem.

Saliento, ainda, que durante todo o processo recorri a uma observação direta, que serviu como avaliação formativa. Esta avaliação pretendeu dar informações acerca da aprendizagem dos alunos enquanto esta ainda estava a decorrer, como forma de intervir se necessário, para que os alunos tivessem oportunidade de alcançar o sucesso nas tarefas propostas. Além do referido, optei por este tipo de avaliação pois esta deve ser feita de forma regular e sistemática “para avaliar o desempenho e motivação do aluno em diferentes situações de aprendizagem e de comunicação oral, leitura e escrita” (Silva & Lopes, 2012, p. 156).

Por fim, valorizando todos estes aspetos, ou seja, a utilização de materiais didáticos, juntamente com a motivação e a utilização do reforço positivo, estamos perante a “receita” para que os alunos se sintam, à partida, motivados e felizes, aprendendo de forma lúdica, de maneira a se desenvolverem e a construírem o seu próprio conhecimento (Tavares, 1992).

Considerações Finais

Chegada a esta etapa final de um processo deveras exigente mas aliciante importa refletir sobre toda a ação desenvolvida, enfatizando, de certa forma, o percurso acadêmico realizado até agora e que culmina na redação deste relatório que, embora breve, contém a gênese do que é ser professor a partir de uma experiência gratificante no terreno.

Neste sentido, posso afirmar que as Práticas Pedagógicas se revelaram um bom desafio e, acima de tudo, uma aprendizagem verdadeiramente significativa. A possibilidade de conhecer três grupos distintos, com idades diferentes, com características diversificadas e singularidades que os tornam únicos, fez com que toda esta experiência fosse deveras enriquecedora. Para além disso, a variedade de conteúdos trabalhados, as várias formas de os abordar e ainda a oportunidade de experienciar a orientação das aulas de T.I.C no 4.º ano de escolaridade contribuíram, também, para que todo esta jornada fosse mais relevante e completa.

Contudo, não posso deixar de referir que esta caminhada também envolveu muita adaptação, pois o facto de ter de lidar com grupos tão diferentes a nível de idades, e sem uma sequência lógica nos anos de escolaridade, colocou-me alguns desafios a nível da gestão de tempos ou até mesmo de atividades. Porém, foram esses mesmos desafios e contratempos que consolidaram toda esta vivência, na medida em que quer a tentativa e o erro quer a exigência, fazem parte do caminho para o sucesso.

Por outro lado, visto que todo este conhecimento se iniciou com a primeira Prática Pedagógica, no Pré-Escolar, o percurso foi-se alicerçando através das várias descobertas, e por essa razão houve uma evolução contínua que, juntamente com a teoria apreendida nas várias Unidades Curriculares, contribuíram para uma aprendizagem holística.

Desse trajeto saliento um conjunto de ideias chave, que suportaram toda a minha prática e que gostaria de destacar. Assim, no que concerne ao aluno, este é o centro de todo o processo de ensino, e este efetua-se de forma mais harmoniosa se uma aprendizagem ativa e construtivista for a opção. A interação entre os vários elementos que compõem o grupo é fundamental, devendo esta basear-se num trabalho cooperativo. As características, as preferências e os gostos dos alunos devem ser tidos em conta, sendo este também um fator de motivação que impulsionará o ensino. As suas opiniões

são igualmente importantes, pois a sua valorização deixa-os mais confiantes e interessados. À semelhança dos adultos, as crianças/alunos também erram, e quando isso acontece é fundamental reconhecer o erro e facultar os meios para que seja feita a busca pelo conhecimento, evitando repostas prévias por parte do professor.

No que diz respeito ao docente, este ao tornar o ensino estimulante, procura cativar o aluno, através de uma diversidade de recursos, recorrendo, por exemplo, a materiais didáticos. Ainda, todo o processo de ensino deve ser acompanhado por um constante feedback, essencialmente positivo, que contribui para o tal sentimento de confiança.

Contudo, a sua ação não incide apenas na sala de aula, já que cabe a este agente educativo planear as unidades de ensino através de uma seleção de atividades, que posteriormente serão alvo de um olhar crítico que visa uma avaliação de todas as etapas. Destaque-se que esta avaliação não recai apenas nas aprendizagens dos alunos, visando igualmente avaliar se as estratégias e os métodos aplicados pelo docente são adequados, pois “é muito importante que os professores reflitam sobre os resultados do seu ensino, motivados pela preocupação de que resulte para todos” (Silva & Lopes, 2015, p. 58). Para esta averiguação contribui uma constante reflexão e investigação que sustente a prática, já que todas as atividades desenvolvidas na sala de aula devem ser alvo de um ciclo de Investigação-Ação que comece na planificação, percorra a ação, e que através de uma observação termine com uma reflexão, que irá surtir em novas conceções dando continuidade ao ciclo.

A comunidade educativa tem também um papel preponderante, pois é através da partilha e das várias interações que possam ocorrer, que os alunos crescem e aprendem numa escola preocupada com o conhecimento como um todo. É fundamental ter presente que os alunos são também crianças e por essa razão devem aprender num ambiente propício, estimulante e alegre.

Para completar este conjunto de pressupostos inerentes a qualquer prática pedagógica saliento o papel da família, já que esta é responsável por cooperar para um ambiente favorável à aquisição do saber, através da transmissão de estímulos e de um constante acompanhamento. Neste sentido, a família deve manter uma relação com a escola baseada na confiança e no diálogo, já que ambas contribuem para a educação da mesma criança.

Tomada esta consciência está construída a base para um ensino melhor, mais atrativo e por sua vez mais significativo, que conduza a uma formação integral de cada um dos alunos.

Em suma, termino com uma citação que caracteriza a minha perspectiva enquanto futura profissional, sendo esta também uma premissa para reflexão: “Um bom professor é aquele que faz sempre o seu melhor para ser melhor” (Elizabeth Cohen, s.d, citado por Silva & Lopes, 2015, p. 191).

Referências Bibliográficas

- Aebli, H. (1982). *Prática de Ensino: Formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Alarcão, I. (1992). Construção do conhecimento e ludicidade. In *A Aprendizagem como Aquisição e Construção do Conhecimento*. Aveiro: Cidine.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva* (7.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Brasil: Corte editora.
- APM (2004). Matemática e Jogo na Educação e Matemática. *Educação e Matemática: Revista da Associação de Professores de Matemática*, N.º76, p. 3-4. Retirado de: http://www.apm.pt/apm/revista/educ76/matematica_jogo.pdf.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática- Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de educação*. V. 26 (1), pp. 253-286. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259>.
- Brandes, D., & Phillips, H. (1977). *Psicologia e Pedagogia: Manual de jogos educativos*. Lisboa: Moraes editores.
- Brazão, P. (2007). *O diário do diário etnográfico electrónico*. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.

- Brazão, P. (2012). *A construção e a análise do software diário etnográfico eletrónico na investigação etnográfica em educação*. In Atas 12º Colóquio de Psicologia e Educação (pp. 213-221). Lisboa: ISPA.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Portugal: Ministério de Educação e Ciência.
- Cabral, A. (1994). *Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância: Modelo Lúdico de Ensino-Aprendizagem*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carreras, L. Et al (1997). *Cómo educar en Valores: Materiales Textos- Recursos Tecnicas*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones
- Correia, V. (2012). *A importância atribuída ao desenho infantil pelos adultos*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de beja, Escola Superior de Educação, Beja.
- EB1/PE da Achada (2016-2020). *Projeto Educativo de Escola*.
- EB1/PE da Achada (2016-2017). *Projeto Anual de Turma*.
- EB1/PE Dona Olga de Brito (2016-2019). *Projeto Educativo de Escola*.
- EB1/PE Dona Olga de Brito (2008/2009). *Normas Internas de Funcionamento Escolar e Segurança*. Consultado em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=uz8oz8y3qGQ%3D&tabid=2011>.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Ferreira, M., Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2003). *FAQs, etnografia e observação participante*. Revista Europeia de Etnografia da Educação.
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas(escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lapassade, G., (2005). *As microssociologias: Série Pesquisa em Educação*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Machado, J. & Alves, J. (2013). *Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e de políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade católica Portuguesa & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, P. et al (2004) Cientistas de Palmo e Meio. Uma Brincadeira muito séria. In *Análise Psicológica*. 169-174. Consultado a 29 de outubro de 2016, em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a15.pdf>.
- Ministério da Educação, (s.d). *Organização Curricular e Programas*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf.
- Moratori, P. (2003). *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?*. Rio de Janeiro: Universidade Federal.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Neto, T., (2012). *A importância do Lúdico na Educação da Criança*. Alpiarça: Garrido Artes Gráficas.
- Oliveira, A. M. (2007). *Literatura Infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais, na educação infantil*. Obtido em 12 de dezembro de 2016, de <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/765/697>.
- Pacheco, J. (1995). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, D. (2014). *Pré-Cientistas: A Ciência na Educação Pré-Escolar. (Relatório de Mestrado)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.

- Seminário “Escola/Família/ Comunidade” (2007). *Escola/ Família /Comunidade*: [atas] Seminário. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2000). *Formar professores: os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, I., Marques, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J. (1992). A mobilização dos mecanismos conscientes e inconscientes na construção do conhecimento e na invenção científica e tecnológica. In *A Aprendizagem como Aquisição e Construção do Conhecimento*. Aveiro: Cidine.
- Tran-Thong, (1987). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Viana, J. P., Teixeira, P. e Vieira, R. (1989). Educação e Matemática? Porque não?. *Educação e Matemática*, N.º11. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Madrid: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

Referências Normativas

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar). Retirado de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular17_dsdc_depeb_2007.pdf.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades Educativas Especiais. (1994). Retirado de: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário) Retirado de http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/Ensino_EB_ES/Legislacao/Edu%20Pre_Escolar/Decreto_Lei_n_240_2001.pdf

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico). Retirado de http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/Ensino_EB_ES/Legislacao/Edu%20Pre_Escolar/Decreto_Lei_n_241_2001.pdf

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (Ministério da Educação e Ciência). Retirado de <https://dre.pt/application/file/133919>.

Despacho normativo n.º 9180/2016 de 19 de julho. (Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar). Retirado de <https://dre.pt/application/file/74981174>.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Retirado de <https://dre.pt/application/conteudo/561219>.

Lei n.º 46/86, 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_2005.pdf.

Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto (Ministério da Educação e Ciência). Retirado de http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=5537.

Índice do conteúdo do CD-ROM

Apêndices

Pasta A- Documentos referentes à Prática Pedagógica no Pré-Escolar

1. Planificações

Apêndice 1- Planificação 24, 25 e 26 de outubro de 2016

Apêndice 2- Planificação 2 de novembro de 2016

Apêndice 3- Planificação 7, 8 e 9 de novembro de 2016

Apêndice 4- Planificação 14, 15 e 16 de novembro de 2016

Apêndice 5- Planificação 21, 22 e 23 de novembro de 2016

Apêndice 6- Planificação 28, 29 e 30 de novembro de 2016

Apêndice 7- Planificação 5 e 6 de dezembro de 2016

Apêndice 8- Planificação 12, 13 e 14 de dezembro de 2016

2. Diários de bordo

Apêndice 9- DB observação 10 de outubro de 2016

Apêndice 10- DB observação 11 de outubro de 2016

Apêndice 11- DB observação 12 de outubro de 2016

Apêndice 12- DB observação 17 de outubro de 2016

Apêndice 13- DB observação 18 de outubro de 2016

Apêndice 14- DB observação 19 de outubro de 2016

Apêndice 15- DB observação 24 de outubro de 2016

Apêndice 16- DB observação 25 de outubro de 2016

Apêndice 17- DB observação 26 de outubro de 2016

Apêndice 18- DB observação 31 de outubro de 2016

Apêndice 19- DB observação 2 de novembro de 2016

Apêndice 20- DB observação 7 de novembro de 2016

Apêndice 21- DB observação 8 de novembro de 2016

Apêndice 22- DB observação 9 de novembro de 2016

Apêndice 23- DB observação 14 de novembro de 2016

Apêndice 24- DB observação 15 de novembro de 2016

Apêndice 25- DB observação 16 de novembro de 2016

Apêndice 26- DB observação 21 de novembro de 2016

Apêndice 27- DB observação 22 de novembro de 2016

Apêndice 28- DB observação 23 de novembro de 2016

Apêndice 29- DB observação 28 de novembro de 2016

Apêndice 30- DB observação 29 de novembro de 2016

Apêndice 31- DB observação 30 de novembro de 2016

Apêndice 32- DB observação 5 de dezembro de 2016

Apêndice 33- DB observação 6 de dezembro de 2016

Apêndice 34- DB observação 12 de dezembro de 2016

Apêndice 35- DB observação 13 de dezembro de 2016

Apêndice 36- DB observação 14 de dezembro de 2016

Pasta B- Documentos referentes à Prática Pedagógica no 4º ano de escolaridade1. Planificações

- Apêndice 37-** Planificação 24 e 26 de abril de 2017
- Apêndice 38-** Planificação 2 e 3 de maio de 2017
- Apêndice 39-** Planificação 8, 9 e 10 de maio de 2017
- Apêndice 40-** Planificação 15, 16 e 17 de maio de 2017
- Apêndice 41-** Planificação 22, 23 e 24 de maio de 2017
- Apêndice 42-** Planificação 29, 30 e 31 de maio de 2017
- Apêndice 43-** Planificação 5, 6 e 7 de junho de 2017
- Apêndice 44-** Planificação 12 e 13 de junho de 2017

2. Diários de bordo

- Apêndice 45-** DB observação 27 de março de 2017
- Apêndice 46-** DB observação 28 de março de 2017
- Apêndice 47-** DB observação 29 de março de 2017
- Apêndice 48-** DB observação 3 de abril de 2017
- Apêndice 49-** DB observação 4 de abril de 2017
- Apêndice 50-** DB observação 19 de abril de 2017
- Apêndice 51-** DB observação 25 de abril de 2017
- Apêndice 52-** DB observação 26 de abril de 2017
- Apêndice 53-** DB observação 2 de maio de 2017
- Apêndice 54-** DB observação 3 de maio de 2017
- Apêndice 55-** DB observação 8 de maio de 2017
- Apêndice 56-** DB observação 9 de maio de 2017
- Apêndice 57-** DB observação 10 de maio de 2017
- Apêndice 58-** DB observação 15 de maio de 2017
- Apêndice 59-** DB observação 16 de maio de 2017
- Apêndice 60-** DB observação 17 de maio de 2017
- Apêndice 61-** DB observação 22 de maio de 2017
- Apêndice 62-** DB observação 23 de maio de 2017
- Apêndice 63-** DB observação 24 de maio de 2017
- Apêndice 64-** DB observação 29 de maio de 2017
- Apêndice 65-** DB observação 30 de maio de 2017
- Apêndice 66-** DB observação 31 de maio de 2017
- Apêndice 67-** DB observação 5 de junho de 2017
- Apêndice 68-** DB observação 6 de junho de 2017
- Apêndice 69-** DB observação 7 de junho de 2017
- Apêndice 70-** DB observação 12 de junho de 2017
- Apêndice 71-** DB observação 13 de junho de 2017

Pasta C- Documentos referentes à Prática Pedagógica no 1º ano de escolaridade1. Planificações

- Apêndice 72-** Planificação 23, 24 e 25 de outubro de 2017
- Apêndice 73-** Planificação 30 e 31 de outubro de 2017
- Apêndice 74-** Planificação 6, 7 e 8 de novembro de 2017
- Apêndice 75-** Planificação 13, 14 e 15 de novembro de 2017
- Apêndice 76-** Planificação 20, 21 e 22 de novembro de 2017
- Apêndice 77-** Planificação 27, 28 e 29 de novembro de 2017

Apêndice 78- Planificação 4, 5 e 6 de dezembro de 2017

2. Diários de bordo

Apêndice 79- DB observação 16 de outubro de 2017

Apêndice 80- DB observação 17 de outubro de 2017

Apêndice 81- DB observação 18 de outubro de 2017

Apêndice 82- DB observação 23 de outubro de 2017

Apêndice 83- DB observação 24 de outubro de 2017

Apêndice 84- DB observação 25 de outubro de 2017

Apêndice 85- DB observação 30 de outubro de 2017

Apêndice 86- DB observação 31 de outubro de 2017

Apêndice 87- DB observação 6 de novembro de 2017

Apêndice 88- DB observação 7 de novembro de 2017

Apêndice 89- DB observação 8 de novembro de 2017

Apêndice 90- DB observação 13 de novembro de 2017

Apêndice 91- DB observação 14 de novembro de 2017

Apêndice 92- DB observação 20 de novembro de 2017

Apêndice 93- DB observação 21 de novembro de 2017

Apêndice 94- DB observação 22 de novembro de 2017

Apêndice 95- DB observação 27 de novembro de 2017

Apêndice 96- DB observação 28 de novembro de 2017

Apêndice 97- DB observação 29 de novembro de 2017

Apêndice 98- DB observação 4 de dezembro de 2017

Apêndice 99- DB observação 5 de dezembro de 2017

Apêndice 100- DB observação 6 de dezembro de 2017

Pasta D- Autorizações Fotográficas

Autorizações fotográficas 1º ano

Autorizações fotográficas 4º ano

Autorizações fotográficas Pré-Escolar

Pasta E- Relatório versão digital

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato Word

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato PDF