

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Beatriz Ferreira Passos

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Ana Beatriz Ferreira Passos

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

ORIENTAÇÃO

Ana França Freitas kot kotecki

“Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. Os homens esqueceram-se dessa verdade, mas tu não a deves esquecer. Tu tornas-te eternamente responsável por aquilo que cativas.”

- Antoine de Saint-Exupéry (1943)

Agradecimentos

E assim chega ao fim a primeira parte desta viagem. Sim, primeira parte, porque ainda hei-de aprender muito ao longo da minha vida e carreira profissional. Neste momento, considero importante refletir sobre tudo o que vivi nestes últimos anos e sobre aqueles que estiveram presentes no meu percurso académico, pois com o seu apoio incondicional, foi muito mais fácil.

Por isso torna-se indispensável agradecer a todos os que caminharam comigo nesta viagem!

Começo por agradecer às crianças que passaram por mim e que, sem se quer se aperceberem, tanto me apoiaram e ajudaram a alcançar este meu sonho. Sem elas nada disto teria sido possível. Então obrigada aos meus meninos do Planeta Lilás, do infantário Planeta das Crianças, e da turma do 2.º e 3.ºL, da Escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa, pelo vosso carinho e sorrisos que me fizeram ter a certeza que estava no caminho certo.

Agradecer às instituições e a toda a comunidade educativa que tão bem me receberam em cada contexto. Obrigada à Educadora Marta Brazão e às Auxiliares Lília e Rubina por tudo o que me ensinaram e pelo apoio prestado, bem como à professora Inês Vasconcelos por todo o apoio, disponibilidade, cumplicidade e carinho com que me recebeu e ajudou neste percurso e por me demonstrar que podemos ser exigentes, calmas e bondosas com todas as crianças e tirar o máximo partido delas.

Obrigada a todos os professores que fizeram parte das minhas aprendizagens, que me fizeram entrar neste mundo maravilhoso e dinâmico que é a educação e por me motivarem todos os dias a ser uma pessoa melhor, uma melhor profissional e uma educadora/professora para o futuro.

Obrigada à orientadora científica deste relatório, Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki, pela disponibilidade, profissionalismos e orientação e por não me deixar desistir quando a motivação me faltou.

Obrigada a todos os meus amigos que por mais perto ou mais longe que estejam, participaram nesta viagem tornando-a ainda mais divertida. Por me apoiarem e por me fazerem ver o que há de melhor em mim, mesmo quando as inseguranças batem à porta.

Mas agora é hora de agradecer aos mais importantes, àqueles que um ou mil agradecimentos não chega, à minha família e, em especial, a quatro grandes mulheres que tornaram esta viagem possível e incrível.

À minha tia Carla, que sempre apoiou e ajudou, à minha tia e madrinha de curso Manuela, que nunca me deixou desistir e que puxou por mim sempre da forma mais discreta (ou não).

À minha irmã Joana e à minha mãe por serem os meus pilares em tudo, por me ouvirem e por me limparem as lágrimas, por me motivarem e me mostrarem aquilo que realmente sou.

Obrigada a todos os que fizeram desta viagem e deste sonho possíveis!

Resumo

O presente relatório de estágio foi concebido no âmbito da formação e obtenção de grau mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pretende apresentar o trabalho realizado no decorrer das unidades curriculares de Prática Pedagógica I, II e III, nos anos letivos entre 2018/2019 e 2019/2020.

Estas práticas pedagógicas ocorreram, em contexto de educação pré-escolar, no Infantário O Planeta das Crianças, mais concretamente na sala do Planeta Lilás, e, em contexto do 1.ºCiclo do Ensino Básico, na escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa, na turma do 2.ºL e posteriormente, com a mesma turma, no ano letivo seguinte, ou seja, na turma do 3.ºL.

É importante realçar que todo o trabalho desenvolvido esteve sobre constante reflexão de modo que pudesse adequar a minha intervenção ao grupo de crianças e alunos no qual desenvolvi a minha prática pedagógica. Assim, no presente relatório pretende-se apresentar, descrever e refletir sobre as intervenções realizadas nos diferentes contextos, pois só através desta reflexão se pode criar situações de aprendizagens autênticas e eficazes, adequadas a cada contexto e a cada grupo de crianças.

Neste sentido, foram construídos projetos de investigação-ação específicos para tentar ultrapassar uma determinada questão-problema. Neles foram utilizadas várias estratégias de intervenção como de recolha de dados.

No que diz respeito ao Pré-Escolar, pareceu-me fundamental trabalhar os valores com o grupo de crianças, surgindo então a questão: *Como é que as crianças da Sala do Planeta Lilás podem promover os valores (Amizade, Respeito, Partilha, Tolerância, Amor, Generosidade e Honestidade).*

Relativamente ao 1.ºCiclo, o aparecimento do vírus SARS-CoV-2 impossibilitou a realização de um projeto de investigação-ação na turma do 2.ºL. No entanto, como pude manter a turma na prática pedagógica seguinte, optei por trabalhar a leitura e a escrita de textos e histórias, sendo orientada pela questão: *“Como é que os alunos do 3ºL podem desenvolver as suas competências de leitura e escrita?”*.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Reflexão Crítica.

Abstract

This internship report was conceived within the scope of training and obtaining a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and aims to present the work carried out during the curricular units of Pedagogical Practice I, II and III, in the academic years between 2019 and 2020.

These pedagogical practices took place, in the pre-school context, at the "O Planeta das Crianças" Nursery, more specifically in the "Planeta Lilás" room. In the context of the 1st cycle, at the EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa school, at 2.ºL class. Later, with the same class, but in the following academic year, I mean in the 3.ºL class.

It is important to emphasize that all the work developed was under constant reflection I could adapt my intervention to the group of children and students in which I developed my practice. Thus, this report intends to present, describe and reflect on the interventions carried out in the different contexts, because only through this reflection can authentic and effective learning situations be created, suitable for each context and each group of children.

In this sense, specific action-research projects were built to try to overcome a particular problem question. They used various intervention strategies as well as data collection.

As far as Pre-School is concerned, it seemed to be essential to work on values with the group of children, so the question arose: *How can the children of the Sala do Planeta Lilac promote values (Friendship, Respect, Sharing, Tolerance, Love, Generosity, and Honesty).*

Regarding the 1st cycle, the emergence of the SARS-CoV-2 virus made it impossible to carry out an action research project in the 2nd cycle. However, as I was able to keep the class in the following pedagogical practice, I chose to work on reading and writing texts and stories, being guided by the question: "How can 3.º L students develop their reading and writing skills?"

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Research-Action; Critical Reflection

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract.....	IX
Sumário.....	X
Índice de Figuras	XIII
Índice de Gráficos.....	XVI
Índice de Tabelas	XVII
Lista de Siglas.....	XVIII
Índice CD-Rom	XIX
Introdução.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo I Organização e Gestão Curricular para a Educação Básica	5
1. Conceitos: currículo, organização e gestão curricular	6
2. Gestão e níveis de decisão curricular.....	7
Capítulo II A importância da Literatura para a Infância	16
Capítulo III O Jogo Como Agente Motivador e Facilitador da Aprendizagem.....	21
Relação Jogo e Escola.....	24
Capítulo IV A Investigação-Ação promotora de uma Atitude Emancipatória	26
Metodologia de Investigação-Ação.....	26
Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	29
Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....	32
PARTE III - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	33
Capítulo 4 Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar	34
Caracterização do Meio.....	34
Caraterização da Escola	37

Caracterização da Sala	38
Rotina Diária	44
Atividades de Enriquecimento curricular.....	47
Caraterização do Grupo.....	48
Momentos de Aprendizagem	50
Projeto de Investigação-Ação.....	55
O Natal do Pequeno Pintarroxo	61
Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala do Planeta das Crianças	63
Capítulo 5 Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	69
Caracterização do Meio.....	69
Caraterização da Escola	73
Caracterização da Sala	75
Caraterização da Turma	78
Momentos de Aprendizagem	79
Projeto de Investigação-Ação.....	85
Projeto com a Comunidade Educativa	86
Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB	87
Capítulo 6 Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	95
Caracterização do Meio.....	95
Caraterização da Escola	95
Caracterização da Sala	96
Caraterização da Turma	98
Momentos de Aprendizagem	99
Projeto de Investigação-Ação.....	105
1. Vamos criar uma história.....	106
2. Membros da Família	108
3. Ninguém dá prendas ao Pai Natal.....	109

4. Sorteios	110
Projeto com a Comunidade Educativa	112
Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º CEB	114
Considerações Finais	119
Referência Bibliográficas	121
Referências Normativas	125

Índice de Figuras

Figura 1 - Campos de Decisão Curricular (Roldão & Almeida, 2018).....	12
Figura 2 - Relação entre as fases de desenvolvimento de Piaget e o jogo	21
Figura 3 - Fases da Investigação-ação.....	29
Figura 4 - Bandeira São Martinho	35
Figura 5 - Localização “Infantário Planeta das Crianças”	37
Figura 6 - Planta da Sala do Planeta Lilás	39
Figura 7 - Área da Casa	40
Figura 8 - Área da Garagem	40
Figura 9 - Área da Biblioteca (antes).....	41
Figura 10 - Área da Biblioteca (depois)	41
Figura 11 - Área dos Jogos e Construções	42
Figura 12 - Área da Comunicação	42
Figura 13 - Área da Expressão Visual	43
Figura 14 - Rotina Diária (atividade de grande grupo e parque).....	45
Figura 15 - Rotina Diária (Almoço e Higiene).....	45
Figura 16 - Rotina Diária (almoço e higiene).....	46
Figura 17 - Rotina Diária (repouso)	46
Figura 18 - Preparação das "Estafetas das Formas Geométricas"	51
Figura 19 - Material das "Estafetas das Formas Geométricas"	51
Figura 20 - Estafetas das Formas Geométricas	51
Figura 21 - Adaptações às "Estafetas das Formas Geométricas"	51
Figura 22 - Jogo das Formas Geométricas	52
Figura 23 - Material do jogo das Formas Geométricas	52
Figura 24 - Retângulo construído pelas crianças.....	52
Figura 25 - Apresentação dos Frutos de Outono	53
Figura 26 - Exploração dos Frutos de Outono.....	54
Figura 27 - A Casinha das Castanhas	54
Figura 28 – Cronograma do Projeto de investigação-Ação do Planeta Lilás.....	57
Figura 29 - O Girassol dos Valores	58
Figura 30 - Filme "Wings"	58
Figura 31 - A Morceguita Destrabelhada	58

Figura 32 - A Bondade Cresce	59
Figura 33 - Atividades de São Martinho	60
Figura 34 - Confeção de um bolo	61
Figura 35 - Dinamização de um conto de Natal	61
Figura 36 - Postais de Natal.....	61
Figura 37 - Teatro de fantoches	62
Figura 38 - Concelho de Machico	69
Figura 39 - Brasão da Freguesia de Machico	71
Figura 40 - Localização da escola a escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa .	73
Figura 41 - Escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa	73
Figura 42 - Planta da Sala de Aula do 2.ºL	75
Figura 43 - Sala de aula do 2.ºL	76
Figura 44 - Cantinho da Leitura	77
Figura 49 - Correção do Exercício	80
Figura 45 - 1.ºMomento vídeo "Estações do Ano".....	80
Figura 46 - Jogo de perguntas do vídeo "Estações do ano".....	81
Figura 47 - Exemplo de um puzzle realizado	81
Figura 48 - Vídeo "Os Papagaios do Rei", os nomes	82
Figura 50 - Exemplos de árvores genealógicas	83
Figura 51 - Maquete do Sistema Digestivo	84
Figura 52 - Ficha do Sistema Digestivo	85
Figura 53 - Letrinha, a mascote da Turma do 3.ºL.....	86
Figura 54 - Planta da Sala de aula do 3.ºL.....	96
Figura 55 - Exposição de trabalhos (3.ªL).....	97
Figura 56 - Sessão de Sensibilização sobre a Covid-19	97
Figura 57 - Trabalho de grupo.....	98
Figura 58 - Aula de Expressão Musical	98
Figura 59 - Apoio Especializado e NEE da turma do 3.ºL.....	99
Figura 60 - Desafio e Mapa da atividade "Caça às Prendas "	100
Figura 61 - "Caça às Prendas"	101
Figura 62 - Desafio e jogo do "Tiro ao Alvo"	101
Figura 63 - Tratamento de dados do "Tiro ao Alvo"	102
Figura 64- Desafio e interação utilizada na dinamização da atividade “Acidentes”....	103
Figura 65 - Trabalho de -grupo e Apresentação dos trabalhos realizados.....	104

Figura 66 - História criada por uma aluna	108
Figura 67 - "A Manta" de Isabel Minhós Martins	109
Figura 68 - Atividade sobre a Higiene Oral	112
Figura 69 - Alguns dos enfeites realizados (Natal, 3.ºL).....	113
Figura 70 - Pinheirinho da Sala da turma do 3.ºL	113

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Nacionalidades Planeta Lilás	48
Gráfico 2 - Nacionalidade Mães Planeta Lilás	49
Gráfico 3 - Nacionalidades Pais Planeta Lilás.....	49
Gráfico 4 - Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação do Planeta Lilás....	49

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Níveis de decisão curricular (Roldão, 1999).....	8
Tabela 2 - Matriz curricular do 1.º Ciclo (ME, 2012).....	10
Tabela 3 - Áreas de Conteúdo (Pré-escolar).....	11
Tabela 4 - Modalidades da Investigação-ação.....	28
Tabela 6 - Estratégias e Instrumentos na Investigação-ação.....	29
Tabela 7 - Quadro de recursos existentes na Freguesia de São Martinho.....	36
Tabela 8 - Recursos Humanos Infantário Planeta das Crianças.....	38
Tabela 9 - Rotina Diária.....	44
Tabela 10 - Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular.....	47
Tabela 11 – Idades e géneros das crianças do Planeta Lilás.....	48
Tabela 13 - Quadro de Recursos existentes na Freguesia de Machico.....	72
Tabela 14 - Recursos Físicos da Escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa.....	74
Tabela 16 – Idade e género dos alunos do 2.ºL.....	78
Tabela 18 - Organização da Sequência de Atividades.....	99
Tabela 19 - Tabela utilizada na atividade.....	107
Tabela 20 - Cronograma do projeto de investigação-ação da turma do 3.ºL.....	111

Lista de Siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

PNL - Plano Nacional da Leitura.

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EET - Entrevista Etnográfica Individual

Índice CD-Rom

Pasta A – Relatório de Estágio

- Relatório de Estágio em formato Word
- Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Planificações

- Prática pedagógica I:
 - Planificações 1ªSemana
 - Planificações 2ªSemana
 - Planificações 3ªSemana
 - Planificações 4ªSemana
 - Planificações 5ªSemana
 - Planificações 6ªSemana
 - Planificações 7ªSemana
 - Planificações 8ªSemana

- Prática pedagógica II:
 - 1.ª Parte:
 - Mapa de Atividades Semanais:
 - Mapa de atividades semanais 1
 - Mapa de atividades semanais 2
 - Mapa de atividades semanais 3
 - Mapa de atividades semanais 4
 - Mapa de atividades semanais 5
 - Mapa de atividades semanais 6
 - Mapa de atividades semanais 7
 - Planos Semanais:
 - Plano Semanal 1
 - Plano Semanal 2
 - Plano Semanal 3
 - Plano Semanal 4

- Plano Semanal 5
- Plano Semanal 6
- 2.^a Parte:
 - Planificações 1ªSemana
 - Planificações 2ªSemana
 - Planificações 3ªSemana

➤ Prática pedagógica III

- Planificações 1.^a Semana
- Planificações 2.^a Semana
- Planificações 3.^a Semana
- Planificações 4.^a Semana
- Planificações 5.^a Semana
- Planificações 6.^a Semana
- Planificações 7.^a Semana
- Planificações 8.^a Semana

Pasta C – Diários de Bordo

➤ Prática pedagógica I:

- Diários de Bordo (Geral)

➤ Prática pedagógica II:

- 1.^a Parte:
 - Diário de Bordo 1º Semana
- 2.^a Parte:
 - Diário de Bordo nº1
 - Diário de Bordo nº2
 - Diário de Bordo nº3
 - Diário de Bordo nº4

➤ Prática pedagógica III:

- Diário de Bordo nº5
- Diário de Bordo nº6

- Diário de Bordo nº7
- Diário de Bordo nº8
- Diário de Bordo nº9
- Diário de Bordo nº10
- Diário de Bordo nº11
- Diário de Bordo nº12

Introdução

O Presente relatório dá importância em articular os conhecimentos científicos e práticos desenvolvidos no decorrer do Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Universidade da Madeira. Assim, dividido em 3 partes fundamentais, este relatório pretende abordar as práticas pedagógicas realizadas bem como os conteúdos metodológicos e teóricos que as orientaram.

O enquadramento teórico está novamente dividido em três capítulos, sendo que no primeiro é apresentado a importância das histórias na educação das crianças e alunos, fazendo foco às inúmeras vantagens das mesmas na educação escolar e na vida. O segundo capítulo refere-se à organização e gestão escolar em Portugal e como ocorre nos seus diferentes níveis. No último capítulo encontramos o Jogo como agente motivador e facilitador da aprendizagem.

Posteriormente, no enquadramento metodológico, é apresentada e caracterizada a metodologia da Investigação-Ação, presente nas práticas pedagógicas. Neste capítulo também são selecionados os instrumentos e técnicas de recolha de dados, bem como das estratégias de análise de dados utilizadas.

Passando à parte prática, ou seja, terceira parte deste relatório, são apresentadas as três práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo que a primeira, ocorreu no infantário Planeta das Crianças, na sala do Planeta Lilás. Já em contexto do 1.ºCiclo, ambas as práticas pedagógicas ocorreram na escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa, com a turma do 2.ºL e do 3.ºL (mesma turma, mas em anos letivos diferentes).

Neste capítulo, faz-se uma caracterização do contexto educativo e analisa-se reflexivamente sobre as intervenções pedagógicas realizadas. Estas intervenções e respetivas reflexões contribuíram para a minha formação, pois era-me possível enriquecer e dar novas oportunidades de aprendizagens a cada grupo de crianças.

Em cada contexto é também apresentado cada projeto de investigação-ação desenvolvido e as suas estratégias de intervenção que vão de encontro a cada questão-problema: Como é que as crianças da Sala do Planeta Lilás podem promover os valores (Amizade, Respeito, Partilha, Tolerância, Amor, Generosidade e Honestidade)? e “Como é que os alunos do 3ºL podem desenvolver as suas competências de leitura e escrita?”. É

importante salientar que no caso da turma do 2.^aL o vírus da covid-19 impossibilitou a realização de um projeto de investigação-ação.

No fim de cada capítulo do enquadramento prático, é apresentada uma reflexão crítica de cada prática pedagógica desenvolvida, destacando-se o que foi considerado de mais pertinente.

Este relatório contém também um conjunto de anexos e apêndices, agrupados e armazenados num CD-Rom, onde se encontram disponibilizadas todas as planificações e diários de bordos realizados em todas as práticas.

Em suma, com a elaboração deste relatório é pretendido abordar todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento seja das crianças e alunos em causa, como também da minha formação, apresentando não só os aspetos positivos, mas também as dificuldades sentidas.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I | Organização e Gestão Curricular para a Educação Básica

A gestão e a organização curricular são termos muito utilizados atualmente no que diz respeito à educação. No entanto, não são termos novos e, em Portugal, houve uma grande necessidade de se compreender estes termos e o que eles envolvem. De igual modo, tentou compreender-se o currículo e a sua importância. Na grande reforma da educação portuguesa, após o 25 de abril de 1974, foram também atribuídos, às escolas e aos seus docentes, novos poderes de decisão, que têm vindo a demonstrar ser uma mais-valia na formação dos alunos.

Deste modo, os estudos da conceituada autora Maria do Céu Roldão vêm, de certa maneira, facilitar a compreensão desta temática, explicitando e definindo termos ligados ao currículo e à gestão curricular.

O currículo, para Roldão e Almeida (2018), apresenta a opção organizacional e metodológica com vista conseguir as aprendizagens pretendidas, de um determinado contexto, tempo e circunstância, ou seja, engloba as aprendizagens que se pretende adquirir e o modo como estas devem ocorrer. É apresentado de forma geral para um país, no entanto, cada escola, como o contributo dos professores, deve adequar o currículo, dentro dos parâmetros pré-estabelecidos pela administração central (Ministério da Educação), às necessidades dos seus alunos e meio envolvente.

Assim, Roldão (1999) defende que a gestão curricular trata-se de uma estratégia que visa promover o sucesso escolar. A sua eficácia irá depender da adequação das aprendizagens e metodologias de implementação, consoante aquilo que é valorizado socialmente no momento.

Segundo Sousa (2017, p. 21) teve a sua grande reforma na transição do século XIX para o século XX, mais concretamente durante o movimento da Escola Nova. “o que importava não era já tanto a Matéria, mas o modo de ensinar, isto é, os Métodos, tendo em vista fazer a criança feliz”. Posteriormente, após a Guerra Fria (1957), “à Matéria e ao Método, aliaram-se os Objetivos e a Avaliação, como outros dois elementos necessários para configurar o modelo curricular então designado de tecnológico ou científico” (Sousa, 2017, p. 22).

Mais recentemente, segundo o estudo efetuado por esta autora, o currículo começa

a ser visto como “núcleo duro do processo institucionalizado de educação, em que as relações de poder se cruzam tendo em vista a formação de identidades sociais” (Sousa, 2017, p. 25), sendo que podemos encara-lo como uma proposta de politica educativa ou como “uma prática real de construção social de identidades”.

1. Conceitos: currículo, organização e gestão curricular

Para melhor compreensão do presente tema, é importante começar por perceber os conceitos de currículo, organização e gestão, quer na sua definição corrente como no contexto educacional.

Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (consultado em Maio de 2022), o currículo trata-se de uma “descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário”, ou seja, trata-se apenas do conjunto de conteúdos das diferentes disciplinas ou unidades curriculares. No entanto, entre várias leituras sobre a definição de currículo, surgiram novas definições.

O Decreto-lei n.º139/2012, define o currículo como: “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.” (ME, 2012)

À luz do pensamento de Roldão e Almeida (2018) “O currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas.” (p. 30)

Através desta definição, estas autoras transmitem-nos a ideia de que o currículo possui então um duplo significado, uma vez que para além de referir o corpo das aprendizagens pretendidas, refere-se também ao modo (organização e metodologias) de como devem ser implementadas, de forma a conseguir melhorar os resultados escolares.

Ainda assim, é importante referir que esta definição surgiu após várias alterações e reformas do currículo em Portugal, sendo que a primeira surgiu na década de 70, após se verificar que “uma gestão centralizada e burocrática do sistema escolar, levou ao aumento da repetência, abandono escolar e frustração dos alunos”. (Pereira & Brazão, p. 164, s.d.)

Na verdade, se formos estudar ao pormenor, todas as alterações feitas ao currículo no nosso país, foram várias as que não acrescentaram diferença alguma, pois era necessário compreender que o que se considera desejável ou necessário se altera ao longo do tempo, sofrendo pressão da comunidade de cada contexto, e como tal, é necessário ter em conta as necessidades sociais e económicas de cada contexto. Por outras palavras, estas mudanças são determinadas pela pressão social que recai sobre a escola, no sentido de ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de o implementar. (Roldão & Almeida, 2018)

No que diz respeito ao termo organização, o dicionário Priberam da Língua Portuguesa define-o como “ato ou efeito de organizar, organismo, estrutura, fundação, estabelecimento, composição. Tendo em conta a definição tão abstrata, passei por pesquisar o termo organizar: “Constituir ou constituir-se em organismos. Formar (seres organizados) dispor, pôr em ordem”.

Se pensarmos sobre estes termos e tentarmos direcioná-los para a educação e para o próprio currículo, a organização surge como forma de adequar o ensino e aprendizagem a cada contexto. No entanto, para que essa organização seja feita, há que respeitar uma certa hierarquia, no que diz respeito aos níveis de tomadas de decisões da gestão escolar.

O dicionário Priberam da Língua Portuguesa define gestão como “Gerência e administração”, no entanto, para Roldão & Almeida (2018, p. 18) gerir trata-se de um processo onde é importante analisar/ponderar, decidir/optar, concretizar a decisão - ou seja, desenvolver a ação – avaliar o desenvolvimento e resultados obtidos e, por fim, prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada. Neste sentido, podemos concluir que toda a ação educativa se trata de “um processo de gestão e de permanente tomada de decisões”. (Roldão & Almeida, 2018, p. 19)

2. Gestão e níveis de decisão curricular

A gestão curricular, segundo Roldão (1999), é uma ação que está intrínseca a qualquer prática docente, sendo que o que a faz variar é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos autores envolvidos. Gerir é “decidir o que ensinar e porquê, como quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão, 1999, p. 25)

Assim, importa primeiro compreender o que são e como se caracterizam os níveis

de decisão curricular que, segundo as mesmas autoras, podem ser: central, institucional, grupal ou individual, conforme se apresenta na tabela seguinte:

Níveis de Decisão Curricular			
Nível Central (Macro)	Nível Institucional (Meso)	Nível Grupal (Meso)	Nível Individual (Micro)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelece o currículo nacional; ➤ Prescrição das aprendizagens comuns a promover na escola; ➤ Assume a forma de programas ou orientações curriculares; ➤ As decisões são tomadas pelo governo, ou mais concretamente, pelo Ministério da Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas; ➤ Assume a forma de projeto educativo e projeto curricular; ➤ Formado pela direção da escola e conjunto de professores da mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma (projeto curricular de turma); ➤ Formado pelo grupo de professores de uma turma ou equipa educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quotidiano da ação educativa concreta; ➤ opções tomadas pelos docentes em contexto de sala de aula, tendo sempre por referência os níveis anteriores.

Tabela 1 - Níveis de decisão curricular (Roldão, 1999)

Para que haja um efeito positivo, no processo de intervenção da ação educativa, é importante que se realize uma boa articulação entre todos os níveis de decisão curricular, sendo importante destacar que os últimos 3 níveis, que ocorrem em cada escola e com todos os professores envolvidos, estão internamente relacionados e influenciam-se mutuamente, promovendo novas e melhores dinâmicas educativas, tendo como base o currículo nacional.

Assim, a Escola, através do currículo nacional e, tendo em conta o contexto em que está inserida, bem como na diversidade dos seus alunos, cria o projeto educativo, que estabelece uma adaptação do quadro normativo ao seu contexto.

Por sua vez, a criação do projeto curricular acaba por ser a adaptação do projeto educativo de escola e do currículo nacional. Significa que “O projeto curricular desenvolve, complementa e operacionaliza a parte central da ação da escola que são as orientações pedagógico-curriculares delineadas no projeto educativo e no currículo da administração central”. (Roldão & Almeida, 2018, p. 21) Nesta ordem de ideias, o projeto educativo e o projeto curricular são o “centro da gestão curricular autónoma” (p. 21), uma vez que a sua adaptação ao contexto na qual está inserida, pretende maximizar a eficácia educativa.

Com uma finalidade idêntica, surge também o projeto curricular de turma, que tem como objetivo operacionalizar e adaptar, ou por outras palavras, de criar condições para a implementação do projeto curricular a cada turma de alunos.

Gaspar e Roldão (2007), mencionados por Roldão e Almeida (2018, p. 22), defendem que todo este processo de tomada de decisões remete-nos para o conceito de desenvolvimento curricular, “como uma ação contínua de diferentes níveis/contextos que concebem, implementam e avaliam o currículo”. Assim, o desenvolvimento curricular deverá proporcionar diversas mudanças nas práticas de ensino, através da avaliação dos processos e resultados da aprendizagem.

Relativamente ao Nível Individual, ou seja, as decisões tomadas pelo docente no âmbito do dia-a-dia da sala de aula, tendo sempre em conta os outros níveis superiores, este, muitas vezes, diz respeito ao tipo de atividades a serem implementadas, os materiais utilizados e a organização e gestão do espaço de sala de aula.

3. Natureza das decisões no desenvolvimento curricular

Roldão (1999), como já referi anteriormente, defende que também é importante ter em conta a natureza das decisões tomadas em sala de aula, que podem ser pessoais ou interpessoais.

As decisões de natureza pessoal incidem sobre as decisões tomadas por um docente em contexto de sala de aula, como por exemplo, a preferência de uma estratégia, a disposição dos alunos, a organização da sala de aula e as iniciativas pessoais. As decisões de natureza interpessoal dizem respeito as decisões tomadas pelos docentes do grupo de alunos e podem ser referentes à aplicação de técnicas e estratégias globais. (Roldão, 1999)

Para além disto, devemos ter em conta os agentes e parceiros na tomada de decisões. Toda a decisão implica um grau de responsabilidade de diferentes intervenientes, isto é, tem de respeitar a sua hierarquia. Assim, importa diferenciar os agentes (responsáveis das decisões) dos parceiros (intervenientes e interlocutores), como também, o tipo de instância decisora (individual, grupal ou colegial) do modo que essas praticam a função de decidir (participação e partilha com terceiros). Atualmente, “o professor é o responsável pela função de ensinar e a escola a instituição a quem compete essa função e responde socialmente por ela”. (Roldão, 1999, p. 42)

Em suma, o professor e a escola são então decisores e responsáveis diretos, dentro dos parâmetros nacionais, que dizem respeito às decisões tomadas pela administração central e governo de um país, sendo assim agentes da decisão. As decisões da escola, deverão ter em atenção os seus parceiros, que podem ser os pais e encarregados de educação, uma vez que diretamente interessados e envolvidos, e a comunidade envolvente (instituições serviços e atividades). (Roldão, 1999)

3.1. Matrizes curriculares

Em 2012, o Ministério de Educação e Ciência publicou um novo Decreto-Lei (N.º139/2012) que pretende reforçar o espaço de decisão das escolas, com vista a melhorar o que se ensina e o que se aprende. Neste sentido, procedeu-se à alteração das matrizes curriculares, que por sua vez incidem “na definição de princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas” (ME, 2012). Consequentemente, foi dado um aumento da autonomia às escolas para a gestão do currículo, que por sua vez teve uma maior liberdade na escolha, das ofertas formativas, e um melhor acompanhamento aos alunos, “através da melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades” (ME, 2012). No âmbito do 1.ºCiclo do Ensino Básico, podemos ver a seguinte Matriz Curricular:

Matriz curricular do 1º ciclo			
Áreas disciplinares de frequência obrigatória	Português; Matemática; Estudo do meio; Expressões: <ul style="list-style-type: none"> • Artísticas; • Físico-Motoras. 	Total: 25 horas	Total: 26 horas
Áreas não disciplinares	Área de projeto; Estudo Acompanhado; Educação para a cidadania.		
Disciplina de frequência facultativa	Educação Moral e Religiosa	Total: 1 hora	

Tabela 2 - Matriz curricular do 1.º Ciclo (ME, 2012)

Importa ainda referir que esta mudança dá um maior valor à autonomia pedagógica e organizativa das escolas, oferecendo uma maior liberdade aos docentes na implementação de metodologias, com base nas suas vivências, práticas individuais e colaborativas.

No que se refere à Educação Pré-escolar, o desenvolvimento do currículo tem como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)¹, que se caracterizam como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos do processo educativo a desenvolver com as crianças. Este documento de apoio ao educador de infância, indica três áreas de conteúdos a serem trabalhadas com as crianças.

Formação Pessoal e social			
Conhecimento do mundo			
Expressão e Comunicação	Domínios	Expressões	Motora
			Dramática
			Plástica
			Musical
		Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
		Matemática	

Tabela 3 - Áreas de Conteúdo (Pré-escolar)

As OCEPE tratam-se então de um documento orientador de toda a prática pedagógica em contexto da Educação pré-escolar, para educadores, pais e sociedade em geral, visando promover a participação de todos na educação das crianças, colocando a criança como pilar da educação. Mas não fica por aqui, as novas OCEPE (2016), para além de guiar o educador na orientação de atividades para as diferentes áreas de conteúdo e na avaliação, ressaltam a importância do brincar e de como esse elemento tão importante para as crianças pode servir como motivador de aprendizagens. Referem também a importância da intencionalidade pedagógica e da planificação, auxiliando o profissional educativo a aperfeiçoar a sua prática. Este documento vem ajudar e muito os profissionais da educação pré-escolar, no sentido em que auxilia a orientar a sua prática, de uma forma

¹ Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto e atuais OCEPE (documento orientador da prática da educação para a infância).

mais consciente e responsável, pois a educação pré-escolar não se cinge ao tomar conta de crianças, é também educar e ensinar, são os primeiros passos para um futuro educativo e profissional.~

3.2. Decisões curriculares

Mas como é que estas decisões devem ser feitas? Segundo Roldão e Almeida (2018) existem 6 campos de decisão curricular, que funcionam como um ciclo:



Figura 1 - Campos de Decisão Curricular (Roldão & Almeida, 2018)

O primeiro campo de decisão curricular apresentado é a visão pedagógica. Esta diz respeito aos princípios orientadores e as características pretendidas na formação dos cidadãos de uma determinada sociedade. Neste sentido, é importante compreender que cada escola está inserida numa sociedade, e todas as decisões devem ter em consideração as características dessa sociedade.

Seguidamente surgem as opções e as prioridades que, para estas autoras, as escolas devem partir das competências e valores do perfil do aluno que se pretende formar², das aprendizagens comuns com base nos conhecimentos, capacidades e atitudes das áreas e disciplinas que formam o currículo³, dos objetivos educativos evidenciados no projeto educativo. Todos estes aspetos devem ser adequados às particularidades de cada contexto

² Expressas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017).

³ Expressas nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2017 e 2018).

e sociedade.

As escolas decidem ainda sobre a organização das aprendizagens, isto é, definem a organização e sequência das aprendizagens por disciplinas e/ou áreas disciplinares⁴. Definem também a sequência dos conteúdos a serem implementados e as articulações entre áreas curriculares.

Os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, bem como o tipo avaliação a utilizar devem ter em conta a diferenciação curricular, ou seja, a diversidade de metodologias e estratégias a utilizar de ensino e aprendizagem devem ter em conta as características específicas de cada aluno. Assim, é função da escola, recomendar diversas metodologias, de acordo com o contexto em que a aprendizagem se insere. Esta seleção deve espelhar os conteúdos, valores e competências a serem abordados e trabalhados com os alunos.

As escolas também devem orientar as avaliações das aprendizagens e todo o seu processo evolutivo. Neste sentido, deve constar no projeto curricular os critérios, modalidades e campos de avaliação, que por sua vez, serão uma referência para o estabelecimento dos perfis do aluno, perfis de desempenho, critérios de classificação e variedade de instrumentos disponíveis. A avaliação exerce sempre uma função de regulação dos processos e dos resultados, pois possibilita a verificação da articulação entre as aprendizagens e os objetivos, como também confrontar a pertinência e adequação do processo de desenvolvimento curricular.

No que diz respeito aos modos de organização da escola e das aulas, Roldão e Almeida (2018) afirmam que este campo de decisão curricular enquadram-se nas atividades de aprendizagem e no trabalho dos professores que, conseqüentemente, incidem sobre a gestão do tempo e do espaço, bem como, do trabalho colaborativo entre docentes. Assim, as escolas, dentro dos limites impostos pela administração central, podem definir os seus horários, tendo em conta as unidades de tempo de referência, a constituição das turmas e a organização flexível dos espaços. Uma vez que toda a escola depende do trabalho de equipa dos docentes, é importante estabelecer o tempo e o espaço onde essa colaboração deve ser realizada.

⁴ Diz respeito às matrizes curriculares (2014) e as Aprendizagens Essenciais (2018/2019).

Por fim, apesar da administração central não regular o processo de avaliação do desenvolvimento curricular de cada escola, é extremamente importante conferir a implementação e a adequação desse currículo. Devem então realizar-se entrevistas a todos os intervenientes no processo de educação (agentes, parceiros e alunos), onde se irá averiguar a pertinência da reformulação do projeto curricular.

É importante realçar que todas as sociedades se encontram em constante mudança e, conseqüentemente, é necessário que se faça uma análise e avaliação frequentemente, pois, só assim, se estará a adequar o ensino e as aprendizagens aos alunos.

3.3. Autonomia docente

Através dos pressupostos anteriores, Roldão e Almeida (2018) pretendem demonstrar a importância do reforço da profissionalidade e da autonomia dos docentes, pois só eles têm o poder de conhecer os seus alunos e de averiguar as suas dificuldades e necessidades.

Ao consultarmos o Decreto-Lei n.º 241/2001, sobre os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de 30 de agosto, podemos verificar que o professor tem na sua profissão um conjunto de objetivos que deverá fazer cumprir, dos quais passo a salientar:

- Desenvolvimento das aprendizagens, articulando saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às especificidades individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem.
- Organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, considerando a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências de cada aluno.
- Utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar.
- Promoção da autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola.

No entanto, isto só ocorrerá se o docente, para além de intencionalidade educativa, tiver algum poder de decisão. Como vimos anteriormente, a administração central, bem como as escolas, cada vez mais valorizam a decisão do professor, uma vez que este não se limita a transmitir novos conhecimentos aos alunos, como também os conhece, quer

ao nível pessoal, quer ao nível das aprendizagens, conseguindo averiguar as suas dificuldades e a melhor maneira de as contornar.

A Portaria 181/2019 vem ampliar este espaço de autonomia do docente, na medida em que, “define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário”.

Refira-se que a autonomia dada ao docente vem a ser ampliada através da Portaria 181/2019, dando espaço ao professor na gestão superior a 25% das matrizes-base das ofertas educativas e formativas. Desta forma o professor deverá articular os elementos do currículo, a nível nacional com o projeto curricular e projeto educativo de escola. Ainda assim, para que haja sucesso no processo educativo, é crucial o envolvimento dos pais e dos encarregados de educação dos alunos, nas decisões tomadas pela escola.

Em suma, a gestão e a organização curricular caracterizam-se como estratégias fundamentais à educação, pois é através delas que – o governo, as escolas e os docentes – adaptam o currículo à sociedade do momento e aos seus alunos, uma vez que são eles o aspeto mais importante de todo o processo de ensino aprendizagem.

Ao atribuir mais poder às escolas e aos docentes, no que diz respeito ao currículo e à tomada de decisões, a administração geral está a possibilitar que cada aluno obtenha uma formação, mais adequada às aprendizagens e aos valores que necessita, não só numa forma geral, como principalmente à sociedade e ao meio que o envolve.

Ao envolver todos os agentes e parceiros, as escolas têm mais probabilidades de conseguir adequar corretamente, o currículo e os seus projetos ao seu público-alvo e à sociedade envolvente, uma vez que todos poderão contribuir de forma que haja um maior nível de sucesso escolar.

Os professores, como principais intervenientes na educação, têm um papel muito importante porque só eles conhecem realmente os seus alunos, as suas dificuldades e necessidades. Deste modo, deverão refletir sobre quais as melhores estratégias/metodologias e adequações a serem feitas, para que todos os seus alunos possam tornar-se cidadãos aptos e capazes de viver num mundo em constante mudança.

Capítulo II | A importância da Literatura para a Infância

Das minhas leituras sobre Literatura para a Infância surgiu como género literário no século XVII. No entanto, em Portugal, só após o 25 de Abril de 1974 é que este tipo de literatura, supostamente destinada às crianças (apesar de servir qualquer faixa etária) se evidenciou, destacando-se diversos escritores e ilustradores como: Alice Vieira, António Torrado, Natércia Rocha, António Mota, Sidónio Muralha, Matilde de Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner, Isabel Alçada, Ana Maria Magalhães, entre muitos outros.

Desde muito cedo, as crianças manifestam interesse pela leitura de histórias. Esta prática contém inúmeros benefícios no seu desenvolvimento, a nível emocional, social ou cognitivo. Silva (2014), referindo-se a Cavalcanti (2006), defende que as histórias trabalham problemas característicos da infância, como o medo, inveja, carinho, amor, curiosidade, dor, perda, entre outros, bem como desenvolvem a sua atitude crítica/reflexiva que, por sua vez, irão auxiliar na sua formação. É através da leitura de histórias que a criança compreende situações da vida quotidiana. Segundo este mesmo autor, “o ato de contar histórias foi desde sempre um ato de recuperação humana” (Silva S. , 2014, p. 8) pois ao contar ou ler histórias, os seus intervenientes estão a vincular laços afetivos, a partilhar momentos significativos, a desenvolver a imaginação, a linguagem e diversos conteúdos ditos como escolares, sejam estes matemáticos, ecológicos, geográficos ou outros.

Assim, podemos verificar que o contacto com histórias é uma forma de promover os processos de aprendizagem, sendo que, para além do desenvolvimento sistemático da língua e da personalidade, serve como elemento didático que auxilia a derrubar barreiras educacionais. Neste sentido, Abramovich (1997), mencionado por Cunha (2015), afirma que, através das histórias as crianças descobrem lugares e tempos, aprendem a pensar diversas formas de agir em diferentes contextos, obtêm conhecimentos matemáticos, filosóficos, da biologia e outros, para melhor conhecerem o mundo em que vivem.

Relativamente ao desenvolvimento de competências linguísticas, é essencial que os textos sejam estimulantes e utilizem vocabulário diversificado. Para este autor, é também importante a criança estar em contacto com uma diversidade de histórias, de modo que haja uma maior variedade de contextos, conhecimentos e mundos de fantasia

onde possa explorar e retirar o que para ela seja mais importante e necessário. Cunha (2015, p. 9) afirma que, através da leitura de histórias, se pode desenvolver “a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica, o vocabulário e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita”, este último no caso de crianças em idade pré-escolar.

Como referi anteriormente, a leitura de histórias promove a formação pessoal e social da criança, auxiliando na transmissão de valores, sentimentos, noções das diferenças entre as pessoas, culturas e importância da partilha.

A matemática, apesar de não ser regularmente trabalhada através do conto de histórias, pode ser utilizada para aprendizagens relacionadas com padrões, números, sequências, contagens, combinações, podendo servir de incentivo à resolução de problemas e de encorajamento à sua persistência.

No que diz respeito ao conhecimento do mundo, as crianças poderão aprender diversas coisas relacionadas com as ciências naturais e humanas. Estas aprendizagens permitirá que a criança possa compreender e interpretar o mundo que a rodeia bem como o seu corpo e respetivo funcionamento. Pode-se ainda dar início à dinamização de aprendizagens como o processo de germinação, ciclo de vida (humano e animal), fenómenos atmosféricos, e muitos outros.

No que concerne às Expressões, a expressão plástica surge geralmente associada a atividades como ilustração das histórias, da representação de vivências individuais, de personagens ou paisagens da preferência das crianças, entre outras. A expressão Musical surge quando a história solicita a entoação de uma canção, como é o caso dos Três Porquinhos, a Capuchinho Vermelho e a Carochinha e João Ratão. No caso da expressão dramática, podem ser realizadas dramatizações teatrais ou com fantoches. Para a expressão motora, podem ser realizados diversos jogos e exercícios motores através de uma história, como por exemplo associar uma personagem, lugar ou ação a um movimento específico motor.

É importante salientar que todas estas possibilidades dependem da intencionalidade educativas, do professor, educador, mediador ou familiar, pois devem escolher a história/livro/conto tendo em conta as características da criança/aluno bem como de um grupo de crianças/alunos, de modo que estes sejam capazes de retirar o que necessitam para a sua vida e formação. Ainda assim, como refere Ressurreição (2005),

cada criança, inconscientemente, retira das histórias as suas próprias interpretações, o conhecimento e aprendizagens necessárias para a sua vida.

O professor tem de ter bem presente na sua prática pedagógica os benefícios da leitura de histórias, como na aquisição de competências e desenvolvimento de novos conhecimentos. Desta maneira, o docente optará por trabalhar textos mais atrativos para as crianças e procederá às melhores adaptações de modo a conseguir captar a atenção dos alunos e a tirar partido do entusiasmo e das aprendizagens que advêm de cada história.

No ato da leitura de um texto/história/poema, como em qualquer outra das suas práticas, o docente (ou o adulto) deve sempre dar o melhor de si, sendo que neste sentido, o relato oral é muito importante e deve contemplar um conjunto de características:

- Abrir portas à imaginação e à fantasia;
- Dar a conhecer costumes, tradições e formas de pensar de outras culturas;
- Apresentar de forma simples as dificuldades que o ser humano vivência;
- Transmitir de forma de ver o mundo de cada povo através do tempo;
- Facilitar o processo de aproximação do aluno/criança com a leitura e o texto escrito.

Neste sentido, é importante que o texto escolhido seja também do agrado do contador de histórias. Este, deve dominar a narração, seguindo uma ordem lógica, mantendo a expressividade e clareza, bem como, a tranquilidade mesmo que se engane. O momento e o local onde ocorrerá o conto da história devem ser apropriados e o contador deve ser sincero com as crianças, demonstrando o verdadeiro interesse do texto que está a ser dinamizado.

No entanto, apesar dos seus benefícios ainda existe alguma dificuldade em aproximar a criança dos livros, textos e das suas mensagens. Neste sentido, foram desenvolvidas várias estratégias, como é o caso da animação contínua, que acontece diariamente, e animação esporádica, que não existe diariamente, mas sim em certos momentos.

Existem também várias formas de dinamizar a leitura e o conto de histórias. Segundo analisámos na unidade curricular de Didática do Português e a título de exemplo temos:

- leitura de sala de aula, em que todas as leituras são ofertas e permite a sua

repetição como desejar;

- “Museu de Contos”, que consiste na realização de um museu com objetos relacionados com os contos, preferencialmente já conhecidos pelas crianças/alunos;
- “Álbum de cromos”, que se trata de uma forma de tornar popular as personagens das histórias e contos, podendo ainda ser uma atividade a realizar com várias turmas, durante um curto ou longo prazo;
- “Conto Proibido” que passa essencialmente por realizar a leitura em sala de aula, no entanto ter um livro embrulhado ignorando a sua existência, de modo a despertar a curiosidade dos ouvintes. Após surgir a curiosidades, o livro vai ser lido, não de uma vez, mas sim um pouco em cada dia.
- “A Maleta do Indiano”, que consiste na narração de uma história através dos objetos que se vai tirando da velha maleta;
- “Os Contos dos Avós”, em que se traz os mais velhos a escola, ou outro local (infantário, biblioteca, ...), a contar as suas próprias histórias;
- “Bruxas, Piratas e Dragões” que não passa de visita das personagens das histórias ou a organização de uma festa onde as crianças/alunos poderão encontrar não uma, mas varias personagens das histórias e contos.

Deste modo, iniciam-se momentos de leitura partilhada que tem diversas vantagens, sendo que a principal é a aquisição de vocabulário. É também através desta estratégia, que a criança irá adquirir conhecimentos essenciais a aprendizagem da leitura, como por exemplo, aprende que se lê da esquerda para a direita, em linhas sucessivas e que as palavras são formadas por diferentes letras separadas por espaços. Segundo Morais (2012), estes momentos devem tornar-se uma “prática constante e generalizada”, inicialmente na creche e pré-escolar e, de seguida, no 1ºCiclo do Ensino Básico.

A Hora do Conto é umas das estratégias mais utilizadas na educação, devendo acolher a criança na sua totalidade e não deve “destruir o significado de uma bela narrativa transformando-a num método pedagógico” (Silva S. , 2014, p. 9)

No entanto, como bem sabemos esta aproximação ocorre muito antes da criança começar a frequentar a escola, ou a pré-escolar, sendo que é muito importante a preocupação e a intervenção da família.

Mencionados por Cunha (2015), Rigolet (2009) e Rodrigues (2014), afirmam que as crianças que estão em contacto com diversos tipos de literatura desenvolvem uma maior capacidade para controlar a ansiedade, manifestam estratégias de adaptação, equilíbrio emocional e uma boa capacidade refletiva para lidar com os seus sentimentos e emoções. Estas são características essenciais para que uma criança possa enfrentar a sociedade atual, de modo a conseguir desenvolver-se harmoniosamente.

Em Portugal, temos o Plano Nacional de Leitura (PNL). Uma iniciativa do XXI Governo Constitucional, que propõe dar resposta aos baixos níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens. Atualmente, o PNL tem como principais objetivos o alargamento e diversificação de ações promotoras de leitura (em contexto escolar, familiar e social), contribuir para a criação de um ambiente social favorável à leitura, bem como, enumerar e otimizar os recursos e as competências para a leitura e a escrita.

Neste sentido, são os grupos-alvos prioritários do PNL, os Jardins de Infância, Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e 2º. Ciclos do Ensino Básico e os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), procurando também envolver as respetivas famílias, professores, educadores e bibliotecários. Trata-se de uma ferramenta útil, que pode facilitar a procura de histórias que se adaptem a cada situação ou a cada assunto a trabalhar/abordar.

Capítulo III | O Jogo Como Agente Motivador e Facilitador da Aprendizagem

O Jogo, segundo Kishimoto (2005, p. 7), trata-se de uma “atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho”, sendo que a principal característica que os difere são as regras e não a vertente livre da brincadeira. O jogo é uma atividade prazerosa.

Apesar de haver uma grande variedade de opiniões, para Jean Piaget (1990) o jogo trata-se de algo essencial para o desenvolvimento da criança, uma vez que para este autor, a atividade lúdica é o começo das atividades intelectuais da criança, tornando-se assim imprescindível ao exercício da prática pedagógica.

Deste modo, tendo em conta os estágios do desenvolvimento cognitivo definidos por Piaget (1990), podemos verificar que estes estão intrinsecamente relacionados com os tipos de jogos, ou seja, a categorização dos jogos é realizada segundo três classes que estão em estreita sintonia com as três fases dos estágios de desenvolvimento defendidos por ele.

Fase sensório-motor	Fase pré-operatória	Fase das operações concretas
<ul style="list-style-type: none"> •Acontece desde o nascimento até aos 2 anos; •A criança brinca sozinha e não utiliza regras, pois não tem noção das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Dá-se dos 2 aos 6/7 anos de idade; •Surge o jogo Simbólico; •A criança começa a compreender o conceito de regras e estas começam a surgir nas suas brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> •Surge entre os 7 e os 11 anos de idade; •A criança já é um ser social; •A criança compreende que quando joga em grupo as regras são essenciais.

Figura 2 - Relação entre as fases de desenvolvimento de Piaget e o jogo

Posto isto, Piaget (1990) classificou os jogos segundo a evolução das estruturas mentais em três categorias:

➤ **Jogos de exercício**

Os jogos de exercícios são os primeiros a surgir na vida das crianças e não contêm símbolos e de regras, sendo objetivos destes jogos, a repetição de movimentos e gestos que sejam prazerosos para a criança, como por exemplo, “imitar sons, agitar os braços e as pernas, andar, sacudir objetos, correr, entre outros”. (Baranita, 2012, p. 38)

Piaget (1990) determinou ainda que os jogos de exercícios se podem subdividir em duas categorias: os exercícios sensório-motores e os jogos de pensamento. Os jogos de exercícios podem ser simples, com ou sem finalidade e tal como o nome indica estão relacionados com o movimento em diferentes fases da criança. Os jogos de pensamento estão relacionados com exercício sensório-motor, da inteligência prática e da inteligência verbal.

➤ **Jogos simbólicos**

Os jogos simbólicos aparecem entre os 2 e os 6 anos e “consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos seus desejos”. Por outras palavras, é através do jogo faz-de-conta que a criança irá atribuir significado ao símbolo (objeto). A principal diferença entre os jogos simbólicos e os anteriores é que os jogos de exercícios não têm estruturas lúdicas para a representação, enquanto que no jogo simbólico a criança está constantemente a representar, fazendo a separação entre o significante e o significado.

➤ **Jogos de regras**

O jogo com regras surge no quotidiano das crianças entre os 7 / 11 anos de idade, quando a criança começa a compreender a funcionalidade das regras e a achar interessante se envolver nas mesmas. As regras são um estímulo para a concentração no jogo, ao mesmo tempo que regulam o comportamento das crianças. Neste tipo de jogo, o prazer é alcançado através dos resultados obtidos e no cumprimento das regras. No entanto, estes jogos de regras só surgem quando a criança abandona a fase egocêntrica e se torna um ser social, desenvolvendo assim os relacionamentos socio-afetivo que se iram prolongar por toda a vida.

Resumindo, para Piaget (1990) o jogo tem uma grande importância no processo do desenvolvimento social, moral, intelectual e cognitivo e constitui uma condição essencial para o desenvolvimento da criança, no sentido em que, quando joga assimila e

pode transformar a realidade.

Vygotsky (1989) também se fez ouvir sobre o tema, estabelecendo uma relação entre o jogo e a aprendizagem, considerando o jogo um fator decisivo para o desenvolvimento intelectual, social e moral, no desenvolvimento integral da criança.

Para este autor, o jogo simbólico acontece sempre consoante o cumprimento de regras de conduta. “A ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma vida social por elas internalizadas durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos.” (Vygotsky, 1989, p. 53)

Deste modo, Vygotsky (1989) defende que o jogo é constituído por três características essenciais: a imaginação, a imitação e as regras. A ação do imaginário criada através do jogo, auxilia o desenvolvimento do pensamento abstrato e do amadurecimento de regras sociais.

“O que torna o jogo uma atividade importante para o desenvolvimento infantil não é a ação espontânea da criança, mas sim é a capacidade que esta tem em imaginar situações, em imitar papéis sociais e ainda a interação que existe durante as atividades lúdicas, os conteúdos abordados e as regras de conduta implícitas a cada situação”. (Baranita, 2012, pp. 40-41)

Estas características resultam da própria evolução do jogo, que vai sofrendo alterações ao longo do desenvolvimento infantil. Ou seja, nas crianças de idade pré-escolar, a imaginação está explícita e as regras implícitas; já no que diz respeito às crianças com a idade escolar acontece o inverso, as regras são explícitas e a imaginação implícita.

O jogo e o brincar nos dias de hoje são cada vez mais valorizados, uma vez que se trata, segundo Neto e Lopes (2018, p. 29), de uma linguagem universal, observada em todas as culturas e em todos os lugares do mundo. Mas mais do que isso, “Brincar na infância permite a exercitação do corpo em situações inesperadas, tornando-se uma forma de conquistar uma capacidade de adaptação a situações de natureza motora, perceptiva, cognitiva e social”. É uma forma de criar novas ferramentas para a vida adulta e conquistar autonomia e segurança.

Neste sentido, estes autores afirmam que o jogo promove o desenvolvimento

cognitivo em vários aspetos, tais como: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e capacidade de processamento de informação. Ao nível físico, promove o aperfeiçoamento de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e específicas. Além disso, faz desenvolver os processos de sociabilização, quando o brincar envolve outros indivíduos.

Relação Jogo e Escola

Foram muitos os educadores, professores e psicólogos que foram refletindo sobre o jogo e as suas vantagens. No entanto, só mais recentemente é que o lúdico é uma ferramenta no processo ensino-aprendizagem, mais concretamente, segundo Retondar (2007), mencionado por Baranita (2012), “só a partir do movimento da Escola Nova é que se difundiu a ideia de aplicar o jogo na sala de aula” (p. 48).

Já para Haigh (2011), igualmente mencionado Baranita (2012), os jogos são de grande importância como ferramenta educacional eficaz, “pois para além de exercitar os sentidos, o corpo e as suas habilidades; estes também ajudavam nas relações sociais” (p. 49).

Piaget (1990), defende que é através dos jogos que as crianças compreendem o mundo à sua volta de uma forma mais envolvente e entusiasta. Para Vygostky (1989), o jogo é uma atividade que para além de dar prazer, responde igualmente às necessidades das crianças.

Com estes contributos, o jogo foi adquirindo espaço no meio escolar, sendo que atualmente, os jogos são considerados indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem.

No entanto, a sociedade sofreu grandes alterações nos dias de hoje e segundo Neto & Lopes (2018) um dos pontos que mais tem afetado o desenvolvimento das capacidades máximas através dos jogos e brincadeiras é o controlo inibidor dos adultos, ou seja, existe uma excessiva preocupação associadas a atividades físicas e de movimento, que pode acabar por desenvolver medo nas crianças e um aumento indesejado de sedentarismo.

Assim, para além dos pais e encarregados de educação, os professores e educadores devem evitar expressões como “tem cuidado” e “olha que vais cair” e promover aprendizagem em que as crianças possam mover o corpo de forma livre e sem

constrangimentos. “Brincar é ganhar confiança em si próprio (segurança) e o melhor caminho para evitar o acidente” (Neto & Lopes, 2018, p. 55).

Assim, o professor/educador tem o dever de proporcionar um ambiente estimulante que provisione experiências enriquecedoras e divertidas, a fim de auxiliar a criança a desenvolver as suas capacidades e a fortalecer a sua autoestima. Desta forma, o professor abandona o seu papel de transmissor/orador para assumir o papel de observador, mediador e incentivador da aprendizagem. Ao observar as brincadeiras e jogos das crianças/alunos, o professor/educador pode obter informações importantes sobre a sua prática, bem como sobre os conhecimentos existentes ou adquiridos pelos alunos, enquanto que ao participar, este terá um papel de exemplo, fazendo também com que haja uma aproximação com os alunos.

Capítulo IV | A Investigação-Ação promotora de uma Atitude Emancipatória

Metodologia de Investigação-Ação

Definir a investigação-ação é um exercício particularmente complexo, uma vez que, segundo Máximo-Esteves (2008), é um tema recente, aplicável a variadas áreas, com uma ampla diversidade de perspetivas filosóficas, como também, com as correspondentes vias metodológicas propostas para a investigação em causa.

Deste modo e, a fim de compreender um pouco mais sobre o assunto, analisa-se algumas definições existentes:

Segundo John Elliott (1991), citado por Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação baseia-se num “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”. (p. 18) Já de acordo com Halsey (1972), citado por Cohen e Manion (1990), a investigação-ação define-se como “uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção”. (Máximo-Esteves, 2008, p. 19)

Máximo-Esteves (2008, p. 20), citando James Mckernan (1998), quer procurar esquematizar o que fora enunciado por diversos autores. Para este, a investigação-ação tem por base duas dimensões: a intervenção colaborativa e o rigor metodológico. Neste sentido, Mckernan define a investigação-ação como:

“Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investiga-ação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20)

Segundo Lewin, a investigação ação é “um processo em espiral de planificação, acção, observação e reflexão”, sendo que, a ação estratégica é compreendida como prática

social específica a ser definida numa situação particular, onde a necessidade do envolvimento dos que nela instigam, tem como objetivo a melhoria dessa situação. Deste modo, o autor defende também que a ação e a reflexão tornam-se o eixo do processo de investigação-ação.

Podemos verificar então que a investigação-ação é um método de investigação frequentemente relacionado com a educação. De facto, a escola, segundo Coutinho (2009) e seus colaboradores, é um local “propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana” (Coutinho, et al., 2009, p. 356). Assim, para estes autores, a Investigação-Ação surge como uma metodologia que pretende beneficiar as mudanças nos profissionais e/ou nos estabelecimentos educativos de modo a que estes possam auscultar os sinais dos tempos, o que só é possível “quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção”. (Coutinho, et al., 2009, p. 356) No entanto, para Coutinho (2005), trata-se de uma expressão ambígua e que é aplicável a diversos contextos de investigação, fazendo com que seja quase impossível defini-la.

Posto isto, seguimos para as suas características. Aqui surgem autores como Hugon e Seibel (1988), citados por Coutinho et al (2009), que afirmam que o que melhor identifica e caracteriza a investigação-ação, é o facto de ser uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicável, que surge pela necessidade de solucionar problemas reais.

Deste modo e, tendo em conta diversos autores, Coutinho et al (2009) destaca as seguintes características da investigação-ação:

- Participativa e colaborativa, implicando todos os participantes do processo;
- Prática e interventiva, uma vez que não se contém na componente teórica, intervindo na realidade em causa;
- Cíclica, pois as descobertas iniciais têm possibilidade de transformação, que, seguidamente, serão implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte;
- Crítica, dado que a comunidade crítica de intervenientes não procura apenas evoluções práticas no seu trabalho, mas também operam como agente de transformação, críticos e autocríticos;

- Auto-avaliativa, pois as alterações são constantemente avaliadas com a perspectiva de melhoramento.

Segundo Coutinho et al (2009), em sintonia com outras metodologias, a Investigação-Ação “também apresenta diferentes formas de a realizar, dependendo das situações, dos contextos, das pessoas e das condições em que se processa, considerando os vários autores existem três modalidades básicas: técnica, prática e crítica ou emancipadora” (Coutinho, et al., 2009, p. 364). Estas modalidades têm como base diferentes critérios: Objetivos; Papel do investigador; Tipo de conhecimento que geram; Formas de ação e Nível de participação.

Modalidades	Objetivos	Papel do Investigador	Tipos de Conhecimento que Geram	Formas de Ação	Níveis de Participação
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista Externo	Técnico/Explicativo	Sobre a ação	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorece a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Crítica	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Tabela 4 - Modalidades da Investigação-ação

Segundo Latorre (2003), citado por Coutinho et al (2009), a Investigação-ação acaba por impor um projeto de ação, que pressupõe estratégias de ação que os professores utilizam e adaptam consoante as necessidades da situação educativa em concreto. (Coutinho, et al., 2009, p. 365)

Desta forma, Máximo-Esteves (2008, p.82), defende que esta metodologia se trata de um processo dinâmico que se desencadeia em 5 fases: **Planear, Agir, Refletir, Avaliar e Dialogar.**

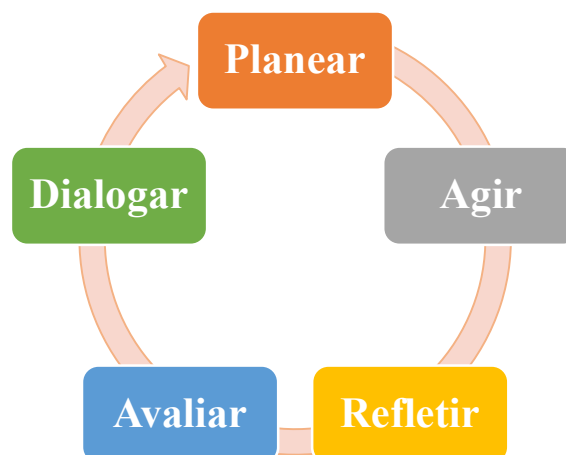


Figura 3 - Fases da Investigação-ação

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para qualquer investigação que decorra segundo esta metodologia é importante refletir sobre as formas de recolher a informação que a própria investigação vai desenvolvendo. Nesse sentido, foram criados por Latorre (2003, p.373), um conjunto de 3 categorias que organizam as diversas estratégias e instrumentos de recolha dados: técnicas baseadas na observação, técnicas baseadas na conversação e análise de documentos.

Estas estratégias e instrumentos podem também ser classificados do seguinte modo:

Instrumentos	Estratégias	Meios Audiovisuais
<ul style="list-style-type: none"> • Testes; • Escalas; • Questionários; • Observação Sistemática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista; • Observação Participante; • Análise Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo; • Fotografia; • Gravações áudio; • Diapositivos.

Tabela 5 - Estratégias e Instrumentos na Investigação-ação

Técnicas de Recolha de Dados

Observação Participante

Segundo Bogdan e Taylor (1975), citados por Fino (2008), a observação participante refere-se de uma “investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (Fino, p. 4).

Igualmente citado por Fino (2008, p.4), Lapassade (1991, 1992, 2001), utiliza a expressão “observação participante” para todo o trabalho de campo, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, até ao momento em o abandona.

Deste modo, segundo Fino (2008), é através da observação participante que o investigador “apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas actividades” (Fino, p. 4). Assim, para este autor, na investigação-ação, a observação participante, produz conhecimento, que surge em formato de *feedback*, transformando-se, desta forma, em ferramenta de mudança.

Entrevista Etnográfica

Segundo Vieira & Vieira (2005), com base nos estudos de Bogdan e Taylor (1975), afirmam que a observação participante e a entrevista etnográfica individual (EET) são muito próximas, uma vez que a “observação participante desenrola-se em situações ditas naturais; por outro lado, as EEI são instituídas em situações combinadas em função do objetivo da investigação, embora partam do mundo social observado” (p. 42).

No decorrer da investigação-ação, tal como a observação participante, a entrevista etnográfica surge como um dispositivo de recolha de dados, servindo para a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Instrumentos de Recolha de Dados

Diários de Bordo

Os diários de bordo, segundo Máximo-Esteves (2008), consistem num conjunto de registos descritivos, em forma de notas simples, do que acontece no ambiente educativo, tendo em conta a observação realizada. Estes registos podem conter sequências descritivas e interpretativas, que devem reproduzir o que acontece. “As sequências interpretativas incluem interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias ..., isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais”. (Máximo-Esteves, 2008, p. 89)

Estes registos, podem ser de natureza: teórica, metodológica ou prática.

Deste modo, segundo Spradley (1980), citado por Máximo-Esteves (2008), os diários retratam a vertente mais pessoal do trabalho de campo, que “inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador” (p. 89).

Registos Fotográficos

Dado que, nos dias que correm, o recurso as novas tecnologias simplificam o registo de evidências através de fotografias, é facilmente observável que os professores têm vindo a adotar este tipo de registos de imagem com regularidade.

Deste modo, segundo Máximo-Esteves (2008), os registos fotográficos servem como documentos que contêm “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (p. 91). Assim, através da citação de Bogdan e Blikem (1994), Máximo-Esteves (2008), defende que, através deste instrumento de recolha de dados, pode-se, por exemplo, “inventariar rapidamente os objetos da sala” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Este foi o instrumento de recolha de dados mais significativo no decorrer da minha intervenção pedagógica pois, através dele foi-me possível captar momentos relevantes, de forma prática e rápida.

Métodos de Análise e Tratamento de Dados

No que concerne à interpretação dos dados obtidos na recolha de informação através de entrevista etnográfica, diários de bordo ou registos fotográficos, estes devem ser minuciosamente analisados e avaliados.

Assim, segundo Bogdan e Blikem (1994), a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Neste sentido, as interpretações iniciais permitem compreender a relevância das estratégias, bem como, dos dispositivos de recolha de dados, tratando-se de um processo complexo. (Máximo-Esteves, 2008)

Deste modo, Kvale (1996), mencionado por Máximo-Esteves (2008), apresenta um conjunto de dispositivos analíticos utilizados na interpretação de dados:

- **Condensação** - processo de síntese dos significados implícitos nas notas de campo, diários de bordo ou de informação oriundas de entrevistas;
- **Categorização** – processo de categorizar a informação em texto, assim como, em tabelas ou quadros;
- **Estruturação Narrativa** – processo de organização temporal e social dos significados;
- **Construção de significados *ad hoc*** – processo indiferenciado e livre de várias técnicas e abordagens.

PARTE III - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 4 | Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

(Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário Da República N.º34 - I Série-A*.
Ministério da Educação.)

Caracterização do Meio

O estágio realizado no âmbito da prática pedagógica I -Educação Pré-escolar, ocorreu no infantário “Planeta das Crianças”, situado na freguesia de São Martinho. Esta freguesia está integrada no concelho do Funchal com uma área de aproximadamente setecentos e oitenta e dois hectares, com as seguintes fronteiras:

- Santo António, a Norte;
- São Pedro e Sé, a Este;
- Concelho de Câmara de Lobos, a Oeste;
- Oceano Atlântico, a Sul.

Em 2011, São Martinho contava com cerca de 26 482 habitantes e com uma densidade populacional de 3 317,2 hab/km², tratando-se da freguesia com mais habitantes da ilha da Madeira. Surge apenas com a nomenclatura atual em 1878. No entanto, só começou a designar-se de freguesia a partir de 23 de junho de 1916 de acordo com a lei n.º. 621.

Esta freguesia é composta pelos sítios de Ajuda, Areeiro, Igreja, Nazaré, Pico de São Martinho, Piornais, Quebradas, Virtudes, Amparo, Casa Branca, Lombada, Pico do Funcho, Pilar, Poço Barral, Vargem e Vitória.

Relativamente à sua Bandeira, é de cor branca, com cordões e pendentos de prata e púrpura. Tanto a haste como a lança são dourados. Como podemos verificar na imagem, a arma contém um Escudo de cor púrpura, que simboliza o vinho, com um monte de ouro, que representa os picos arredondados da freguesia, entre dois pés de cana-de-açúcar de prata, que evocam a exploração sacarina, arrancados do mesmo e com uma base ondeda

de prata e verde, que simboliza o oceano Atlântico. Como chefe, surge um ganso de prata, animado, bicado e sacado de vermelho. A Coroa é composta por um mural de prata de três torres.



Figura 4 - Bandeira São Martinho

Relativamente ao seu património local, a Freguesia de São Martinho conta com distintas igrejas e capelas, entre as quais se destacam a Igreja Nova de São Martinho, a Igreja da Nazaré, a Capela Nossa Senhora da Ajuda e a Capela Nossa Senhora do Amparo. Nesta freguesia podemos ainda encontrar diversas praias, entre as quais, a maior zona balnear da ilha, Praia Formosa, que se divide em três pequenas praias de areia preta, Formosa, Nova e Namorados; e uma de calhau rolado, Areiro. Ao nível de infraestruturas, esta freguesia conta com o centro cívico de São Martinho, utilizado por diversas vezes em atividades ao ar livre, o complexo desportivo e o Centro de saúde, bem como diversas zonas de restauração e lojas de bens alimentares.

O quadro abaixo apresenta um conjunto de alguns dos recursos presentes no meio envolvente, sendo que algumas destas instituições e associações colaboram com o Infantário Planeta das Crianças.

Quadro de Recursos existentes na Freguesia de São Martinho

Associações Culturais	Casa do Povo de São Martinho
	Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian
Recursos Desportivos	Complexo Desportivo de São Martinho
	Complexo Desportivo da Nazaré – Clube Naval do Funchal
Instituições Educativas	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho
	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré
	O Canto dos Reguilas
	Planeta das crianças
	Entre outros
Serviços de Carácter Social	Centro de Saúde Dr. Rui António F. Freitas
	Regimento de Guarnição N.º 3
	Farmácia São Martinho (entre outras)
	Centro Comunitário da Várzea (Garota do Calhau)

Tabela 6 - Quadro de recursos existentes na Freguesia de São Martinho

Caraterização da Escola

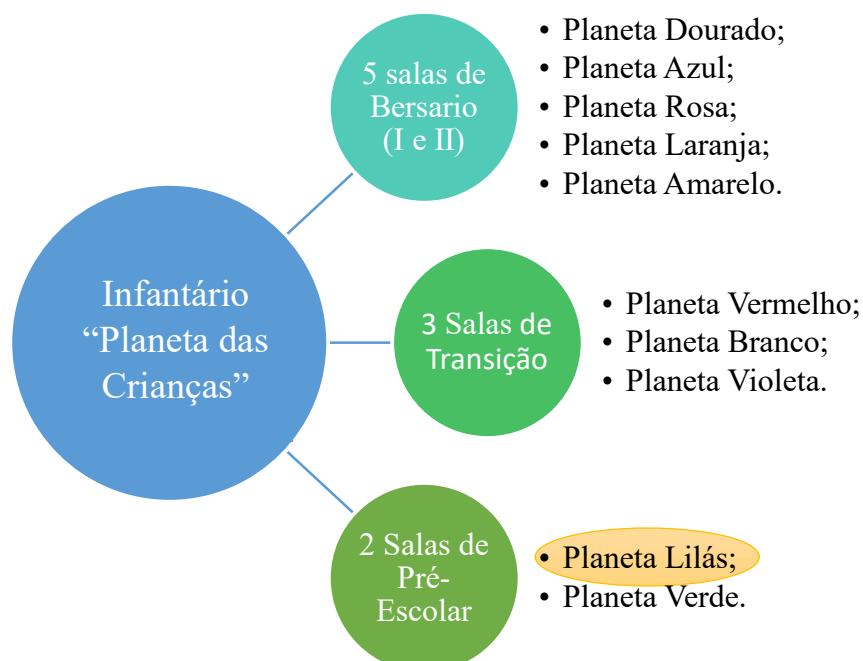
Como podemos constatar no mapa abaixo, o “Infantário Planeta das Crianças” situa-se no Caminho do Amparo, na freguesia de São Martinho.



Figura 5 - Localização “Infantário Planeta das Crianças”

Este estabelecimento educativo abriu a sua atividade em setembro de 2006 e trata-se de uma Instituição de cariz particular e cooperativo, que se destina a receber crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos de idade.

Relativamente aos Recursos Físicos, este é constituído por:



Na instituição existem também quatro instalações sanitárias destinadas às crianças e duas destinadas a adultos, uma Sala polivalente, onde ocorre o acolhimento das crianças entre as 7h30 e as 8h30 e atividades variadas como TIC, Gymboree, e educação física; quatro espaços exteriores, dois no 1.º andar, com o chão revestido de superfícies de impacto e outros dois no 2.º andar, com um grande espaço relvado e a horta escolar (espaço onde eram cultivados alguns legumes), e um refeitório, um vestiário para adultos com cacifos, uma lavandaria, uma receção, 3 entradas (duas no 1.º andar e uma no 2.º andar), uma arrecadação para materiais pedagógicos e didáticos, uma sala de reuniões, uma copa e uma cozinha com dispensa.

No que diz respeito aos Recursos Humanos da instituição, a tabela a baixo sintetiza a informação obtida na investigação:

Recursos Humanos – Infantário Planeta das Crianças	
Número de elementos	Cargo
1	Diretor Administrativo
1	Diretora Pedagógica
9	Educadoras
18	Auxiliares de Ação Educativa
1	Secretária
1	Encarregada de Refeitório
2	Auxiliares de Refeitório
2	Empregadas de Limpeza
3	Docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular
1	Docente de Educação Especial

Tabela 7 - Recursos Humanos Infantário Planeta das Crianças

Caracterização da Sala

Em contexto de educação pré-escolar, a organização de um espaço educativo, bem como, o tipo de equipamentos e materiais nele existentes, condicionam a sua utilização enquanto recurso de desenvolvimento e de aprendizagens. A organização de espaço expressa a intencionalidade do educador e as dinâmicas do grupo, tornando-se assim indispensável que o educador reflita sobre o espaço que proporciona às crianças e o vá adequando conforme as suas necessidades e evoluções.

É também muito importante que as crianças conheçam bem o espaço a elas destinado e as suas possibilidades, pois ao compreenderem a sua organização, a

funcionalidade de cada área e o que podem utilizar livremente, iram desenvolver competências próprias, como também, a sua independência e autonomia.

Silva et al (2016), defendem que “a importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo” (p.26). É extremamente importante que o espaço educativo se apresente como um ambiente facilitador/motivador do desenvolvimento de competências e aprendizagens das crianças. Neste sentido, faz parte do papel do educador a função de criar condições que permitam interações entre os pares, com o espaço e os materiais.

Para Oliveira-Formosinho J. (2007),

“A primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um ‘segundo educador’. Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura a organização, os recursos e as interações são pensadas para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais conseqüências nos resultados de aprendizagem” (p.26).

Deste modo, a sala de atividades do Planeta Lilás divide-se em várias áreas, como podemos verificar na planta seguinte. Considera-se alguns espaços permanentes sendo que são desafiadores e adequados às crianças em idade pré-escolar:

Planta da Sala

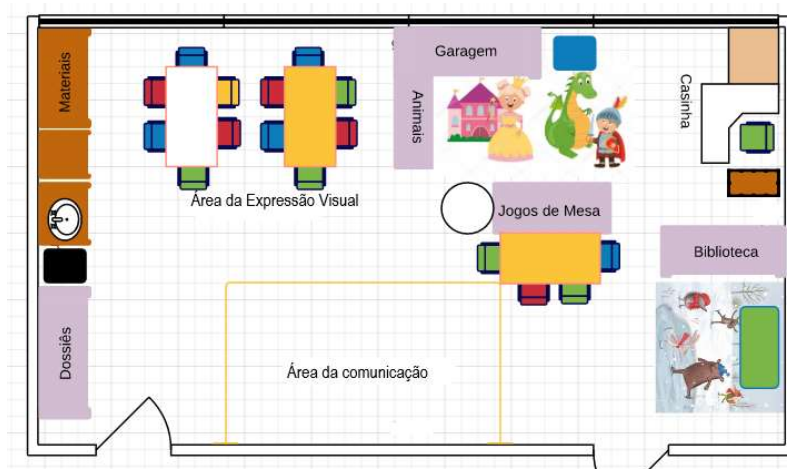


Figura 6 - Planta da Sala do Planeta Lilás

Passamos a descrever, de forma breve, cada área da sala:

Área da “Casa das bonecas”: composta por uma minicozinha de madeira, utensílios de cozinha e alimentos de plástico, um carrinho de compras, uma mesa pequena com duas cadeiras, uma banca de supermercado, cestinhos de compras, um berço de madeira com diversas bonecas e peluches, uma caixinha com a roupa das bonecas e dois carrinhos de bebês.



Figura 7 - Área da Casa

Área da Garagem: apresenta carrinhos de diversos tamanhos, sendo que os mais pequenos se encontram arrumados numa caixa em forma de carro e os maiores são arrumados lado a lado, e uma banca de reparação com todas as suas ferramentas.



Figura 8 - Área da Garagem

Área da Biblioteca: Inicialmente, estava resumida a umas estantes com livros infantis. Esta não era uma área muito dinamizada e, portanto, foi alvo de algumas alterações.



Figura 9 - Área da Biblioteca (antes)

Foi mudada para um lugar mais amplo e com boa luz natural, onde colocamos um grande tapete, com uma estante com livros de literatura para a infância, um globo terrestre, um banco de madeira e duas almofadas em forma de donut.

Nas paredes disponíveis à volta desta área, são afixados jogos e imagens alusivas a histórias, contos, poemas, rimas e lengalengas.

Por fim, foi ainda implementado um teatro de fantoches e uma caixa para arrumar os respetivos fantoches.



Figura 10 - Área da Biblioteca (depois)

Área dos Jogos e Construções: podemos encontrar uma mesa curva com quatro cadeiras, uma estante onde são arrumados vários jogos e puzzles e ainda uma grande caixa de legos.



Figura 11 - Área dos Jogos e Construções

Área da Comunicação: uma das grandes áreas da sala, pois é nela que se realizam a maioria das atividades, a maior parte dos momentos de negociação das atividades e planificações da rotina da sala, bem como onde ocorre algumas brincadeiras e atividades em grande grupo. Neste espaço encontramos as estrelinhas com o símbolo de cada criança, que indica onde se devem sentar. Estes símbolos foram escolhidos pelas crianças tendo em conta a temática da sala, ou seja, são personagens do filme infantil da Disney Pixar. Toy Story.



Figura 12 - Área da Comunicação

Área da Expressão Visual: tem duas mesas de trabalho, cada uma com 6 cadeiras, uma estante com materiais, um lavatório com espaço de arrumação e uma estante com os dossiês onde são organizados os trabalhos de cada criança. Sobre a estante, podemos encontrar também a área de exposição de trabalhos.



Figura 13 - Área da Expressão Visual

Rotina Diária

No que diz respeito ao tempo educativo este deve ter uma distribuição flexível, ao longo do dia, apesar de existirem momentos que se repetem dentro de uma certa periodicidade. Assim sendo, as manhãs e as tardes devem ser pensadas de forma a criar uma rotina pedagógica eficiente e funcional para o grupo de crianças devendo ser planeada principalmente pelo educador e outros membros da equipa pedagógica, conhecida pelas crianças, que “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão”. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27)

Rotina Diária	
7h30 – 8h	Acolhimento na sala polivalente (geral)
9h	Acolhimento na sala de atividades
9h30	Refeição complementar- Lanche da manhã
9h45	Momento de Higiene
10h	Tempo de grande grupo
10h45	Trabalho Orientado / Áreas de Interesse
11h	Parque
11h45	Momento de Higiene
12h	Almoço
12h30	Momento de Higiene
12h45	Repouso
14h45	Momento de Higiene
15h30	Lanche da Tarde
15h50	Momento de Higiene
16h00	Tempo de Escolha Livre
17h30	Refeição complementar- Lanche da tarde
19h00	Encerramento da Instituição

Tabela 8 - Rotina Diária

Como podemos verificar na tabela acima, a rotina diária das crianças do planeta lilás começa pelo acolhimento, que se encontra dividido em 3 fases, sendo que, das 7h30 às 8h todas as crianças são acolhidas na sala Polivalente da instituição pela educadora responsável. Seguidamente, os bebés e as crianças que se encontram em salas de transição são encaminhadas para as respetivas salas de acolhimento, enquanto as crianças de pré-escolar se mantêm na sala polivalente até as 9h, onde posteriormente são encaminhadas para as suas salas. Seguidamente têm 30 minutos de brincadeira conjunta e orientada,

onde a educadora escolhe qual a área a ser explorada. A educadora continua a acolher as restantes crianças do grupo. Depois, as crianças arrumam os brinquedos e são encaminhadas para o refeitório a fim de realizarem a refeição complementar (lanche da manhã), um copinho chá, bolacha Maria e fruta (pêra ou maçã). Posteriormente, realiza-se a higiene das crianças na casa de banho junto ao refeitório e guia-se novamente o grupo para a sala, iniciando o tempo de grande grupo, onde se cantam os bons-dias, marcamos as presenças e realiza-se a atividade prevista.

De seguida, dá-se o tempo da exploração das áreas de interesse, onde as crianças são divididas pelas diferentes áreas, tendo em conta o que cada criança quer fazer e a lotação de cada área. Por volta das 11h, as crianças arrumam em conjunto todas as áreas, e vão para um dos parques, enquanto a auxiliar com o turno da tarde procede à preparação das camas para a hora do repouso.



Figura 14 - Rotina Diária (atividade de grande grupo e parque)

Ao chegar às 12h, as crianças vão à casa de banho comum às duas salas de pré-escolar, a fim de realizar a higiene prévia ao almoço. Seguidamente, as crianças voltam ao refeitório. Tendo terminado a refeição, vão sendo encaminhadas para as casas de banho onde realizam a higiene. Inicialmente, as crianças dirigem-se a casa de banho que se encontra junto ao refeitório onde iriam realizar as suas necessidades e, de seguida, para a casa de banho à entrada da instituição onde procedem a lavagem dos dentes e das mãos.



Figura 16 - Rotina Diária (almoço e higiene)

Por fim, as crianças voltam a sua sala onde vão repousar até às 14h45. Era solicitado às crianças que utilizavam acessórios, geralmente do género feminino, para os colocarem numa caixinha organizadora, onde cada gaveta tinha o nome da criança.

Os lençóis e almofadas eram da responsabilidade das famílias, sendo que no final de cada semana eram levados para casa, a fim de realizar a sua higiene.



Figura 17 - Rotina Diária (repouso)

Atividades de Enriquecimento curricular

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) têm como objetivo articular o funcionamento da instituição educativa e as respostas sociais no domínio do apoio à família. Estas atividades podem ocorrer tanto no interior como no exterior da instituição educativa, bem como, no meio em que está inserida. Geralmente ocorrem antes ou depois do tempo diário de atividades educativas.

As principais AEC estão geralmente associadas à expressão artística e à expressão físico-motora. No entanto, existem também associadas as novas tecnologias e ao ensino de outras línguas.

Como podemos verificar no quadro abaixo, as crianças do planeta lilás têm ao seu dispor diversas AEC, tais como: Educação Física, Música, Inglês, Natação, T.I.C., Dança e Futebol. No entanto, nem todas são realizadas dentro da instituição, nem por todas as crianças. É o caso da Natação, Dança e Futebol, são facultativas e os pais tinham de pagar a sua mensalidade. As atividades de Educação Física, Música, Inglês e T.I.C ocorrem dentro da instituição e contam com apoio da equipa educativa.

No quadro a baixo podemos verificar em que horário estas atividades ocorriam:

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira		Sexta-feira
Manhã		Educação Física (9h30 – 10h15)				Música (9h30 – 10h)
Tarde	Inglês (15h45 – 16h30)	Natação (14h30)	T.I.C (15h45 – 16h45)	Natação (14h30)	Dança (16h30 – 17h)	Futebol (16h30 – 17h)

Tabela 9 - Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular

Caraterização do Grupo

O grupo da sala do Planeta Lilás é heterogéneo proveniente da junção de crianças de duas salas de transição do Infantário “Planeta das Crianças”. Estas 27 crianças têm idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos, com diferentes graus de desenvolvimento, apresentando diferenças tanto no que diz respeito a autonomia como ao próprio desenvolvimento da motricidade e da comunicação.

Idade/Número de Crianças			Género	
2 anos	3 anos	4 anos	♀	♂
1	24	2	11	16
Total	27		27	

Tabela 10 – Idades e géneros das crianças do Planeta Lilás

Este grupo é também heterogéneo no que diz respeito ao género, em que 16 crianças são do género masculino e 11 do género feminino. Segundo Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016), a existência de grupos de crianças de diferentes idades é algo muito positivo no desenvolvimento dessas mesmas crianças, visto que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (OCEPE, p.24).

Quanto à Nacionalidade, este grupo de crianças é maioritariamente de nacionalidade Portuguesa e uma de nacionalidade Brasileira. Saliento ainda que uma delas era descendente de Belgas e Finlandeses e uma outra criança descendente de cidadãos Ucrânicos.



Gráfico 1 - Nacionalidades Planeta Lilás

Sobre os Pais

Em conversa com a Educadora sobre as crianças da sua sala e sobre os pais das mesmas, consegui apurar algumas informações acerca das suas nacionalidades:

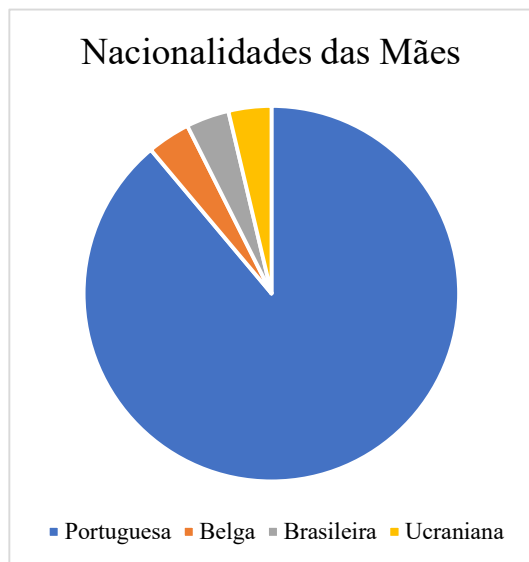


Gráfico 2 - Nacionalidade Mães Planeta Lilás

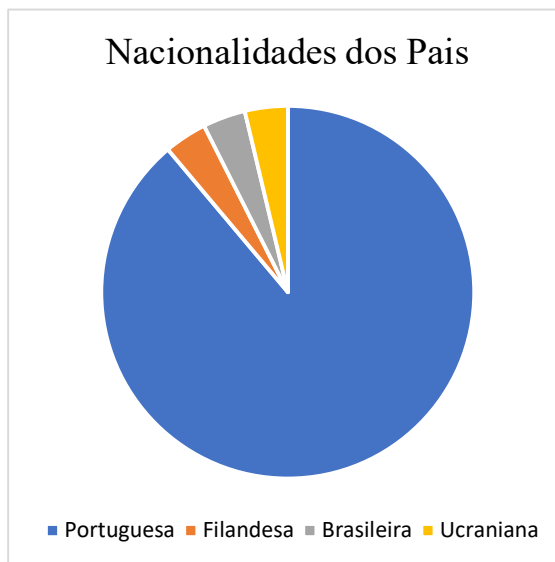


Gráfico 3 - Nacionalidades Pais Planeta Lilás

De igual modo, consegui recolher algumas informações acerca das suas habilitações literárias:

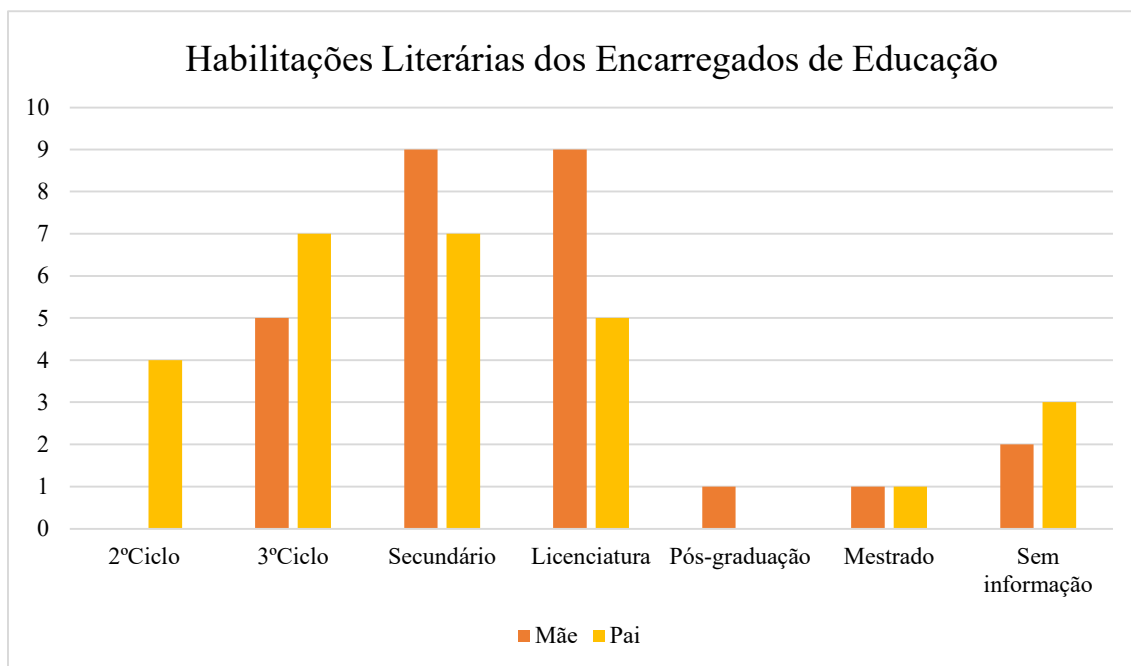


Gráfico 4 - Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação do Planeta Lilás

Esta informação sobre as nacionalidades e habilitações literárias dos pais e encarregados de educação é importante para compreendermos melhor o contexto em que cada criança está inserida.

Momentos de Aprendizagem

No decorrer desta prática pedagógica foram várias as atividades implementadas com as crianças do Planeta Lilás. Todas partiram das necessidades e dos interesses do grupo de crianças e foram acordadas entre mim e ambas as orientadoras (Cooperante e Pedagógica). Para cada dia da semana foram realizadas planificações (disponíveis em anexo).

Para que haja um bom aproveitamento das aprendizagens que se pretende promover, é importante que o educador, tendo em conta as características das suas crianças e objetivos de aprendizagens, reflita e elabore um plano de abordagem, isto é, que planifique as atividades a serem realizadas, não só como guia do seu trabalho, mas também como uma forma de refletir sobre todas as possibilidades, vantagens/desvantagens e melhores métodos a utilizar.

Formas Geométricas

Uma das primeiras atividades que implementei na sala do Planeta Lilás ocorreu no dia 15 de outubro de 2019 e tinha como tema as Formas Geométricas, já conhecidas pelas crianças, sendo que este conjunto de atividades serviu para consolidação de conhecimentos.

Num primeiro momento, fez-se uma breve introdução ao tema com o auxílio das Formas Geométricas, que foram apresentadas de uma forma dinâmica (Sr. Quadrado, o Sr. Círculo, ...), onde se tentou relembrar os nomes e as suas características (número de lados e número de vértices (“biquinhos”).

Seguidamente, realiza-se as “Estafetas das Formas”. Formam-se 4 equipas e, em estafetas, as crianças deveriam corresponder corretamente as pequenas formas geométricas, que estarão num cestinho, a sua respetiva caixinha (identificada com a respetiva forma). O primeiro grupo a terminar a correspondência, de forma correta, ganha o jogo.



Figura 19 - Material das "Estafetas das Formas Geométricas"



Figura 18 - Preparação das "Estafetas das Formas Geométricas"

Como as crianças nunca tinham feito nenhum jogo deste género tivemos que realizar algumas adaptações, como no número de equipas que passou para duas, e a redução das figuras geométricas, também para duas.



Figura 20 - Estafetas das Formas Geométricas



Figura 21 - Adaptações às "Estafetas das Formas Geométricas"

No dia seguinte, jogou-se ao “Jogo das Formas Geométricas”. Neste jogo, colocou-se 4 crianças numa das pontas do tapete. Estas avançavam quando saía no dado a forma geométrica que tinham à sua frente. O dado era atirado pelas outras crianças que ficavam à espera da sua vez para jogar. A criança que chegasse primeiro ao fim do tapete, ganhava e outra tomava o seu lugar.

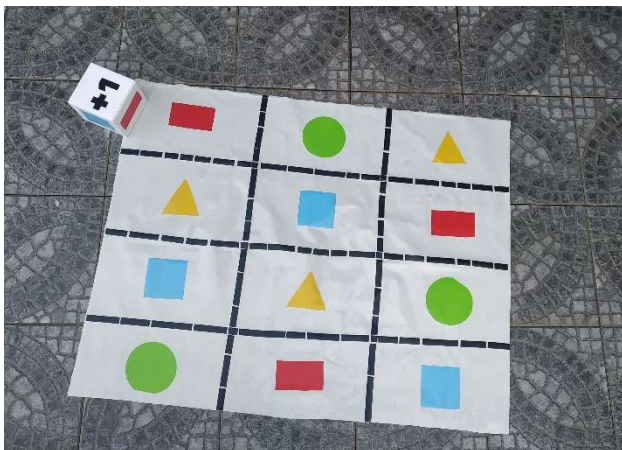


Figura 23 - Material do jogo das Formas Geométricas



Figura 22 - Jogo das Formas Geométricas

Como sobrou algum tempo, a Educadora propôs que construíssemos as formas Geométricas através do corpo das crianças, de forma a rever tudo o que tinham aprendido. Ao início as crianças ficaram um pouco confusas, mas após o primeiro exemplo todas conseguiram perceber e davam sugestões de como as formas deveriam ser construídas.



Figura 24 - Retângulo construído pelas crianças

Em ambos os jogos, as crianças ficaram muito entusiasmadas com a atividade e foram bastante participativas, o que para mim foi bastante positivo. Nesta atividade, a ajuda da auxiliar presente na sala no momento da implementação foi essencial, vindo a se confirmar a importância de um bom trabalho de equipa e da boa gestão, interação e diálogo entre os adultos da sala.

Frutos de outono

No dia 22 de outubro de 2019 a atividade implementada tinha como tema as estações do ano e os frutos de outono. As crianças já conheciam as estações do ano e algumas das frutas da época, iniciando a atividade com um diálogo sobre o que íamos aprender naquele dia. Neste diálogo surgiu temas como a temperatura, o vestuário, atividades desenvolvidas, cores predominantes e os alimentos, mais concretamente os frutos, fazendo um levantamento dos frutos que as crianças já conheciam. Passando à exploração dos frutos, foram apresentados alguns frutos da época.



Figura 25 - Apresentação dos Frutos de Outono

Como podemos verificar na imagem acima, alguns frutos foram apresentados de forma diferente, ou seja, dentro da sua “casinha” (casca). Os frutos eram: a castanha na sua casinha (o ouriço), a Noz nas suas casinhas, o dióspiro e a romã. Para cada fruto analisamos a textura (liso, rugoso ou com picos), a cor e o sabor.



Figura 26 - Exploração dos Frutos de Outono

Algumas crianças estavam com medo de tocar no ouriço da castanha ou de provar o dióspiro e a romã. No entanto, a grande maioria não se recusou a experimentar e a analisar, aliás até ficaram bastante entusiasmados.

Por fim, foi construída a “Casinha da Castanha”. Neste momento, foi apresentado o senhor e a senhora castanha e o objetivo era construir a sua Casinha. Assim, foi feito um levantamento das características do ouriço da castanha e mãos à obra, usando as mãos para pintar os picos do ouriço.



Figura 27 - A Casinha das Castanhas

Projeto de Investigação-Ação

Enquadramento do Problema

Ao dar início à minha prática pedagógica em contexto da Educação Pré-escolar, verificou-se deste o primeiro dia que as crianças tinham muita dificuldade em partilhar, em aceitar as vontades dos amiguinhos e a resolver os seus problemas sem recurso a violência. Tendo em conta a idade em que o grupo se encontra, é normal que ainda vejamos algum egocentrismo, ainda assim, e após questionar a educadora da sala, considerei importante trabalhar estes valores de uma forma intencional.

Seguidamente, comecei a questionar-me sobre qual seria a melhor estratégia a utilizar para a promoção de boas práticas comportamentais e compreensão dos valores. Como tal, de acordo com a educadora da dinamização da área da biblioteca, optei por trabalhar a temática através de livros, histórias, contos, músicas, pequenos vídeos e, ainda, os tão adorados jogos.

Questão Orientadora

No que diz respeito à investigação-ação, formular questões de investigação é o ponto de partida para a condução de qualquer investigação. Estas questões, no âmbito da educação, têm como base algo observado ou que pretende ser trabalhado pelo professor-investigador e permitem não só focar os tópicos a trabalhar, como também antever um conjunto de decisões relativas ao percurso a seguir. As questões devem possuir 3 características chave:

- Devem ser dirigidas para a ação;
- Devem ser abertas, de modo a permitir a surgimento de todas as possibilidades;
- Devem ser orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa.

Deste modo, após a observação do grupo de crianças em causa, apercebi-me, quase de imediato, que era necessário trabalhar e promover uma cultura de aprendizagens aquando dos valores éticos e de pertença numa sociedade, surgindo, assim, a seguinte questão:

“Como é que as crianças da Sala do Planeta Lilás podem promover os valores de: Amizade, Respeito, Partilha, Tolerância, Amor, Generosidade e Honestidade?”

Estratégias de Intervenção

Vieira & Vieira (2005), citando autores como Cruz (1989) e Heintschel (1986), definem uma estratégia de ensino como “uma organização ou arranjo sequencial de ações ou actividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos [crianças] a realizarem determinadas aprendizagens” (p. 16).

Neste sentido, tendo em conta a questão a trabalhar, o grupo de crianças e as intenções da educadora cooperante, reuni um conjunto de estratégias a utilizar aquando da realização de atividades e de intervenções com o grupo de crianças. Assim, sendo o principal objetivo destas intervenções a promoção de valores indispensáveis à vida em sociedade, idealizei as seguintes estratégias:

1. Trabalho com recurso a livros e histórias;
2. Recurso a poemas e canções como forma didática do aprender;
3. Jogos e trabalhos de equipa e partilha;
4. Visualização de pequenos cliques animados;
5. Diálogo e sensibilização de boas práticas.

É ainda importante referir que a 5.^a estratégia foi utilizada sempre que possível, não só na dinamização das atividades em causa, como também, em situações do quotidiano, tanto na sala de atividades como no parque, ou até mesmo nas atividades de “rotina”.

Etapas de Concretização

O Cronograma abaixo expressa as diferentes fases do presente projeto. Neste sentido, é importante salientar que este projeto decorreu ao longo da minha prática pedagógica, durante os meses de outubro, novembro e dezembro, em que me encontrava com o grupo de crianças três vezes por semana, durante 5 horas diárias.

Cronograma											
Fases	Procedimentos	Duração									
		Outubro				Novembro			Dezembro		Janeiro
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a
Planear	Observação e recolha de dados										
	Identificação do problema										
	Formulação da Questão Problema										
	Definição de estratégias de intervenção										
Agir	Operacionalização das Estratégias										
Refletir	Recolha e Análise de Dados										
	Reflexão da Intervenção										
	Apresentação do Projeto										

Figura 28 – Cronograma do Projeto de investigação-Ação do Planeta Lilás

Atividades Realizadas

No âmbito da operacionalização do projeto de investigação-ação em causa, foram implementadas as seguintes atividades:

1. Girassol dos Valores

No sentido de dar início às atividades direcionadas a promoção de valores, no dia 5 de novembro de 2019, realizou-se uma atividade intitulada como “O Girassol dos Valores”, que teve como base a 3.^a (jogos e trabalhos de equipa e partilha) e 4.^a (visualização de pequenos clipes animados) estratégia de desenvolvimento e foi dividida em 3 momentos. Deste modo, para introduzir o tema as crianças foram direcionadas para a sala polivalente onde puderam visualizar um pequeno filme denominado “Wings”, sobre a ajuda ao próximo e a amizade. De seguida, realizou-se um momento de diálogo e de reflexão em que se pretendia apurar se as crianças tinham compreendido o filme, bem como, a mensagem nele contida. Posteriormente, implementou-se o “Girassol dos Valores” em que, através do trabalho de equipa, respeitando o trabalho dos colegas, cada pequeno grupo tinha de decorar uma das folhas do girassol. A escolha do girassol deve-se ao facto de se tratar de uma flor grande, forte e bonita como todas as crianças querem ser apesar de, tal como ela, serem frágeis e necessitarem de um guia/mediador que as ajude a orientar o seu desenvolvimento.



Figura 30 - Filme "Wings"



Figura 29 - O Girassol dos Valores

2. “A Morceguita Destrabelhada” e “A Bondade Cresce...”

Tendo como base a 1.^a estratégia, ou seja, a utilização de livro e histórias, foram várias as atividades realizadas. No entanto, no presente trabalho, tentei agrupar as atividades tendo em conta a sua tipologia.

Assim sendo, a base foram dois livros bem distintos. O primeiro, intitulado “A Morceguita Destrabelhada” da autoria de Isabel Ricardo, onde através das vivências de uma pequena morceguita chamada Frederica, foi trabalhado o valor da amizade e a aceitação dos outros e das suas diferenças. É importante que as crianças percebam que após uma ação, surge sempre uma reação, e que somos todos diferentes, devendo aceitar a diferença com naturalidade e respeitá-la.



Figura 31 - A Morceguita Destrabelhada

Outro livro trabalhado foi “A Bondade Cresce” de Britta Teckentrup. Trata-se de um livro muito interessante, que demonstra o desenvolvimento de uma árvore tendo como base o que vai acontecendo a sua volta, em que as páginas da esquerda representam os aspetos negativos e as da direita os aspetos positivos. Tal como o título do livro indica, pretendia trabalhar a Bondade/Generosidade, bem como, a amizade e a partilha. Após a leitura do livro, numa cartolina, apontei quais seriam os fatores importantes para a amizade crescer, segundo o que as crianças iam dizendo.



Figura 32 - A Bondade Cresce

3. Lenda de São Martinho (2 fases: Conto da Lenda e Dramatização)

Tendo também em conta a 1.^a estratégia, no âmbito da celebração dia de São Martinho, santo padroeiro da freguesia da instituição, optei por trabalhar a Lenda de São Martinho, que transmite valores de solidariedade onde um cavaleiro chamado Martinho, partilha a sua capa com um pobre mendigo, num dia de frio e chuva. Esta atividade foi dividida em duas fases: a primeira de dinamização do conto através de imagens, onde as crianças auxiliavam o conto, e a segunda onde foi dramatizado o conto, com a colega que estava a estagiar na mesma instituição, tendo como publico alvo ambas as salas de pré-escolar. Posteriormente, realizou-se também uma visita de estudo a igreja e ao arraial de São Martinho.



Figura 33 - Atividades de São Martinho

4. Projeto com a Comunidade: Dar e Receber em Tempo de Natal

Relativamente ao projeto realizado com a comunidade, optei por trabalhar a temática do “Natal” e dar continuidades as implementações das estratégias definidas no projeto de investigação-ação. Neste sentido, este projeto é constituído por uma sequência de três atividades, sendo que a atividade principal assenta num conto de Natal de Cidália Fernandes, intitulado por “Dar e Receber”. Tal como indica o título, trata-se de uma história em que uma menina decide presentear uma mendiga com o seu novo presépio. Ainda que não estivesse à espera, a menina compreendeu o que é verdadeiro espírito de Natal não é a alegria de receber algo material, mas sim o que se recebe em troca do ato generoso, que neste caso foi, a alegria e a gratidão daquela mulher que nada tinha.

A dinamização deste conto partiu de um grupo de idosos com Alzheimer do centro comunitário da Várzea (Lugar de Memórias), que se dirigiu a instituição para contar a história ao grupo de crianças. Em modo de agradecimento, no dia anterior, recebemos também à visita de uma pasteleira, que nos ajudou a preparar bolos de Natal, para dar aos idosos, como também, a outra sala de pré-escolar. Posteriormente, e tendo em conta que o conto falava também de postais de Natal, pedi a colaboração dos pais para a realização de um postal de Natal para cada uma das crianças e realizamos a partilha dos mesmos.



Figura 34 - Confeção de um bolo



Figura 35 - Dinamização de um conto de Natal



Figura 36 - Postais de Natal

O Natal do Pequeno Pintarroxo

Para finalizar a minha intervenção pedagógica, no último dia de estágio, optei por continuar a trabalhar o Natal promovendo, de igual modo, os valores. Neste sentido, contrui um teatro de fantoches e os fantoches, que iria utilizar para a dinamização do conto “O Natal do Pequeno Pintarroxo”. Este conto teve de ser adequado pois trata-se um

texto um pouco longo para as crianças. No entanto, era ideal para trabalhar os valores da solidariedade e da partilha, pois contava a história de um pequeno passarinho partilha todos os seus casaquinhos quentes com os animais com frio, ficando ele sem casaquinhos. O Pai Natal, ao saber do sucedido decide presenteá-lo com um casaquinho muito especial.



Figura 37 - Teatro de fantoches

Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala do Planeta das Crianças

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Educação, da Universidade da Madeira, mais concretamente, da Unidade Curricular da Prática Pedagógica I que se realiza, em contexto Pré-Escolar, foi solicitado pela orientadora científica, a realização do presente relatório, em que o principal objetivo é refletir sobre o estágio da Unidade Curricular referida anteriormente.

Deste modo, o estágio da Prática Pedagógica I, decorreu no Infantário Planeta das Crianças, na sala Planeta Lilás, com um grupo heterogéneo de 27 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos. Este grupo de crianças é orientado pela educadora Marta Brazão que, por sua vez, conta com o apoio de duas auxiliares, Lília e Rubina. A metodologia utilizada pela educadora tem por base o modelo HighScope e a metodologia de trabalho de projeto.

Nos dias 8 e 9 de outubro deu-se a primeira semana de estágio, com o objetivo da observação do grupo de crianças, de modo a apurar a sua maneira de ser, dos seus interesses, das suas dificuldades e necessidades, bem como, da rotina diária da sala e do funcionamento da instituição. Aos poucos, fui conhecendo a forma de funcionamento da instituição e da sala, como também as crianças e a equipa educativa, que foram realmente prestáveis e tentaram sempre ajudar-me a compreender o que ia ocorrendo, tanto com as crianças, como na sua rotina diária.

Tendo em conta os objetivos desta prática e, respeitando a unicidade de cada criança envolvida, procurei desenvolver um conjunto de estratégias e atividades que pudessem propiciar momentos de aprendizagem significativa e participativa, onde as crianças pudessem desenvolver o seu sentido crítico, bem como, a sua criatividade, utilizando sempre a interatividade.

Devo confessar que, apesar dos dois dias de observação, ao dar início à minha intervenção pedagógica não me sentia preparada pois ainda não conhecia o grupo devidamente e, como tal, ainda não conseguia identificar ao certo quais seriam as suas competências ou necessidades. Após ter iniciado a minha intervenção com o grupo e através do questionamento e diálogo com a educadora cooperante, bem como na

observação das brincadeiras com as crianças e diferentes interações, fui me apercebendo das suas necessidades, o que conseguiam fazer, os seus verdadeiros interesses, bem como o que gostavam e não gostavam de fazer. Tal como defende as autoras Silva et al (2016),

“A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo.” (CEPE, 2016, p. 18)

Deste modo, através da observação, fui-me apercebendo do que as crianças gostavam de explorar novas sensações. Então, comecei por planear atividades em que estariam em contacto com objetos ou alimentos novos no seu quotidiano, de modo a proporcionar-lhes uma experiência máxima de aprendizagem onde, através dos seus sentidos, construiriam um novo conhecimento. Seguidamente, e já com algum conhecimento do grupo, comecei a orquestrar atividades tendo em conta os seus gostos e interesses, procurando sempre desenvolver novos gostos e competências. Desta forma, cheguei então à questão do meu trabalho de investigação-ação.

Tendo em conta as suas características, era notório as dificuldades em respeitar os outros, bem como, a partilhar brinquedos e objetos de manuseamento regular, como por exemplo, os lápis de cor. Neste sentido, a questão que me propus a trabalhar foi “Como é que as crianças da Sala do Planeta Lilás podem promover os valores (Amizade, Respeito, Partilha, Tolerância, Amor, Generosidade e Honestidade)?”.

Tendo também notado a falta de interesse das crianças na exploração da área da biblioteca, conversei com a educadora e concluímos que seria melhor mudá-la de sítio, de modo que tivesse mais espaço e se tornasse mais apelativa. Posteriormente, propus-me também a criar atividades que dinamizassem a área, tornando-a mais atraente para as crianças. Assim, para os diversos temas que abordei (Halloween, alimentação, valores, Natal, entre outros), tentei utilizar livros didáticos ou com ilustrações apelativas, como também, dinamizei poemas, histórias e lengalengas através de imagens, utilizando assim o carácter lúdico no conto das mesmas. Deste modo, o conto deixou de ser apenas um momento em que o adulto conta uma história ou mensagem, mas sim um momento de interação, onde as crianças participavam no conto, interpretando as imagens. Com o decorrer do tempo, a área da biblioteca (ou das histórias, como as crianças regularmente a intitulavam) passou a ser uma das mais requisitadas.

No fim da prática pedagógica, decidi implementar um novo recurso, o teatro de fantoches. Deste modo, foi minha intenção promover situações de “faz-de-conta” e de criatividade, para as crianças. Este teatro de fantoches, foi construído essencialmente por materiais reciclados, com cores chamativas e alegres e com ilustrações de contos tradicionais, que o tornaram sedutor para o grupo. Para o implementar, pedi a colaboração da educadora no conto de uma história de Natal, em que se pôde trabalhar uma variedade de temas, tais como, valores (amizade, partilha e ajuda ao próximo), cores e matemática (contagens). Posteriormente, cada criança pôde criar o seu fantoche, que poderia ser utilizado na exploração do teatro de fantoches. Ao contrário do que normalmente verificamos, este novo elemento passou a integrar a área da biblioteca, pois era do nosso interesse que as crianças se apercebessem da sua utilidade e o utilizassem para o conto de histórias.

No que diz respeito à Rotina Diária, e tendo em conta as OCEPE (2016), trata-se do seguimento de cada dia, em que as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo que, por sua vez, é intencionalmente planeado pela educadora. Esta rotina deve ser conhecida pelas crianças para que consigam prever a sucessão dos vários momentos e saber o que podem fazer em cada um deles. Neste sentido, devido ao meu horário de estágio, ou seja, entre as 8h e as 13h, pude observar e participar na rotina deste grupo de crianças, no turno da manhã. Como chegava cerca de 15 a 20 minutos mais cedo, pude apreender as diversas fases da manhã, pois conseguia acompanhar desde o acolhimento geral até ao início da hora do repouso. Apesar de participar ativamente na rotina diária da sala, o grande foco da minha intervenção consistia no tempo de grande e pequeno grupo, tendo a oportunidade de conversar, interagir e observar as crianças, de modo a aprender com elas e a perceber quais eram os seus interesses e necessidades para depois organizar e planificar a intervenção pedagógica pois, a meu ver, e como já referi anteriormente, através da observação e diálogo podemos apercebermo-nos de quais os aspetos a abordar e a trabalhar com cada grupo de crianças, já que a intencionalidade da ação educativa irá, certamente, proporcionar situações pedagógicas mais positivas.

Na rotina diária do grupo, a hora das refeições e o tempo dedicado à higiene das crianças foram dos momentos que me chamaram mais à atenção, apercebendo-me que as crianças tinham alguma dificuldade em compreender onde se deveriam sentar, uma vez que, ao contrário do que se verificava na hora de almoço, no reforço da manhã, não havia lugares marcados. Este facto, gerava alguma confusão nas crianças e a maioria dirigia-se

para o seu lugar. Ao encontrá-lo ocupado, brigavam com os amigos e, por vezes, ao serem confrontados pela equipa educativa, recusavam-se a comer. Deste modo, penso que seria mais adequado manter os mesmos lugares, visto que foram colocados tendo em conta o tempo que cada uma das crianças necessita para realizar a sua refeição, ou então retirá-los, havendo assim uma heterogeneidade em cada mesa. Já no que respeita à higiene, suscitou-me alguma confusão, as crianças realizarem-na em diferentes casas de banho, principalmente após o almoço, em que a higiene é dividida em duas casas de banho, sendo que as crianças inicialmente, dirigem-se à casa de banho que se encontra junto ao refeitório para realizar as suas necessidades e, de seguida, seguem para a casa de banho à entrada da instituição, onde procedem à lavagem dos dentes e à lavagem da boca e das mãos. A meu ver, a higiene deveria ser realizada em apenas numa casa de banho, a fim de tornar o momento mais ágil e menos confuso para as crianças, que acabam por demonstrar a sua confusão em situações que vão a casa de banho sem supervisão, esquecendo-se por diversas vezes da higiene das mãos.

Relativamente a sala, o espaço disponível para o grande grupo de crianças, é reduzido, bem como, os espaços exteriores disponíveis para as diferentes salas da instituição é deveras reduzido, salientando que, o espaço exterior relvado no andar superior da instituição, não se encontra com condições de segurança para as crianças. Os dois parques, apesar de serem em céu aberto, são rodeados pelas salas e refeitório. A varanda que, apenas se encontra disponível a três salas, também é de espaço reduzido. Neste sentido, na minha opinião, é importante refletir sobre a importância dos espaços ao ar livre e pensar na melhor dinamização do espaço exterior relvado da instituição, onde se encontra a horta.

No que diz respeito ao trabalho por projeto, sinto que este não foi devidamente efetuado. Ao início não me sentia segura o suficiente e acabei por perder um pouco da liderança nas minhas atividades. Assim, a minha ideia inicial era trabalhar os sapos, tema que surgiu de uma pergunta de um grupo de crianças que tinha levado à casa de banho (“Bea, onde moram os sapos?”). No entanto, a educadora achou melhor direcionar o projeto para os morcegos, presentes no poema “O encanto da Bruxa” que iríamos trabalhar e tínhamos o fantoche do morcego para realizar. Infelizmente, o tempo disponível não foi suficiente para concluir o projeto e as crianças deixaram de se mostrar tão interessadas com o tema.

Relativamente ao projeto com a comunidade, envolvendo igualmente os pais das crianças do grupo, decidi trabalhar os valores e o Natal. Acho que os temas se conjugam muito bem e que, apesar de ser um dos parâmetros que mais me deixavam ansiosa, foi algo que realmente valorizou o meu desempenho, pois, a meu ver, tornou-se num projeto rico, onde pudemos contar com a intervenção de vários atores da comunidade, ou seja, da pasteleira, dos idosos e dos seus técnicos, como também dos pais das crianças. No entanto, o que realmente me fez sentir realizada foi mesmo a visita dos idosos, apesar de todos os contratemplos.

Há então a necessidade de refletir sobre os aspetos menos positivos, que passam essencialmente pelo facto de ao início não me sentir totalmente segura das minhas práticas e de falta de comunicação com a educadora cooperante. Ainda assim, acho que não havia muito espaço para esta comunicação, uma vez que a educadora estava sempre atarefada, tanto com atividades para as crianças, como da instituição. Relativamente a minha falta de confiança e insegurança nas minhas atividades, este fator foi-se diluindo com o tempo e com a interação, tanto com o grupo de crianças, como também da equipa educativa. No início sentia-me muito pressionada em cumprir à risca as planificações que, por sua vez, eram muito extensas e, quando não as conseguia cumprir, pelo facto das crianças se encontrarem agitadas ou pelo facto de o tempo disponível ser reduzido, ficava ansiosa. No entanto, com o decorrer da prática, foi algo que comecei a controlar melhor, pois temos de estar preparados para qualquer eventualidade.

Outro aspeto a melhorar, trata-se da diferenciação pedagógica. Como podemos verificar no Decreto-Lei n.º 54/2018, a diferenciação pedagógica é uma estratégia de ensino, que surge no âmbito da inclusão nas escolas, que tem como principais objetivos a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Neste sentido, esta seria uma estratégia determinante no desenvolvimento das minhas atividades, tendo em conta alguns elementos do grupo. Não obstante, senti muita dificuldade em implementar pois trata-se de uma sala com um número elevado de crianças e, tornou-se difícil adequar as atividades a cada um dos elementos que não se encontravam interessados ou atentos.

Em conclusão, esta prática pedagógica foi uma experiência fantástica, em que pude aprender muito na área da educação Pré-escolar. A prática é tão importante como a teoria. É a partir dela, que o educador pode verificar os resultados da sua intervenção, bem como avaliá-los de modo a proceder às devidas alterações, com o sentido de melhorar, tanto as

suas práticas, como os resultados obtidos. Claro está que, neste sentido, seria impensável implementar e avaliar estes resultados sem ter em conta o grupo de crianças com os quais estamos a lidar e o seu meio familiar. Só assim o educador pode regular a sua prática de um modo positivo e completo.

Foi, sem sombra de dúvida, uma excelente oportunidade de aprendizagem em que tive a oportunidade de lidar com pessoas especializadas em educação, que me proporcionaram múltiplos ensinamentos, fazendo-me crescer, tanto ao nível pessoal, como profissional. Tive também a oportunidade de estar em contacto com este grupo de crianças incríveis que ficarão certamente no meu coração e pensamento. Foram os dias vividos com elas e o meu desejo de lhes proporcionar bons momentos educativos que me fizeram aprender tanto e evoluir.

Resta-me deixar o meu especial agradecimento à educadora cooperante e às auxiliares da sala, que me apoiaram e se disponibilizaram para colaborar na minha formação, à instituição e à sua diretora pedagógica, bem como à orientadora científica pela sua orientação neste processo.

Capítulo 5 | Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caracterização do Meio

Para esta prática pedagógica, tive o prazer de trabalhar com uma turma da EB1/PE Engenheiro Luís Santos Costa, que se encontra situada na freguesia de Machico, sede do concelho de Machico. Esta freguesia conta com uma área de aproximadamente de 17,41 km² e tem como fronteiras as restantes freguesias do concelho (Caniçal, Porto da Cruz, Santo António da Serra e Água de Pena) e o oceano Atlântico.



Figura 38 - Concelho de Machico

Machico apresenta uma densidade populacional de 686,2 hab/km² e, segundo os Censos de 2011, integra 11 256 habitantes.

Historicamente, Machico foi descoberto por João Gonçalves Zarco e Tristão "das ilhas" em 1419, que desembarcaram na ilha após avistarem “uma terra toda coberta de arvoredo até ao mar e daquela banda a névoa não descia do cume (...) Vimos uma baía grande...” (Francisco Alcoforado, cronista do século XV) (Escolas Madeira - Edu, s.d.).

Relativamente ao seu nome, existem várias discussões sobre a sua origem. No entanto, a versão mais conhecida baseia-se na lenda romântica dos amantes ingleses Robert Machim e Ana d’Arfet, amantes e apaixonados que naufragaram em Machico. O nome desta localidade pensa-se surgir da palavra Machim.

A 8 de maio de 1440, Machico torna-se a primeira sede de capitania do arquipélago da Madeira, depois do infante D. Henrique doar a Capitania de Machico (que se estendia desde a Ponta da Oliveira, no Caniço, até à Ponta de S. Lourenço e desta até à Ponta do Tristão, no Porto da Cruz), a Tristão Vaz e aos seus descendentes.

Ainda no século XV, faz-se desenvolver a economia desta capitania, através da abundante produção de cana-de-açúcar. Esta abundância, deve-se ao excelente clima e farta quantidade de água. Faz surgir assim, os primeiros engenhos na ilha, que transformavam a cana em pães de açúcar que, por sua vez, eram exportados para toda a Europa.

Posteriormente, na segunda metade do século XV, Machico torna-se vila e vai crescendo estrategicamente junto à ribeira, estando protegida pela encosta, ao longo do vale.

Em meados do século XVI, Machico apresenta dois polos centrais: do lado direito da ribeira, o bairro da vila com os principais edifícios públicos (Câmara, Alfândega e Igreja) e do lado esquerdo, o núcleo populacional da Banda d'Além, onde se localizava a Misericórdia e a Capela de Cristo, atualmente Capela do Senhor dos Milagres.

Este crescimento, continua a se verificar ao longo dos séculos até à atualidade, sendo Machico elevada à categoria de cidade no dia 2 de agosto de 1996, segundo o Decreto Legislativo Regional nº 15/96/M.

Relativamente aos seus símbolos, Machico apresenta uma bandeira, que é constituída essencialmente pelo brasão do concelho, isto é, trata-se de uma bandeira de fundo amarelo com o cordão e borlas de azul e ouro e com haste e lança de ouro. Ao centro encontra-se então o brasão, constituído por um escudo de azul, fénix de ouro nascente de fogo de ouro e vermelho, enxada antiga de prata, e uma espiga de trigo de ouro, na base encontra-se um ondado de prata e verde de três peças. Como se pode constatar na imagem abaixo, apresenta também uma coroa de prata de três torres. Por baixo, encontramos ainda um listel branco, com a legenda a negro: “Freguesia de Machico” conforme se pode observar na figura seguinte:



Figura 39 - Brasão da Freguesia de Machico

Fonte: <https://www.jf-machico.pt/brasao-jf-machico/>

Ao nível das festividades, Machico é bem conhecido por realizar: Mercado Quinhentista, Semana Gastronómica, Festival de Arte e Pesca de Machico, Festival do Atum, do Gaiado e do Marisco; Noite do Mercado, Festa da Uva e do Agricultor, Festa de Nossa Senhora da Guadalupe, Festa de Nossa Senhora da Piedade, Festa do Senhor dos Milagres, Fachos, entre outras.

Considero que, uma das festividades mais conhecidas são os Fachos, tradição única que consiste na iluminação dos fochos, nas vertentes do vale de Machico, na véspera da Festa do Santíssimo Sacramento. Este ritual, participou no projeto das 7 de Maravilhas de Portugal.

O Mercado Quinhentista é uma das mais famosas festividades da ilha, atraindo pessoas de toda a região, bem como, outros portugueses e turistas. Trata-se de uma representação da descoberta do arquipélago da Madeira, onde a Câmara Municipal de Machico, juntamente com a Escola Básica e Secundária de Machico, organizam e preparam um conjunto de atividades e demonstrações, desde música, dança, representação, artesanato e comidas típicas.

Relativamente ao seu património local, Machico conta com alguma diversidade, como por exemplo: Forte da Nossa Senhora do Amparo, Forte de São João Baptista, Igreja da Nossa Senhora Da Conceição, Estátua de Tristão Vaz, Capela do Senhor dos Milagres, Solar do Ribeirinho.

Nesta freguesia podemos ainda encontrar diversas praias, entre as quais, a Praia de São Roque, com o típico calhau rolado que faz lembrar a época dos descobrimentos.

Ao nível de infraestruturas, nesta freguesia podemos encontrar o Fórum Machico, onde também se encontra a Biblioteca municipal, a Promenade de Machico, o centro de saúde de Machico, com serviço de urgência, o porto de recreio de Machico, o Núcleo Museológico "Solar do Ribeirinho", entre outros.

No quadro abaixo apresenta um conjunto recursos disponíveis na freguesia de Machico, sendo que algumas destas instituições e associações colaboram com as escolas da localidade.

Quadro de Recursos existentes na Freguesia de Machico	
Associações Culturais	Casa do Povo de Machico
	Biblioteca Municipal de Machico
Recursos Desportivos	Associação Desportiva de Machico
	Pavilhão de Machico
	Piscina Municipal de Machico
	Estádio Municipal de Machico
Instituições Educativas	EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa
	Escola Básica e Secundária de Machico
	Infantário Rainha Santa Isabel, Unipessoal Lda.
	Infantário O Barquinho
	Conservatório - Escola Profissional das Artes - Polo de Machico
	Entre outros
Serviços de Character Social	Centro de Saúde
	Santa Casa da Misericórdia de Machico

Tabela 11 - Quadro de Recursos existentes na Freguesia de Machico

Caraterização da Escola

Como podemos constatar no mapa abaixo, a escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa situa-se na baixa da freguesia de Machico, mais precisamente, na rua do Senhor. Dos Milagres.

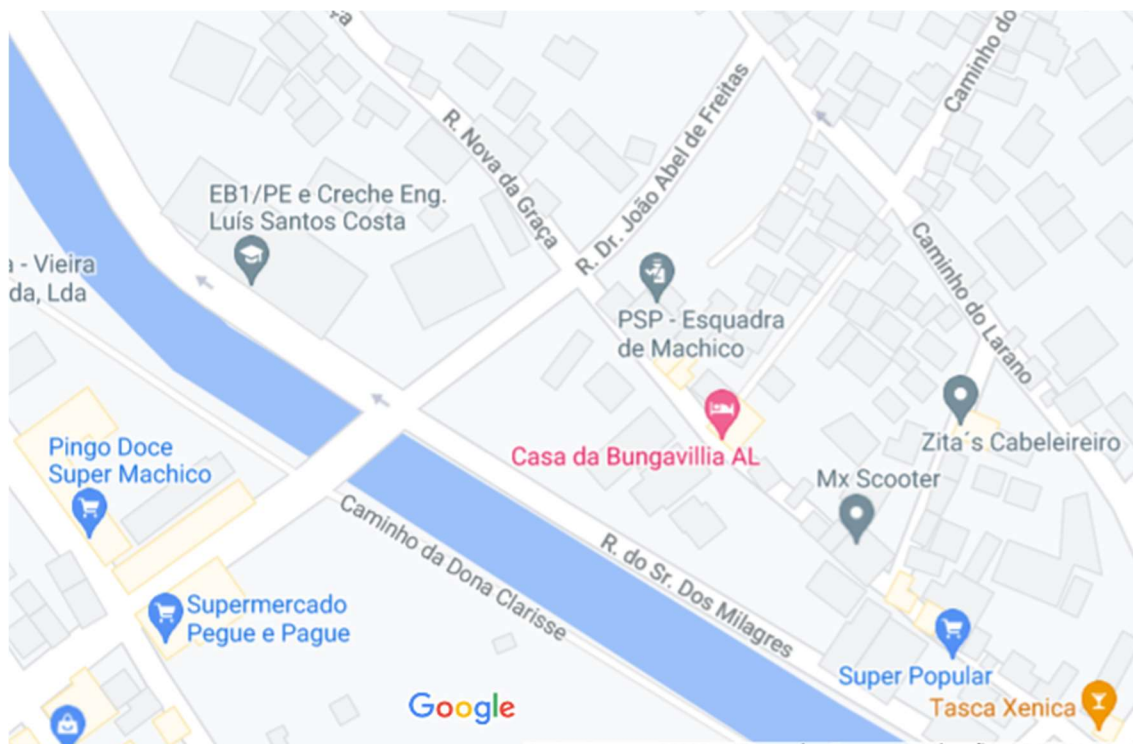


Figura 40 - Localização da escola a escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa

Este estabelecimento educativo trata-se de uma Instituição composta por três edifícios: o edifício principal, sito à Rua Senhor dos Milagres, n.º 12; o anexo 1, localizado na Ribeira Seca, e o anexo 2, localizado no sítio da Graça. O edifício principal, onde a prática pedagógica foi realizada, é constituído por 3 pisos (organizados por blocos), onde podemos encontrar:



Figura 41 - Escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa

Primeiro Piso		
Bloco A		Bloco B
<ul style="list-style-type: none"> • 1 gabinete de gestão; • 1 gabinete de administração; • 1 gabinete da equipa disciplinar; • 1 reprografia; • 4 salas da pré-escolar; • 1 sala de trabalho de professores da pré-escolar; • 1 sala de apoio educativo; • 1 sala de Educação Especial; • 1 laboratório; • 2 casas de banho para alunos da pré-escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 casas de banho para professores; • 2 casas de banho para os alunos; • 1 casa de banho para deficientes motores • 1 escadaria (acesso aos pisos superiores); • 1 elevador (acesso aos pisos superiores). 	<ul style="list-style-type: none"> • a cantina da escola.
Segundo Piso		
Bloco A		Bloco B
<ul style="list-style-type: none"> • 7 salas da componente curricular; • 1 sala de trabalho de professores; • 1 sala da Unidade Especializada; • Balneários (para professores e alunos); 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 arrecadação para material didático; • 2 casas de banho para alunos; • 2 casas de banho para professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • o ginásio; 1 arrecadação de apoio ao ginásio.
Terceiro Piso		
Bloco A	Bloco C	Bloco D
<ul style="list-style-type: none"> • 1 sala de Expressão Plástica; • 1 sala de inglês; • 1 sala de Estudo; • 1 sala de Informática; • 1 sala de apoio/e-blocks; • 1 sala de Estudo (sótão); • 1 sala de arquivo; • 1 bar para professores; • 1 arrecadação de material didático; 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 sala de Educação Musical e Dramática; • 1 sala de Ludoteca e Videoteca; • 1 sala de Biblioteca. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 sala de Estudo.

Tabela 12 - Recursos Físicos da Escola EBI/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa

No exterior podemos contar também com um campo desportivo onde ocorrem algumas aulas de educação física e outras atividades, um parque infantil e uma grande área de recreio em volta de todo o edifício.

Relativamente aos equipamentos (mobiliário, multimédia, laboratorial) e outros materiais diversos dispostos pela escola (didático-pedagógico/digital) é assegurada uma diversidade e quantidade adequadas ao ano letivo e aos alunos, apresentando muito boas condições de conservação, que permite a utilização e/ou requisição de uma forma muito

acessível. Isto só é possível devido ao contributo da Câmara Municipal de Machico que contribui com uma verba anual que serve para cobrir despesas como, fornecimento de serviços, material de secretaria, equipamento informático e despesas de gestão.

Caracterização da Sala

A sala de aula da turma do 2.ºL situava-se no segundo andar do edifício principal da escola EB1/PE com Creche Eng. Luís Santos Costa. Esta sala tinha 24 mesas e cadeiras para os 23 alunos.

Como podemos verificar na figura abaixo, as mesas de trabalho estão colocadas de forma muito convencional devido à falta de espaço, sendo que ao centro da sala os alunos são agrupados em 3 e nas extremidades estão aos pares. Apesar da disposição de forma mais “tradicional”, esta forma de dispor a sala permite a entreaajuda nos alunos. Desta forma, a professora titular distribuiu os alunos de forma que pudesse facilitar esta ajuda, ou seja, colocando os alunos com mais dificuldades junto daqueles com mais autonomia. Os alunos com apoio especializado ou NEE eram colocados nas mesas mais próximas do quadro de ardósia, para facilitar a intervenção da docente.

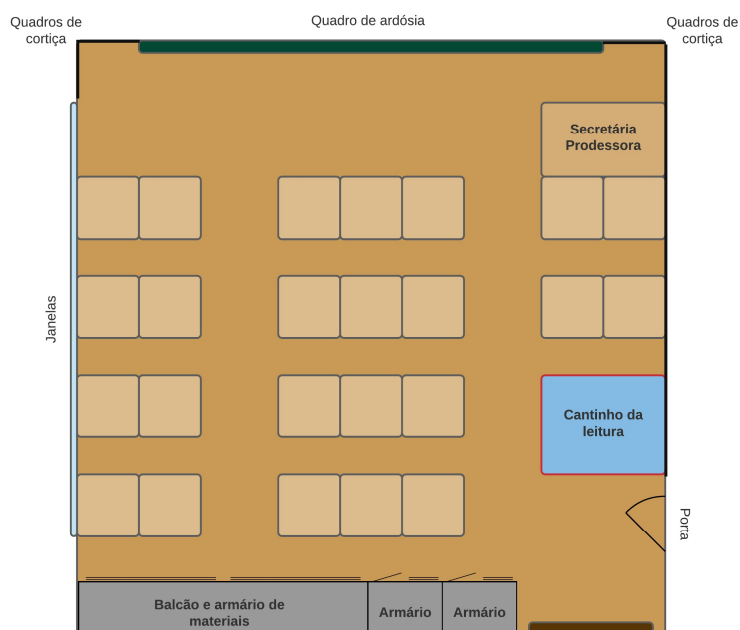


Figura 42 - Planta da Sala de Aula do 2.ºL

Relativamente à iluminação da sala, como podemos verificar na planta da sala de aula, uma das paredes é revestida por janelas, o que só por si é um bom facto de iluminação. No entanto, nos dias mais escuros, era necessário fazer uso das luzes artificiais.



Figura 43 - Sala de aula do 2.ºL

Ao nível das paredes, grande parte delas estava revestida por quadros de cortiça onde eram expostos cartazes educativos e os trabalhos realizados pelos alunos.

No fundo da sala, encontrava-se então uma zona de arrumação, onde podíamos encontrar um longo balcão com lavatório. Por baixo do balcão, os armários destinavam-se à arrumação de diversos materiais, como folhas, tintas, cores, colas, entre outros.

Ao lado estavam também dois armários altos que serviam para armazenar os manuais e cadernos dos alunos das duas turmas que utilizam a sala.

Por fim, é importante salientar que, após acordo entre ambas as docentes das turmas da mesma sala, houve a criação do Cantinho da leitura. Este tinha como objetivo ajudar a combater as dificuldades sentidas pelos alunos no âmbito da leitura. Assim, após terminarem as tarefas, de forma autónoma, os alunos podiam se dirigir ao Cantinho da leitura, escolher um livro (ou um que tivessem trazido de casa) e treinavam a leitura autonomamente. Este Cantinho, consistia num tapete azul de retalhos, com várias almofadas coloridas e uma pequena estante, onde eram dispostos vários livros. Alguns

destes livros tinham sido doações outras eram requisitados pelos alunos da biblioteca escolar.



Figura 44 - Cantinho da Leitura

A meu ver, esta sala é demasiado pequena para uma turma constituída por 23 alunos, pois para além de ser difícil de se deslocar sem embater em alguma coisa é difícil reorganizar a sala para a realização de outras atividades como jogos e trabalhos de grupo. No entanto, a professora titular tenta tirar o melhor proveito do espaço de forma que a aprendizagem seja feita de forma dinâmica e diversificada.

No entanto, com o surgimento da Covid-19 como já expliquei anteriormente, logo após a primeira semana de observação, a minha intervenção nesta sala não aconteceu, sendo que, em contexto de sala de aula, apenas me foi possível intervir na última parte desta prática pedagógica já no ano letivo seguinte, noutra sala de aula, que passo a caracterizar no capítulo seguinte.

Caraterização da Turma

Nesta prática pedagogia II foi-me atribuída uma turma do 2.º ano de escolaridade, que conta com a orientação da professora titular Inês Vasconcelos. Assim, a turma do 2.º L trata-se de um grupo de 23 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Este grupo de alunos é equilibrado no que diz respeito ao género, em que, como podemos verificar na tabela abaixo, tem quase tantos elementos do género feminino como do género masculino.

Idade		Género	
7 anos	8 anos	♀	♂
20	3	11	12

Tabela 13 – Idade e género dos alunos do 2.ºL

Quanto à Nacionalidade, este grupo de crianças é totalmente de nacionalidade Portuguesa, sendo que apenas duas crianças não são naturais da ilha da Madeira mas sim de Portugal continental.



Relativamente às características mais pessoais da turma, trata-se de um grupo de alunos extremamente empenhado, que revela muito interesse e vontade de aprender e descobrir coisas novas, não só em grande grupo, como também de forma mais autónoma. São também bastante competitivos, o que na maior parte das vezes ajuda nas dinâmicas de sala de aula. Em alguns casos, é mais difícil orientar certas atividades pois há alguns alunos com algumas dificuldades e com NEE. Estes alunos, geralmente tendem a refugiar-se e a não responder em voz alta, mas com alguma ajuda ou atenção conseguem chegar facilmente às respostas. Por vezes, é necessário manter um diálogo motivador,

fazendo com que estes alunos se sintam mais integrados e capazes de interagir com os colegas e com os docentes.

Lopes e Silva (2010), através de Correia (1993), procuraram compreender mais concretamente o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), afirmando que se tratam de “crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagens derivadas de factores orgânicos ou ambientais”. (p. 23)

Neste sentido, na turma do 2.ºL, encontramos três alunos referenciados com NEE, sendo que uma criança apresentava dislexia e os outros duas crianças não me foi possível apurar qual a problemática em concreto, pois apesar de referenciados, ainda se encontravam em estudo. Estes três alunos contavam também com Défice de atenção.

Momentos de Aprendizagem

No decorrer desta prática pedagógica foram várias as atividades implementadas com a turma do 2.ºL. No entanto é importante recordar que grande parte desta prática foi realizada em regime de aulas síncronas e trabalho em casa. Deste modo, optei por apresentar não só o trabalho realizado com a turma em regime presencial, no ano letivo seguinte, como também algumas das atividades que me foram propostas durante a quarentena obrigatória.

Todas as atividades foram ponderadas e discutidas com a professora titular e a orientadora pedagógica, sendo que as suas planificações (disponíveis em anexo) foram alvo de várias adaptações ao longo do tempo.

Esta prática pedagógica foi caracterizada pelo ensino à distância, que a meu ver é importante explicar como é que tudo ocorreu. Neste sentido, aquando da quarentena obrigatório, o Ministério da Educação, a RTP e a Fundação Calouste Gulbenkian juntaram-se com o objetivo de desenvolver um conjunto de conteúdos educativos, que posteriormente seriam disponibilizados na página do Estudo em Casa, na plataforma RTP Play, bem como através do canal RTP Memória, também disponível aos alunos que não têm possibilidade de aceder à internet.

Como este sistema não seria o suficiente, todas as escolas tiveram de criar um novo sistema de funcionamento com o ensino à distância. A escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa não foi exceção e como tal, pediu para todos os professores criarem um conjunto de atividades, utilizando essencialmente os manuais escolares, uma vez que a maioria dos alunos não conseguia aceder às fotocópias, e marcassem um dia para a realização de aulas síncronas, em que deveriam realizar o levantamento de dúvidas e a correção dos exercícios.

Deste modo, a minha intervenção com a turma foi bastante reduzida, sendo que o único contacto que tinha com os alunos era a realização de vídeos e jogos interativos que auxiliassem a resolução das tarefas e, já mais no final do ano letivo, a observação das aulas síncronas realizadas pela professora titular.

Como grande parte do meu trabalho foi a realização de vídeos e jogos, considero importante apresentar algumas das atividades que realizei.

O primeiro vídeo apresentado, foi utilizado na terceira semana de estágio em regime à distância, ou seja, na semana de 18 a 22 de maio de 2020. Este vídeo tinha como tema as Estações do ano: primavera, verão, outono e inverno.

Neste vídeo, optei por criar 3 momentos diferentes: Análise das características das Estações do ano, Jogo de revisão de conhecimentos e atividade artística- Puzzle das estações do ano.

No primeiro momento, fiz um levantamento ilustrado das características de cada estação, mais precisamente sobre a sua calendarização (meses do ano), vegetação, clima e temperatura, vestuário, atividades e festividades da época do ano.



Figura 46 - 1.º Momento vídeo "Estações do Ano"

Num segundo momento, optei por realizar um jogo de perguntas. Primeiramente surgia a pergunta e depois um cronómetro. Quando o cronómetro desaparecesse, todos os alunos já deveriam ter pensado na resposta. Seguidamente, surgia a resposta correta e passava para a próxima pergunta.

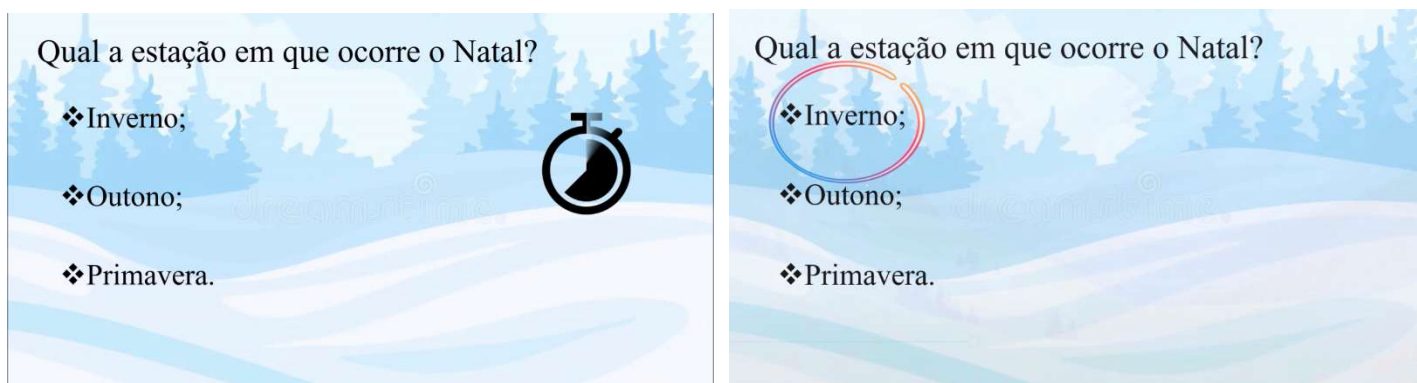


Figura 47 - Jogo de perguntas do vídeo "Estações do ano"

No último momento, e com o objetivo de trabalhar as artes plásticas, optei por gravar um tutorial para a realização de um puzzle. Assim sendo, iniciei o vídeo para demonstrar todos os materiais necessários. Estes materiais eram de uso recorrente ou reciclado, portanto de fácil acesso. Seguidamente, realizei o passo-a-passo da construção do puzzle, mostrando no fim, vários exemplos.



Figura 48 - Exemplo de um puzzle realizado

O próximo vídeo, utilizado na semana de 25 a 29 de maio de 2020, fazia parte de um conjunto de três e tinha como base, o texto “Os Papagaios do Rei”, de Carla Antunes e Margarida Castel-Branco. Tinha como objetivo, relembrar a gramática, mais concretamente, os nomes próprios, comuns e coletivos. Neste caso, optei por utilizar as personagens do texto, revendo as características dos nomes, em forma de esquema.



Figura 49 - Vídeo "Os Papagaios do Rei", os nomes

Após relembrar esses conteúdos, pedi aos alunos que pausassem o vídeo e realizassem o exercício. Quando terminassem voltavam a clicar no play e “juntos” fazíamos a correção dos exercícios. Claro que esta forma de correção não é aconselhada, pois nunca tive acesso às respostas dos alunos e como tal, não pude averiguar as suas dificuldades.

Por fim, aquando do Dia da Criança, entrei em contacto com os docentes da turma do 2.ºL e solicitei a sua participação na realização deste vídeo. Deste modo, alguns dos docentes gravaram um vídeo, desejando um feliz Dia da Criança e passando uma mensagem de encorajamento.

Mas, antes de juntar estes vídeos, achei importante explicar aos alunos o que é o Dia da Criança, como surgiu e qual a sua importância, pois geralmente as crianças tendem a pensar que é apenas um dia, onde as crianças recebem prendas ou um dia especial de divertimento.

Como referi anteriormente, esta prática pedagógica dividiu-se em dois momentos, passando a explicar as duas atividades realizadas no seu âmbito com a mesma turma, mas no ano letivo seguinte.

A primeira atividade, no dia 7 de outubro de 2020 e tem como tema a Árvore Genealógica. Comecei por explorar o livro “A Manta”, de Isabel Minhós Martins, questionando os alunos sobre qual seria o tema da obra. Depois li o texto, que previamente adaptei, de modo a ter maior alusão a parentescos familiares. Após a leitura da história, perguntei quais eram os membros da família presentes no texto e, aos poucos, fui montando a árvore genealógica da família da menina, explicando os graus de parentesco e diferenciando o lado materno e paterno.

Posteriormente, pedi que cada aluno realizasse a sua árvore genealógica e, caso não soubessem o nome ou não conhecessem algum parente, iriam levar o trabalho a casa, de modo a poderem completá-lo, com o auxílio da família. Foram vários os alunos que não conheciam bem a sua família ou não sabiam os seus nomes e, como tal, desmotivaram um pouco no desempenho da tarefa. Tendo isso em conta, posso concluir que poderia ter preparado melhor a desafio, incluindo aos pais e encarregados de educação, de forma a facilitar a compreensão os graus de parentesco da sua família e os nomes de cada parente.

Abaixo encontram-se alguns dos trabalhos realizados:

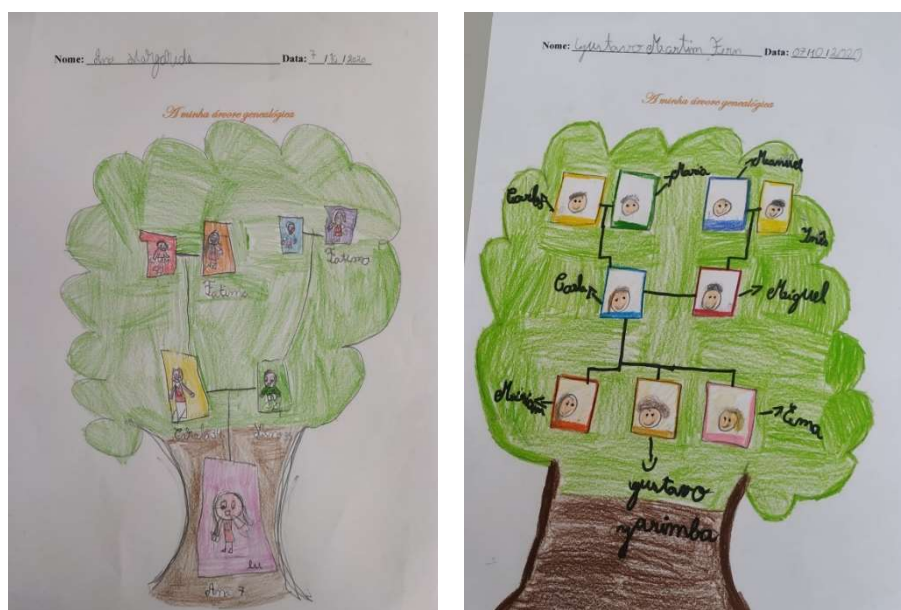


Figura 50 - Exemplos de árvores genealógicas

Passando à atividade seguinte, que ocorreu no dia 14 de outubro de 2020, tinha como objetivo o estudo do Sistema Digestivo. Para dar início à atividade, comecei por relembrar, brevemente, o que tínhamos aprendido sobre o funcionamento do corpo humano, no dia anterior e, ao contrário do que costumo fazer, a professora pediu-me que orientasse as questões, seguindo uma ordem específica, de modo que todos os alunos participassem no debate.

Depois tentei encaminhar o diálogo para o sistema digestivo, questionando os alunos sobre os órgãos usados na digestão dos alimentos e o seu funcionamento. De um modo geral, e dando algumas pistas, os alunos acabavam por perceber o tema do diálogo, uma vez que, passei por apresentar a maquete por completar.

Antes de falarmos sobre os órgãos, pedi que um aluno mostrasse o percurso que achava que a comida fazia no nosso organismo. Ao demonstrar o percurso que escolheu, disse que não sabia explicar porque não sabia os nomes dos sítios onde a comida passava.

“Eu sei que a comida vai para a barriga e depois, o que não é preciso, sai pelo cocó”

Com ajuda dos livros, sobre o corpo humano, que alguns alunos trouxeram, analisamos os órgãos e as suas funções. Como alguns alunos estavam a ficar tristes por não estarem a participar, tão ativamente como os que tinham trazido os livros, eu e a professora titular decidimos entregar os manuais, de modo que esses alunos pudessem participar ativamente na atividade e aos poucos, fomos legendando a maquete.



Figura 51 - Maquete do Sistema Digestivo

Quando terminamos, distribuí uma pequena ficha, com uma imagem por legendar. Foi uma atividade que me deixou bastante ansiosa, pois tratava-se de um tema complexo. No entanto, todos os alunos compreenderam o tema e conseguiram participar e realizar a tarefa.

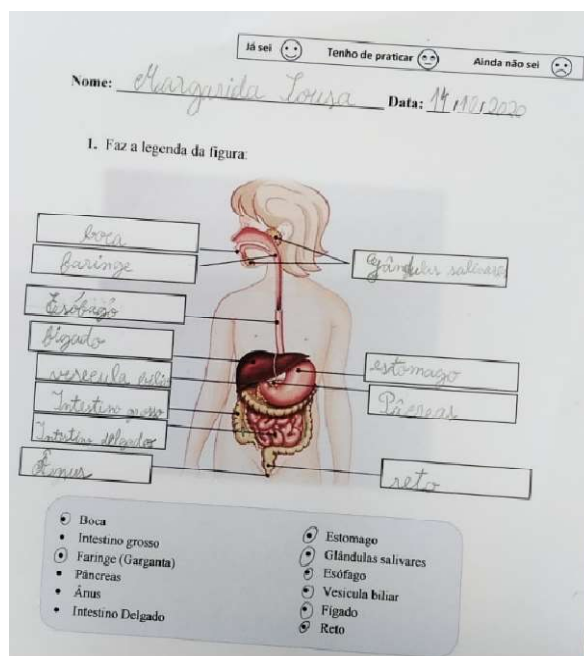


Figura 52 - Ficha do Sistema Digestivo

Projeto de Investigação-Ação

O Projeto de Investigação-Ação nesta prática pedagógica não foi possível de se concretizar, pois, após a semana de observação, ou seja, a primeira semana de prática, houve o encerramento das escolas da região e o confinamento obrigatório devido ao surgimento da pandemia do Covid-19

Como é possível observar nos momentos de aprendizagem mencionados anteriormente, numa primeira fase o trabalho realizado no âmbito da prática pedagógica, consistia na elaboração de vídeos, que apoiassem a elaboração das tarefas planificadas pela professora titular.

Numa segunda fase, e já no ano letivo seguinte, com a mesma turma, foi possível realizar algumas atividades de intervenção. No entanto, o tempo em falta para a prática pedagógica terminar era escasso e tanto alunos, como docentes, encontravam-se em período de adaptação perante a nova realidade, não exequível realizar um novo projeto.

Projeto com a Comunidade Educativa

À semelhança do Projeto de Investigação-Ação, o Projeto com a Comunidade teve de ser colocado um pouco de parte face à nova realidade das escolas e do sistema de saúde.

Neste caso, o tempo foi novamente escasso pois a maioria das horas foram feitas em regime à distância, sendo que nem sempre me foi dada a possibilidade de observar ou participar das aulas síncronas. No entanto, no dia 6 de outubro de 2020, decidimos, juntamente com a encarregada de educação da delega de turma abordar o tema dos animais e a sua preservação, tendo em conta o Dia do Animal (4 de outubro). Neste sentido, a Encarregada de Educação da M.F., ofereceu à turma uma tartaruga bebé, que passou a ser a Mascote da turma do 3.ºL, que deviam cuidar e proteger.

A ideia inicial seria trazer a Encarregada de Educação à sala, e que fosse ela abrir o debate sobre o tema e, em conjunto com a turma, criar um quadro para as necessidades da “Letrinha” (nome dado à tartaruga pelos alunos). No entanto, não possível realizar a atividade com a presença da mesma devido às novas normas de segurança e saúde da escola, sendo o debate iniciado pela a professora titular.

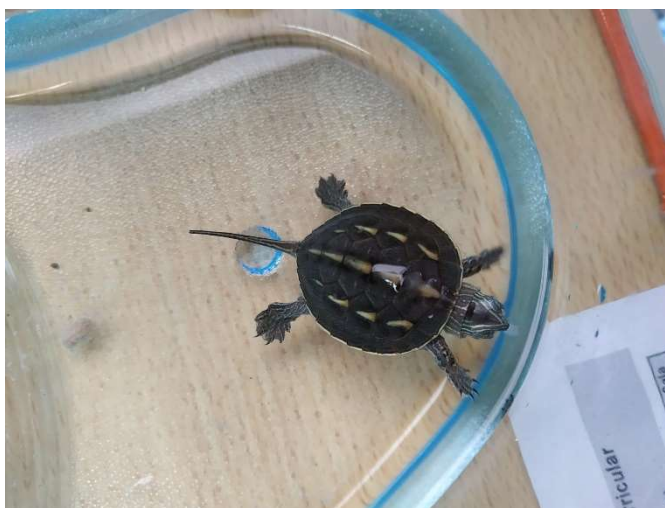


Figura 53 - Letrinha, a mascote da Turma do 3.ºL

Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB

No âmbito da Prática Pedagógica II, do primeiro ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira, decorreu entre os dias 9 de março e 24 de junho de 2020, o estágio em contexto de 1º Ciclo, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar e Cresce Engenheiro Luís Santos Costa, mais concretamente na turma 2.º L. Este estágio sofreu algumas alterações devido à pandemia COVID-19, que obrigou ao encerramento das escolas e alterar o modo de ensino. No caso específico da turma e da escola onde me encontrava a estagiar, foram rápidos em elaborar um plano de ação eficaz. As atividades semanais eram planeadas, em grupo, pelas docentes titulares de cada ano letivo, e contavam com o apoio dos restantes professores, na dinamização das atividades/exercícios. As sessões síncronas eram marcadas pela professora titular e ocorriam todas as quartas-feiras, através da plataforma Microsoft Teams.

Na primeira semana de prática pedagógica, que decorreu de 9 a 11 de março, tive a oportunidade de conhecer a turma do 2º L, a professora Inês, bem como alguns dos restantes professores. Todos, principalmente a professora titular, fizeram-me sentir sempre muito à vontade e explicaram-me todo o funcionamento da escola. Senti-me realmente muito bem recebida pelos professores, como também pelos alunos, que imediatamente se familiarizaram com a minha presença, conversando comigo e solicitando ajuda, quando necessitavam.

Infelizmente, as nossas vidas mudaram com o surgimento do Covid-19 e tivemos de realizar o confinamento obrigatório. Deste modo, as escolas encerraram no final da minha primeira semana, em estágio de observação. Houve um período de adaptação, em que todos os professores tiveram de optar pela permanência ou não, dos alunos estagiários. Assim sendo, após negociações com a Universidade da Madeira e a escolas em que se estavam a realizar estágios, a professora titular aceitou a minha permanência como aluna estagiária, voltei a estar em contacto com a turma, na semana de 11 a 15 de maio, vindo a terminar esta mesma prática, no dia 24 de junho.

Inicialmente, a minha intervenção consistia na realização de pequenos vídeos explicativos, que não só ajudassem a compreender os conteúdos em causa, como também apoiassem na orientação da resolução dos exercícios. Depois tive a oportunidade de

participar nas sessões síncronas, permitindo que pudesse assistir e intervir em uma sessão síncrona.

Apesar desta situação não ser a ideal, acho que devemos aproveitar todos os momentos para aprender e esta foi, sem dúvida, uma situação que colocou todos à prova e nos fez aprender. Neste processo de ensino à distância, todos, incluindo professores e alunos, tiveram de se adaptar e aprender com as novas tecnologias. Eu, apesar de ser jovem, acabo por fugir um pouco os avanços da tecnologia, compreendi a real importância da mesma, e sinto que evoluí imenso, ao nível da criação de vídeos bem como em aspetos pedagógicos. Aprendi a trabalhar à distância, a utilizar diversas plataformas no âmbito da criação de vídeos, animações, áudios e até mesmo, jogos. Assim, cabe aos professores, principalmente agora, utilizar as novas tecnologias de forma dinâmica e adequada.

Aprendi imenso com a professora cooperante e com a orientadora científica que tanto me ajudaram, quer na orientação das atividades, quer na produção dos vídeos, limando algumas arestas. Aprendi igualmente, que uma boa professora tem sentimentos e que uma das coisas mais importantes, se não a mais importante, é conhecermos os alunos, pois é para eles que devemos orientar a nossa prática. Ao conhecermos as características únicas de cada aluno e todo o seu contexto, certamente que a nossa prática será mais eficaz. Neste contexto, o reforço positivo ganhou uma nova função, sendo que cada vez mais temos de lutar contra a insegurança dos alunos, que por vezes só precisam de um incentivo para chegar à resposta correta ou até mesmo para compreender os conteúdos.

Tal como defende Lopes e Silva (2011), o professor deve

“Devem demonstrar que cuidam da aprendizagem de cada um como pessoa e que criam empatia com todos eles. Isto implica, perceber as perspectivas dos alunos e comunicar-lhas de volta para que tenham um feedback valioso. Este permite que se auto-avaliem, se sintam seguros e aprendam a compreender os outros e os conteúdos com o mesmo interesse e preocupação”.

(p. 64)

As situações de stress são comuns nos dias de hoje e o confinamento em casa, não veio facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Há que combater as adversidades e não desistir de aprender, pois a vida é feita de aprendizagens.

As principais dificuldades que senti na realização desta prática pedagógica foram o distanciamento social, a minha falta de conhecimentos ao nível das tecnologias, e toda a pressão originada pela situação, como também pela falta de tempo para realizar os vídeos. Para além disso, normalmente recebia a planificação das atividades semanais à quarta-feira, porém foram várias as vezes em que as planificações chegavam mais tarde ou necessitavam de ser alteradas, tendo de fazer várias alterações, à última da hora, ou começar de novo a realização dos vídeos, diminuindo o tempo que tinha disponível para a realização e alteração dos mesmos.

No entanto, apesar de todas as dificuldades sentidas, acho que foi benéfico para todos os alunos universitários que tiveram oportunidade de realizar a sua prática pedagógica. Para mim, foi importante realizar estas aprendizagens, tanto ao nível pessoal, como ao nível académico, profissional e pedagógico.

Uma outra ferramenta que surgiu para apoiar as escolas, os professores e o ensino de forma geral foi a criação de aulas em modo de ensino à distância transmitida na televisão, através do canal da RTP Memória.

Para a realização destas aulas em modo de ensino à distância, foi designado um conjunto de equipas de professores de oito escolas, que planificariam todas as aulas de um modo diferente, tentando auxiliar todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Estas aulas foram organizadas por anos de escolaridade, sendo que foram agrupados, de dois em dois anos. Com exceção da pré-escolar e do 9ºano, todos os restantes anos foram agrupados, tendo em conta a proximidade dos conteúdos. Com o intuito de apoiar os alunos e professores por todo o país, também a RTP Madeira e a RTP Açores, criaram momentos de ensino e aprendizagem, o primeiro destinado aos alunos do secundário e o segundo destinado às crianças do educação Pré-escolar, bem como, aos alunos do 1ºCiclo, com a disciplina de Matemática.

Para completar o meu trabalho realizado na Prática Pedagógica II, em modo de ensino à distância, foi-me solicitado pela orientadora científica, a presente reflexão sobre um dia de “estudo em casa”. Como tal, optei por refletir sobre o dia 6 de março, em que pude observar a aula de Português e a de Matemática, da Telescola, na RTP Memória, bem como, a Matemática, da telescola, na RTP Açores.

As aulas de Português são lecionadas pela professora Isa que, em cada semana, escolhe uma história para trabalhar. Nessa semana, a história escolhida foi “Sábios como

Camelos”, do livro *Estranhões e Bizarrocos*, de José Eduardo Agualusa. Para dar início à aula, a professora realiza sempre um pequeno resumo da história, que já fora lida e trabalhada no início da semana. Posteriormente, realiza alguns exercícios de gramática (Determinantes, ordem alfabética, sinais de pontuação e regras de formação do plural). No final de cada aula, a professora lança ainda alguns desafios às crianças para realizarem em casa. É importante realçar, que todas as atividades se encontram disponíveis para impressão, na página do Estudo em Casa.

Esta aula tem aspetos positivos e negativos. Relativamente aos aspetos negativos, a meu ver, são já recorrentes. A docente apresenta slides com muita informação/texto e os exercícios são realizados muito rapidamente, sendo que os alunos, para compreenderem melhor o que foi feito, devem ter de visualizar várias vezes e/ou pausadamente. No que diz respeito aos sinais de pontuação, a professora deveria ter falado sobre os mesmos, consoante fossem surgindo no exercício, em vez de falar e explicar as suas características, após a resolução do exercício. Como se tratava de uma aula destinada ao 1º e 2º ano de escolaridade, os exercícios realizados, através de um quadro de pregas, deveriam ter em atenção a caligrafia, pois não foi utilizada a letra manuscrita, exigida na maior parte das escolas. Relativamente aos aspetos positivos, os exercícios são simples e dinâmicos. A professora ajuda dando alguns dicas que facilitam a sua realização. A utilização do quadro de pregas, também surge como elemento facilitador de aprendizagem, podendo ser utilizado regularmente como elemento didático, sendo que a professora tem em conta as cores que utiliza, de modo a diferenciar os conteúdos em causa. O diapositivo referente às regras de formação do plural está muito bem conseguido. A meu ver tratava-se de uma aula muito difícil para o primeiro ano. Com o devido acompanhamento, os alunos do 2ºano conseguiriam acompanhar a aula devidamente.

Esta tratava-se de uma aula em que se poderia facilmente interligar com o Estudo do Meio, pois fala-nos dos Dromedários, um animal muito idêntico ao camelo que vive nos desertos, podendo explorar assim as diferentes características dos animais e dos seus habitats, como também apresenta uma sociedade que se encontrava organizada de um modo diferente da atual. Relativamente aos exercícios, a professora utiliza muito o quadro de pregas, penso que pela facilidade de construção e por ser algo que as crianças podem construir mesmo sozinhas, no entanto como a aula também se destina a alunos do 1ºano, a professora poderia acompanhar as palavras com imagens de modo a que estes alunos

possam compreender o que está escrito, mesmo sem conhecerem todas as letras das palavras.

A aula de Matemática foi lecionada pelo professor Luís. Este plano de aula era destinado à identificação dos meses do ano, dias da semana e a identificar a hora como unidade de medida. Para consolidar esses conhecimentos, o professor analisou alguns calendários e horários. No final da aula, em conformidade com os outros docentes, o professor lançou dois desafios para casa. Um dos aspetos positivos desta aula é que o professor começa sempre por conversar um pouco com os alunos, perguntando se estão bem. Apesar dos alunos não se encontrarem com o docente presencialmente, acabam certamente por se sentir um pouco mais dispostos para a aula. Para além disso, o professor recorreu regularmente ao quadro interativo e utilizou um vídeo para ajudar na compreensão das diferenças entre o ano comum e o ano bissexto. Os exercícios têm como base o texto da semana e são bastante interativos e dinâmicos. Um outro aspeto positivo, é o facto de ter realizado um esquema de apoio e utilizar um relógio didático, de modo a auxiliar a compreensão dos conteúdos. Relativamente aos aspetos menos positivos, devo realçar o facto de algumas explicações terem sido um pouco confusas, os exercícios serem realizados muito rapidamente, sendo difícil para os alunos acompanharem e os calendários utilizados nos exercícios serem demasiado pequenos, dificultando a sua análise.

Esta era também uma aula que se poderia interligar com o Estudo do Meio, no que diz respeito, por exemplo, às rotinas diárias. Todos alunos sabem que a determinadas horas dos dias acontecem algumas situações ou têm algo para fazer, e acabam por perceber a funcionalidade do relógio e dos horários no dia-a-dia. Na escola, apesar de o docente saber que os alunos compreendem o que está a ser lecionado deve ter intencionalidade educativa em tudo aquilo que planeia. É igualmente importante que os alunos estejam em contacto com os objetos, deste modo, acho que o professor poderia ter ensinado os alunos a construir um relógio com materiais de desperdício (como material didático) e utilizá-lo nos exercícios. O professor poderia também demonstrar os calendários reais, sejam os de colocar nas paredes ou até mesmo os pequeninos em formato de cartão.

A aula de Matemática na RTP Açores, iniciou-se às 12h45 e teve uma duração de 25 minutos. Foi dinamizada pela professora Cláudia e pelo professor João, que

demonstraram e explicaram a resolução do desafio do dia anterior e ajudaram a compreender as tabuadas do 2, do 5 e do 10.

Em todas as aulas de matemática que tive a oportunidade de assistir, fiquei colada à televisão, pois tratavam-se de aulas extremamente bem organizadas, em que os professores explicavam não só os conteúdos em causa como a resolução de exercícios relacionados com os mesmos. Eram demarcados todos os passos explicitamente e eram utilizados diversos recursos pedagógicos e didáticos, de confeção caseira, que auxiliavam, e muito, a compreensão dos conteúdos. No caso desta aula, não foi exceção, sendo que os professores usaram e muito bem elementos didáticos facilitadores da aprendizagem, elementos esses fáceis de recriar em casa. Apesar de ter gostado muito desta aula, é importante realçar alguns aspetos menos positivos. A resolução do desafio anterior é, geralmente, realizada no quadro e, penso que para poupar tempo, toda a informação como também a resolução, são colocadas no quadro, desde o início. Penso que o excesso de informação, num quadro pequeno, acaba por se tornar num elemento distrator. Já no que diz respeito às tabuadas, os docentes deveriam ter em conta as cores e o tamanho do material utilizado, de maneira que seja mais fácil compreender e observar.

Após a aula, houve um momento intitulado por jogos e rotinas, em que diversos professores das ilhas dos Açores demonstram como criar objetos e jogos didáticos, geralmente com materiais facilmente encontrados em casa. Neste dia foi realizado um “Quantos Queres” das tabuadas. Trata-se de um jogo onde, após realizadas as devidas dobragens, os alunos deveriam escrever, em cada aba, as contas da tabuada para um determinado número. Como no “Quantos Queres” há apenas 8 abas, o aluno deverá excluir as mais fáceis, ou seja, as contas em que se multiplica por 1 e por 10.

Apesar de gostar muito destas aulas, acho que se torna um pouco confuso o facto de em algumas aulas, haver 2 ou 3 professores para explicar o conteúdo em causa. Acho que se poderiam ter organizado de maneira diferente de modo que cada professor ficasse responsável uma aula e não bocadinhos. Embora não se aplique a esta aula em si, os professores tentam demonstrar todos os métodos disponíveis a cada conteúdo, no entanto, acho que por vezes torna-se cansativo tentar compreender todos os métodos e recursos disponíveis. Ainda assim, sei que a intenção é demonstrar todas as possibilidades e que cada aluno escolha a que se melhor adapte a cada contexto e a que melhor compreenda.

Para concluir, devo salientar que todas estas aulas, realizadas em modo de Telescola, têm como objetivo ajudar todas as crianças que se encontram em confinamento. No entanto, não dispensa a escola em ensino à distância realizada por cada professor titular de turma, bem como dos outros docentes envolvidos.

Acho ainda importante realçar a grande coragem que os professores, que se voluntariaram a gravar estas aulas, tiveram, pois, apesar do seu total empenho e dedicação foram frequentemente criticados. Ainda assim, mantiveram-se firmes e criaram momentos importantes de aprendizagem, que serão, sem sombra de dúvida, uma mais-valia para os alunos a quem estas aulas se destinam, bem como para nós, alunas universitárias em educação, e ainda a outros professores.

Por fim, falta retratar a segunda parte desta prática pedagógica, que ocorreu na mesma turma (3.º L), no ano letivo seguinte, mais concretamente entre os dias 21 de setembro e 14 de outubro de 2020. Nessas quatro semanas, os alunos ainda se encontravam em fase de adaptação às novas normas de segurança e saúde, e era notório o seu receio ao “voltar ao normal”, pois sentiam medo de contrair vírus ou perder algum familiar devido à pandemia COVID 19.

O início da implementação de atividades foi um pouco complicado pois havia vários constrangimentos devido ao covid-19, como por exemplo, impossibilidade de partilha de material, ter de plastificar tudo o que pudesse ter mais de um contacto (e nem sempre era possível), falta de espaço para a realização de trabalhos em grupo, entre outros. Era também impossível convidar pessoas do exterior, dificultando imenso os projetos com a comunidade envolvente ou até mesmo com os pais e encarregados de educação.

Como nem todos os conteúdos do ano letivo anterior tinham sido aprendidos, começamos por recapitular o que tinha sido ensinado à distância e focarmo-nos no que faltava aprender.

Ao longo do tempo, as minhas intervenções foram melhorando e se tornando mais completas e significativas para o grupo de alunos, sendo que muitas vezes consegui adaptar as atividades de forma que todos, incluindo os alunos com mais dificuldades, pudessem aprender e interagir.

Era uma turma muito empenhada, participativa, competitiva, que gostava de aprender, e de forma geral, muito educada. Ainda assim, o que mais me fascinava neste

grupo de alunos era a vontade de ajudar, ou seja, havia muita entreajuda, os alunos com mais dificuldades acabavam por ter ajuda dos outros alunos, ou ao contrário, pois mesmo com dificuldades, também queriam ajudar no que sabiam.

Apesar de ter sido uma prática um pouco atribulada, concluo que correu bem, dentro dos possíveis. O facto de já conhecer a escola, a turma e a professora titular, facilitou todo o processo de interação e desenvolvimento de atividades.

Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caracterização do Meio

Apesar da situação pandémica continuar, foi-me dada a possibilidade de manter tanto o local de estágio, como também a turma e a orientadora cooperante da Prática Pedagógica anterior. Neste sentido, e tendo em conta o mesmo meio envolvente se, a Caracterização do Meio, ou seja, a caracterização da freguesia de Machico, será igual ao do capítulo 5 - Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Caraterização da Escola

A escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa manteve-se praticamente igual relativamente ao seu funcionamento e recursos, físicos ou humanos. No entanto, é importante salientar que houveram alterações no que diz respeito a normas de segurança, saúde e higiene, presentes no novo documento dos princípios e orientações para o ano letivo de 2020/2021.

Algumas destas normas focavam-se no cumprimento do plano de emergência e evacuação da Escola, a limpeza, desinfeção e higienização de espaços e superfícies regularmente utilizadas, segurança e vigilância do edifício e controlo de entrada de bens ou serviços dos fornecedores, apenas após autorização, bem como controlo dos contactos com o exterior, tais como, serviços de saúde, pais e encarregados de educação.

De acordo com o plano de emergência, outras medidas surgiram com o aparecimento da Covid-19, como por exemplo:

- Medidas de **manutenção da atividade escolar** em situação de crise (implementação do regime não presencial ou misto, encerramento da escola, entre outros);
- **Ações de Sensibilização/Informação e Capacitação;**
- **Medidas Gerais de Prevenção** (distanciamento social, uso da máscara, desinfeção das mãos, medição da temperatura, entre outras);
- **Medidas de Ambiente Escolar** (colocação de cartazes informativos, maior disponibilidade de material de higiene);

- Plano de Limpeza e higienização das instalações (mais detalhado que os anteriores).

Caracterização da Sala

No capítulo anterior, foi já demonstrado a importância da organização da sala de aula no dia-a-dia e na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, passo a realizar uma breve caracterização da sala de aula da turma do 3.ºL.

Como podemos constatar na imagem abaixo, é muito idêntica à sala anterior da turma, no que diz respeito à sua disposição e organização como também em número de elementos de armazenamento de material (armários e estantes).



Figura 54 - Planta da Sala de aula do 3.ºL

Esta sala de aula, no turno da manhã, pertencia a uma turma do primeiro ano de escolaridade e como tal, tinha as paredes revestidas por trabalhos dos alunos e da docente, próprios do método de ensino, utilizados pela docente na leitura e na escrita, em que

partiam de uma palavra para aprender as letras. Deste modo, sobrava muito pouco espaço para a exposição dos trabalhos da turma do 3.ºL.

Na verdade, os trabalhos destes alunos e os cartazes educativos eram expostos no quadro de cortiça junto à porta de entrada da sala e a restante parede.

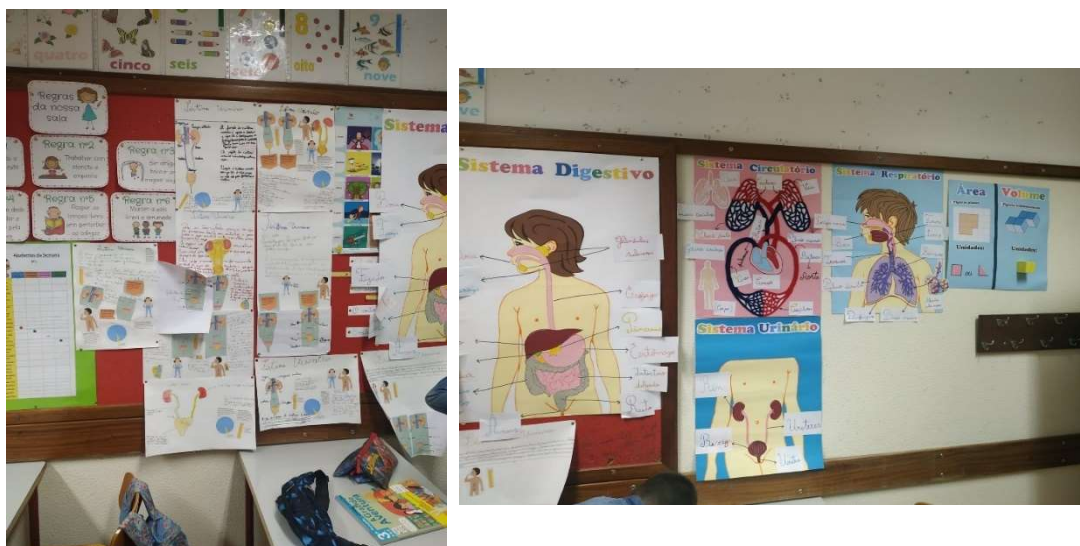


Figura 55 - Exposição de trabalhos (3.ºL)

O Cantinho da Leitura, foi mais um dos elementos que se manteve presente na sala desta turma, mas apresentava-se de forma diferente. Em vez do tapete e das almofadas, os alunos encontravam ao seu dispor um conjunto de livros nas mesas que se situam no fundo da sala entre os armários de arrumação de manuais e cadernos.

O espaço entre as mesas era um pouco maior do que na sala anterior e como tal, na execução de algumas atividades (mais físicas ou em trabalhos de grupo), já era possível realizar algumas alterações à disposição das mesas e das cadeiras.



Figura 56 - Sessão de Sensibilização sobre a Covid-19



Figura 57 - Trabalho de grupo



Figura 58 - Aula de Expressão Musical

Caraterização da Turma

No que diz respeito à constituição da turma, na mudança de ano letivo houve a saída de um aluno, que era referenciado pelas NEE, e a entrada de um novo aluno, proveniente da escola EB1/PE e Creche de Santa Cruz.

Relativamente à dinâmica em sala de aula, não houve grande alterações no grupo, uma vez que o aluno novo se adequou muito bem à escola, à professora titular e aos colegas. Apesar de haver um aumento significativo de situações de ansiedade devido a situação pandémica e os receios sobre o desconhecido, a turma manteve-se muito empenhada nas atividades. Os alunos são muito cuidadosos e respeitosos uns com os outros (havendo apenas algumas situações menos agradáveis, que foram debatidas entre todos e melhoradas), novamente muito competitivos e com muita curiosidade nas novas estratégias de ensino implementadas.

No que se concerne às NEE e ao Apoio Especializado, as principais dificuldades sentidas por estes alunos concentravam-se na leitura e na escrita, como também alguns problemas ao nível social (dificuldades na interação e em se exprimir, por exemplo), havendo a necessidade de prestar mais atenção a 5 alunos, como no esquema abaixo.

Estes alunos contavam com o apoio de duas professoras especializadas e a avaliação era adequada às suas necessidades.

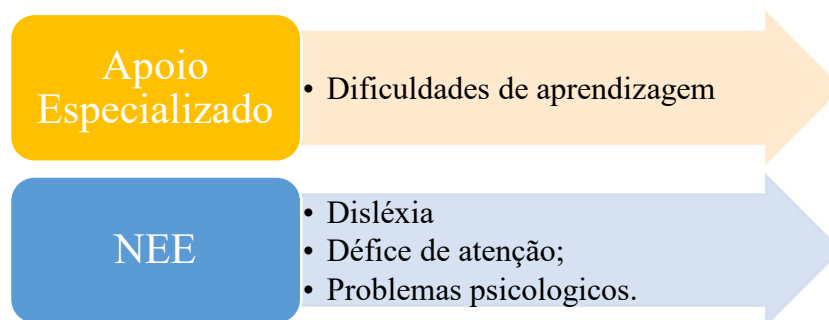


Figura 59 - Apoio Especializado e NEE da turma do 3.ºL

Momentos de Aprendizagem

Relativamente, aos momentos de aprendizagem nesta prática pedagógica optei por apresentar uma sequência de atividades que tem como base o Natal e foram desenvolvidas na última semana de estágio, entre os dias 14 e 16 de dezembro de 2020. Como ponto de partida, utilizei o texto “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha, que se encontra adaptado no Manual de Português dos alunos, mas senti a necessidade de utilizar todas as personagens da história, neste caso, personagens dos contos tradicionais, e acrescentar os famosos Elfos do Pai Natal, introduzidas nas diversas atividades realizadas.

Na tabela seguinte apresentamos as atividades, as componentes do currículo e os conteúdos predominantes.

Nome da atividade	Componentes do currículo	Conteúdos
Caça às Prendas	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> Situar objetos no espaço através de coordenadas.
Tiro ao alvo		<ul style="list-style-type: none"> Resolução de problemas. Organização e tratamento de dados.
Acidentes	Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> Primeiros Socorros.

Tabela 14 - Organização da Sequência de Atividades

Na primeira atividade, “Caça às Prendas” comecei por apresentar um problema, relembrando as personagens da história e as prendas que tinham oferecido ao Pai Natal e apresentei o mapa onde se podiam descobrir as prendas. O objetivo da atividade era descobrir as prendas do Pai Natal utilizando as coordenadas apresentadas no mapa.

O Pai Natal decidiu ir passear no seu trenó e levou as suas prendas novas. Mas o Pai Natal estava tão contente que pediu às suas renas para fazerem uma pirueta. Azar dos azares, todas as prendas ficaram espalhadas por uma pequena aldeia que estava a sobrevoar.

- Nada tema, Pai Natal. – disse o seu fiel elfo – antes de entrarmos no trenó coloquei um dispositivo de GPS em todas as suas prendas. Vou já imprimir o mapa.

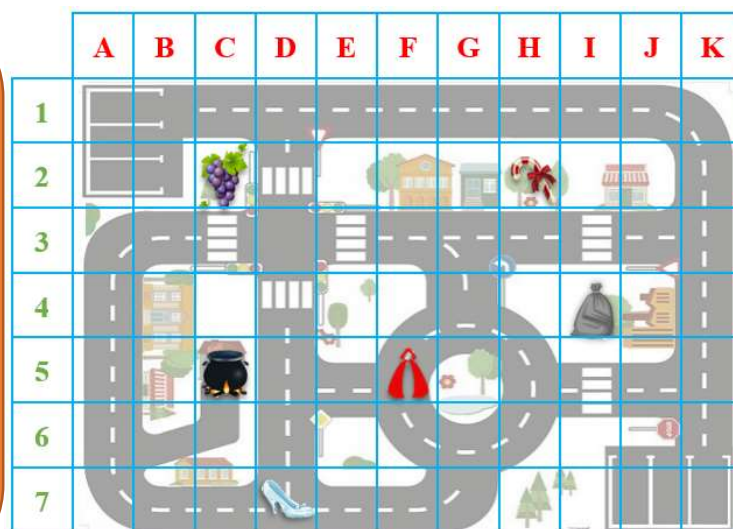


Figura 60 - Desafio e Mapa da atividade "Caça às Prendas "

O grande inimigo desta atividade foi certamente a falta de tempo pois não se consegue retirar o máximo partido das atividades, ainda assim, os alunos gostaram muito e demonstraram um grande interesse, pois assumiram-na como um desafio, onde iriam ajudar o Pai Natal a encontrar as suas prendas, em vez de uma atividade/exercício de consolidação. Apesar de ter corrido muito bem e os alunos terem demonstrado uma grande facilidade em interpretar o mapa e encontrar as coordenadas dos objetos, esta atividade teria um impacto muito superior se pudesse ter sido realizada de forma mais lúdica, como uma “caça ao tesouro”, que era o meu objetivo inicial, mas tendo em conta a situação escolar do covid-19, não foi possível.



Figura 61 - "Caça às Prendas"

Neste sentido, tal como **Salomão e Martini (2007)**, defendem, o uso de situações práticas e lúdicas em contexto de sala de aula é “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilidade, sendo, portanto, reconhecidos como uma das atividades mais significativa – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social” (p.2).

No “Tiro ao Alvo” comecei também por apresentar um problema (disponível na planificação), e questionei os alunos como poderíamos ajudar os Elfos. Muitas eram as ideias de resolução, no entanto tentei direcionar o diálogo para a organização e tratamento de dados. Como não tínhamos dados concretos para organizar, propus a realização do próprio tiro ao alvo, onde, ao mesmo tempo, íamos construindo uma tabela, com os pontos, contagem e frequência absoluta.

Nos tempos livres, os elfos do pai natal gostam de jogar tiro ao alvo. Mas há sempre uma grande confusão, porque não sabem como organizar os pontos obtidos.

Conseguem descobrir uma forma de organizar estes dados?



Figura 62 - Desafio e jogo do "Tiro ao Alvo"

Depois da tabela completa, os alunos identificaram e calcularam, respetivamente, a moda, valor máximo, valor mínimo e amplitude.

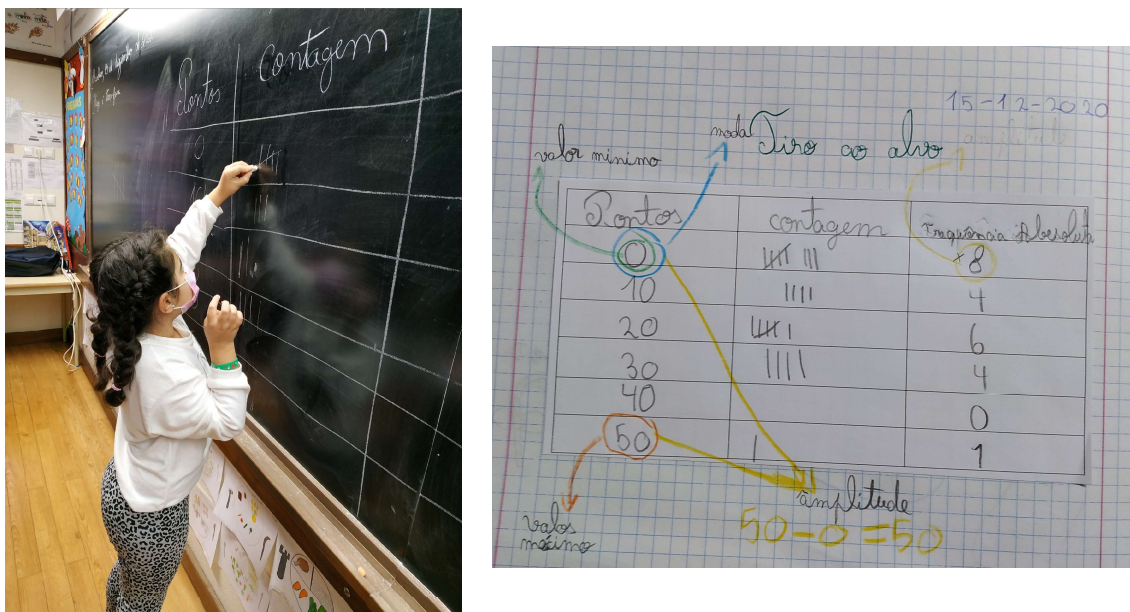


Figura 63 - Tratamento de dados do "Tiro ao Alvo"

Este tipo de atividades, introduzidas através de problemas, onde os alunos têm de discutir para chegarem à melhor maneira de o resolver, segundo Pinto e Tavares (2010), citados por Luz (2016), podem ser utilizadas na introdução e consolidação de conteúdos, como também, no desenvolvimento ao nível cultural, social e criativo. Deste modo, o aluno tem consciência de si próprio, adquire valores e encontra soluções para os problemas do seu quotidiano. A ludicidade destas atividades, surge como elemento motivador que, segundo Pereira (1976), dá lugar ao interesse, auxiliando os alunos com maior dificuldade de aprendizagem. Por outras palavras, “todos respondemos a estímulos e essa resposta depende da forma como somos estimulados”. (Luz, 2016, p. 37)

A atividade “Acidentes” tem como objetivo o trabalho cooperativo, trabalho de pesquisa e resolução de problemas, através da elaboração de um cartaz. Assim num primeiro momento da atividade, relembrei o problema utilizado na aula anterior em que o lobo mau se tinha magoado no joelho e através de um debate realizamos uma chuva de ideias, com os procedimentos necessários para “tratar” da ferida do lobo.

Durante a ceia na casa do Pai Natal, o Lobo contou que na semana anterior tinha ido à estalagem da Bruxa Má com o lenhador e tinha bebido umas quantas cervejinhas. Quando se ia embora, estava tão zozno, mas tão zozno que acabou por cair ao pé da porta de saída, magoando-se no joelho.



Figura 64- Desafio e interação utilizada na dinamização da atividade “Acidentes”

Trindade (2012), mencionado por Xavier (2018), defende que o brainstorming, ou chuva de ideias, se trata de

“uma técnica que permite estimular a produção de ideias e daí a sua inclusão no conjunto das atividades e dispositivos tendentes a promover a investigação (...). A sua utilização poderá proporcionar um conjunto de ideias e de questões que possam constituir o ponto de partida para uma atividade de pesquisa mais elaborada e exigente” (p.12).

Segundo Valente (2012), o trabalho cooperativo, quando realizado visa preparar os alunos para a vida em sociedade, ensinando valores como a cooperação, o respeito e a aceitação. Surge também como facilitador e motivador de aprendizagens, até para os alunos com mais dificuldades.

No que diz respeito ao trabalho de pesquisa, este capacita os alunos de instrumentos de trabalho essenciais para o seu futuro académico. É fulcral que este trabalho vá evoluindo, conforme a maturidade dos alunos, de modo que os alunos vão criando competências e estratégias de trabalho.

Assim sendo, tentei desde o início do estágio criar atividades de pesquisa realizadas inicialmente em pares e, seguidamente, em grupo. Inicialmente o objeto de pesquisa eram recortes de pesquisas, já direcionadas e selecionadas, seguidamente usei páginas completas, com a informação não selecionada, e por fim, recomendei a utilização do manual, ajudando na seleção das páginas. Infelizmente não tinha acesso à sala de

informática, não podendo orientar os alunos em um trabalho de pesquisa mais atual, e conseqüentemente, mais enriquecedor.

Numa dessas fases, também usei crachás para realizar a distribuição de tarefas num trabalho de grupo. Nesse caso, o trabalho não foi de pesquisa, mas sim de realização de exercícios.

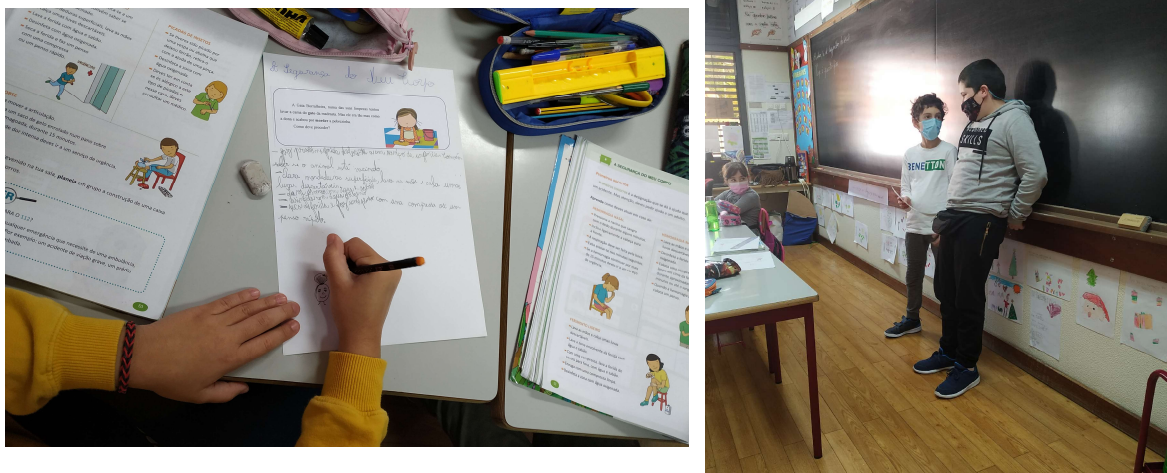


Figura 65 - Trabalho de -grupo e Apresentação dos trabalhos realizados

É importante referir que o ponto de união destas atividades é a interdisciplinaridade. Neste sentido, segundo Piaget (1972), mencionado Pinto e Marques (2012), a interdisciplinaridade surge como ‘intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco’ (p.22), ou seja, trata-se da interligação de duas ou mais disciplinas, trabalhando diversos conteúdos de cada uma. Este autor menciona ainda Pacheco (2000), que defende que a interdisciplinaridade “tenta compreender a realidade humana como um todo, não fragmentado em disciplinas cada vez mais atomizadas em termos de conhecimentos, e contrapor à especialização do conhecimento a integração dos conteúdos e das metodologias.” (p. 22)

Por outras palavras, Pacheco (2000), afirmou que a interdisciplinaridade curricular se trata do ideal de uma estratégia que tem como objetivo acabar com as fronteiras entre as várias disciplinas e a “encontrar uma transdisciplinaridade, isto é, a existência de um axioma comum às várias disciplinas”. (p. 22)

Projeto de Investigação-Ação

Enquadramento do Problema

Logo no início da minha prática pedagógica II quando a turma do 3.ºL se encontrava no ano letivo anterior, verifiquei que havia, de uma forma geral, muita dificuldade na leitura e na criação de histórias. Então, em diálogo com a professora cooperante, decidimos que era importante implementar algumas atividades e estratégias para que estas dificuldades fossem ultrapassadas. Seguidamente, comecei a ponderar sobre as melhores estratégias e atividades a utilizar para a promoção de bons hábitos de leitura e estimulação da criatividade para a escrita. Assim, idealizei alguns jogos e estratégias que pudessem motivar cada aluno e o grupo em geral.

Questão Orientadora

Para realizar qualquer tipo de investigação é importante formular questões que tenham um ponto de partida claro e objetivo, devendo ser estudadas com o máximo de atenção por parte do professor-investigador. Esse estudo, irá permitir que o professor possa adequar o seu trabalho tenha aconteça uma maior e melhor aprendizagem nos seus alunos.

Neste sentido, após a observação do grupo de alunos e após diálogo com a professora cooperante, apercebi-me que era importante trabalhar e promover hábitos de leitura e escrita mais dinâmicos e motivadores, surgindo, assim, a seguinte questão:

“Como é que os alunos do 3ºL podem desenvolver as suas competências de leitura e escrita?”

Estratégias de Intervenção

Tendo em conta a questão a trabalhar, a turma e as intenções da professora titular, reuni um conjunto de estratégias a utilizar aquando da realização de atividades e de intervenções com o grupo de alunos, utilizando as seguintes estratégias:

1. Trabalho com recurso a livros e histórias;
2. Jogos e trabalhos de grupo;

3. Desafios especializados a cada aluno, ou conjunto de alunos;
4. Diálogo e sensibilização de boas práticas de leitura e escrita.

Etapas de Concretização

No âmbito da operacionalização do projeto de investigação-ação em causa, foram implementadas as seguintes atividades:

1. Vamos criar uma história

Para dar início a este projeto optei por implementar um conjunto de atividades de escrita criativa, ou seja, atividades em que os alunos teriam de escrever histórias, individualmente ou em grupos. Inicialmente, os alunos utilizariam diferentes estratégias para a criação de pequenos textos, como por exemplo, a utilização da tabela das histórias ou dos dados contadores de histórias.

Estas estratégias visavam auxiliar os alunos tanto na parte mais criativa da atividade, como também a organizar as informações no texto.

As histórias criadas, a partir destas atividades, poderiam ser alvo de reformulações ao longo no período letivo, sendo que no final, na época do Natal, todos os textos seriam passados a computador na aula de TIC e seriam devidamente ilustrados pelos autores. No final, juntar-se-iam um texto de cada aluno (ou par), formando um livro de contos. Este livro seria oferecido a outra turma do 3.º ano de escolaridade e à biblioteca escolar.

Assim, após diálogo com a professora titular, decidimos que a primeira atividade deveria ser realizada de forma individual, no sentido de pudermos apurar as principais dificuldades de cada aluno. Neste sentido, no dia 28 de setembro de 2020, foi posta em prática a primeira atividade do projeto.

Esta atividade, apesar de ter sido planeada para o início da tarde, hora em que se dava o início das atividades curriculares, a professora cooperante pediu-me que trocasse a minha ordem de atividades desse dia, deixando-a para o fim. Este foi o primeiro lapso do projeto, pois como era de esperar, no final do dia os alunos já se encontravam cansados e não tão predispostos à realização da atividade.

A tabela abaixo, era o primeiro ponto da atividade e os alunos teriam de a preencher tendo em conta o texto que queriam escrever, servindo como apoio à elaboração do texto.

Quem?	
Quando?	
Onde?	
O quê?	
Como?	

Tabela 15 - Tabela utilizada na atividade

Outro aspeto menos positivo, é que nem todos os alunos puderam iniciar a tarefa ao mesmo tempo, pois a docente necessitava que as outras atividades do dia fossem terminadas. Isto levou com que os alunos ficassem em diferentes momentos da atividade e que houvesse uma maior desmotivação por parte dos alunos com mais dificuldades, pois sentiam que estavam a ficar constantemente atrasados nas tarefas.

Ainda assim, no final do dia, alguns alunos já tinham dado início ao seu texto e todos se encontravam entusiasmados com a possibilidade de criarem livros de contos e de os poderem oferecer, mostrando assim os seus novos conhecimentos e habilidades.

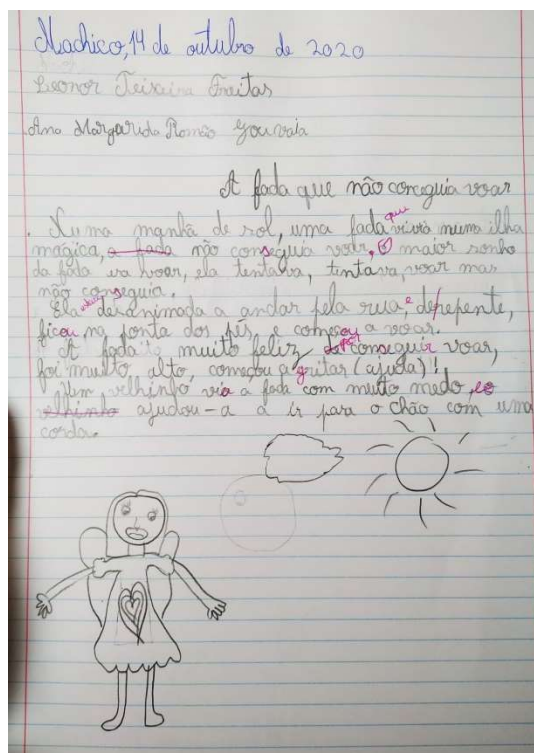


Figura 66 - História criada por uma aluna

Infelizmente, só houve possibilidade de retomarmos a atividade uma única vez, pois sempre que tentava voltar aos textos havia sempre algo “mais importante a tratar”. A verdade é que senti que a docente se encontrava sobre uma elevada pressão com as novas normas de higiene e segurança (covid-19), impossibilitando, inicialmente, os trabalhos de grupo e as partilhas de materiais, como também a realização das avaliações.

2. Membros da Família

A atividade “Membros da Família” foi uma atividade de cariz interdisciplinar que pretende aproximar os alunos aos livros de histórias, como também a aprendizagem sobre os graus de parentesco e a criação de uma árvore genealógica.

No que diz respeito ao projeto de investigação-ação, pareceu-me importante perceber qual a reação dos alunos na utilização de um texto que não se apresentasse no manual. Neste sentido, utilizei a obra “A Manta”, de Isabel Minhós Martins. Esta história fala-nos de uma avó que cria uma manta, com retalhos de roupas da sua família.

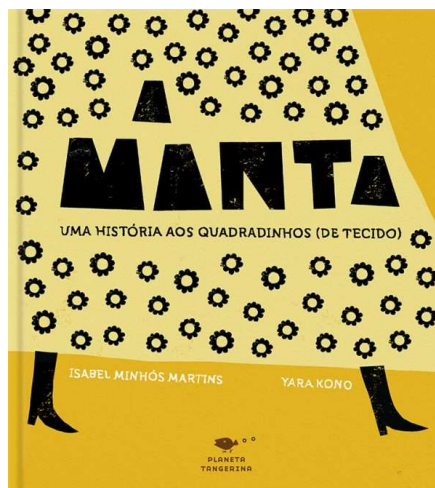


Figura 67 - "A Manta" de Isabel Minhós Martins

Após apresentação e leitura da adaptação que fiz da obra, pude aperceber-me que os alunos tinham ficado muito entusiasmados, não só pela utilização do livro em si, mas também pela forma que optei por dinamizar a atividade, colocando fotografias dos familiares da avó no quadro, para que depois pudéssemos criar a árvore genealógica da família.

3. Ninguém dá prendas ao Pai Natal

Após a atividade anterior, era importante mostrar aos alunos que os textos do manual não são apenas textos que os obriga a realizarem fichas de trabalho. Então, através da adaptação feita no manual do livro “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha, utilizei as personagens da história, personagens dos contos tradicionais, para introduzir várias atividades: Caça às prendas, Tiro ao Alvo e Acidentes.

Todas estas atividades foram já caracterizadas anteriormente, mas podemos concluir que através das personagens da história, consegui implementar atividades dinâmicas (jogos e trabalhos de grupo) em forma de desafios. Isto fez com que os alunos estivessem mais predispostos à realização das atividades bem como na leitura do texto e dos desafios, pois mesmo a brincar estamos a aprender.

4. Sorteios

Apercebi-me ainda que no que tocava à leitura muitos alunos evitavam ler em voz alta, ou seja, sempre que solicitava voluntários para a leitura de exercícios ou dos textos, eram sempre os mesmos alunos a levantar a mão. Para tentar combater isso, a professora titular pediu-me que pedisse a leitura seguindo a ordem da turma ou da disposição em que os alunos se encontravam sentados. Mas ao criar essa imposição, alguns alunos, sobretudo os que tinham mais dificuldades tentavam ir à casa de banho ou recusavam-se a ler. Então, tentei tornar as leituras mais dinâmicas. Em vez de seguir uma ordem específica, coloquei os nomes dos alunos dentro de um saquinho de pano e fui sorteando os nomes dos alunos, tanto para a leitura, como para outras atividades. No entanto, quando algum aluno sentisse dificuldade, não precisava de realizar a tarefa sozinho, podia pedir ajuda ao colega mais próximo. Desta forma, tentei criar um clima de entreajuda e mais dinâmico, em que a participação dos alunos era levada como um jogo e não como uma avaliação.

Etapas de Concretização

O Cronograma abaixo expressa as diferentes fases do presente projeto. Neste sentido, é importante salientar que este projeto decorreu ao longo da minha prática pedagógica em contexto do 1.º Ciclo (PPII - 3 semanas finais e PPIII – na totalidade), durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro.

Cronograma												
Fases	Procedimentos	Duração										
		Setembro		Outubro		Novembro				Dezembro		
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	11. ^a
Planear	Observação e recolha de dados											
	Identificação do problema											
	Formulação da Questão Problema											
	Definição de estratégias de intervenção											
Agir	Operacionalização das Estratégias											
Refletir	Recolha e Análise de Dados											
	Reflexão da Intervenção											
	Apresentação do Projeto											

Tabela 16 - Cronograma do projeto de investigação-ação da turma do 3.ºL

Projeto com a Comunidade Educativa

Devido às novas normas e medidas referentes à Covid-19, a realização do Projeto com a Comunidade Educativa torna-se mais difícil, uma vez que se deve reduzir ao máximo os contactos com o exterior (sala e escola). Neste sentido, às várias ideias que foram surgindo, acabaram descartadas para “um momento mais oportuno”.

No decorrer da prática pedagógica surgiram ideias com fundo comunitário/solidário, com a intervenção e cooperação com um grupo de idosos, mas também interligadas com as ciências e a saúde.

Esta última ideia surgiu no âmbito dos estudos dos sistemas do corpo humano e tinha como objetivo trazer à sala de aula duas dentistas que se propuseram a elaborar comigo um conjunto de atividades sobre a higiene oral. Estas atividades baseavam-se em jogos, experiências e visualização de um vídeo interativo, que não só mostravam como deve ser feita a higiene dos dentes como também quais as consequências da falta de higiene e quais os alimentos que podem provocar danos aos dentes dos humanos.



Figura 68 - Atividade sobre a Higiene Oral

Infelizmente, devido a um contacto de um dos alunos com um familiar que testou positivo a Covid-19 perto da data programada (7 de dezembro) para este encontro, a atividade foi cancelada.

Não sendo possível realizar outra atividade no sentido do envolvimento da turma com a comunidade educativa no restante tempo da prática pedagógica, tentei envolver os pais na decoração da sala para a época Natalícia. Então, foi enviada para casa uma pequena mensagem juntamente com uma rodela de madeira, que solicitava o apoio das

famílias na decoração da mesma. Estas rodela foram colocadas na árvore de Natal da sala de aula.

À exceção de uma aluna, todos trouxeram o seu enfeite natalício, decorados com muita criatividade e diversidade de materiais, e puderam colocá-los no pinheirinho.



Figura 69 - Alguns dos enfeites realizados (Natal, 3.ºL)



Figura 70 - Pinheirinho da Sala da turma do 3.ºL

Quanto à aluna que (por razões pessoais) não conseguiu trazer o seu enfeite, foi-lhe disponibilizado uma nova rodela de madeira e materiais para que pudesse realizar a atividade e participasse na decoração da sala como todos os seus colegas.

Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º CEB

No âmbito da Prática Pedagógica III, do segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira decorreu o estágio, entre os dias de 26 de outubro a 16 de dezembro, em contexto de 1º Ciclo, na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar e Cresce Engenheiro Luís Santos Costa, mais concretamente na turma 3.º L. Esta turma, já foi alvo da minha intervenção na prática pedagógica anterior.

A turma do 3.ºL, como vimos anteriormente, é composta por um grupo de 23 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Trata-se de um grupo unido, educado, participativo, competitivo e sempre pronto a ajudar o próximo, em tarefas escolares e em questões do dia-a-dia. Alguns alunos necessitavam de mais alguma atenção, estando cinco referenciados para o apoio especializados ou pelas NEE. Nestes casos, as principais dificuldades de aprendizagem passavam por dislexia, défice de atenção e problemas psicológicos, havendo alguma desmotivação por parte destes alunos.

Ao contrário das outras práticas pedagógicas, a primeira semana não se destinou à observação da turma e das rotinas, mas sim à continuação dos trabalhos da prática pedagógica anterior, visto continuar com a mesma turma.

Neste sentido, ao dar início a esta prática pedagógica, já me tinha apercebido das principais dificuldades dos alunos. Como tal, em diálogo com a professora cooperante, concluímos que era importante motivar e trabalhar a leitura e a escrita, uma vez que no ano letivo anterior estas atividades não foram tão trabalhadas devido ao surgimento do vírus da Covid-19 e, conseqüentemente, o ensino à distância.

Após este diálogo, surgiu então a questão-problema: *“Como é que os alunos do 3ºL podem desenvolver as suas competências de leitura e escrita?”*. Com este projeto de investigação-ação era objetivo proporcionar momentos de aprendizagem e de encorajamento para a leitura, para que esta ocorresse de forma mais fluida e dinâmica e para que não houvesse tanto receio de falhar na leitura em voz alta. Mas também para que os alunos adquirissem novas competências na elaboração de textos e histórias, sendo que a maior dificuldade não consistia na ortografia, mas sim na criatividade e organização do texto.

De uma forma geral, todas as minhas ideias e propostas foram sempre muito bem recebidas, pela docente cooperante, pela orientadora científica, e pelos restantes professores da turma do 3.ºL. No entanto, algumas das atividades propostas acabaram por ser colocadas de parte, mesmo após terem sido planificadas e aprovadas, pois foram várias as ocasiões em que tive de colocar atividades de consolidação, atividades lúdicas e didáticas, para “quando houvesse tempo”. A verdade é que, apesar de ter tido alguma dificuldade na organização e gestão do tempo, muitas vezes, este não foi o fator para o descarte de atividades.

Desde o início, senti muita pressão para a utilização do manual e das suas fichas de trabalho. Não da professora titular, mas esta acabava por me “impor” a utilização das fichas pois eram vários as exigências dos encarregados de educação e direção escolar. Apesar disto, poder-se-ia ter realizado várias das atividades se tivesse havido diálogo entre a instituição escolar e as famílias, no sentido de, não só promover aprendizagens mais dinâmicas e significativas para os alunos, como também mostrar aos encarregados de educação que as aprendizagens não passam apenas pelos manuais e fichas de trabalho. São importantes, mas também não podemos descorar o lúdico. Se o fizermos, a motivação dos alunos irá decair e o sucesso escolar também.

Jean Piaget (1990) é um dos autores que defende que o jogo é um elemento essencial no desenvolvimento da criança. Na sua visão, a atividade lúdica é o começo das atividades intelectuais da criança e, por sua vez, torna-se imprescindível ao exercício da prática pedagógica. Para Piaget (1990), é através dos jogos que as crianças compreendem o mundo à sua volta de uma forma mais prazerosa, ou seja, o jogo acaba por se tornar uma ferramenta importante na aprendizagem e na motivação dos alunos. No entanto, não ficamos por aqui. Vygotsky (1989) também se fez ouvir sobre o tema, estabelecendo uma relação entre o jogo e a aprendizagem, afirmando que o jogo trata-se de um fator decisivo para o desenvolvimento intelectual, social e moral, ou seja, para o desenvolvimento integral da criança. O jogo apresenta-se como uma atividade que para além de dar prazer, responde igualmente às necessidades das crianças. Segundo Baranita (2012), estas características resultam também da própria evolução do jogo, que vai sofrendo alterações ao longo do desenvolvimento infantil. Ou seja, nas crianças de idade pré-escolar, a imaginação está explícita e as regras implícitas; já no que diz respeito às crianças com a idade escolar acontece o inverso, as regras são explícitas e a imaginação implícita.

Assim, o professor pode e deve utilizar os jogos, como forma de proporcionar um ambiente mais estimulante para os seus alunos, criando atividades enriquecedoras e divertidas. Desta forma, o professor deve abandonar o seu papel de transmissor/orador para observador, mediador e incentivador da aprendizagem, pois o observar das brincadeiras e dos jogos das crianças/alunos, podemos obter informações importantes sobre os conhecimentos existentes ou adquiridos pelos alunos.

Outra das dificuldades sentidas, diz respeito à avaliação e à diferenciação pedagógica. Tal como bem sabemos, a avaliação não se restringe à cotação nos trabalhos e fichas de avaliação, devem contar para avaliação todos os momentos em que os alunos se encontram em contexto educativo, desde as tarefas mais simples, aos jogos e aos trabalhos e fichas realizados. Deve se ter em conta também, o contexto de cada aluno, as suas dificuldades, as suas competências e as suas evoluções.

Neste sentido, tentei ao longo desta prática criar momentos de avaliação não formal, em atividades como por exemplo no desempenho da leitura, participação e empenho nos trabalhos individuais e de grupo e jogos.

Porém, quando chegava aos momentos de avaliação formal, ou seja, à semana das fichas de avaliação a minha intervenção nas mesmas era muito reduzida, não por não me propor a ajudar, mas porque a escola tem uma forma muito própria (e errada, na minha opinião) de organizar estas avaliações, passo a explicar o meu ponto de vista:

Por norma, as avaliações de todas as turmas são realizadas nos mesmos dias e as fichas são criadas pelos professores de cada ano letivo em conjunto, por outras palavras, os docentes reúnem e criam uma grande ficha para cada área de conhecimento, que se dividia pelos dias da semana e era implementada em todas as turmas do mesmo ano. Da mesma forma, eram realizadas as adaptações para as avaliações dos alunos com NEE.

Ora, sabendo que cada turma e cada aluno é único e diferente de todos os outros, não consigo concordar com esta forma de avaliar pois não se está a ter em conta nem o contexto de cada turma nem todo o processo educativo realizado em cada sala de aula.

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, esta acontecia nos momentos de avaliação (apesar de ser geral) mas não em momentos dos dia-a-dia, isto é, em tarefas realizadas em sala de aula ou trabalhos de casa, os alunos referenciados com NEE não possuíam qualquer adaptação das tarefas. Quando me apercebi disto, tentei realizar

algumas adaptações, como o recurso ao manual ou a esquemas de síntese, mas estas estratégias foram-me negadas. No dia-a-dia, estes alunos teriam de realizar as tarefas da mesma forma como os restantes colegas, seja no que se refere às adaptações ou ao tempo de execução. Como muitas das tarefas não eram terminadas, estes alunos deveriam terminá-las no apoio ou em casa, com a ajuda dos encarregados de educação. Na minha opinião, na educação deve-se ter em conta a equidade e não a igualdade, mesmo sem ser um aluno com NEE, cada criança aprende no seu próprio ritmo e tem mais facilidade em determinados conteúdos face a outros. Consequentemente, poderá necessitar de outras ferramentas ou de outras estratégias para obter esses conhecimentos ou competências. Neste sentido, apesar de um ou um conjunto de alunos não necessitar, não se deve privar um aluno que precise, de obter a ajuda necessária.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a escola deve garantir que todas as crianças, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais, uma escolaridade de base. No entanto, nem sempre é fácil encontrar formas de a escola e as dinâmicas de cada turma para que todas as crianças possam experienciar uma aprendizagem de sucesso.

Assim, é importante criarmos e implementamos “estratégias de adequação do trabalho pedagógico com os alunos da turma, em função das necessidades, ritmo de trabalho e dificuldades individuais”. (Henrique, 2011, p. 172)

Segundo Grave-Resendes (2002, p.14), mencionado por Henrique (2011, p. 172), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...); quando os professores respeitam a individualização”

Só desta forma, podemos garantir que todos os alunos têm acesso a experiências ricas de aprendizagem e que conseguem tirar o máximo de partido dessas experiências. Não podemos ensinar todos da mesma forma, porque todos os alunos são únicos e diferentes entre si. Uma das estratégias que optei por utilizar para conseguir dar a volta a esta situação foi a realização de trabalhos de grupo. A meu ver os trabalhos de grupo, são uma mais-valia na apropriação de conhecimentos, de forma autónoma e mais significativa, uma vez que os alunos acabam por adquirir competências de cooperação e partilha, mas também podem ensinar e aprender uns com os outros. Assim, seja em trabalhos de pesquisa, como em realização de fichas de trabalho, foram várias as atividades realizadas em pares ou em grupo pelos alunos da turma do 3.ºL e, apesar do

barulho indesejado que acabava por surgir na implementação destas atividades, tanto eu como a professora cooperante, podemo-nos aperceber das vantagens e das competências que os alunos foram obtendo no decorrer destas atividades.

Em conclusão, gostei muito de trabalhar com este grupo de alunos e com o conjunto de professores e funcionários da escola EB1/PE e Creche Eng. Luís Santos Costa. Senti-me muito bem recebida por todos, mesmo por professores que não tive contacto frequente. Todos me receberam muito bem e ajudaram-me a familiarizar com a escola e com a profissão. Desta prática pedagógica levo inúmeros ensinamentos e aprendizagens, a nível profissional e a nível pessoal. Cresci e aprendi imenso não só com os adultos, mas principalmente com este grupo de alunos maravilhosos, sempre prontos a aprender, dar carinho e se divertir.

Considero que consegui tirar partido das adversidades e criar momentos de aprendizagem importantes e que pude moldar a minha forma de ser e de ensinar. Conheci várias estratégias e várias ferramentas/instrumentos de aprendizagem.

Não posso deixar de agradecer a algumas pessoas. Ao professor Nuno Sandes (Inglês) e ao professor Daniel Jesus (Expressão Musical e Dramática) por me terem deixado participar nas suas aulas e outras atividades escolares (Halloween e Natal) e por me terem incentivado ainda mais na prática docente. Tenho de agradecer também à minha orientadora científica doutora Fernanda Gouveia por todos o apoio e ensinamentos ao longo das duas práticas pedagógicas realizadas. Mas mais importante ainda, tenho de agradecer a professora Inês Vasconcelos por me ter ajudado, apoiado e ensinado a ser uma professora exigente, compreensiva e divertida. Por me ter dado uma palavra amiga quando o cansaço e as inseguranças queriam vencer. Por me mostrar que ser professora não é só seguir o que aprendemos no curso, mas também possuir um coração de ouro, pronto a ajudar os colegas e todos os seus alunos.

Considerações Finais

O presente relatório de estágio representa o culminar desta caminhada e luta pessoal para obtenção de grau mestre, que para mim é um sonho tornado realidade. Este percurso foi marcado por muitas dificuldades e inseguranças, associadas à minha forma de ser, mas logo foram transformadas em aprendizagens ricas e seguras, repletas de vivências únicas.

Saliento que em todo o processo de prática pedagógica o que mais me marcou foi o contacto com as crianças e alunos. A meu ver podemos ter toda a teoria assimilada e ter a intenção de a pôr em prática, mas só no próprio contexto de ensino, com experiências reais, compreendemos o que é que a teoria significa e como podemos tornar as aprendizagens realmente significativas para as crianças e alunos que temos “em mãos”. Por outras palavras, é no contexto real de aprendizagem que construímos a proximidade entre a teoria e a prática.

Neste sentido, as práticas pedagógicas, mesmo em contexto de ensino à distância e normas de segurança referentes à covid-19, proporcionaram um grande desenvolvimento profissional, onde pude tomar decisões, investigar, implementar atividades e refletir sobre tudo o que foi acontecendo. Com as orientadoras científicas e com as orientadoras cooperantes, foi-me possível aprender muito e estarei eternamente grata por todo o apoio e ensinamentos.

No que concerne à Prática Pedagógica I, referente à educação pré-escolar, após estar em contacto com as crianças senti que havia a necessidade de trabalhar os valores. Nesse sentido, criei um projeto de investigação-ação que visava trabalhar esses aspetos e como tal, juntamente com a equipa da sala e as crianças, foram implementadas um conjunto de atividades, que sinto que serviram o seu propósito. Esta prática pedagógica foi uma experiência fantástica, em que pude aprender muito na área da educação Pré-escolar. Aprendi a importância de planificar, avaliar e refletir sobre o que foi feito, tendo sempre em conta os interesses e necessidades das crianças.

A Prática Pedagógica II, apesar de um pouco mais “atribulada”, surge carregadinha de novos conhecimentos e novas vivências. O contexto de ensino sofreu algumas alterações devido à pandemia covid-19 e mais uma vez o ser humano teve de se

adaptar à nova realidade. Assim sendo, esta prática pedagógica fez sobressair a importância das novas tecnologias, com plataformas de ensino à distância ou a criação de novas ferramentas de ensino (vídeos iterativos, por exemplo).

Numa segunda fase, e já em consonância com a Prática Pedagógica III, também ela realizada em contexto do Ensino Básico, tive a oportunidade de voltar à escola e à turma que me encontrava a estagiar na prática anterior e abraçamos uma nova fase do ensino, com o retorno das aulas presenciais. Novamente, apesar de serem tempos difíceis, foram tempos de novas aprendizagens e sinto que estas experiências me fortaleceram muito como futura profissional.

É importante ressaltar que todas estas práticas proporcionaram também a oportunidade de compreender melhor o funcionamento das diversas instituições escolares, os vários departamentos que os constituem e documentos oficiais que possuem. Possibilitaram também o trabalho com outros profissionais da área da educação, que sempre se ofereceram para ajudar e dar uma palavra de encorajamento.

No entanto, não se pode descurar as aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula com os docentes de Mestrado. A prática é importante, mas só conseguimos planificar e implementar atividades promotoras de aprendizagens significativas se realmente percebermos os pressupostos teóricos, como a importância da planificação, da reflexão e da intencionalidade.

Em ambos os contextos, na universidade e nos núcleos de estágio, aprendi o que realmente significa ser educadora ou professora. É uma profissão devesas importante, uma vez que o educador/professor é um dos adultos que mais tempo passa com as crianças e que, por isso, deve dar o exemplo, não só no contexto pedagógico dos conteúdos teóricos e práticos da escola, mas também socialmente. Um bom professor/educador deverá sempre ser um exemplo a seguir e deve trabalhar no sentido de inculcar o desenvolvimento de bons valores, essenciais na vida em sociedade.

Em suma, todas as experiências vividas caracterizaram as minhas intervenções pedagógicas e evidenciaram o meu percurso académico, marcando também o meu futuro profissional.

Referência Bibliográficas

- Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Câmara Municipal de Machico*. (s.d.). Obtido de <https://www.cm-machico.pt/territorial/o-territorio/freguesias>
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. Universidade do Minho.
- Cunha, S. (2015). *A Inportância das histórias Infantis como Elemento Facilitador da Transversalidade das Áreas Curriculares*. Lisboa.
- Currículo*. (23 de Maio de 2021). Obtido de Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/curr%C3%ADculo>
- Dionísio, M. (2015). *Pedagogia da Leitura: Principios e Práticas*. Coimbra.
- Escolas Madeira - Edu*. (s.d.). Obtido de Historial concelho de Machico: <https://escolas.madeira-edu.pt/ebsmachico/Escola/Historial/tabid/4866/Default.aspx>
- Fachos*. (s.d.). Obtido de 7 Maravilhas: <https://7maravilhas.pt/portfolio/fachos/>
- FAQs, e. e. (s.d.). *Fino, C*. Univeridade da Madeira.
- Ferreira, F., & Pretto, V. (2012). *A Importância da Utilização da Literatura Infantil para o Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo da Criaça*. Brazil.
- Fino, C. N. (s.d.). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Gestão*. (23 de Maio de 2021). Obtido de Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/gest%C3%A3o>

- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática - Cadernos de Investigação Aplicada*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- História de Machico*. (s.d.). Obtido de Junta de Freguesia de Machico: <https://www.jf-machico.pt/historia-de-machico/>
- Humanos, S. R. (s.d.). *Escola Básica e Secundária de Machico*. Obtido de Portal das Escolas: Região Autónoma da Madeira: <https://escolas.madeira-edu.pt/ebsmachico/Escola/Historial/tabid/4866/Default.aspx>
- Kishimoto, T. (2005). *Jogo e Educação Infantil*. Pioneira.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona : Editorial Graó.
- Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e prespetivar o futuro. *Caderno de Educação de Infância n.º110*, 5 - 10.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel - edições técnicas,lds.
- Luz, S. (2016). *PAPEL DA ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO*. Lisboa.
- Mata, L. (2008). *Hábitos e Práticas de Leituras de Histórias: Como Caracterizar?* Braga.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Morais, J. (2012). *Criar Leitores: O Ensino da Leitura - para Professores e Encarregados de Educação*. Porto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Todo o Lado*. Lisboa: Câma Municipal de Cascais & APEI.
- Oliveira, B. (2009). *Histórias Infantis e Formação de Valores Morais*. Covilhã.
- Organização*. (23 de Maio de 2021). Obtido de Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/organiza%C3%A7%C3%A3o>
- Organizar*. (23 de Maio de 2021). Obtido de Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/organiza%C3%A7%C3%A3o>

- Pereira, M., & Brazão, P. (s.d.). *A Evolução Curricular em Portugal: Relações e Tensões*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na criança*. Livros técnicos e Científicos.
- Pinto, A., & Marques, B. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1.º ciclo do ensino*. Algarve.
- Ressureição, J. (2005). *A Importância dos Contos de Fadas no Desenvolvimento da Imaginação*. Brasil.
- Ribeiro, I., & Leopoldina, F. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos, Ideias e Projetos para Promover a Leitura*. Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. (1999). *Práticas, Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- Saint-Exupéry, A. (1943). *O Príncipezinho*. Dom Quixote.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, S. (2014). *Contar e Encantar, Através da Profissionalidade Docente, Recorrendo às Histórias Infantis para Promover Aprendizagens*. Porto.
- Sousa, J. (2017). *Um Olhar Etnográfico Sobre o Currículo*. Revista Práxis Educacional.
- Valente, A. (2012). *O Trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1ºCEB*. Aveiro.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2018). *Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas*. Leiria: Revista Contemporânea de Educação.
- Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino / Aprendizagem*. Instituto Piaget.

Vygotsky, L. (1989). *A Formação Social da mente*. . Martins Fontes.

Xavier, T. (2018). *A aplicação do Brainstorming nas salas de aula de Geografia*.

Universidade Nova de Lisboa.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º55/2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. 6 de julho de 2018. Diário da Republica, 1.ª série - N.º129.

Decreto-lei n.º139/2012. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. 5 de julho de 2012. Diário da Republica, 1.ªsérie – N.º129.

Decreto-lei n.º241/2001 - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. 30 de agosto de 2001. Diário da Republica, 1.ºsérie-A – N.º201

Portaria n.º 180/2019 - Administração Interna. 11 de junho de 2019. Diário da Republica, 1.ºsérie – N.º111

Lei n.º 5/97 - Ordenamento jurídico da educação pré-escola, segundo os princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo. 10 de fevereiro de 1997. Diário Da República. 1.ª Série-A - N.º34.