

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Beatriz Faria Diniz

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Beatriz Faria Diniz

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

ORIENTADOR
Fernando Luís de Sousa Correia



Centro de Competências de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2017/2018

Ana Beatriz Faria Diniz

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica no Infantário “O Golfinho” e na
EB1/PE da Lombada – São Martinho**

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

Orientador: Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal e UMa, fevereiro de 2018

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”

Nelson Mandela

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VII

AGRADECIMENTOS

Ao caminhar para a fase final deste meu percurso universitário, não podia deixar de expressar o mais profundo agradecimento a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o sucesso deste desafio, transmitindo apoio, carinho e força.

Ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Correia, um muito obrigada por toda a partilha de saberes, pela disponibilidade demonstrada e pelo apoio transmitido ao longo desta jornada. Em todas as reuniões que realizámos esteve sempre pronto a aconselhar, ajudar, orientar e incentivar, através do seu bom humor, aquando da elaboração do Relatório de Estágio.

À professora e educadora cooperante, obrigada por toda a dedicação, empenho e pela forma como me receberam nas “suas” salas. Foram, sem dúvida alguma, referências para que este processo de Prática Pedagógica se tornasse numa experiência inesquecível.

À minha grande amiga e colega Ana Gomes que me acompanhou nesta grande caminhada! Obrigada pelos momentos partilhados nas horas mais difíceis mas também nas horas da boa disposição e de gargalhada. Obrigada pelo companheirismo e pelo espírito de equipa que se foi tornando cada vez maior ao longo da execução de trabalhos. Sem ti, nada seria igual.

Às eternas amigas Rita Eulálio e Cácia Damião que mesmo não estando fisicamente presentes, continuaram presentes transmitindo carinho, motivação e ânimo. A vós o meu muito obrigada!

A toda a minha família, especialmente aos meus pais e irmão, agradeço pelo carinho e apoio incondicional transmitido nesta etapa da minha vida. Obrigada por acreditarem em mim e por estarem sempre disponíveis para me “amparar”. Agradeço à minha mãe por ser um exemplo e uma inspiração como professora, pela paixão que tem pela profissão, pela sua dedicação e pela alegria que transmite aos seus alunos que tanto a caracteriza.

Ao Emanuel Gonçalves, o meu profundo agradecimento pela pessoa que é, pela felicidade e alegria constante que transmite, pelo positivismo, compreensão e incentivo. Estiveste sempre “lá” desde o dia em que me candidatei ao Mestrado até ao fim do mesmo, e apenas tu sabes os momentos bons e menos bons pelos quais passei/passamos durante este percurso. Não existem palavras para descrever a gratidão que sinto.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO IX

Obrigada por acreditares em mim e fazeres de mim uma pessoa mais forte, confiante e acima de tudo, feliz.

Por último, mas se calhar mais importante que tudo, e a razão pela qual escolhi seguir esta profissão, às crianças com quem trabalhei no Pré-Escolar e às turmas do 2.º e 3.º ano de escolaridade, obrigada pelo carinho e entusiasmo com que me receberam, assim como pela partilha de momentos, vivências e aprendizagens que fizeram de mim uma pessoa mais capaz e confiante. Acredito que são crianças aptas para construir um futuro melhor para si e para os outros.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO X

RESUMO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre pela Universidade da Madeira. Este revela o culminar da ação pedagógica desenvolvida ao longo das unidades curriculares Prática Pedagógica (I, II e III) em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas práticas foram realizadas, respetivamente, no Infantário “O Golfinho” com um grupo de crianças de três anos, e na Escola Básica com Pré-Escolar da Lombada – S. Martinho, primeiramente com uma turma de 2º ano e na prática posterior, com uma turma de 3º ano de escolaridade. No fundo, retrata as experiências e as situações vivenciadas no desenrolar das práticas pedagógicas junto das crianças e comunidade educativa envolvente.

O *corpus* do Relatório baseou-se em duas partes principais: A primeira refere-se a um conjunto de temas teóricos que serviram de base para a vertente mais prática, nomeadamente a construção da identidade docente e o seu papel e os pressupostos que sustentaram a *práxis*, assim como a metodologia de Investigação-Ação aplicada na procura das questões-problema. A segunda parte foi dedicada a todo o processo desenvolvido aquando da intervenção com as crianças nas instituições educativas referidas anteriormente. Neste sentido, foram descritas as estratégias e atividades aplicadas tanto na vertente Pré-Escolar como no 1.º Ciclo com o objetivo de combater algumas lacunas relativamente a temáticas que fundamentaram as minhas questões-problema. A aprendizagem ativa e significativa, a aprendizagem cooperativa, a interação social com os pares e os outros e a concretização de conteúdos matemáticos através de materiais lúdico-didáticos foram algumas temáticas trabalhadas na sala de aula com as crianças no sentido de promover mudanças no ambiente educativo e proporcionar-lhes momentos de aprendizagem mais significativos. A Prática Pedagógica III foi realizada com base na sequência didática que foi outra “metodologia” abordada no sentido de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem num momento contínuo interligando as várias áreas através de um fio condutor que resultou em aprendizagens mais sólidas e transversais.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Ensino-aprendizagem; Investigação-Ação; Sequências Didáticas.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XII

ABSTRACT

The following Internship Report was prepared to fulfill the necessary requisites leading to the achievement of Master's degree by University of Madeira. It unveils the climax to all the pedagogical action taken place in Pedagogical Practice (I, II and III) for Preschool Education and Elementary School.

These actions took place, respectively in "O Golfinho" Kindergarten, with a group of under-three year old children, and in Lombada Pre and Elementary School, at first with a second-year group, and secondly with a third-year scholar group. It basically describes all the experiences lived amongst not only the children but also amongst the surrounding school community.

The *corpus* of this report is based between two main chapters. The first one refers to a number of theoretical subjects that were the basis for the practical strand, especially the teacher's identity build-up, its role and the assumptions leading to the *práxis* fitting, as well as all the Investigation-to-Action methods applied on the quest for establishing "questions/issues".

The second chapter was dedicated to all the practical interventions during the internships at the referred institutions. It describes all the strategies and activities conducted in the Preschool strand as well as in Elementary School strand, the purpose being to clarify and fight the gaps identified in all my "questions/issues". Active learning, cooperative learning, social interaction, and study of mathematical contents through didactic material were some of the subjects worked inside the classroom, with the purpose of significance in learning and promoting paradigm change in educational environment.

Pedagogic Practice III was overcome based in didactic sequence, which was another of the methods put to work, hoping to develop learning and teaching skills process, using a continuous line of thought that was the connection of all the learning capacities, resulting in solid and transversal acknowledgment of all the subjects.

Keywords: Pedagogic Practice; Teaching-Learning; Investigation-to-Action; Didactic Sequence.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XIV

2.3.2. Notas de campo:	28
2.3.3. Diário de bordo:	28
2.3.4. Conversas informais:.....	29
2.3.5. Registo Fotográfico:.....	29
2.4 – Limitações e validades da Investigação-Ação	30
Capítulo 3- Pressupostos teóricos para a Intervenção Pedagógica.....	33
3.1 – Da Aprendizagem Ativa à Aprendizagem Significativa.....	33
3.2 – A aprendizagem à luz do Trabalho Cooperativo	36
3.3 – Diferenciação Pedagógica – Diferenciar para ajustar	39
3.4 – Formação e Desenvolvimento Pessoal e Social da criança – uma fase inicial ..	41
3.5 – Interação Social das crianças para com os seus pares e os outros	44
3.6 – Trabalhar as atitudes e os comportamentos assertivos – da sala para o mundo	45
3.7 – Os Materiais lúdico-didáticos e o seu valor pedagógico	47
3.8 – Os Jogos potencializadores de aprendizagens matemáticas	48
3.9 – A Concretização de conteúdos matemáticos através de recursos e materiais didáticos	49
PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	53
Capítulo 4 – Prática Pedagógica em contexto Pré-Escolar	55
4.1 – Contextualização do ambiente educativo.....	55
4.1.1. – O meio envolvente	55
4.1.2. – A Instituição – Infantário “O Golfinho”	55
4.1.3. – A Sala Laranja;.....	56
4.1.4. - O grupo de crianças da Sala Laranja.....	59
4.2 – Intervenção Pedagógica na Sala Laranja	61
4.2.1.- Da observação à formulação da Questão de Investigação – Ação – O Ponto de Partida.....	63
4.2.2.- Questão de Investigação-Ação.....	65
4.2.3.- Estratégias implementadas e Atividades desenvolvidas	65

4.2.3.1. – Confeção de Broas de Areia	66
4.2.3.2. – Jogos com regras no polivalente.....	69
4.2.3.3. – Cartaz das “Boas Maneiras”	72
4.2.4.- Análise, reflexão e avaliação do projeto de Investigação-Ação implementado	74
Capítulo 5 – Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico	77
5.1 – Contextualização do ambiente educativo do 2.ºA e 3.ºA	77
5.1.1. - O meio envolvente	77
5.1.2. - A Escola EB1/PE da Lombada – S. Martinho	77
5.1.3. - A sala do 2.ºA e do 3.ºA	80
5.1.4. - A turma do 2.ºA	82
5.1.5. – A turma do 3.ºA	84
5.2 – Intervenção Pedagógica na turma do 2.ºA	85
5.2.1.- Da observação à formulação da questão de Investigação-Ação – O ponto de partida.....	87
5.2.2.- Questão de Investigação-Ação.....	88
5.2.3.- Estratégias implementadas e atividades desenvolvidas	89
5.2.3.1. – O Metro móvel – Qual a relação entre as medidas de comprimento?.	89
5.2.3.2. – Fita Decorativa (grinalda) para trabalhar o Perímetro de polígonos – Construir e Medir.	92
5.2.3.3. – Quadrados de espuma EVA para trabalhar a Área de Polígonos – Que área ocupa uma figura plana?	94
5.2.4.- Análise, reflexão e avaliação do projeto de Investigação-Ação implementado	97
5.3 – Intervenção Pedagógica na turma do 3.ºA	99
5.3.1.- Atividades desenvolvidas no âmbito das didáticas	101
5.3.1.1. - Desenvolvimento da Sequência Didática partindo da época festiva do Pão-por-Deus e do texto explorado na área do Português.....	101

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XVIII

5.3.1.2. - Desenvolvimento da Sequência Didática partindo do conteúdo trabalhado na área do Estudo do Meio.	106
5.3.1.3. - Desenvolvimento da Sequência Didática partindo da Época Natalícia.	110
5.4. - Outras atividades do âmbito do Projeto de Investigação-Ação iniciado na Prática Pedagógica II	115
5.4.1 - Trabalho desenvolvido sobre a tabuada dos sete;	116
5.4.2. - Trabalho desenvolvido sobre a circunferência e o círculo.....	120
5.5. – Reflexão da Prática Pedagógica III.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	137
ÍNDICE DE CONTEÚDO DO CD-ROM	138

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XIX

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Plano de investigação e Plano de ação para a Investigação-Ação segundo Baptista e Sousa (2011);.....	31
Figura 2 – Processo em espiral segundo Lewin;.....	34
Figura 3 – Ciclo de Investigação-Ação;.....	35
Figura 4 – Técnicas de recolha de dados segundo Latorre (2003);.....	36
Figura 5 – Técnicas e Instrumentos de recolha de dados;.....	36
Figura 6 – Cinco elementos essenciais para uma aula cooperativa;.....	38
Figura 7 – Princípios para construção de uma educação positiva;.....	43
Figura 8 – Logótipo do Infantário “O Golfinho”;.....	55
Figura 9 – Instituição “O Golfinho”;.....	56
Figura 10 e 11 – Interior da Sala Laranja;.....	57
Figura 12 – Planta da Sala Laranja;.....	58
Figura 13 – Rotina do grupo de crianças da Sala Laranja;.....	61
Figura 14 – Organização do refeitório e dos ingredientes;.....	67
Figura 15 – Confeção das Broas de Areia;.....	68
Figura 16 – Visualização e audição do vídeo “Boas Maneiras (Não custa nada!)” de Maria de Vasconcelos;.....	69
Figura 17 e 18 – Jogo da estafeta de balões;.....	71
Figura 19 – Brincadeira livre;.....	71
Figura 20 – Composição do cartaz das “Boas Maneiras”;.....	72
Figura 21 – Cartaz das “Boas Maneiras”;.....	73
Figura 22 – Fotografias de alguns espaços da EB1/PE da Lombada – S. Martinho. (retirado do PEE);.....	78
Figura 23 – Organização espacial da sala do 2º ano;.....	80
Figura 24 - Planta da sala de aula do 2.º ano;.....	81
Figura 25 – Organização espacial da sala do 3º ano;.....	82

Figura 26 – Planta da sala de aula do 3.º ano;.....	82
Figura 27 – “Metro Móvel” – a parte verde representa um metro (m);.....	90
Figura 28 – “Metro Móvel” – dividido em dez (dm);.....	90
Figura 29 – “Metro Móvel” – dividido em cem (cm) e em mil (mm);.....	90
Figura 30 – Conclusões acerca das medidas de comprimento;.....	91
Figura 31 – Quadro com a fita decorativa;.....	93
Figura 32 – Caixa com o material para a atividade;.....	95
Figura 33 – Construção de figuras planas utilizando os quadrados de EVA;.....	96
Figura 34 – Ordenação crescente/decrescente da área das figuras construídas;.....	96
Figura 35 – Cartão de Identificação da personagem da história;.....	102
Figura 36 – Utilização do globo para selecionar o país da personagem da história;....	102
Figura 37 – Cartão de Identificação de cada aluno;.....	103
Figura 38 – Carimbo da impressão digital do cartão de identificação;.....	103
Figura 39 – 1ª Situação problemática com recurso à personagem do texto trabalhado em Português;.....	105
Figura 40 – 2ª Situação problemática com recurso à personagem do texto trabalhado em Português;.....	105
Figura 41 – Caixa Mistério;.....	107
Figura 42 – Imagens que identificam o género masculino e feminino existentes nos lugares públicos;.....	107
Figura 43 – Símbolos que identificam o género masculino e feminino;.....	107
Figura 44 – Órgão sexual feminino e órgão sexual masculino;.....	108
Figura 45 – Cartaz referente ao Sistema reprodutor masculino e feminino;.....	108
Figura 46 – Calendário do Advento;.....	110
Figura 47 – Calendário do Advento exposto na sala de aula;.....	110
Figura 48 – Escrita Criativa – Caligrama;.....	111
Figura 49 – Escrita Criativa – Palavra Puxa Palavra;.....	111
Figura 50 – Atividade presente no calendário do advento Postal de Natal (decoreção);.....	112

Figura 51 - Atividade presente no calendário do advento Postal de Natal (decoração);.....	112
Figura 52 – Conclusão do Postal de Natal (escrita da mensagem);.....	113
Figura 53 – Postais de Natal concluídos;.....	113
Figura 54 – Confeção de broas de Natal;.....	114
Figura 55 – Tabela para preencher o número de dias que determinado número de semanas tem;.....	116
Figura 56 – Padrão circular da tabuada dos sete;.....	117
Figura 57 – Jogo da tabuada dos sete com recurso a cartões móveis;.....	117
Figura 58 – Dominó da tabuada dos sete;.....	118
Figura 59 – Jogo do dominó da tabuada dos sete;.....	119
Figura 60 – Jogo do puzzle da tabuada dos sete – Grupo A;.....	119
Figura 61 – Jogo do puzzle da tabuada dos sete – Grupo B;.....	119
Figura 62 – Círculo e circunferência;.....	121
Figura 63 – Material usado na atividade;.....	121
Figura 64 – Construção de uma circunferência;.....	122
Figura 65 – Construção de uma circunferência no chão do pátio;.....	123
Figura 66 – Desenho do diâmetro e do raio;.....	124
Figura 67 – Deslocamentos na circunferência, no círculo, no raio e no diâmetro.....	124

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XXIII

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –O grupo de crianças do Pré-Escolar;.....	59
Gráfico 2 – A turma do 2.ºA;.....	83

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Recursos Físicos da EB1/PE da Lombada – S. Martinho;.....	79
Quadro 2 - Recursos Humanos da EB1/PE da Lombada – S. Martinho;.....	79

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XXVII

LISTA DE SIGLAS

DL – Decreto de Lei;

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

IA – Investigação-Ação;

ME – Ministério da Educação;

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

PAT – Plano Anual de Turma;

PEE – Projeto Educativo de Escola;

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação;

ZDP – Teoria de Desenvolvimento Proximal;

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico;

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XXIX

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no processo de formação inicial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela Universidade da Madeira. Para o efeito, o Relatório de Estágio evidencia a implementação das Práticas Pedagógicas Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico que decorreram ao longo dos três primeiros semestres que compõem o Mestrado. Este representa o culminar de um ciclo de estudos, aprendizagens, aquisição de conhecimentos e ainda a vontade de ser Professora que já vem desde os meus seis anos de idade.

O Relatório de Estágio aqui apresentado incide essencialmente sobre aspetos intrínsecos à Prática Pedagógica vivenciados enquanto docente. Os contextos de aprendizagem e os princípios teóricos que estão por detrás de toda a *práxis* sustentaram e fortaleceram a minha intenção aquando da intervenção. A Prática Pedagógica foi, sem dúvida, o ponto mais alto do meu percurso de formação académica, pois chegara o momento de pôr em prática tudo aquilo que havia adquirido, relacionando sempre a teoria e a prática no desempenho da profissão docente.

Este Relatório de Estágio apresenta também uma componente de investigação, inserida no paradigma qualitativo, sobre questões-problema específicas de cada Prática Pedagógica, numa tentativa de colmatar lacunas existentes nas salas das instituições educativas onde desenvolvi a atividade. A escola, sendo uma instituição educativa, está repleta de intervenientes que possuem diferentes estilos de vida, diversas formas de pensar, comportamentos, valores e atitudes distintas e ainda necessidades específicas. Para isso, a escola, como instituição, surge para dar respostas a estes novos desafios desenvolvendo competências e criando estratégias, capacitando as crianças para a resolução de situações de adaptação à realidade em que vivem. O docente intervém no sentido de procurar e encontrar caminhos que levem as crianças a se desenvolverem de uma forma global, promovendo desafios e formando crianças preparadas para crescer idealizando o futuro.

A Intervenção Pedagógica foi realizada no Infantário “O Golfinho” com um grupo de crianças com três anos de idade e na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lombada – S. Martinho, numa turma do 2.º ano e no ano seguinte, quando a mesma turma frequentava o 3.º ano de escolaridade.

Neste Relatório de Estágio apresento a minha intervenção pedagógica que teve como base os momentos de observação participante, planificação, e implementação e reflexão, essenciais para a definição de questões problema que, posteriormente, proporcionaram um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

A primeira parte do Relatório está dividida em três capítulos referentes à formação e construção da identidade docente e aos temas base para a intervenção.

O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento relativo às bases teóricas para a construção da identidade docente. É dada especial atenção para a formação de qualquer docente no sentido de esclarecer sobre o que é e o que faz um Educador, é feita uma referência ao docente reflexivo e investigador da ação pedagógica e também aos instrumentos essenciais para uma prática mais eficaz: a planificação e a avaliação. Por fim é descrita a dimensão curricular tanto em relação à Educação Pré-Escolar como ao Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde estão presentes as características, a sua constituição e as suas vertentes. Quanto ao 1.º Ciclo estão expressas as várias áreas disciplinares fulcrais para o desenvolvimento das crianças. No que diz respeito à Educação Pré-Escolar é dada importância ao facto do currículo se tornar mais flexível, permitindo maior liberdade aos educadores e crianças.

O segundo capítulo destina-se à exposição da metodologia adotada para a concretização da investigação, a qual foi de carácter qualitativo, referindo e fundamentando a Investigação-Ação e os seus objetivos, as fases, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados e ainda as limitações e validades no uso desta metodologia de Investigação-Ação.

O terceiro capítulo incide essencialmente sobre os pressupostos teóricos que suportam a minha intervenção pedagógica na vertente da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A aprendizagem ativa que conduz à aprendizagem significativa, a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica são temas basilares e transversais aos vários níveis de ensino. Destaquei também a formação e o desenvolvimento pessoal e social da criança, a interação social entre criança/criança e criança/adulto e ainda as atitudes e comportamentos assertivos que as crianças devem adotar. A importância dos materiais e dos jogos, o seu valor pedagógico na sala de aula e a concretização de conteúdos matemáticos através de recursos e materiais lúdico-didáticos foram outros aspetos que considerei importante desenvolver e realçar neste capítulo.

A segunda parte deste Relatório engloba toda a Intervenção Pedagógica. Está dividida em dois capítulos onde num é destacado o estágio no Pré-Escolar e no outro os dois estágios realizados no 1.ºCEB. Cada capítulo agrega a informação de cada intervenção pedagógica fazendo uma contextualização do meio onde está inserida a instituição, assim como da própria instituição, a descrição do espaço e da organização da sala de aula e a caracterização do grupo de crianças com que estive a desenvolver a minha prática. Seguidamente, noutro ponto, estão expostas as primeiras vivências e experiências com cada grupo de crianças e todo o seu envolvimento e ainda a descrição das estratégias e atividades planificadas e dinamizadas por mim, com o objetivo de desenvolver nos alunos as suas potencialidades com base na aprendizagem significativa tendo em vista as suas especificidades.

Para finalizar, é feita uma reflexão e avaliação acerca do projeto de Investigação-Ação implementado e, posteriormente, as considerações finais com destaque para as principais conclusões obtidas do trabalho realizado no desenrolar do percurso das Intervenções Pedagógicas.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1- Construção da Identidade Docente

1.1 – Formação e identidade profissional – O que é ser Educador?

(...) a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (Freire, 1997, p. 8).

Quando se refere ao perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) pensamos em determinadas características e qualidades que o definem e o descrevem como profissional de educação. O Decreto-Lei (DL) n.º 241/2001 de 30 de agosto vem aprovar os perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico no sentido de oficializar e definir os vários critérios para a docência. Deste modo e de acordo com o DL acima referido, na Educação Pré-Escolar, “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.3), ou seja, o educador detém uma grande responsabilidade no que diz respeito à construção e organização curricular adaptando-a ao grupo a que se destina. Toda a organização do ambiente educativo é feita pelo educador tendo em conta as necessidades e especificidades das crianças com quem colabora, procurando criar um espaço propício a aprendizagens integradoras. No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador observa o grupo e cada criança de forma individual “com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (p.3). Avalia, numa perspetiva formativa “a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (p.4).

Quanto ao perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este já não tem a responsabilidade de conceber um currículo pois essa tarefa cabe ao Ministério da Educação. O professor de 1.º Ciclo “coopera na construção e avaliação do projeto

curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma” (p.7), o atual Plano Anual de Turma (PAT). Desenvolve, com os seus alunos, aprendizagens “mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares” (p. 7). Avalia e reflete o seu método de ensino articulando com as aprendizagens dos seus alunos, “de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (p. 8).

Mas será apenas isso que caracteriza “o ser professor”? A ação pedagógica de um docente é uma prática que não contempla apenas aspetos profissionais da área. Vai mais além. Sabemos “que não existe um perfil único e perfeito” (Estanqueiro, 2012, p.10) e que a todo o momento, esse perfil, adaptar-se-á tendo em conta os alunos com quem o professor irá trabalhar. O perfil do educador de infância ou do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico constrói-se desde logo pela personalidade e aptidão ao longo da sua formação inicial e, claro, ao longo do seu percurso profissional pedagógico.

Freire (1997) afirma que existem várias qualidades indispensáveis aos educadores e professores e às práticas educativas progressistas. A humildade é uma delas que “exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros.” (p. 37), fazendo com que os alunos se sintam também confiantes, capazes, seguros e preparados para crescer. A humildade ajuda-nos também a perceber que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (p.37). Uma outra qualidade é definitivamente a amorosidade sem a qual o seu trabalho perde o significado. Não só destinado aos alunos mas ao próprio processo de ensinar e de lutar todos os dias formando alunos positivos, motivadores e felizes (Freire, 1997). A tolerância é uma característica que “sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério” (p.39), “é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente” e faz com que aprendamos a respeitar e a conviver com aquilo que é diferente nos nossos contextos. Saliento ainda a capacidade de decisão que os educadores/professores devem ser portadores aquando do seu trabalho pedagógico. É mostrando a sua habilidade para decidir “ que a educadora ensina a difícil virtude da decisão” (p. 40). Porque decidir é romper para ter que optar por “isto ou aquilo” e sem esse “pulso firme” os educandos poderão entender como uma fraqueza moral ou até mesmo incompetência profissional. No entanto um “bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema” (p.40), fazendo com que tenham uma voz ativa e se sintam alunos integradores e participativos. Outra qualidade fundamental

aos educadores e professores é a segurança que está inteiramente relacionada com a característica mencionada anteriormente, uma vez que a indecisão revela falta de segurança, “uma qualidade indispensável a quem quer que tenha responsabilidade” (p.40), neste caso, com os seus alunos. Se os educadores/professores não estiverem seguros daquilo que dizem, demonstram e pensam não transmitem aos alunos a certeza e a confiança com que devem enfrentar, não só as situações dentro da sala de aula mas também todas as situações do dia-a-dia. Reconhecendo que existe uma certa panóplia e até indeterminadas qualidades e características do perfil de um educador e de um professor, considero importante salientar que a alegria e a boa disposição são virtudes essenciais de uma prática educativa mais proveitosa e otimista. Quanto mais predisposto estiver um educador ou um professor para dar a conhecer novos temas, para desenvolver aprendizagens significativas e para criar, nos alunos, um espírito de cooperação e de dedicação, maior será a resposta dos alunos face àquilo que se pretendia com os mesmos. É a entrega à alegria e à boa disposição que faz com que o educador e o professor se preparem “para estimular e lutar pela alegria na escola” (p.42) e na sala de aula, mais concretamente.

Professores ponderados procuram o equilíbrio dos seus princípios, das suas qualidades e das tarefas que propõe aos seus alunos. Situações e tarefas que sejam demasiado exigentes e difíceis de executar ameaçam a autoestima, provocam alguma ansiedade e bloqueiam o seu pensamento e raciocínio fazendo com que o insucesso e a indisciplina se destaquem na vida do aluno (Estanqueiro, 2012). O papel do professor é “formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida” (Estanqueiro, 2012, p. 15) “lutando”, promovendo uma cultura de rigor e desenvolvendo um espírito crítico favorável ao longo do seu crescimento.

1.2 - O docente investigador e reflexivo da ação pedagógica

A prática da docência é uma atividade que requer uma expressa e contínua evolução ao longo dos tempos. Deste modo, possui um carácter de complexidade devido à sua constante adaptação à realidade nos dias de hoje. Tal como nos diz Zeichner (1993), na perspetiva de cada professor, ser reflexivo “significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência...” (p. 17) e, por isso, cada vez mais, um docente necessita de ter sempre

presente ao longo da sua prática, o papel de criar e de fazer a mudança. Mudar o quê? Talvez a maneira como vê um grupo de alunos; a forma como os observa; estar mais atento a certos detalhes; questionar-se a si próprio e à forma como trabalha com os seus alunos; procurar definir questões e tentar resolvê-las através de estratégias; perceber o porquê de certas atitudes. A reflexão implica um exame a estas dúvidas e questões, e não apenas saber se os objetivos foram ou não atingidos no fim de cada aula.

Tal como nos diz Amado (2014) “Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos...” (p. 19 e 20), logo, ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (Alarcão, 2000).

Investigar e refletir são palavras que devem constar no dia-a-dia dos professores/educadores uma vez que é desta forma que podem mudar, melhorar, aperfeiçoar e transformar as suas práticas perante os seus alunos e com essas práticas “obter” as respostas que procuram de acordo com as necessidades apontadas. É importante que o docente tenha conhecimento de que ele “é a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos” e ainda que “é o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos fatores que tornam compreensível o próprio problema.” (Alarcão, 1996, p. 2 e 3).

Reestruturar a práxis recorrendo a alterações é uma forma de se consciencializar sobre a sua ação e sobre a ação dos seus alunos. Por exemplo, uma planificação pedagógica é elaborada pelo professor titular da turma baseada nas observações que faz dos seus alunos, nos registos que efetua, no conhecimento que tem sobre as suas potencialidades e fragilidades e ainda nas características específicas de cada um deles, aperfeiçoando assim a sua intervenção. Quando posta em vigor, o professor está atento e analisa o que está a acontecer no momento de aprendizagem e recorre às estratégias pensadas anteriormente ou a outras que achou pertinente para a ocasião. Por fim, numa fase de conclusão, o docente procura perceber se os alunos realmente aprenderam fazendo uma análise dos seus conhecimentos e reflete sobre o seu desempenho pedagógico ao longo de todo o processo, procurando perceber quais as falhas e sucessos.

Reflexão significa ainda “o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor...” (Zeichner, 1993, p. 17) e, na

verdade, um professor, não pode ser um professor quando não pensa sobre os seus atos, quando não conhece o seu alvo, quando não questiona sobre as suas práticas, quando não analisa os aspetos positivos e menos positivos e principalmente, quando não procura compreender e solucionar o “problema” potenciando nos seus aprendizes aprendizagens futuras. No entanto o professor não deve ser o único a refletir sobre as suas práticas e atitudes perante o trabalho que faz com os seus alunos. A escola “tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. A escola tem de pensar em si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. Tem também ela de ser reflexiva.” (Alarcão, 2003, p. 47).

É extremamente necessário, e Zeichner (1993) reforça esta ideia, que se prepare os futuros professores e as futuras escolas para que este conceito, tão fundamental, seja inculcado nas práticas pedagógicas de cada um, fazendo com que o interiorizem, durante a formação inicial, desenvolvam a predisposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar à medida que o tempo avança adaptando-as (sempre) às circunstâncias do momento.

1.2.1 - Planificação e Avaliação – Dois suportes essenciais para uma prática eficaz

A planificação e a avaliação formam uma dupla consciente capaz de tornar uma prática pedagógica mais ponderada, adequada, eficaz e sólida. É através da planificação que os professores “desenham” um plano de aula de acordo com os seus alunos, tendo em conta as suas vivências, as suas necessidades, as suas motivações, funcionando como um suporte da intencionalidade educativa. Esta consiste numa ferramenta pedagógica de apoio ao professor uma vez que nela está espelhada toda a gestão da sua prática junto dos seus alunos, tal como Zabalza (1994) afirma quando refere que se trata de traduzir uma ideia ou uma intenção num curso de ação pedagógica.

Ao longo de uma planificação são considerados vários aspetos tais como: os alunos, os conteúdos, os objetivos, a seleção das atividades e a avaliação. Em primeiro lugar, os alunos. São estes que estão no centro da aprendizagem e tal como Lopes e Silva (2010) afirmam é necessário construir “um clima caloroso, de confiança mútua e de encorajamento, que permita que os alunos examinem e avaliem as suas perceções e sentimentos (...), compreender as suas necessidades, emoções e valores” (p. 65). Em segundo lugar, os conteúdos a trabalhar com os alunos, as estratégias a utilizar e as

estratégias suplentes devem ser uma preocupação para os professores visto que “é o grau da conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para melhorar uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 57). Em terceiro lugar, os objetivos a alcançar onde Lopes e Silva (2010) referem que a partir destes “os alunos podem adquirir uma maior responsabilidade e autonomia pela sua aprendizagem” (p. 222), por outro lado “Ajudam o professor na seleção de estratégias e recursos de apoio à aprendizagem dos alunos” (p. 222). Em quarto lugar, a seleção de atividades adequada para uma aprendizagem significativa, a gestão flexível do tempo de aula, os materiais a utilizar e por fim, em quinto lugar, a avaliação que, pretende compreender e retirar ilações daquilo que foi planeado e aplicado na prática.

A avaliação consiste num processo que acompanha passo a passo a planificação quando esta está em construção e quando está a ser aplicada, isto porque “a avaliação ao serviço do processo de ensino-aprendizagem é mais contínua que final, é menos formal.” (Karpick, Sousa e Almeida, 2012, p.76). Ao mesmo tempo que a planificação é posta em prática, o docente está alerta para que, aos poucos, possa realizar alguns ajustes, pois são essas pequenas alterações ao longo da prática que o fazem refletir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, constitui uma fonte segura de recolha e análise de determinadas informações, para o docente, sobre os seus alunos e sobre todo o ambiente educativo envolvente. Possui uma dualidade entre o avaliar resultados e o avaliar o percurso, tal como nos diz Alves e Machado (2008) que afirma que existe “uma tendência para avaliar os resultados e uma tendência para avaliar os processos que conduzem aos resultados” (p.55). Procurar compreender determinado feito no decorrer do processo de aprendizagem pelos alunos e no decorrer do processo de “ensino” pelos docentes é a chave para que a avaliação seja concretizada de modo eficaz e ponderada.

Avaliar aprendizagens e conhecimentos escolares é olhar atentamente para o ensino e a sua interação no sentido em que esta deve estar ao serviço do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno e de cada docente. Segundo Karpick, Sousa e Almeida, 2012, “A avaliação acaba sempre por ser o espelho da dinâmica da escola apreciando resultados atingidos em relação aos objetivos fixados, às atividades realizadas e aos recursos envolvidos” (p. 76) de acordo com a planificação.

Como nos diz Freire (1997), “Programar e avaliar não são, contudo, momentos separados, um à espera do outro. São momentos em permanentes relações” (p. 11) pois a avaliação não pode ser considerada como produto final mas sim o aperfeiçoamento

das atividades postas em prática. Implica sempre a retificação e a correção de aspetos que estiveram menos bem e que precisam de maior atenção do professor para que numa próxima aplicação não ocorram equívocos.

1.3 – A organização curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico
Segundo o documento *Organizações curriculares e programas (2004)*,

(...) o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (p. 11).

O currículo consiste num documento de apoio à ação pedagógica do docente e está intrinsecamente ligado ao contexto educativo tanto a nível da Educação Pré-Escolar como a nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, segundo Pacheco (2001) “o termo “currículo” provém do latim *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos.” (p. 15). Contudo, Grundy (citado por Pacheco, 2001, p. 5) defende que o currículo não é, no entanto, um conceito, “é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.” que visam o desenvolvimento de práticas pedagógicas estruturadas e adaptadas às/aos nossas/nossas crianças/alunos.

O Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho vem, neste sentido, aprovar e estabelecer os princípios orientadores da gestão e organização dos currículos, da avaliação e das capacidades a desenvolver pelos alunos. É importante salientar que este decreto vem reforçar o tema da autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos escolares e do próprio ensino, no que respeita à gestão da componente curricular e ainda de outras componentes do currículo.

Direcionando-me para a vertente da Educação Pré-Escolar, o currículo é construído e gerido maioritariamente pelo próprio educador de infância consoante alguns documentos base. A principal “fonte” para a construção de um currículo no jardim-de-infância debruçou-se sobre a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – *Lei de Bases*

do Sistema Educativo e a Lei Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que se destinam “a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento.” (ME, 2016, p. 5) promovendo um desenvolvimento da educação e da ação pedagógica num envolvimento de qualidade com as crianças.

A par destes documentos base, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que foram atualizadas em 2016, baseadas nas referências anteriormente mencionadas que se constituem como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Sendo uma referência comum para todos os educadores de infância, este documento não pretende ser um programa, porque sendo geral e abrangente inclui a possibilidade de o educador fundamentar diversas opções educativas, adaptando-as ao meio e ao contexto onde se inserem e principalmente ao grupo que tem “em mãos”, tal como está referido nas OCEPE (2016) “A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças.” (p. 5).

As OCEPE (ME, 2016) organizam-se em três grandes áreas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e de Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. A área de Formação Pessoal e Social é designada como a área transversal pois, engloba todo o trabalho educativo feito no jardim-de-infância. Pretende desenvolver comportamentos de valor e atitudes “que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.” (ME, 2016, p. 6). A área de Expressão e Comunicação é uma área base visto que é possível desenvolver diferentes formas de linguagem de interação com o meio e com os seus pares representando assim o mundo que a rodeia. Estão incluídos (nesta área) vários domínios que formam um conjunto de abordagens específicas fundamentais na educação de infância: Domínio da Educação Motora; Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática. Por fim, a área do Conhecimento do Mundo que é vista como “uma área integradora de diferentes saberes” (ME, 2016, p. 7) que promovem na criança um espírito crítico e uma atitude de questionamento e reflexão para que a mesma seja capaz de compreender e analisar o meio onde se insere de uma forma física e social.

É de referir que as OCEPE não constituem um documento formal que deverá ser seguido de uma forma rígida pelo educador de infância, este é um documento e, fundamentalmente, um guia de orientação para o docente organizar as suas práticas pedagógicas perante o seu grupo de crianças. Deste modo, a criança é o alvo e o centro do processo educativo exigindo que haja uma articulação das áreas abordadas promovendo uma pedagogia diferenciada e concreta, valorizando os seus pensamentos, ideias e conhecimentos.

No que concerne ao 1.º CEB, o currículo é determinante, composto por uma carga mais densa e de carácter formal, contrariamente às OCEPE. É através do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho que se estabelece os 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. No entanto, com o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, estabelecem-se as novas matrizes curriculares do 1.º CEB onde os ajustamentos introduzidos visam a integração de componentes que fortalecem o desempenho dos alunos e que proporcionam uma maior consolidação das suas capacidades. As maiores modificações assinaladas baseiam-se num alargamento da autonomia do currículo nas escolas tendo em vista a adequação do mesmo à instituição e aos alunos em questão.

Os programas das áreas curriculares, elaborados pelo Ministério da Educação (ME) visam orientar o professor para abordar todos os conteúdos previamente determinados. O professor tem de seguir, rigorosamente, o plano a nível dos conteúdos programáticos do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. Cabe ao docente elaborar sequências didáticas que interliguem as várias áreas de conteúdo para que não ocorram aprendizagens de forma fragmentada.

Segundo o documento Organização Curricular e Programas (2004):

Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno. (p. 23).

Deste modo, o professor titular da turma deve conhecer bem os seus alunos, perceber quais as suas necessidades e sucessos e através deles articular estratégias pedagógicas que vão ao encontro dos mesmos, desenvolvendo um trabalho mais concreto e diferenciado. Na sua planificação diária é necessário que conste não só os

conteúdos a abordar, mas também, que mostre “o como” e “o porquê” de se desenvolver determinadas aprendizagens. Além disso, o currículo no 1.º CEB considera a avaliação das aprendizagens dos alunos, uma constante, assim como é fundamental que o professor avalie a sua *práxis* refletindo sobre a sua ação pedagógica, adequando-se cada vez mais ao grupo que tem “em mãos”, levando-os a aprimorar os seus sucessos e incentivar para melhorar aspetos que não estão tão clarificados.

1.3.1. - Programa curricular de Português

O programa curricular da área do português do 1.º Ciclo consiste na organização dos conteúdos a desenvolver no 1.º CEB. Este programa “permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino.” (MEC, 2015, p. 3). Define os conteúdos programáticos por ano de escolaridade e apresenta uma ordem sequencial e hierárquica não só para o 1.º Ciclo mas também para o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (MEC, 2015).

Em termos práticos, “O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos” (MEC, 2015, p. 7) e surgem como domínios da disciplina de Português, nas suas dimensões linguística e cultural, a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. Numa primeira fase, dá-se uma maior importância ao domínio da oralidade relacionando-se com a leitura e a escrita onde no programa desta área está expresso que a “língua escrita é uma representação da linguagem oral” (p.7). Numa segunda fase, a importância recai sobre o alargamento do vocabulário, a compreensão da leitura e sobre a progressiva organização e produção de texto (MEC, 2015). A Educação Literária tanto nos primeiros dois anos de escolaridade como nos dois últimos vem dar mais consistência no ensino da língua, fortalecendo a leitura e o “ouvir ler” que conduz à compreensão de textos de literatura infantil. Quanto ao domínio da gramática, este pretende que o aluno compreenda as irregularidades da língua portuguesa e que domine regras e processos gramaticais usando-as nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita.

1.3.2. - Programa curricular de Matemática

O programa curricular na área da matemática consiste nos conteúdos programáticos a desenvolver no 1.º CEB onde “está subjacente a preocupação de potenciar e aprofundar a compreensão, que se entende ser um objetivo central do ensino” (MEC, 2013, p. 1). Neste ciclo e nesta área, os temas em estudo são introduzidos de uma forma progressiva, iniciando-se por um “tratamento experimental e concreto, caminhando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata.” (p. 6).

Destacam-se três finalidades para o Ensino da Matemática: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade (MEC, 2013). Através destas finalidades, o aluno tem de ser levado passo a passo apreendendo de uma forma adequada os métodos próprios da matemática.

A nível dos conteúdos a abordar dentro da área da matemática, estes encontram-se organizados por domínios, em cada ciclo. No 1.º Ciclo os domínios matemáticos são três: Números e Operações (NO); Geometria e Medida (GE); Organização e Tratamento de Dados (OTD). Quanto ao domínio dos Números e Operações (NO) é fundamental que os alunos adquiram alguma fluência a nível do cálculo e a destreza aquando da aplicação nos quatro algoritmos do sistema decimal. Ao nível da Geometria e Medida (GM) são apresentadas noções básicas a nível da visualização de objetos e conceitos elementares que aos poucos vão se tornando mais complexos. Por fim, quanto ao último domínio Organização e Tratamento de Dados (OTD) é dada destaque a vários processos que permitem recolher e analisar dados e informação e com isso enriquecer o vocabulário a nível da “Teoria dos Conjuntos, necessário à compreensão dos procedimentos efetuados” (MEC, 2013, p. 6).

É através de todos os princípios referidos anteriormente que a educação futura dos alunos se cultiva de forma progressiva inteirando-se de todos os conteúdos pressupostos para a área da matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.3.3. - Programa Curricular de Estudo do Meio

A área de Estudo do Meio é, muitas vezes, valorizada pelas experiências que os alunos têm sobre o mundo. Daí que no programa curricular (2004) refere que todas as crianças possuem um conjunto de vivências e saberes que estabeleceram ao longo da sua vida com o meio que as rodeia e deste modo, cabe à escola saber valorizar e ampliar

as suas futuras aprendizagens neste âmbito. É de salientar ainda que esta área, permite a interligação de várias disciplinas como a geografia, a história, as ciências da natureza e que “Por outro lado, o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (ME, 2004, p. 101).

O programa curricular de Estudo do Meio é organizado por seis Blocos de conteúdos que são apresentados com uma certa lógica, o que não significa que tenham de ser trabalhados pela ordem em que se encontram. Cabe ao professor recriar o programa (alterar a ordem e/ou acrescentar conteúdos) atendendo às necessidades e características da turma, promovendo, assim, uma aprendizagem mais aprofundada.

Os seis blocos são: *Bloco 1 — À descoberta de si mesmo; Bloco 2 — À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3 — À descoberta do ambiente natural; Bloco 4 — À descoberta das inter-relações entre espaços; Bloco 5 — À descoberta dos materiais e objectos; Bloco 6 — À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade* (ME, 2004).

Através destes seis blocos, é possível criar uma rica interligação de conteúdos a desenvolver e fomentar, nos alunos, o gosto por esta área. É responsabilidade do docente partilhar e proporcionar momentos de aprendizagens significativos que lhes façam despertar para o mundo real onde habitam.

1.3.4. - Programa curricular para as Expressões: Expressão e Educação Físico-Motora; Musical; Dramática; Plástica

As áreas das expressões: motoras, musicais, dramáticas e plásticas, são muitas vezes “esquecidas” e por vezes ouve-se dizer que são “perdas de tempo” visto que os programas curriculares de português, matemática e estudo do meio são vastos e intensivos e que, por isso, requerem muita atenção por parte do professor. No entanto, é preciso olhar atentamente às especificidades das áreas das expressões e, através disso, desenvolver atividades que as incluam no dia-a-dia dos alunos.

Através da análise do programa de Expressão e Educação Físico-Motora podemos verificar que este se encontra subdividido em oito Blocos: *Bloco 1- Perícia e manipulação; Bloco 2 – Deslocamentos e equilíbrios; Bloco 3 – Ginástica; Bloco 4 – Jogos; Bloco 5 – Patinagem; Bloco 6 – Atividades rítmicas expressivas (dança); Bloco 7 – Percursos na Natureza; Bloco 8 – Natação* (programa opcional).

No que diz respeito à Expressão e Educação Musical, o programa curricular está organizado em torno de dois blocos: Bloco 1 – Jogos de Exploração com recurso à voz, ao corpo e aos instrumentos; *Bloco 2 - Experimentação, Desenvolvimento e Criação musical* procurando estimular o desenvolvimento auditivo, a expressão e criação musical e promover a representação do som.

Ao nível da área da Educação e Expressão Dramática, esta encontra-se subdividida em dois blocos: os Jogos de Exploração e os Jogos Dramáticos.

No domínio específico da Expressão e Educação Plástica os Princípios Orientadores referem a importância de proporcionar às crianças experiências com diversos materiais de diferentes cores e formas. A área da Expressão e Educação Plástica, segundo o programa do 1.º CEB, está dividida em três Blocos de Aprendizagem: O *Bloco I - Descoberta e organização progressiva de volumes; Bloco II – Descoberta e organização progressiva de superfícies; Bloco III – Exploração de técnicas diversas de expressão.*

Os objetivos referidos anteriormente devem entender-se como objetivos de desenvolvimento contínuo, isto é, como metas a atingir gradualmente ao longo de toda a escolaridade no ensino básico. Reconhecendo a existência de várias etapas em cada aluno, haverá que adaptar os níveis de prosseguimento dos objetivos aos estádios de desenvolvimento dos mesmos e às características das suas diferentes fases (ME, 2004). No entanto, Zabalza (1994) afirma que o sistema educativo caracteriza-se por ser de caráter centralista e que a capacidade de autonomia das escolas é fraca. Este autor refere ainda que, no seu ver, hoje, a escola serve para cumprir um programa e não tanto para desenvolver uma programação. Cabe à escola como instituição de educação e aos seus professores tentarem com que a mudança se vá instalando, aos poucos, até porque “a autonomia da escola, mais do que um simples ato legislativo, é um processo de construção social” (Machado, 2016, p. 100) e, nesta perspetiva, Fernandes (2005) confirma, afirmando também que “a autonomia é um processo contínuo de construção e de apropriação e não o resultado de uma liberdade ou concessão política” (Fernandes, 2005, p. 60)

Capítulo 2. Metodologia da Investigação-Ação: uma consciência para um ensino de valor

2.1. Fundamentos da Investigação-Ação

A educação é como que uma caminhada direcionada ao aperfeiçoamento em que os membros de uma comunidade humana e educativa, concretiza, com a ajuda e o apoio de outros membros. O aperfeiçoamento não é, desse modo, somente individual mas coletivo, devendo produzir mudanças desejáveis na sociedade e na cultura (Amado 2014).

Sendo o educador um sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, é essencial estar conectado com a atividade investigativa para o desenvolvimento individual e social durante o seu percurso como docente. Por isso, a pesquisa deve ocupar “um lugar cada vez mais importante na nossa sociedade.” visto que “as atividades de investigação são invocadas para justificar praticamente todas as ideias a que as pessoas desejam conferir alguma credibilidade pública.” como refere Lima e Pacheco (2006, p. 127).

Como mencionam Baptista e Sousa (2011), a Investigação Ação (IA) deve ser orientada por um plano de investigação e um plano de ação para a aquisição de resultados nas duas vertentes. Neste caso (Figura 1):

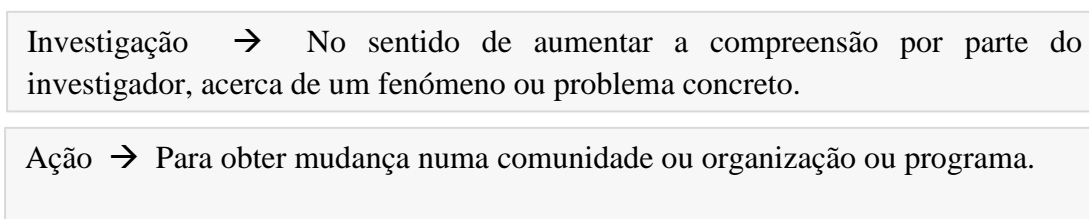


Figura 1 – Plano de investigação e Plano de ação para a Investigação-Ação segundo Baptista e Sousa (2011);

Uma investigação será, portanto, “uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (Máximo-Esteves, 2008, p. 12).

A Investigação-Ação possui uma importância significativa no âmbito da educação, uma vez que todos os dias nos deparamos com novas situações, circunstâncias, acontecimentos, cenários e parecendo que não, é fundamental investigar e agir consoante aquilo que está a acontecer e estamos diretamente a observar. Segundo Latorre (2003), a metodologia da IA é aquela que mais se aproxima do meio

educacional e é compreendida como a metodologia do docente como investigador que dá importância à prática, tornando-a o seu “elemento chave”. É imprescindível ter em conta que a prática educativa está diretamente relacionada ao conceito de reflexão, sendo muito importante para a compreensão dessa união.

Elliott (1991) define IA como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18), ou seja, a investigação-ação “serve” de certo modo, para aperfeiçoar a qualidade da ação que estamos a desenvolver num determinado tempo e espaço.

Também, numa tentativa de mudança ao nível da investigação, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a IA consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover ou provocar certas mudanças sociais. Desta forma, a IA proporciona uma oportunidade ao educador de construir conhecimento que seja proveitoso para a sua ação, bem como para o seu desenvolvimento a nível profissional, através da investigação que faz, trazendo benefícios para a instituição onde leciona. Portanto, a investigação faz com que o educador seja um docente crítico e reflexivo das suas próprias ações no seu dia-a-dia.

A IA considera dois grandes paradigmas: paradigma de carácter quantitativo e paradigma de carácter qualitativo. A investigação quantitativa caracteriza-se por recorrer a variáveis possíveis de medir e evita a subjetividade, optando por definir atempadamente um plano pré- estabelecido, de natureza experimental. A investigação de carácter qualitativo aceita variadas realidades, nomeadamente a realidade dos que nela participam, recorre ainda à subjetividade utilizando um desenho emergente e requer também, que o investigador faça parte integrante estando presente durante o processo do estudo, para que ele próprio consiga observar e recolher os dados que necessita (Bogdan & Biklen, 1994). Esta investigação insere-se no paradigma qualitativo e, como Amado (2014) afirma, “a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade a investigar” (p. 41). Possui um carácter livre e exploratório de ação e “é um processo, dinâmico, interativo e aberto aos imergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). O paradigma qualitativo é interpretativo, capaz de compreender e descrever significados, baseando-se na IA. Segundo Ponte (2008), a palavra “investigar” pode adotar vários significados, sendo considerada cada vez mais importante e devendo estar presente nas instituições escolares. Neste sentido, Fortin (2003) menciona que a investigação é um procedimento que possibilita estudar fenómenos com o propósito de

encontrar respostas para determinadas questões. Este processo deve ser sistemático e exigente, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos.

2.2. - Fases da Investigação-Ação

Através desta metodologia de investigação, e ao longo de todo o processo de investigação de uma ação, seguem-se alguns princípios/operações de modo a construir uma investigação fidedigna, credível e confiável. São princípios orientadores que auxiliam o educador/professor na sua ação como principal investigador reflexivo da sua prática. Os estudos que compreendem esta metodologia consideram a importância de um processo cíclico que envolvem diferentes fases que compõem uma tridimensionalidade: pensar – agir – criar a mudança (MacNaughton & Hughes, 2009).

Durante as práticas pedagógicas, tive a oportunidade de me orientar por várias opiniões, ideias, conceitos e fases de modo a organizar o meu trabalho e a minha pesquisa para uma melhor compreensão da minha ação e da ação dos outros agentes educativos (crianças).

Tendo por base a seleção de várias fases, de vários princípios de diferentes autores, consegui fazer uma escolha de diversas orientações, diretrizes e indicações que compuseram e construíram o meu processo de ação que, tal como Lima e Pacheco (2006) afirmam que “tais escolhas devem ser defensáveis/aceitáveis face aos objetivos de investigação delineados.” (p. 113).

Partindo das orientações de Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008) este, defende a passagem por várias fases e inclui nas suas investigações certas operações para a organização de todo um processo de investigação:

- Planear com flexibilidade;
- Agir;
- Refletir;
- Avaliar/validar.

Numa primeira fase, planear com flexibilidade, o mesmo autor afirma que esta operação implica uma reflexão do professor-investigador sobre as suas experiências e as experiências dos outros. Importa ainda, observar os alunos de modo a estar atento quanto às suas futuras práticas. Numa segunda fase, a de agir, afirma que esta operação centra-se na pesquisa em busca de padrões ou discrepâncias que emergem das práticas

dos professores, mediante a observação e o registo. É através desta operação que as questões iniciais de investigação vão sendo elaboradas e clarificadas. Na terceira fase, a reflexão, Fischer (idem) diz que nesta operação cinge-se à análise crítica das observações e nos tipos de instrumentos para registar e analisar os dados observados. Por fim, a última operação, a da avaliação, vai ao encontro da descrição e análise dos dados adquiridos assim como se observam os efeitos das nossas decisões.

Seguindo também algumas orientações de Lewin (citado por Máximo-Esteves, 2008), este também defende várias etapas ou princípios de uma metodologia de investigação tal como o autor anterior. Lewin (idem) aposta num processo em espiral onde se organizam/desenvolvem, de uma forma contínua dando origem a uma sequência de acontecimentos (Figura 2). Estes princípios são:



Figura 2 – Processo em espiral segundo Lewin;

A ação e a reflexão possuem um papel de destaque neste “modelo” de investigação-ação pois, estes dois princípios formam o eixo estratégico do processo de Investigação-Ação, no sentido em que a reflexão serve para “meditar” sobre a ação, sobre aquilo que foi efetuado.

Deste modo e de acordo com estes princípios, é sempre possível retificar e melhorar aspetos refletidos anteriormente, por isso, Lewin (idem) dá grande importância ao conceito “melhorar” para proceder a certos reajustes perante a ação, que está a decorrer e assim obter melhores resultados, aproximando o investigador à realidade educativa.

Deste modo, pessoalmente, defendo alguns princípios de orientação para a minha investigação. Apesar de concordar com os vários autores acima referidos, na minha perspetiva, antes de iniciar qualquer estudo, qualquer pesquisa, esta deve ser começada através da observação participante. A observação participante, permite olhar e captar informações, conhecimentos, ideias, costumes, novidades, experiências, comportamentos, atitudes, no entanto não é restringida ao olhar, é participativa, ou seja, é possível colaborar, participar e intervir no desenrolar dos acontecimentos dando dicas, ideias, questionando, auxiliando. A planificação é outro princípio e este acontece após a observação do meio onde estamos inseridos (por ex: a turma). Só é possível planificar depois de ter algum conhecimento das circunstâncias da prática. Seguidamente à planificação, passamos para a ação onde colocamos em prática tudo aquilo que foi

estudado anteriormente aquando da observação e da planificação. A partir daí, agimos consoante aquilo que vimos e aquilo que achamos pertinente aplicar. Por fim, a reflexão/revisão. Considero este princípio o mais importante visto que é nesta fase que pensamos e refletimos sobre todo o processo realizado anteriormente. É como fazer uma retrospectiva dos acontecimentos e ser crítico com o seu próprio trabalho de modo a lutar para melhorar e garantir a mudança, fazendo progredir as nossas ações.

Assim, considerei importante criar um ciclo onde entrassem estes princípios relevantes para o meu estudo (Figura 3):



Figura 3 – Ciclo de Investigação-Ação;

2.3. - Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Ao iniciar qualquer estudo ou qualquer investigação, é essencial recolher informações e dados de modo organizado, planificado e estruturado de acordo com o objetivo do investigador. Deste modo, torna-se necessário e fundamental definir as técnicas de recolha de dados mas também os instrumentos a utilizar em cada uma dessas técnicas.

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados, são formas de fazer chegar aos resultados pretendidos ou aos resultados a que nos propusemos chegar e por isso, "a sua conceção, utilização e análise é matéria para exposições, conselhos e advertências mais ou menos detalhadas, com algumas variações, de acordo com as conceções filosóficas dos seus autores." (Máximo-Esteves, 2008, p. 86).

No entanto, dentro do variadíssimo leque de técnicas e instrumentos de recolha de dados, há que saber escolher, optar e selecionar os mais adequados para garantir que os dados são recolhidos de acordo com o objetivo do investigador, ou seja, "a

focalização ajuda a concentrar o olhar e o pensamento em particularidades que de outro modo passariam invisíveis” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Segundo Latorre (2003), no que diz respeito às técnicas de recolha de dados, a Investigação-Ação está dividida em três categorias centrais (Figura 4):

- Técnicas baseadas na observação – o investigador observa de forma direta o fenómeno em estudo (observação participante, notas de campo, ...).
- Técnicas baseadas na conversação – centram-se na perspectiva dos participantes e em técnicas centradas no diálogo e na interação (questionário, entrevista e grupos de discussão).
- Análises de documentos – centram-se também na perspectiva do investigador e implica uma análise de documentos escritos que se utilizam como fonte de informação (documentos oficiais, documentos pessoais, diários ...).

Figura 4 – Técnicas de recolha de dados segundo Latorre (2003);

No decorrer da investigação, podem ser usados dois tipos de técnicas: as técnicas documentais e as técnicas não-documentais. Durante a minha prática pedagógica e respetiva investigação, privilegiei as técnicas não-documentais. Estas são as mais usadas pelos professores-investigadores no desenrolar da sua prática como afirma Máximo-Esteves (2008):

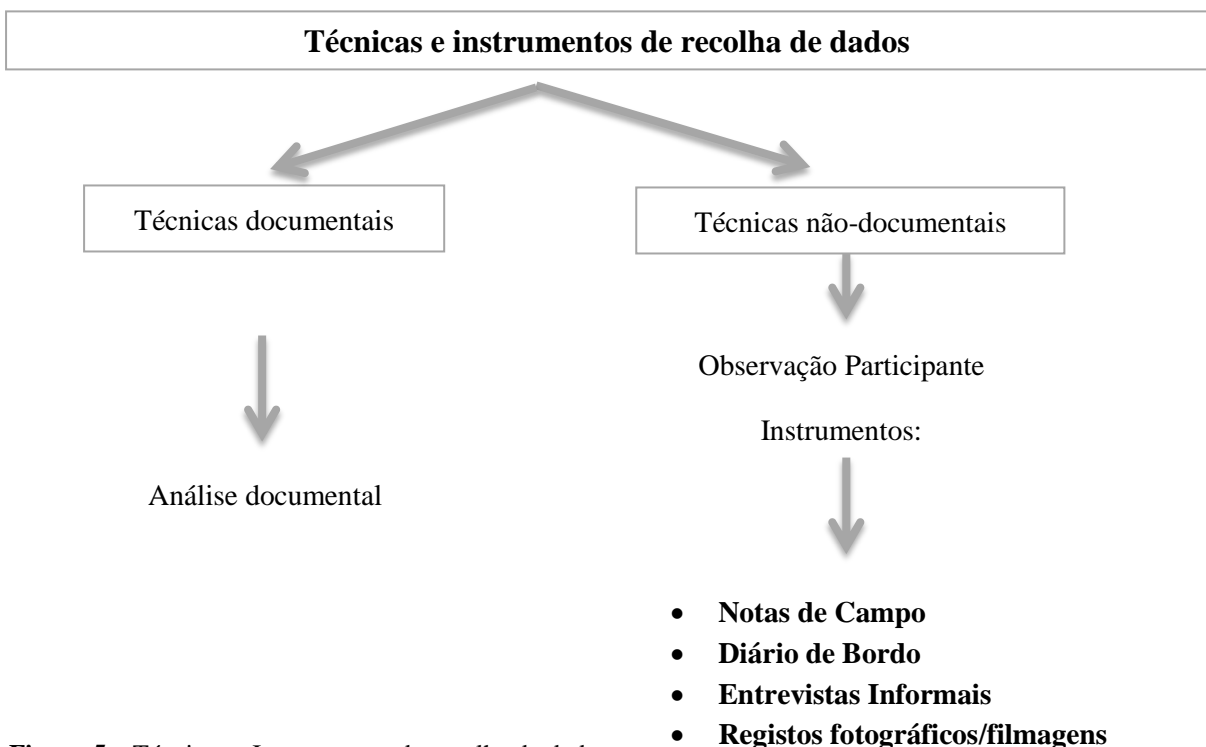


Figura 5 – Técnicas e Instrumentos de recolha de dado.

Conforme referido anteriormente, a técnica utilizada para a minha recolha de dados foi a técnica não documental. Esta destaca a observação participante e possui como instrumentos: as notas de campo, o diário de bordo, as entrevistas informais e os registos que podem ser através de fotografia como também através de vídeos, tal como Máximo-Esteves (2008) afirma. No decorrer das práticas pedagógicas, utilizei todos estes instrumentos de recolha de dados e de informações dando especial ênfase à observação visto que foi a primeira “etapa” a ser realizada.

2.3.1. A Observação Participante:

No que diz respeito à observação participante, esta é considerada a técnica mais utilizada pelos professores visto que se trata de uma observação direta àquilo que nos propusemos e, por isso, “Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1990, p. 32). Tal como Estrela (1990) refere, enquanto observadora participante, durante a prática pedagógica é essencial participar e colaborar ativamente com o grupo de crianças onde nos inserimos. Envolver-se em todas as atividades propostas e estar sempre atenta aos comportamentos, às atitudes, às novas experiências, às rotinas, aos espaços, às ações, às reações de modo a “estudar” e a verificar o modo de estar do grupo e o modo de funcionamento. Como refere Estrela e Estrela (1978) “Nunca é de mais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos no processo de ensino-aprendizagem” (p. 63); referem ainda que a observação é um dos “pilares de toda a ação educativa.” (p. 63).

É através da observação que estabelecemos o primeiro contacto com o grupo ou com o meio onde estamos inseridos e a partir daí vamos adquirindo as informações necessárias para podermos prosseguir na nossa prática: “ A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas em ordem à prossecução dos objetivos visados (...)” (Estrela & Estrela, 1978, p. 63).

Ainda neste contexto, Fortin (2003, p. 241) afirma que a observação participante “(...) visa descrever os componentes de uma dada situação social (pessoas, lugares, acontecimentos, etc.) a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o

sentido da situação social por meio da observação participante”. Por isso, é através desta técnica (observação participante) que o professor investigador tem um papel ativo, dentro da sala de aula.

2.3.2. Notas de campo:

As notas de campo são muito usadas no dia-a-dia, pelo investigador, e são muito práticas para registrar pequenas ocorrências no momento em que elas acontecem, mas também, tal como Máximo-Esteves (2008) refere, estas observações podem ser recolhidas no momento após a ocorrência.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Estes autores defendem ainda, que se deve recolher o máximo de dados, de modo a obter pormenores sobre aquilo que estamos a observar no momento assim como refletir posteriormente. Tal como os autores referidos anteriormente mencionam, a importância da decisão depende da precisão das palavras anotadas, pelo investigador, para que quando estiver a consultá-las, saiba exatamente o que estava a observar naquela altura (Bogdan e Biklen, 1994).

2.3.3. Diário de bordo:

É uma técnica narrativa muito utilizada, que serve para recolher e registar observações, reflexões, hipóteses, interpretações e explicações de ocorrências e, ainda, ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico e a melhorar a sua prática diária. “Os diários são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo [...] de observações estruturadas e registos de incidentes críticos.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89), os diários de bordo são constituídos pelas notas de campo, referidas anteriormente, e devem ser nesta fase, mais esclarecedoras, descritivas, revelando detalhes do ocorrido. Como diz Spradley (1980), o diário de bordo apresenta-se como o lado mais pessoal do trabalho de campo, visto que abrange os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador.

No final de cada dia de prática pedagógica é importante “ganhar” o hábito de registrar no diário de bordo as ocorrências desse dia. Recorrer ao caderno de registo e à máquina fotográfica, visto serem instrumentos imediatos, para posteriormente recordar pormenores e detalhes a registar. É fundamental dar ênfase aos aspetos positivos, aos pontos altos, aos aspetos menos bons, aos desabafos de algumas crianças, as suas frases engraçadas, as emoções e sentimentos das crianças, os comportamentos, as suas atitudes. Tudo isto ajuda a refletir o dia de prática de estágio de forma a melhorar certos aspetos que podem, sempre, ser melhorados

2.3.4. Conversas informais:

Nesta investigação tornou-se muito importante realizar conversas informais pois estas “aproximam-se da conversação do quotidiano (...), uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Amado (2014) defende que após o término de cada aula, é fundamental reunir com os intervenientes de forma a captar a sua perspetiva sobre os acontecimentos mais marcantes e traços gerais da aula. Sousa (2005) afirma, ainda, que as conversas informais possibilitam uma recolha de dados e de informações de forma direta entre os indivíduos e o investigador, o que leva a que essas anotações sejam confiáveis.

Durante a prática é importante procurar estabelecer pequenas conversas onde intencionalmente se pretende obter mais informações: se todas as crianças já estavam naquela sala ou se integraram crianças novas; saber o local da sua residência; com quem vivem; se existe algum problema de saúde; as profissões dos seus pais ou dos responsáveis pelas crianças, para mais tarde poder consultar, compreender e investigar todos esses assuntos/questões que poderão levar a retirar conclusões de forma reflexiva.

2.3.5. Registo Fotográfico:

O registo fotográfico e os vídeos são instrumentos interessantes para a recolha de dados e de informações nos dias de hoje. No decurso do dia-a-dia, surgiu a necessidade de utilizar a máquina fotográfica de modo a registar as atividades e os momentos de trabalho que desenvolvia com as crianças. Tal como afirma Máximo-Esteves (2008), “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas

documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas.” (p. 91). Este instrumento é considerado como um alicerce à prática educativa uma vez que faz com que se capte momentos de interação de crianças com aprendizagens que, muitas vezes, não seria possível de descrevê-las. Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) vem, neste sentido, afirmar que a fotografia, por exemplo, é uma prova humana com características muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade.

2.4. - Validade e Limitações da Investigação-Ação

A consciência da utilização da Metodologia de Investigação-Ação é ambígua. Por um lado temos as validades que esta investigação nos fornece e por outro lado temos as limitações a que está sujeita A IA pretende ser, e é, um incentivo à mudança e ao aperfeiçoamento da qualidade educativa, no entanto, podem surgir várias barreiras dificultando, assim, a sua ação na totalidade.

No que se refere à validade da IA na educação, esta, procura estudar as melhores estratégias e as melhores formas de lidar com uma determinada área curricular, com os alunos daquela turma, com um tema específico (Sousa, 2005) ou seja, procura investigar um determinado grupo de crianças, num determinado contexto. Não é possível existir generalizações a partir de uma investigação específica, o que faz com que seja uma mais-valia para o grupo em questão. O caráter rigoroso na especificação de objetivos a prosseguir e de estratégias a implementar ao longo da investigação é essencial para que esta se desenvolva e nos transmita resultados. Máximo-Esteves (2008) afirma dizendo que existe uma preocupação para a criação de um corpo transversal a toda a investigação permitindo estar centrado na essência do estudo. Compreende, ainda, a necessidade de ser objetivo na descrição e análise dos resultados, uma vez que, servirá para, no futuro, dar continuidade ao processo (Sousa, 2005). É um tipo de Investigação que se pauta em desenvolver uma questão formulada com base nas observações, nos registos fidedignos e nas conversas que são estabelecidas com os intervenientes interessados na investigação.

Tendo em conta que um docente trabalha com os alunos na base da conversa, das interações, da comunicação, do afeto, a sua investigação perante este mesmo público não poderia ser diferente, ao ponto de só se cingir a factos científicos e a

objetivos rígidos que não pudessem ser adaptados e adequados a cada criança e ao grupo em geral. Isto porque, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que este tipo de investigação dirige-se maioritariamente aos professores pois, possuem uma preocupação pelas implicações práticas imediatas.

Quanto aos constrangimentos ou limitações, a IA neste contexto pode ser levada a ponderar questões tais como o anonimato, a confidencialidade e o carácter científico. Sousa (2005) refere que “algumas destas investigações são essencialmente exploratórias, não sendo guiadas por hipóteses.” (p. 30), ou seja, não possuem o cariz científico necessário para concretizar determinada investigação.

O carácter subjetivo também poderá ser um fator que limite as ações da Investigação. A interpretação que o docente faz do seu contexto (através de observações, notas de campo...) poderá levar a que outro professor, no mesmo contexto, possua noções diferentes e analise as condições de uma forma distinta o que leva a crer que possa influenciar, de uma forma ou de outra, o compromisso daquela investigação. Ainda neste sentido, muitas vezes os educadores e os professores deparam-se com problemas em que, na prática, é necessário criar algo específico para que esse problema se resolva e, na teoria, não existe nada que vá ao encontro daquele problema em particular, tornando-se, a prática e a teoria, rigidamente separadas (Bogdan e Biklen, 1994).

Devido à responsabilidade que o investigador possui, o seu olhar, muitas vezes, poderá comprometer-se em relação à dificuldade em observar situações diferentes que ocorrem em simultâneo, levando a que a realidade seja escondida pelo olhar do investigador. De um modo geral, como nos afirmam Bogdan e Biklen (1994), a mudança é sempre o objetivo principal porque tencionamos melhorar a vida dos intervenientes. Mas, é igualmente dificultada porque os pensamentos, os estilos de vida e os comportamentos das pessoas são complexos de prever, podendo, assim, estar em conflito.

Capítulo 3- Pressupostos teóricos para a Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica pressupõe uma multiplicidade de vertentes quer sejam práticas ou teóricas. A verdade é que não se pode retirar a prática da teoria nem a teoria da prática, ambas se complementam para oferecer à educação um processo de ensino-aprendizagem mais fiel. Neste sentido, alunos e professores beneficiam de uma escola atualizada e preparada. Perraudeau (2006) afirma que as práticas tradicionais de ensino consistem numa acumulação indiferenciada de conhecimentos. No entanto o professor deve preocupar-se em envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem para que estes se manifestem e procurem construir o seu conhecimento. Neste sentido, surgem, neste capítulo os pressupostos teóricos que serviram para basear as minhas intervenções pedagógicas no âmbito da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.1. - Da Aprendizagem Ativa à Aprendizagem Significativa

Perante o vasto, denso e exigente currículo que os professores, neste caso de 1.º ciclo, têm, obrigatoriamente, de cumprir nas diversas áreas do saber: Matemática, Português, Estudo do Meio e as Expressões, a maioria desses mesmos professores apenas centram-se no conjunto estruturado e sequencial de tarefas e conteúdos a desenvolver com os seus alunos. Os professores elaboram os planos de aula, planeando para um conjunto de dias, os conteúdos a serem trabalhados. Posteriormente e, desenvolvido esses conteúdos, passa automaticamente para outros temas. Apesar do currículo apresentar os conteúdos, os temas e os assuntos a desenvolver com os alunos, o mesmo, não apresenta como fazer, nem determina o programa do dia-a-dia: os detalhes dos materiais a utilizar, o tempo, as atividades entre outros (Brickman e Taylor, 1991).

Onde fica o tempo para a participação e para as aprendizagens significativas dos alunos? Na pedagogia ativa é essencial compreender que a atividade mental do discente é posta à prova e isso só é possível dependendo “dos dispositivos pedagógicos e das intenções bem como dos objetivos que os determinam” (Lebrun, 2002, p. 18). Neste seguimento, é importante reconhecer e ter a visão de que as experiências de aprendizagem para as crianças devem ser ativas, ou seja, devem tornar a criança capaz de agir, participar e construir o seu próprio conhecimento. Brickman e Taylor (1991) afirmam que a maior parte dos educadores são da opinião de que as crianças aprendem

mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem e a seguirem os seus próprios interesses. De acordo com os mesmos autores acima referidos “as crianças também precisam de fazer escolhas, de ter acesso a vários materiais estimulantes, de os manusear de acordo com os seus interesses.” (p.7). Deste modo realçam vários elementos para proporcionar às crianças uma aprendizagem ativa: a escolha onde a criança seleciona, dentro de várias alternativas, o que vai fazer; os materiais que pode e quer utilizar; o manuseamento em que a criança é livre de explorar; a linguagem pois, a criança descreve e fala sobre o que está a fazer; e o apoio que os educadores/professores apresentam perante o trabalho que a criança está a realizar. Nesta perspetiva, Haigh (2010) diz-nos que o docente tem um papel desafiador, no sentido em que está a correr riscos maiores que irão exigir um planeamento complexo, uma melhor gestão e organização dos seus recursos e uma maior disciplina da sua parte. Por outro lado, o mesmo afirma que é provável que, desta forma, empregue os níveis mais elevados do envolvimento intelectual dos alunos e alcance níveis de aprendizagens superiores, “quanto maior for o desafio intelectual que quisermos proporcionar aos alunos, mais profundas e ativas são as abordagens de ensino exigidas” (Haigh, 2010, p. 109). Aprender a aprender é um conceito que vai ao encontro da aprendizagem ativa na medida em que se salienta a importância ao controlo progressivo do aprendiz sobre os seus processos de aprendizagem, neste sentido Folque (2012) refere que os professores e as suas práticas na sala de aula podem apoiar os alunos no processo de se irem tornando, progressivamente, aprendizes que se autorregulam e se tornam autónomos. Hohmann e Weikart (2007) abordam a aprendizagem ativa como sendo a forma de aprendizagem mais completa ao desenvolvimento do ser humano. Estes mesmos autores consideram que a aprendizagem pela ação é definida como a “aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p.22) pois, nenhuma outra pessoa poderá ter experiências pela criança ou pelo aluno, são eles os principais responsáveis por criar os seus próprios símbolos, por formar as suas ideias e conceções que têm acerca do que os rodeia.

Existem várias formas de promover uma aprendizagem pela ação. A motivação é uma delas. Os professores confrontam-se diariamente com diferentes formas de comportamento e diferentes atitudes vindas das crianças que, poderão ou não, influenciar o modo como se sentem na escola. Dependendo, também, dos estímulos (ou a falta deles) que as crianças “trazem” de casa, algumas delas sentem-se mais

predispostas a aprender enquanto outras nem tanto. Gonçalves (2001) afirma que “A motivação é o segredo do êxito nos estudos e no trabalho.” (p. 15) Daí determinar, em parte, as várias maneiras de agir e de sentir. Este mesmo autor refere que alunos motivados e que adotam uma postura positiva, veem no estudo e na aprendizagem uma ponte que os conduzirá aos seus objetivos. Por outro lado, os alunos só são motivados quando o próprio professor é o motor dessa motivação. Tal como refere Gonçalves (2001) o professor deve revelar gosto, alegria e criatividade, ou seja, deve ser o facilitador e o “animador” da aprendizagem dos seus alunos. Dar oportunidade de serem os alunos a construírem o conhecimento; fomentar a troca de ideias; incentivar à participação, são algumas possibilidades motivadoras.

Através de todo este trabalho, anteriormente feito, é que nos aproximamos das aprendizagens significativas. Associado ao construtivismo como suporte teórico, surge a aprendizagem significativa que se caracteriza por uma visão epistemológica primordial para a compreensão dos processos de construção do conhecimento e, como tal, bastante útil no domínio educativo (Valadares e Moreira, 2009). O papel ativo dos alunos na construção de aprendizagens leva a que essas mesmas aprendizagens sejam significativas, uma vez que foi o próprio aluno que procurou e caminhou no sentido de produzir o conhecimento que pretendia.

O alicerce maior da aprendizagem significativa baseia-se nas experiências, nas vivências e nos saberes que a criança já é detentora. Os conhecimentos que o aprendiz possui na sua memória são importantes para, posteriormente, aprender novos conhecimentos. Neste sentido Valadares e Moreira (2009) afirmam que “aquilo que já se sabe e como se sabe é importante para o que se vai aprender. (p.30). É fundamental partir sempre da realidade próxima da criança para que esta consiga organizar o seu pensamento e, dessa forma, construir o conhecimento. Um exemplo prático: os manuais escolares são elaborados por professores (e não só) que habitam no território continental. Esses manuais são distribuídos para todo o território continental mas também para os Arquipélagos da Madeira e dos Açores. Na área de Estudo do Meio, a quando do tema dos itinerários, aparecem as linhas de metro existentes no Porto e em Lisboa. No entanto, existem alunos que nunca tiveram acesso a esses meios de transporte e, por conseguinte, não estão familiarizados com essa realidade. Neste caso, os alunos que realmente conhecem e sabem o que é e para que serve, vão compreender de uma forma mais significativa do que os outros alunos que nunca conheceram fisicamente essa realidade. Gago (2012) vem neste sentido afirmar, também, que a

construção do conhecimento só é significativo dependendo de vários fatores que estejam inerentes à criança (experiências, interação social, familiaridade com a tarefa...).

Em modo de conclusão, é evidente que a aprendizagem ativa leva a uma aprendizagem mais significativa, tal como nos dizem Brickman e Taylor (1991) é uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão, no momento, a despertar. Os maiores benefícios perante estas perspetivas consistem na opção de escolha de acordo com os interesses do aluno, no ganho de autoconfiança e ainda no desenvolvimento da sua independência revelando segurança na resolução de problemas que poderão enfrentar no dia-a-dia.

3.2. – A Aprendizagem à luz do Trabalho Cooperativo

Antes de me debruçar sobre o significado de aprendizagem cooperativa, as suas características e importância para o ensino, é fundamental contextualizar e compreender o significado da palavra “cooperar”. Este é um termo que tem ganhado alguma importância e visibilidade no contexto da educação. Significa trabalhar junto para cumprir um objetivo proposto, requer colaboração de vários elementos para chegar à meta, interajuda entre os intervenientes, participação ativa nos processos de trabalho, contribuição com o seu ponto de vista. Lopes e Silva (2009) referem que na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, conjugação de esforços, responsabilidade individual e de interdependência positiva. A partir deste conceito, conseguimos perspetivar o potencial que esta pedagogia transmite à aprendizagem e, mais propriamente, aos alunos nos dias de hoje.

Atualmente, as competências que se pretendem que as crianças e jovens sejam dotados são cada vez mais exigentes de acordo com a crescente complexidade das condições sociais dos mesmos, ou seja, cada vez mais é fundamental que os alunos, na sua generalidade, sejam capazes de se relacionarem e cooperarem socialmente com os outros (as exigências da sociedade avançam e, claro, a própria sociedade deve acompanhá-las) (Bessa e Fontaine, 2002).

Na vertente pedagógica, neste sentido, surge a perspetiva da aprendizagem cooperativa ou do trabalho cooperativo. Uma metodologia transversal aos vários níveis de escolaridade. Tal como nos diz Bertrand (2001) a pedagogia cooperativa inspirou-se, sobretudo em Freinet que, introduziu, em França, as suas práticas e a sua teoria da

educação que se apoiam em quatro ideias: o direito a exprimir-se e a comunicar; a análise crítica do real; a tomada a cargo de si mesmo; a tomada a cargo do grupo. Esta pedagogia torna-se num percurso permanente entre o indivíduo e o grupo; entre a teoria e a prática e entre a turma e o meio ambiente. Permite o acesso das crianças e adolescentes à autonomia individual e coletiva e à aquisição dos seus saberes.

Sabendo que os princípios da aprendizagem cooperativa já se praticavam antes, a verdade é que nos dias de hoje se vê uma enorme adesão a esta pedagogia. Porquê? O que é realmente a aprendizagem cooperativa?

Para Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa “é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros” (p. 8), logo é uma metodologia de trabalho que abarca várias competências como a colaboração, a integração e, também, a inclusão. Fontes e Freixo (2004) vêem a aprendizagem cooperativa como uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) onde, “a colaboração com outra pessoa (o par mais capaz) [...] conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento” (p. 26). Estamos perante uma perspetiva próxima da teoria socioconstrutivista de Vygotsky. Numa visão mais geral, Lopes e Silva (2009) referem Fathman e Kessler que definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os intervenientes interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pela sua ação. Neste seguimento Johnson, Johnson e Holubec referenciados em Lopes e Silva (2009) vão ao encontro de Leitão (2006) uma vez que se referem à aprendizagem cooperativa como “uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto” (p. 3). Refere ainda que cada membro do grupo é responsável não só pelo seu trabalho como também por auxiliar os seus colegas na concretização de uma tarefa.

Baseando-me nestas perspetivas sobre a aprendizagem cooperativa e, fazendo uma análise geral sobre esta estratégia de trabalho, considero que a aprendizagem cooperativa é mais do que simplesmente agrupar os alunos, desenvolver um trabalho e apresentá-lo à turma. Segundo Lopes e Silva (2009) e segundo a minha visão, a aprendizagem cooperativa é uma metodologia positiva com a qual os alunos interagem

ajudando no processo de aprendizagem, agindo como parceiros entre si com o intuito de adquirir conhecimentos sobre um dado objeto.

O trabalho cooperativo é detentor de diversas características que fazem com que este seja uma metodologia de sucesso perante o público-alvo: crianças, jovens e professores. Falar de características do trabalho cooperativo é falar de características que os grupos cooperativos devem reconhecer. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993) estes afirmam que quanto mais cooperativas forem as tarefas de grupo mais positivo será o ambiente geral na sala de aula. Estes mesmos autores referem ainda que a motivação é uma característica que está intrinsecamente ligada ao uso do trabalho pedagógico, especialmente entre as crianças “menos capacitadas”. Ainda com base nos autores acima referidos, estes mencionam que a aprendizagem cooperativa consiste num verdadeiro desafio pois, o trabalho só é realmente concluído quando a interação das várias partes se podem tornar num todo. Segundo Haigh (2010) a partilha tem uma particularidade no domínio do trabalho cooperativo. A partilha de tarefas pelos membros do grupo leva-os a trabalhar de forma conjunta para atingirem uma mesma finalidade. A responsabilidade individual e a responsabilidade de grupo são pontos fulcrais para que se estabeleça um processo cooperativo refletindo as suas próprias ações e as ações do grupo (Lopes e Silva, 2009). A aprendizagem pela cooperação requer também o apoio mútuo (entre os indivíduos) e ainda a organização das ideias que surgem no decorrer das atividades propostas, uma vez que, uma má estruturação do trabalho poderá refletir-se em aprendizagens futuras (Leitão 2006). De uma forma geral e para que uma aula seja realmente cooperativa é necessário que estejam presentes cinco elementos essenciais que os autores Johnson e Johnson e também Johnson, Johnson e Holubec referidos por Lopes e Silva (2009) indicam (Figura 6):

A interdependência positiva (educar pela positiva acreditando que cada um é bem sucedido se todos o forem);

A responsabilidade individual e de grupo (cada elemento do grupo é responsável por cumprir com a sua parte e o grupo é responsável por alcançar os seus objetivos);

A intenção estimuladora, preferencialmente face a face (promover o sucesso uns dos outros apoiando-se, encorajando-se e assim estabelecer relações pessoais);

As competências sociais (adquirir aprendizagens escolares mas também as práticas necessárias para funcionar como parte de um grupo);

O processo de grupo ou avaliação do grupo (analisar em que medida estão a alcançar as metas na atividade e no grupo).

Figura 6 – Cinco elementos essenciais para uma aula cooperativa;

O conjunto destas características valoriza o conceito de aprendizagem cooperativa que leva a um resultado positivo no que concerne ao desenvolvimento de determinadas atitudes sociais.

Que papéis podem as crianças desempenhar nas atividades cooperativas? Johnson, Johnson e Holubec (1999) dão um exemplo dos jogadores de basebol para explicar os papéis atribuídos a cada jogador. Em qualquer equipa, cada participante toma um papel ativo que, em cooperação com os restantes membros concretizam, juntos, o propósito da atividade. Na sala de aula acontece exatamente o mesmo. Tal como Lopes e Silva (2009) afirmam “os papéis indicam o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (p. 23). O professor poderá intervir numa tentativa de orientar o grupo a decidir quais os papéis a atribuir a cada aluno uma vez que, atribuir papéis ao grupo é uma das formas mais eficazes de se assegurar que todos trabalham por si e por todos.

Em síntese qualquer que seja a aprendizagem que o aluno faça, é evidente que, através da interação com os seus pares e com o professor, torna-se num processo mais eficaz, produtivo e altamente motivante. A aprendizagem cooperativa considera vários aspetos culturais, sociais e pessoais que influenciam a educação a vários níveis (Bertrand, 2001). O trabalho através da aprendizagem cooperativa exige prática pelo que, a sua implementação faz-se de modo progressivo para obter o sucesso tanto individual como do grupo.

3.3. - Diferenciação pedagógica – Diferenciar para ajustar

“As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos”

(Tomlinson, 2008, p.13)

Diferenciar para ajustar, de uma forma geral, significa que se “deve variar o grau de dificuldade do trabalho para se ajustar à variedade de capacidades” (Haigh, 2010). Neste sentido, é a flexibilidade do docente na escolha e na seleção de estratégias que irá despoletar a pedagogia diferenciada. Considerando que cada aluno tem os seus pontos fortes, menos fortes, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem, o mesmo, aprende de uma forma mais eficaz quando o professor toma em consideração estas características próprias de cada um (Gomes, 2011).

Qual o papel do professor? O docente tem consciência de que diferentes alunos têm diferentes necessidades. Por esta razão, o professor planeia de forma “pró-ativa”

várias formas de “chegar lá” e expressar a aprendizagem (Tomlinson, 2008, p.16). Não se fica por abordar uma única forma de trabalhar e desenvolver aprendizagens, mas aborda diferentes necessidades específicas para os seus alunos. O termo “diferenciação pedagógica” leva-nos a procurar e a percorrer diferentes caminhos para chegar aos objetivos propostos. Apesar do currículo apresentar objetivos generalistas e homogêneos, das turmas serem constituídas com um elevado número de alunos, o professor titular de turma não pode deixar de ter um olhar atento às especificidades de cada um dos seus alunos, promovendo, neles uma maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem (Grave-Resendes e Soares, 2002).

Haigh (2010) refere que normalmente a diferenciação ocorre de duas maneiras: ou em função do resultado ou da tarefa. Em função do resultado determina-se por realizar a mesma tarefa, contudo, alguns alunos irão ter um progresso maior e mais rápido e acabar num ponto diferente. Diferenciação em função da tarefa acontece quando se estabelecem diferentes tarefas e pontos de partida combinados com a capacidade dos diferentes grupos. O mesmo autor refere que este é um desafio e que a experiência é essencial para planear e administrar a diferenciação. No entanto, este mesmo autor, aconselha a que se comece da forma mais fácil, ou seja, em função do resultado, referindo que é fundamental ter algum trabalho suplementar para os alunos que terminam mais rápido. Por outro lado, Tomlinson, 2008, p.17) refere que os professores lidam com pelo menos três elementos curriculares: conteúdo (o que os alunos aprendem); processo (o modo como os alunos assimilam as ideias e a informação) e o produto (o modo como os alunos demonstram o que aprenderam). O professor, ao conhecer o aluno com quem trabalha, saberá qual dos aspetos acima referidos poderá, ou não, desconstruir de modo a diferenciar pedagogicamente a atividade a desenvolver. Neste sentido, a diferenciação pedagógica pode ser vista de duas formas: complexa e simples, dependendo sempre dos alunos com quem está a trabalhar. Num nível mais restrito, a diferenciação pedagógica tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa também pela seleção apropriada de métodos de ensino (Cardima, Gregório, Horta, Ortega, Pires, 1997). Num nível mais acessível, como já foi referido, basta concentrarmo-nos em diferentes estratégias como a duração da atividade, a própria tarefa, a presença do professor junto do aluno de modo a motivar a aprendizagem.

Vieira (2004) refere que “A diferenciação pedagógica está na função do professor na aula” e, neste sentido, os docentes que implementam o ensino diferenciado

em turmas com diferentes níveis de capacidades procuram promover experiências de aprendizagem com desafios adequados a todos os seus alunos. Estes professores reconhecem que, por vezes, “uma tarefa que não constitui um desafio para alguns é frustrantemente complexa para outros” (Tomlinson, 2008, p.18) daí existir a possibilidade de adaptar, uma vez que, “A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo” (Gomes, 2011, p. 48).

E os alunos? Neste seguimento, Haigh (2010) afirma que, em termos gerais, a turma pode inserir-se em três conjuntos: capazes, mais capazes e menos capazes. Neste caso, o professor deve conseguir reconhecer estes conjuntos, embora, mesmo assim, possam existir uma variância entre indivíduos. Os alunos antes de integrarem uma escola e uma turma para iniciar a sua aprendizagem em diferentes áreas, já são portadores de conhecimentos externos à escola, interesses, saberes, o modo como aprendem melhor, em parte devido às diversas oportunidades significativas e atividades dinâmicas que tiveram. Por outro lado, existem crianças que, por falta de recursos, não frequentam o mesmo género de atividades, acabando por não desenvolverem o máximo das suas capacidades. Essa questão influencia, de certo modo, a maneira de compreender o que os professores procuram ensinar. Apesar dos obstáculos à aplicação da diferenciação pedagógica, é função do docente rever as suas práticas adaptando-as para que todos os alunos usufruam verdadeiramente de um ensino de qualidade. Tal como nos diz Cardima et al. (1997) é fundamental criar um clima de segurança para que se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social.

A aprendizagem diferenciada não é somente positiva para os alunos. Alunos e professores aprendem juntos, uma vez que, os professores estão de uma forma contínua a aprender sobre o modo como os seus alunos realizam as aprendizagens (Tomlinson, 2008). Para o professor é uma mais-valia pois, assim, consegue direccionar cada vez melhor o caminho a percorrer pelo aluno uma vez que “Um contexto educativo que defende o ensino diferenciado é, pelo menos, mais um factor para alcançar sucesso” (Tomlinson, 2008, p.43).

3.4- Formação e Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança – Uma fase inicial

A formação e o desenvolvimento pessoal e social de uma criança deve ser, no contexto de educação de infância, uma preocupação perpétua no sentido em que é o principal objetivo na fase inicial em que se encontra. Tal como está expresso nas

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) a Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque “se insere em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (p. 37).

Deste modo, esta é uma área que deve favorecer, com a intervenção do educador, a aquisição e interiorização de valores, espírito crítico, comportamentos, ideias, saberes, conhecimentos. A educação pré-escolar não poderia iniciar de outra forma que não esta, tão essencial na construção das vidas dos seres humanos tal como nos diz Ballenato (2011), “A infância é o período de treino mais importante para se aprender a viver o resto da vida” (p. 17).

É na formação do desenvolvimento pessoal e social que o ser humano cria “relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências que lhe permitem tomar consciência da sua identidade” (OCEPE, 2016, p.37). Por isso, é através dos contextos sociais que a criança vive nas suas interações e relações com os outros, que constrói o seu “mundo” e o seu “eu”. Neste sentido, Hohmann & Weikart (1997) referem que “O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (p. 64), ou seja, a criança forma-se com base naquilo que vive diariamente.

A família da criança é o primeiro agente socializador e o primeiro contexto onde esta desenvolve, a nível pessoal e social, os primeiros valores, as primeiras situações de socialização, as primeiras relações afetuosas, as primeiras interações com quem lhe é mais próximo, naturalmente, o seu berço pois, “A nossa principal referência está no nosso ambiente mais próximo” (Ballenato, 2011, p. 27).

O contexto familiar faz com que a criança seja portadora de algumas aprendizagens a nível da valorização dos comportamentos e atitudes que ainda estão em procedimento e em formação quando integra a creche, a educação pré-escolar, o 1.º ciclo e assim sucessivamente daí que, Vasconcelos (2009) afirma que “Uma boa educação de infância provoca o desenvolvimento, não apenas das crianças, mas dos adultos que com ela interagem, com especial incidência nos pais e nos profissionais” (p. 12). A interação com os seus familiares mais próximos é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento pessoal e social. Através desta e das relações que a criança tem com a sua família, poderá mais facilmente, interagir e socializar com os outros. Como

afirmam Hohmann e Weikart (1997), “depois de ter efetuado uma conexão firme com o pai, a mãe ou com outra pessoa significativa, a principal tarefa emocional da criança consistirá em ganhar o sentido de identidade própria” (p. 65).

A nível da ação educativa, prestada pelos educadores, estes têm um papel fundamental no processo de formação e desenvolvimento pessoal e social nas crianças, cabendo-lhes orientar e auxiliar no seu percurso. É essencial que proporcionem “um ambiente educativo, construído como um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (OCEPE, 2016, p. 37). Ballenato (2011, p. 22) salienta alguns princípios (Figura 7) para construir uma educação mais positiva, tanto pelos pais como pelos educadores:

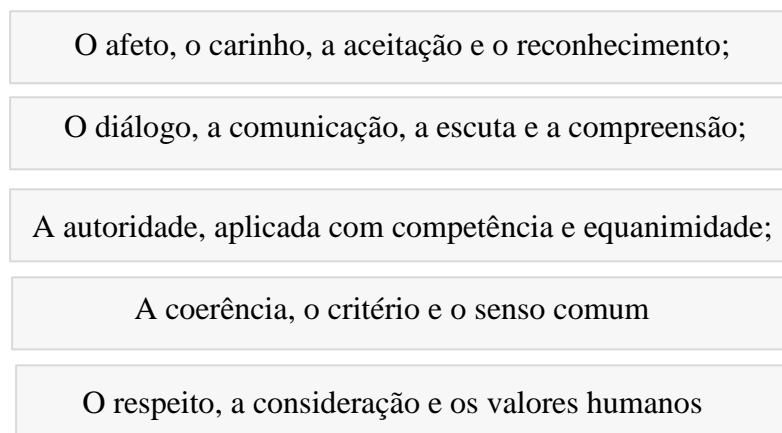


Figura 7 – Princípios para construção de uma educação positiva segundo Ballenato (2011, p. 22);

Desta forma, se cada agente se responsabilizar e se dedicar na aplicação destas estratégias educativas, os resultados podem ser benéficos para a convivência mas, mais importante, para o desenvolvimento equilibrado e pleno das crianças. A formação e o desenvolvimento pessoal e social são o ponto de partida para oferecer às crianças ajuda na construção da sua identidade pessoal, na formação da sua socialização, na valorização de atitudes e comportamentos. É uma área de conteúdo integradora que se insere em todas as outras áreas curriculares, ou não, de uma forma global e peculiar.

3.5- Interação Social das crianças para com os seus pares e os outros

“A educação não pode ser concebida sem a ideia de troca, de relação e de comunicação com o outro” (Ballenato, 2011, p. 15)

O desenvolvimento holístico da criança pressupõe que haja envolvimento e interação de outros agentes para com a mesma, visto que, “As crianças vivem e aprendem inseridas numa determinada cultura. Não devem ser protegidas mas, sim, equipadas para viver numa determinada cultura” (Vasconcelos, 2009, p. 39), neste caso, viver num determinado espaço, numa comunidade consciente dos seus comportamentos.

Na área da educação, abordar a temática das interações sociais entre criança/criança e criança/adulto para a formação pessoal da mesma, torna-se fundamental, uma vez que, é na infância que surgem estas preocupações. Segundo Alves (2011), a criança aprende e apreende o mundo através das relações e interações que faz com os outros (adultos) e com os seus pares, criança/criança. Este autor refere também Vygotsky dizendo que só existe o conhecimento se houver relacionamentos e interações entre as pessoas e que a criança só constrói o seu caminho apropriando-se das mesmas. Ainda neste sentido, Oliveira-Formosinho (2011) diz-nos que “a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos do seu desenvolvimento” (p. 7). Ao longo do crescimento de uma criança, esta depara-se com formas de agir, comportar, atitudes e ações dos agentes socializadores que lhe são mais próximos (que podem ser favoráveis, ou não) e, no futuro, serão esses mesmos comportamentos que a criança irá reproduzir ao passar por situações idênticas ao longo da sua vida. Tal como nos diz Ballenato (2011) “Determinado comportamento por parte de uma criança costuma seguir-se a outros comportamentos por parte dos pais, o que implica consequências concretas que, pelo seu lado, derivam de aprendizagens específicas” (p. 63), consequências essas que podem ser diferentes a curto, médio e longo prazo.

O adulto deve adotar uma postura correta e assertiva perante as crianças transmitindo boas práticas, bons exemplos, atitudes assertivas, uso de linguagem adequada, uma vez que constitui uma referência e, por conseguinte, um modelo a seguir. Ou seja, “é essencial que os adultos dos contextos de educação pré-escolar se esforcem por se relacionar de forma aberta e honesta com todas as crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 120).

Por outro lado, Sim-Sim (2008) diz-nos que “Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso.” (p. 29) e, por isso, a interação criança/criança é fulcral no processo de formação pessoal e social, pois permite o contacto, a empatia e a partilha de momentos, sentimentos, ações, atitudes, comportamentos, ideias, e interesses. Tal como Alves (2011) refere, essas partilhas significativas ocorrem por norma em momentos de brincadeira, de pura descontração e de forma livre. A criança mostra, por vezes, desde muito cedo “capacidades de integração e relacionamento com os pares” (Ferreira, 2015, p. 50) pois, é juntamente com outras crianças que cria laços de amizade e constrói o seu próprio mundo. Ainda de acordo com esta autora, a mesma refere que há uma expressa preponderância em brincar ao “faz de conta” onde as crianças imitam os papéis dos adultos (pai, mãe, irmão...) tentando reproduzir aquilo que vivenciou e que, de algum modo, a marcou. No entanto, também acontecem muitas dessas interações significativas no decorrer das atividades propostas pelo educador, que influenciam sempre a maneira de “estar” e “ser” de uma criança.

Num contexto educativo, é necessário dar voz às crianças, dar-lhes a palavra. Como educadores é nossa obrigação criar canais de ligação entre cada criança e os seus pares de modo a construir meios de comunicação, de expressão e de transmissão de valores, estabelecendo relações positivas e equilibradas num ambiente educativo (Ballnato, 2011).

3.6. Trabalhar as atitudes e os comportamentos assertivos – da sala para o mundo

Para iniciar este ponto fulcral da vertente da Educação Pré-Escolar achei por bem abordar a “força” da afetividade que a educação pré-escolar adota, como sendo uma das principais ferramentas para o sucesso das crianças. “A maior parte dos educadores reconhece, espontaneamente a influência primordial das disposições afetivas e da motivação.” (Morissete & Gingras, 1999, p. 13), principalmente na educação pré-escolar, onde lidamos com crianças pequenas que requerem a nossa máxima atenção e compreensão. Por isso, o afeto é fundamental na relação que se estabelece entre

crianças/educadores pois, é através deste que se constrói a personalidade da criança suportada em valores afetivos.

É através da sensibilidade dos educadores face às crianças que iniciam as primeiras aprendizagens, os primeiros conhecimentos, que se desenvolvem comportamentos, que comunicam interagindo com os outros. Tal como nos diz Ferreira (2015), o contexto escolar é um lugar “propício ao desenvolvimento moral, paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social” (p. 42). No fundo começam a formar-se como pessoa de uma forma muito natural e descontraída, pois não podemos exigir das crianças, da educação pré-escolar, comportamentos rigorosos nem atitudes exigentes face à sua tenra idade. Do mesmo modo que está expresso nas OCEPE (2016) os diversos contextos de educação pré-escolar são espaços onde “as crianças estão a colaborar na construção do seu processo de aprendizagem (...) que são oportunidades de participação e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem (p. 28). Educar pelo afeto é, como nos afirmam (Morissete e Gingras, 1994) dar oportunidade de experimentar emoções ou sentimentos adequados, aprender a interpretá-los e comportar-se de modo consciente e autónomo de acordo com as atitudes e valores que apreendeu.

Em relação às atitudes e comportamentos assertivos a adotar pelas crianças, cabe-nos também a nós, como educadores reforçar esse processo: “As atitudes e os interesses adquirem uma forma que não é determinada à nascença, mas que depende do meio em que a criança vive e cresce (...)”(Morissete & Gingras, 1999, p. 70), daí que estes comportamentos e atitudes já devem ser iniciados no seio familiar e nós como educadores devemos dar continuidade a esse trabalho, estimulando, reforçando e transmitindo novos saberes.

Como se educam as atitudes e comportamentos assertivos de interação social?

Tal como Alcántara (1998) afirma, existem três vias para chegar à formação de atitudes: a motivação, a imitação e a atuação. Quanto à motivação, este autor diz que “este é o trabalho prioritário: despertar o desejo, canalizá-lo, realimentá-lo” (1998, p. 12) ganhando assim o interesse pela temática a desenvolver. A imitação é outra via para conseguir essa formação de atitude e por isso, este autor diz que “as atitudes são adquiridas pela imitação de modelos. Este é um método educativo tradicional, mas que nas últimas décadas foi retomado de uma forma científica e sistemática.” (1998, p. 20) Referem ainda, autores como Freud e Bandura, por contribuírem com muita da investigação feita neste campo, dizendo que as crianças adotavam atitudes que os seus

pais tinham e tomavam-nas como modelos. Por último, a atuação, o autor explica que, as atitudes geram por vários atos e que “necessita de um certo tempo, com repetidas investidas que vençam as suas resistências (...)” (1998, p. 27). Para atuar é preciso dedicação, compreensão e tempo para que se torne num processo calmo e gradual.

Podemos dizer então que é possível desenvolver atitudes assertivas sempre que se ajuda a criança a “transformar-se”, a modificar comportamentos e até emoções de acordo com experiências válidas vividas na escola e sob a responsabilidade do educador, como referem Morissete e Gingras (1999).

3.7. - Os Materiais lúdico-didáticos e o seu valor pedagógico

A existência de uma grande variedade de materiais lúdico-didáticos, a seleção e a sua implementação de forma eficaz com os alunos permite, aos mesmos, adquirir respostas mais concretas e noções pedagógicas mais precisas e consciencializadas. É, por isto, que o carácter dinâmico no processo de ensino-aprendizagem é um elemento potencializador de estímulos para o progressivo desenvolvimento holístico do aluno (Pinheiro e Ramos, 2000).

O material lúdico-didático, através de diferentes atividades e tarefas, constitui um instrumento que permite à criança efetivar a sua aprendizagem. É o “meio de tornar possível novas formas de ser e de fazer, resultando de um objetivo e de um processo, que proporcionará através de diferentes graus de implicação, trocas com o meio ambiente material e social” (Caldeira, 2009, p. 15).

Para Bezerra (1962) o material didático é “todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem” (p.8) desde o quadro, os livros, aos vários instrumentos presentes na sala de aula. Qualquer objeto que o professor ou o aluno sintam que nele existem potencialidades para trabalhar uma ideia, uma noção matemática ou um problema, deve ser “aproveitado” para que sejam clarificadas todas as dúvidas e incertezas. No entanto, defendo que um professor deve preparar ou construir, antecipadamente, os materiais que pretende utilizar pois, só a ele cabe o papel de encorajar os alunos desenvolvendo a aptidão e as competências matemáticas que, no momento, está a trabalhar (Ponte e Serrazina, 2000).

É, ainda, importante realçar que a escolha do material ou recurso didático é fundamental tendo em conta os alunos e as suas necessidades assim como aquilo que se pretende desenvolver (conteúdo) com os mesmos. Serrazina (1990) alerta para a

importância de um correto aproveitamento dos materiais, pelo professor, de modo a obter bons resultados, pois é a ele que cabe decidir quando e porquê deve colocar os alunos a trabalhar com determinado material. Por outro lado, Ponte e Serrazina (2000) referem que é essencial que os materiais sejam realmente utilizados pelos alunos e que estes saibam qual a atividade a desenvolver com o determinado material, pois, corre-se o risco da escolha não ter sido bem-feita ou de não ter sido adequada ao aluno e, deste modo, este, não retirar o devido proveito.

Os docentes, ao longo da sua prática, devem valorizar cada vez mais o uso corrente de materiais e recursos lúdico didáticos. Mamede (2008) refere que estes materiais constituem um alicerce para a construção do conhecimento nas diversas áreas em geral, mas sobretudo na área da Matemática, com o objetivo de colmatar algumas “falhas” que a própria disciplina apresenta. É primordial que o aluno sinta, toque, manipule e movimente os materiais e objetos que estejam a servir de motor de aprendizagem pois, só assim, é que se consegue consciencializar do trabalho que está por detrás e, a partir daí, concentrar todas as atenções nesse conteúdo matemático.

3.8. - Jogos potencializadores de aprendizagens matemáticas

O jogo na perspetiva do desenvolvimento da criança pode ser considerado como uma área exclusiva de abordagem aos diversos conteúdos programáticos a nível da Matemática, e a outras temáticas que sejam possíveis de abordar (Neto, 2003). Ao longo da infância, as crianças adotam uma postura altamente motivante e entusiástica, na medida em que esta é a forma mais comum de poder desenvolver, nas mesmas, a vertente humana, social e educativa.

Jogar faz parte da criança e é considerada uma atividade que se faz por prazer (Mamede, 2008) e, por isso mesmo, as crianças sentem-se bem ao contactar com o jogo e com o desafio que está internamente relacionado. Como nos dizem Moreira e Oliveira (2004) “os jogos desempenham um papel primordial nos processos de socialização dos mais novos e no desenvolvimento da cognição, de atitudes e emoções” (p.63), são características essenciais para que se possam afirmar na sua forma de conhecer o mundo. Criar grupos para jogar é uma estratégia muito utilizada e eficaz para contribuir para o crescimento individual na medida em que, cada um, precisa de saber estar dentro de um grupo, mas também para o crescimento enquanto equipa (Jares, 2007). Este mesmo autor enuncia várias vantagens educativas dos jogos: construção de uma relação social

positiva; a empatia; a cooperação; a comunicação; a participação; o apreço e autoconceito positivo e, por fim, a alegria. Estas são algumas das vantagens associadas ao uso de jogos numa sala de aula a fim de criar ambientes positivos, dinâmicos e enriquecedores para os alunos.

Enquanto professores e educadores, é crucial aproveitar este facto, como estratégia, para promover aprendizagens concretas e significativas e, neste sentido, conseguir-se aliar o prazer de jogar com a aprendizagem através de atividades dinâmicas e competentes. Proporcionar, aos alunos, momentos e vivências desafiadoras através dos jogos matemáticos estratégicos, de regras e/ou de resolução de problemas faz com que o interesse e a vontade de participar sejam cada vez mais determinantes. Iniciar um tema ou um conteúdo ou até mesmo um trabalho com uma sessão de jogos, de forma cooperativa é, como nos diz Jares (2007) “começar com um sorriso nos lábios dos participantes e um tempo para comunicação e a empatia” (p.11).

Procurar compreender regras, encontrar estratégias, analisar o jogo, por em prática alguns conhecimentos, refletir sobre o jogo e avaliar a sua prestação, são características essenciais que um jogador deve considerar no processo do jogo (Mamede, 2008,). Neste sentido, Costa e Cunha (2007) referem que o jogo funciona como grande motivador nas atividades em que o aluno é chamado a intervir estimulando voluntariamente o pensamento, organizando o seu espaço e o tempo, construindo, dessa forma, o seu próprio caminho pedagógico manifestando laços, neste caso, entre a área da Matemática e a sua participação ativa nas atividades.

Em jeito de conclusão, refiro que devido a todas as características mencionadas anteriormente, a necessidade de proporcionar uma educação matemática de qualidade a todos os alunos, leva a que os docentes proponham várias formas de abordar o conhecimento dentro da sala de aula, fazendo-os capacitar, permitindo-lhes um maior e melhor desempenho matemático.

3.9. – A Concretização de conteúdos matemáticos através de recursos e materiais didáticos

A aprendizagem pressupõe diversas competências, que por vezes, se tornam monótonas, sem qualquer interesse e sentido desafiador para as crianças. Esta noção vem sendo desmistificada, consistindo na mudança de ideias e pensamentos que levam os alunos a progredir no tipo de habilidades que devem adquirir no sentido de se

tornarem mais competentes, não só no contexto escolar como no decorrer do seu dia-a-dia (Alsina, 2004). O programa da área curricular da Matemática vem, neste sentido, afirmar que um dos propósitos da disciplina da Matemática é que a aprendizagem desta área seja feita de forma gradual, respeitando, sempre, os tempos próprios de cada aluno, promovendo, assim, o gosto por esta área curricular (ME, 2013). Ainda de acordo com este instrumento programático, existem três finalidades para o ensino da Matemática: a estruturação do pensamento (apreensão e hierarquização de conceitos matemáticos), a análise do mundo natural (compreensão adequada de grande parte dos fenômenos do mundo que nos rodeia) e ainda a interpretação da sociedade (aplicabilidade da Matemática ao cotidiano dos alunos). Para que estas finalidades sejam atingidas é fundamental que os alunos se vão inteirando, adequadamente, dos métodos próprios desta disciplina e que, aos poucos, vão descobrindo o seu próprio método para aprender (ME, 2013).

Botas e Moreira (2013), afirmam que uma das formas de proporcionar diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras “é através do uso de materiais didáticos, os quais assumem um papel ainda mais determinante por força da característica abstrata da matemática” (p. 254). Referem ainda que, apesar da utilização do material não determinar por si só a aprendizagem, é importante promover várias oportunidades de contato com diferentes materiais para despertar interesse e envolver o aluno em situações de aprendizagem matemática.

Os materiais didáticos e pedagógicos quando utilizados para desenvolver o raciocínio, a criatividade e a motivação e não somente para distrair ou entreter, fazem com se se proporcione momentos enriquecedores de aprendizagem construída pela criança, ou com o encorajamento do adulto/docente, adequando e adaptando às suas necessidades. Através do desencadear dos momentos de aprendizagem e das oportunidades que lhes são “dadas” para realizá-las, as limitações vão sendo cada vez menores, uma vez que estão reunidas as condições para conquistar saberes e competências de forma livre e espontânea. Sejam materiais pensados ou sejam materiais espontâneos, a verdade é que qualquer um dos dois, desperta na criança vontade de conhecer e perspetivar concepções sobre o mundo que, muitas delas, abstratas, passam a concretas.

Especificamente na área da Matemática, tal como Caldeira (2009) refere, os materiais devem apresentar características particulares que desenvolvam, nos alunos, as capacidades a que se propõem e ainda representar explicitamente e concretamente as

ideias matemáticas. Ao longo das práticas pedagógicas e, de acordo com o grupo de alunos que, naquele momento, os professores trabalham, o objetivo principal deve ser de concretizar, sempre, os aspectos mais abstratos que os alunos possuem com o auxílio dos materiais de modo a que eles vejam, sintam e manipulem esse objeto. Mamede (1990) afirma que, não basta os alunos terem conhecimentos matemáticos e conhecerem determinadas estratégias para resolverem, com êxito, as situações problemáticas. Muitas vezes, e este mesmo autor refere, que os alunos apresentam dificuldades em estabelecer relações nas suas aplicações, revelando certos impedimentos na consciencialização dos procedimentos que utilizam. Caldeira (2009) diz-nos que é fundamental promover situações de aprendizagem que auxiliem o aluno a compreender o conceito matemático, como por exemplo: “o que é somar?”, “o que é multiplicar?” e, posteriormente, “devem criar-se situações que lhe sejam úteis para a sua vida” (p.9).

Segundo Lorenzato (2006), os materiais didáticos podem desempenhar várias funções, dependendo do objetivo que se pretende: apresentar um assunto, motivar os alunos, auxiliar a memorização de resultados e facilitar a redescoberta. Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) vêm, neste sentido, identificar cinco aspectos que justificam o uso frequente de materiais: “Envolvem os alunos ativamente na aprendizagem; auxiliam o trabalho do professor; beneficiam o ritmo particular da aprendizagem; aumentam a motivação; [e] são instrumentos de avaliação.” (p.6). De acordo com as várias funcionalidades e com os aspectos apresentados anteriormente é notório a presença construtiva e o envolvimento global de características que fazem com que o desenvolvimento da criança aconteça.

A utilização de materiais didáticos ao longo das práticas pedagógicas, interferem fortemente no modo como os alunos aprendem. Neste sentido é necessário que o professor reflita no tipo de materiais que “levar” para a sala para que se use da forma mais correta. Aliar uma boa proposta de atividade matemática ao uso de um material didático que seja significativo no processo de aprendizagem, leva ao sucesso do aluno enquanto aprendiz. Enquanto professor, este deve-se apresentar como orientador e moderador das aprendizagens que os alunos realizam através de um determinado material.

Parte II – Intervenção Pedagógica

Capítulo 4 – Prática Pedagógica em contexto Pré-Escolar

4.1. Contextualização do Ambiente Educativo

4.1.1. O meio envolvente

A Prática Pedagógica I, relativa ao primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, decorreu no Infantário “O Golfinho” localizado na freguesia e concelho de Câmara de Lobos, mais propriamente no Complexo Habitacional do Serrado do Mar.

No que concerne aos serviços disponibilizados à população, esta freguesia possui vários serviços, tais como: Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Casa do Povo, Centro de saúde, Casa da Cultura, Biblioteca Municipal, Centros de dia, Empresa da Eletricidade da Madeira, Segurança Social, Correios (CTT), Mercados Agrícola e Piscatório. Usufrii ainda de lojas de diversos sectores: bancos, cabeleireiros, supermercados, floristas, lojas de pronto a vestir, cafés, papelarias, entre outros.

A nível educativo, a freguesia de Câmara de Lobos possui vários estabelecimentos de ensino, tanto públicos como privados, abrangendo desde creches até ao ensino secundário. O infantário “O Golfinho” é uma dessas instituições, de carácter privado, integrado no Complexo Habitacional do Serrado do Mar. Este é composto por 117 fogos e comporta também o Centro de Saúde do Carmo inaugurado no dia 28 de Novembro de 1997. O Infantário “O Golfinho” existe desde o dia 30 de setembro de 2000, data da sua inauguração.

4.1.2. A instituição – Infantário “O Golfinho”

O infantário “O Golfinho” é uma instituição de carácter privado que está situado no Complexo Habitacional do Serrado do Mar, em Câmara de Lobos. Em termos gerais, é um edifício de arquitetura moderna, com espaços amplos e agradáveis às crianças, educadoras, auxiliares de ação educativa e administrativa que lá desempenham as suas funções.



Figura 8 – Logótipo do Infantário “O Golfinho”

Este estabelecimento (Figura 9) é constituído por dois pisos. No piso superior funciona a valência de creche e no piso inferior a valência de pré-escolar. Este

infantário tem capacidade para 125 crianças, desde os 4 meses aos 6 anos de idade, repartidas por 5 salas: Sala Rosa (berçário I); Sala Verde (berçário II); Sala Amarela (Crianças com 2 anos); Sala Laranja (crianças com 3 anos) e Sala Azul (crianças com 4 e 5 anos).

Possui salas amplas e com boa luminosidade, uma sala polivalente para a prática de atividades físico-motoras e visualização de vídeos, uma biblioteca, dois refeitórios (creche e pré-escolar) para lanches e almoços, casas de banho adequadas às crianças e adultos que lá trabalham, uma lavandaria, arrecadações, uma sala de reuniões, um gabinete de primeiros socorros e um espaço de recreio amplo com estruturas próprias (baloço, escorrega, entre outros) para as crianças brincarem. Possui ainda uma horta biológica e facilidades de estacionamento junto do recinto escolar. O mobiliário existente é amovível, moderno e adequado às necessidades das crianças. Os materiais didáticos existentes são diversificados (livros, materiais de desgaste, material para a prática de atividade física, projetor, computador, jogos didáticos, materiais para os diversos “cantinhos” das salas) e em quantidades consideráveis. Por fim, quanto aos recursos humanos, este infantário conta com uma variedade de docentes e não docentes: cinco Educadoras de Infância, doze Auxiliares de Ação Educativa, uma funcionária de limpeza, uma Administrativa e uma diretora Pedagógica.



Figura 9 – Instituição “O Golfinho”

4.1.3. A Sala Laranja

A sala Laranja do infantário “O Golfinho” possui ótimas instalações. É destinada a crianças com 3 anos de idade. É uma sala ampla, arejada e iluminada. Esta sala está bem organizada e corresponde às necessidades das crianças no que diz respeito aos materiais disponíveis, aos espaços específicos em termos de “áreas” e ainda aos espaços

“vazios” para brincadeiras livres. A Sala Laranja, De acordo com Oliveira-Formosinho (2011), possui um espaço que “... é um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças (...) que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável” (p.110). Assim sendo, a sala é um espaço que necessita transmitir confiança, conforto e interesse às crianças para que se sintam atraídas e motivadas para o desenvolvimento de aprendizagens positivas. Na sala laranja, é possível verificar todos esses requisitos, fundamentais, para que as crianças possam desempenhar o seu papel: ser criança (Figuras 10 e 11).

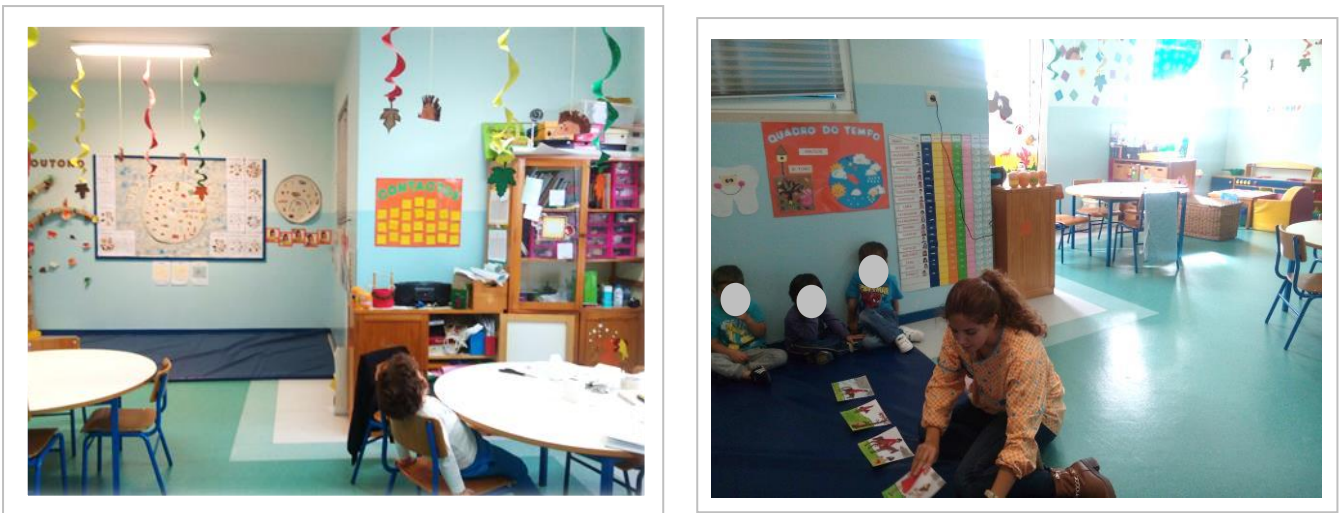


Figura 10 e 11 – Interior da Sala Laranja;

De acordo com a planta (Figura12), a sala deste grupo de crianças possui uma porta para entradas e saídas e três janelas. No seu interior existem três mesas de trabalho redondas; um tapete para reunião e diálogo com as crianças; dois armários para arrumação de materiais; três placares para exposição dos trabalhos das crianças; um lava-mãos; a área da casinha; a área dos jogos; a área da garagem e por fim a área da biblioteca.

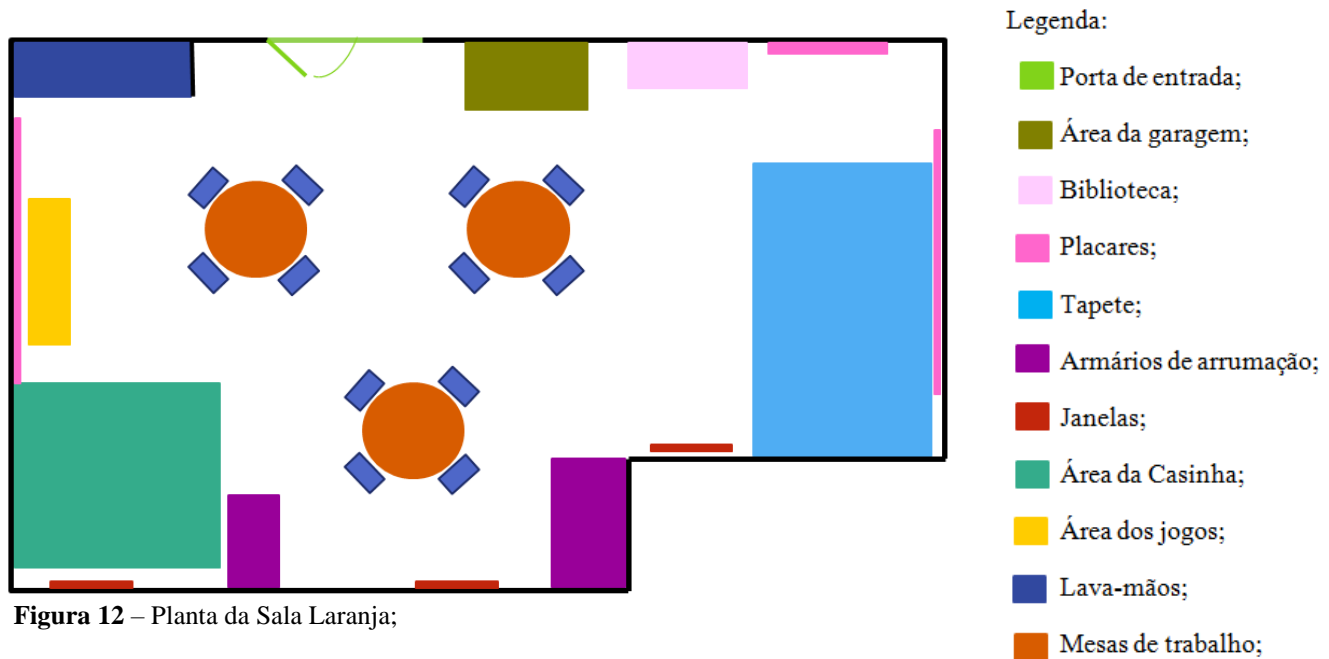


Figura 12 – Planta da Sala Laranja;

É uma sala que está organizada de forma funcional o que faz com que as crianças se movimentem livremente sem grandes obstáculos no seu percurso. Têm ao seu dispor diversos materiais de desgaste, jogos e brinquedos para que possam, diretamente, explorar. Estão sempre em contacto com os trabalhos realizados no seu dia-a-dia que são expostos nos placares que se encontram afixados nas paredes da sala e têm a oportunidade de se dirigirem à área onde preferem brincar ou “fazer de conta” que é algo que os faz imaginar, refletir, pensar e acima de tudo, agir como crianças que são em situações que surgem no seu quotidiano. A Sala Laranja contempla a maioria das áreas típicas do Pré-Escolar “que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11). Nesta sala, o tapete tem uma grande importância para estas crianças pois é lá que se reúnem para conversar sobre os fins-de-semana (coisa que adoram fazer!), conversar e refletir sobre atividades, atitudes, e novas ideias que fazem e têm no dia-a-dia, marcar as suas presenças, cantar a canção dos bons dias, ouvir histórias, entre outras. A área da casinha (a favorita!) é a mais concorrida pelas crianças desta sala. Gostam do contacto com os eletrodomésticos, com os serviços de cozinha (pratos, panelas), gostam de fazer de conta que estão a cozinhar, a engomar, a cuidar dos bebés. É nesta área que se consegue verificar alguns comportamentos que imitam vivências do seu dia-a-dia nas suas casas, com as suas famílias e onde imaginam e refletem situações e acontecimentos com que se deparam no seu quotidiano. A área dos jogos (a mais desafiadora!) está repleta de jogos de construção, jogos matemáticos, jogos de associação, entre outros, onde as crianças se divertem e conseguem ultrapassar

desafios quer individuais quer de grupo. Normalmente dirigem-se para as mesas para poderem jogar. A área da garagem (a predileta dos rapazes!) é constituída por um “tapete” com estradas e sinais de trânsito e ainda um edifício chamado “garagem” que contém vários carros que podem ser retirados para que as crianças possam brincar e fazer circular no referido tapete. Por fim a área da biblioteca (mais para os curiosos!) que é composta por uma pequena estante com diversos livros com capas cativantes e imagens apelativas. É das áreas a que as crianças se dirigem menos devido à preferência pelas restantes áreas. Apesar do espaço da sala ser de grande qualidade, o desempenho de atividades não se limita ao mesmo. Pois, muitas vezes, a educadora desenvolve atividades utilizando o espaço exterior que se caracteriza por ser amplo, organizado e potencializador de aprendizagens.

4.1.4. O grupo de crianças

A Sala Laranja é composta por crianças com 3 anos de idade. O grupo é constituído por 19 crianças, 9 do sexo masculino e 10 do sexo feminino tal como está expresso no gráfico 1.

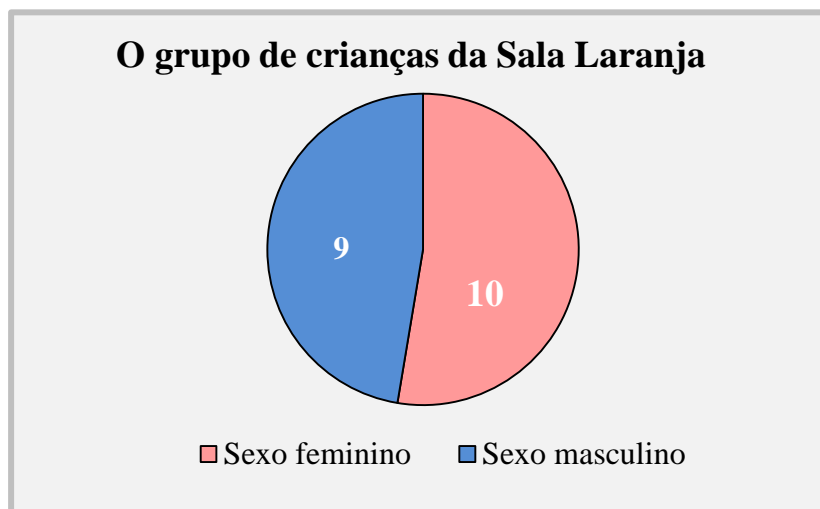


Gráfico 1 – Constituição da turma do 2.ºA

É um grupo muito heterogéneo que possui diversas formas de ser, estar, pensar, sentir, comportar. O número de crianças do grupo é consideravelmente elevado para a faixa etária em que se encontram (3 anos) pois, apesar de apresentarem autonomia, solicitam muito a ajuda do adulto querendo ter a sua atenção constante. É um grupo bastante ativo, que participa com empenho nas atividades propostas mas que também

facilmente se desconcentra desviando o seu interesse. São muito curiosos, revelam gosto pelas atividades e gostam de partilhar vivências. O grupo é assíduo e as crianças só faltam por motivos de saúde.

Ao longo da prática pedagógica e antes de começar a ação pedagógica, consegui, através da observação e das conversas informais com a educadora saber que o grupo de crianças é bastante ativo e curioso, querendo mostrar o que sabe, manifestar-se sobre qualquer assunto ou atividade, participar nas diversas atividades propostas ou simplesmente pretendendo a nossa atenção para o que está a dizer e/ou fazer a cada momento. No entanto, algumas crianças e em determinados momentos, demonstram alguma falta de concentração no decorrer dos diálogos, das atividades a realizar o que é perfeitamente normal na idade em que se encontram. É no tapete e logo pela manhã que este grupo de crianças gosta de estar para poder conversar sobre as suas vivências, sobre as suas experiências e situações que ocorrem no dia-a-dia partilhando-as com os restantes amigos da sala. “Temos a certeza de que em pedagogia não há receitas mas sabemos que o bem-estar coletivo, a harmonia do grupo, a alegria de pertencer, requerem que cada um, na sua individualidade, se sintam bem.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 24) e é por isso que na sala Laranja existe tempo e espaço próprio para esta troca de ideias, costumes, experiências que fazem com que as crianças, juntas se sintam integradas, ouvidas e valorizadas criando assim um bom ambiente entre o grupo. No decorrer do dia as crianças gostam de realizar as tarefas propostas pela educadora e também de se dirigirem para o cantinho ou área da sala onde mais gostam de brincar.

Em relação aos laços de afeto que têm com a educadora e restante equipa pedagógica, estes são notórios e mais evidentes à chegada das crianças ao infantário logo pela manhã (apesar do soninho!). “O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (OCEPE, 2016, p. 10). Deste modo, estas crianças depositam muita confiança na Educadora e na Auxiliar de Ação Educativa o que faz com que se sintam confortáveis, confiantes e ao mesmo tempo tranquilas por estarem num espaço de grande cumplicidade e num ambiente acolhedor. Todo este comportamento é notório na facilidade de desenvolvimento de atividades pedagógicas, uma vez que as crianças estão na presença de pessoas que as fazem sentir valorizadas e capazes de criarem coisas incríveis através do seu apoio e encorajamento.

No que diz respeito às rotinas do grupo de crianças desta sala, é de referir que possuem uma rotina assídua e pontual o que faz com que elas tenham alguma noção do

tempo e duração das várias dinâmicas: lanche da manhã, entoar a canção dos bons dias, marcar presenças e tempo meteorológico, fazer a sua higiene, realizar atividades orientadas, brincar no exterior, almoçar, repousar (Figura 14) tal como está expresso nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) onde diz que “A consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo.” (p.91).

08:30 – 09:20	→	Acolhimento / Jogo livre nas diferentes áreas da sala;
09:20 – 10:00	→	Lanche (refeitório) / Higiene;
10:00 – 11:00	→	Atividades orientadas na sala ou no exterior;
11:00 – 11:30	→	Recreio (exterior ou polivalente) / Higiene;
11:30 – 12:00	→	Almoço (refeitório);
12:00 – 12:20	→	Higiene;
12:20 – 15:00	→	Descanso (dormir);
15:00 – 15:30	→	Higiene / Preparação para o lanche (refeitório)

Figura 13 – Rotina do grupo de crianças da Sala Laranja;

Por fim saliento que as crianças deste grupo devido à idade que apresentam, possuem alguma dificuldade em adotar certos comportamentos e atitudes assertivas, umas para com as outras, nomeadamente nos momentos em que estão em grande grupo ou quando ocorrem conflitos entre elas. Sentem alguma dificuldade no respeito a certas regras básicas de convivência pois não esperam pela sua vez de falar, não escutam com atenção o que lhes é dito e manifestam dificuldades em resolver os atritos entre si.

4.2- Intervenção pedagógica na Sala Laranja

O estágio na sala Laranja teve início no dia 12 de outubro de 2015 e terminou a 14 de dezembro do mesmo ano, totalizando as 120 horas previstas. Decorreu ao longo de sete semanas, mais propriamente, às segundas, terças e quartas-feiras.

Para que a adaptação ao meio pedagógico se realizasse, de forma mais eficaz, as duas primeiras semanas de estágio destinaram-se à observação participante. Foi fundamental ter este tempo e espaço para que pudesse refletir com o objetivo de

conhecer, integrar-me e observar todo o envolvimento a nível prático, como por exemplo: as crianças, a equipa pedagógica, as rotinas, os espaços. Durante este período de observação, a educadora cooperante teve um papel crucial no sentido de orientar a minha presença junto das crianças e das suas rotinas e ainda no sentido de me aconselhar sobre os factos do dia-a-dia, ideias e atitudes a considerar. Ao longo destas duas semanas pude conhecer o grupo de crianças com quem ia contactar e trabalhar, os seus gostos e as suas “fragilidades” para que, na fase seguinte, o planeamento das atividades fosse cada vez mais detalhado e, por conseguinte o meu desempenho com as crianças fosse mais eficiente.

Após o período de observação, iniciei a planificação das atividades para serem implementadas por mim. Isto aconteceu durante sete semanas consecutivas. Programei de acordo com o diálogo estabelecido previamente com a educadora cooperante no sentido de abordar temas, de acordo com as necessidades das crianças e, tendo sempre em conta o desenvolvimento e crescimento das mesmas. Programei também atendendo às datas festivas que foram acontecendo ao longo deste período para que as crianças tomassem contacto com os valores subjacentes às mesmas e preservassem as tradições. Tentei sempre ir ao encontro das necessidades das crianças tendo a preocupação de serem elas próprias a construir o seu conhecimento numa tentativa de se apropriarem de construções cognitivas (construtivismo) sendo que o meu papel fosse apenas o de incentivar e orientar este processo.

Em todo o percurso da Prática Pedagógica preparei atividades de modo a desenvolver ações que lhes despertassem o interesse, a curiosidade, o gosto e o carinho para que as crianças as realizassem de uma forma natural e principalmente feliz. Deste modo fui conseguindo com que as crianças desenvolvessem atividades diversificadas e que fossem elas próprias a fazer, procurar, criar, ou seja, baseando-me sempre numa aprendizagem ativa, na busca pelo conhecimento. A aprendizagem cooperativa também teve grande importância no decorrer da minha prática pois desenvolvi várias atividades em grande e em pequenos grupos fazendo com que as crianças não interagissem apenas enquanto grupo, mas fazendo com que cada criança tivesse um papel importante e que cada uma fosse necessária para a realização das tarefas propostas (Lopes & Silva, 2008).

Enquanto aluna estagiária e futura educadora, tive o cuidado de deixar que as crianças explorassem livremente os espaços e materiais existentes, que escolhessem os materiais que queriam usar na realização das diversas atividades, que dialogassem com

o grupo acerca das suas vivências. Tive o cuidado de ajudar e incentivar as crianças na realização das tarefas propostas, acarinhar de forma incondicional estas crianças, sorrir e fazer com que as crianças sorrissem durante todo o período em que estive naquela sala, estabelecendo uma relação de amizade de respeito mútuo, criando uma relação de simpatia com toda a comunidade educativa, tornando um ambiente propício, harmonioso e motivador e ainda, promover espaços para a partilha de ideias e valorização de atitudes e comportamentos de interação social tal como está expresso nas OCEPE (Ministério da Educação, 2016).

4.2.1. Da observação à formulação da Questão de Investigação-Ação – O Ponto de Partida

Durante o período de observação, que ocorreu nas duas primeiras semanas de prática pedagógica, tive oportunidade de perceber o funcionamento do infantário a nível geral e em particular da sala “Laranja”. Desde o início observei o grupo, não só na sala, como também na chegada de cada uma das crianças ao infantário, procurando perceber as suas reações perante a minha presença. Estive atenta à relação entre as crianças, à relação entre as crianças e a educadora e auxiliares de sala. Observei os seus comportamentos, as suas brincadeiras, os conflitos que, muitas vezes, aconteciam e também as relações de afeto entre elas.

Por reconhecer a importância das rotinas na fase da vida destas crianças, estive atenta à realização das mesmas para conhecê-las, integrar-me nelas e, posteriormente, participar ativamente neste significativo processo. De um modo geral, nas primeiras semanas de observação, procurei saber e refletir sobre a “vida” do grupo em contexto de infantário, mais especificamente na sala “Laranja”.

Durante o período de observação participante, estive sempre muito concentrada com o intuito de encontrar uma “problemática” para posteriormente poder trabalhar, desenvolver e planear em função da mesma. Desde início a educadora cooperante informou-me das características do grupo em geral e, de algumas crianças em particular, do funcionamento do infantário, da sala, das rotinas das crianças. Aos poucos e em diálogo com a educadora cooperante percebi que existiam três crianças com algumas dificuldades a nível da expressão oral. Depois de comprovar este facto, estive muito mais atenta a estas três crianças ao mesmo tempo que verifiquei que este problema não se estendia às restantes crianças. Por isso, este problema a nível da fala, uma vez que não era geral, já não constituía uma problemática a trabalhar, o que fez com que ficasse

um pouco ansiosa por ter de encontrar outra problemática que envolvesse todo o grupo. Em conversa com a educadora cooperante vimos que não seria conveniente trabalhar esta temática. Sentia-me um pouco “perdida” e parecia não encontrar uma problemática adequada para analisar.

Na segunda semana, em diálogo com a Educadora cooperante sobre a problemática que teria de encontrar no grupo de crianças, esta referiu que, em geral estas crianças mostravam algumas dificuldades em “interiorizar” as regras e nas atitudes/comportamentos a ter com os seus colegas em determinadas situações no seu dia-a-dia. A partir desse momento, comecei a observar melhor os comportamentos e as atitudes que tinham em relação aos seus colegas e em relação às situações em que se encontravam.

Depois de observar e registar algumas notas, falei com a Educadora cooperante e partilhei o que tinha observado e o que tinha sentido em relação à problemática que tínhamos falado anteriormente. Realmente senti que a minha questão problema poderia partir desta temática e que poderia começar a trabalhar com estas crianças de modo a que começassem a se consciencializar das atitudes e dos comportamentos que deveriam adotar em determinadas situações e nas relações sociais com as crianças e adultos.

Observei muitas vezes que após algum conflito entre duas ou mais crianças não havia um momento para refletir sobre o comportamento de cada criança e para um pedido de desculpa sincero das crianças envolvidas. Notava que não havia esse espaço de reflexão e de diálogo sobre as atitudes e comportamentos menos assertivos. Observei também que muitas vezes quando a Educadora ou as Auxiliares davam o lanche, algum objeto, materiais para trabalhos, entre outros, as crianças não tinham o “hábito” de dizer “obrigado/a”. Quando as crianças pediam mais fruta, mais comida ou mesmo algum objeto/material, estas também não diziam “se faz favor”. Quando as crianças se deslocavam à casa de banho, nas entradas e saídas para o polivalente, refeitório e mesmo na sala, muitas vezes entravam a correr e sem ordem alguma.

Reparei que não havia tempo e espaço para refletir sobre estes comportamentos e atitudes de modo a incentivar as crianças para as boas práticas na relação com os outros e em determinadas situações. Foi minha preocupação intervir de imediato refletindo e procurando encontrar métodos, técnicas e estratégias na tentativa de colmatar estas falhas.

4.2.2. Questão de Investigação Ação

Encontrada a “problemática” a trabalhar com as crianças da Sala Laranja foi necessário avançar para a fase seguinte que nos diz que “Formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. [...] As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80).

Deste modo foi necessário selecionar uma questão de investigação das várias possíveis para poder partir desta e iniciar a investigação em si, assim como apropriá-la ao tipo de investigação escolhida. Como Máximo - Esteves (2008) afirma, a “formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o estilo de investigação em causa.” (p. 80).

A questão de investigação selecionada foi, "Como é que as crianças da sala Laranja poderão desenvolver comportamentos/atitudes assertivos de interação social no seu quotidiano?"

Foi a partir desta questão de investigação que trabalhei e desenvolvi com as crianças da Sala Laranja, uma melhor valorização e compreensão das boas atitudes, dos comportamentos assertivos de interação social nas várias situações dos seu dia-a-dia.

4.2.3. - Estratégias de intervenção implementadas e atividades desenvolvidas para a vertente Pré-Escolar

As estratégias de ensino-aprendizagem são caminhos que o professor percorre para chegar ao objetivo da sua prática. Consequentemente este ponto é dedicado às estratégias de intervenção utilizadas e às atividades realizadas referentes ao Pré-Escolar. A operacionalização da estratégia implica uma dimensão técnica e convoca a centralidade da ação didática adequada para a sua conceção e orientação. De modo a combater algumas “falhas” no âmbito da interação social e respetivas atitudes e comportamentos assertivos a adotar pelas crianças, foram postas em prática algumas estratégias que originaram atividades que foram desenvolvidas com as mesmas. Os trabalhos cooperativos, os jogos com regras, as simulações de comportamentos e o cartaz das “Boas Maneiras”, foram algumas das estratégias utilizadas, consideradas pertinentes para trabalhar com este grupo de crianças. Visto que esta temática é

abrangente a toda a minha intervenção, achei por bem apenas salientar três atividades que a demonstrassem.

4.2.3.1. - Confeção de Broas de Areia

A aprendizagem cooperativa, tal como o nome indica, refere a existência de cooperação entre indivíduos. Cooperação essa, que promove nos intervenientes, o desenvolvimento de aprendizagens mais eficazes.

Em vários momentos da minha prática pedagógica implementei estratégias de aprendizagem cooperativa, pois verificava que faziam com que aos poucos, as crianças interagissem, se ajudassem umas às outras e representassem bem o seu papel dentro de um determinado grupo. “As atividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais” (Lopes & Silva, 2008, p. 6), e cabe ao educador fazer com que se desenvolvam essas competências tais como: escutar atentamente os outros, desempenhar um papel, partilhar materiais e ideias e entreajudar-se.

Uma das atividades desenvolvidas para trabalhar a cooperação, o respeito mútuo, a participação ativa e o envolvimento na atividade foi a confeção de “broas de areia”. Esta atividade decorreu na sétima e última semana de prática pedagógica (ver apêndice 1) com o intuito de trabalhar, não só as características mencionadas anteriormente, como também a vivência da época natalícia. Para desenvolver esta atividade com as crianças foi necessário abordar o tema do Natal nos dias antecedentes, onde as crianças puderam expressar-se sobre aquilo que mais gostam de fazer e de ver nesta época; todos juntos pudemos refletir um pouco sobre o que está por de trás deste tão bonito tempo de Natal (valores, sentimentos) e ainda realizamos alguns trabalhos dedicados à quadra. Enquanto era trabalhada a temática do Natal, o grupo de crianças sentia-se entusiasmado e alegre por vivenciar as tradições típicas natalícias. As canções, os trabalhos, a sala e o próprio infantário decorados criaram o espírito natalício em volta das crianças.

No dia 14 de dezembro de 2015 as crianças tiveram oportunidade de colocar as “mãos na massa” com o objetivo de fazerem as broas de natal. Para isso, e antes de nos dirigirmos à cozinha, organizei o espaço, os ingredientes e materiais a utilizar (Figura 14). Posteriormente, iniciamos o dia através da canção dos bons dias, marcamos as

presenças e comuniquei-lhes o que iríamos fazer naquela manhã de época do Natal. As crianças ficaram motivadas e com vontade de se dirigirem para o refeitório.

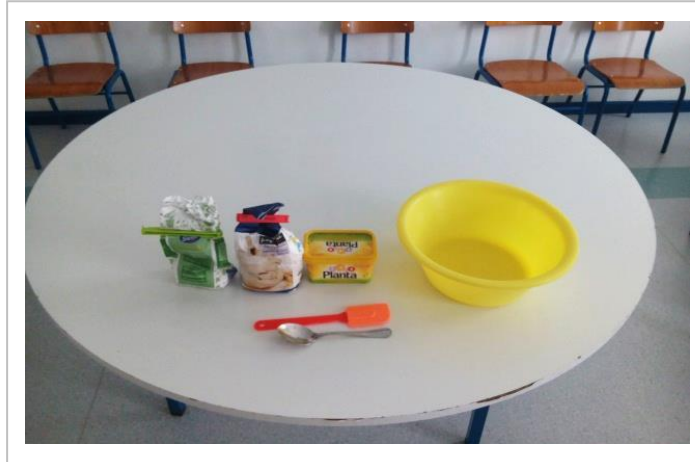


Figura 14 – Organização do refeitório e dos ingredientes;

Iniciei a atividade reforçando algumas regras de bom comportamento e do funcionamento da cozinha. Realcei que esta atividade seria realizada em pequenos grupos e que era necessário que cada um estivesse atento ao seu trabalho. Depois desta primeira abordagem, comecei por mostrar os ingredientes e instrumentos de cozinha que iríamos precisar para fazer a massa das broas. Em simultâneo fui lendo a receita questionando, às crianças, se tínhamos, ou não, tudo o que necessitávamos. Seguidamente pedi a colaboração de duas crianças que estiveram responsáveis por colocar os ingredientes na balança e a outras duas crianças que ficaram responsáveis por deitar esses mesmos ingredientes no alguidar. Depois de tudo estar no alguidar comecei por amassar criando uma massa homogênea e, seguidamente, uma criança ficou responsável por distribuir bocados de massa a cada colega para que todos pudessem manusear e sentir a textura da massa das broas. O grupo de crianças mostrava-se entusiasmadíssimo por estar a “mexer” e a experienciar novas situações. Posteriormente, e com ajuda dos três adultos presentes, um grupo de crianças ficou responsável por fazer bolinhas de massa de broas, outro grupo responsabilizou-se por preparar os tabuleiros e outro grupo ficou de distribuir as bolinhas de massa pelos tabuleiros previamente preparados. De seguida coloquei os vários tabuleiros no forno e quando as broas já estavam prontas as crianças puderam saborear algumas delas. Entretanto e, enquanto dormiam elaborarei uma pequena trouxa com várias broas para que levassem para casa (Figura 15).



Figura 15 – Confeção das Broas de Areia;

Todos os grupos conseguiram realizar as suas tarefas sem grandes dificuldades, mas sempre com o auxílio e orientação dos adultos. Senti que as crianças estiveram totalmente envolvidas na dinâmica da atividade e que gostariam de fazer mais vezes este género de tarefas em que cada grupo é responsável por uma fase da atividade. Trabalharam em prol de um objetivo e isso fez com que estivessem juntos a interagir, a cooperar e a desenvolver aprendizagens significativas.

Ao longo desta atividade as crianças foram convidadas a observar, a identificar e a sentir os diferentes ingredientes de uma forma organizada: amassar, embolar, preparar os tabuleiros e dispor as bolinhas nos tabuleiros para, seguidamente, levar ao forno. Cada criança ficou responsável por realizar a sua tarefa, cada grupo responsabilizou-se por cumprir a sua parte da atividade e todos os grupos, juntos, conseguiram confeccionar as broas de areia. Em todos os momentos da atividade as crianças mostraram-se interessadas, motivadas e alegres por serem elas as responsáveis pela concretização desta tarefa. Com estas atividades de aprendizagem cooperativa, pretendi criar uma ligação entre as crianças e os seus pares dentro do grupo, de forma a respeitarem a sua vez de intervir, respeitar os colegas enquanto trabalham e desenvolver atitudes e comportamentos assertivos no decorrer das mesmas.

4.2.3.2. - Jogos com regras no polivalente

Ao longo da Prática Pedagógica I foi minha preocupação intervir no sentido de começar a proporcionar às crianças momentos de reflexão sobre os comportamentos e as atitudes assertivas a adotar tanto com os adultos mas também com os seus pares. Os jogos com regras foi outra das estratégias utilizadas ao longo do estágio pedagógico numa tentativa de combater algumas lacunas evidenciando o respeito e a atenção pelo outro e o cumprimento de regras, não só de jogos, mas também no dia-a-dia. As regras básicas da convivialidade com os outros podem e devem ser trabalhadas desde que as crianças iniciam a Educação Pré-Escolar através de diversas estratégias. Deste modo, uma das estratégias é a utilização de jogos e brincadeiras que fazem com que a criança adquira algumas noções e alguns comportamentos a adotar ao longo da sua vida.

No decorrer da minha prática pedagógica sempre defendi a “filosofia” de proporcionar às crianças, através dos jogos, aprendizagens ricas a nível das relações entre crianças e a nível das atitudes face a esses jogos. Para iniciar esta temática dos bons comportamentos e atitudes a adotar perante os outros, no dia anterior, projetei um pequeno vídeo acompanhado de uma canção com uma melodia dinâmica e com uma letra que faz com que se reflita sobre as nossas atitudes. A canção chama-se “Boas Maneiras (Não custa nada!)” de As canções da Maria de Vasconcelos que foi o mote para iniciar um diálogo em grande grupo sobre o conteúdo do vídeo/canção (Figura 16).

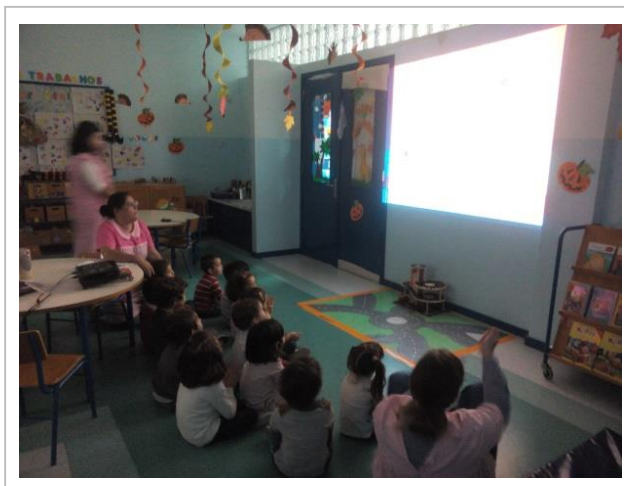


Figura 16 – Visualização e audição do vídeo “Boas Maneiras (Não custa nada!)” de Maria de Vasconcelos;

As crianças participaram ativamente no diálogo querendo expor algumas situações do dia-a-dia relativamente a este assunto. Posteriormente visualizamos

novamente o vídeo e começamos a aprender a canção das boas maneiras. O grupo de crianças estava motivado a ver o vídeo e desde logo começou a interiorizar algumas partes da canção. Senti que o diálogo e a demonstração deste vídeo/canção foram muito úteis pois, estas crianças consciencializaram-se da importância do uso corrente dos bons comportamentos e atitudes.

No dia seguinte e na segunda semana de intervenção (ver apêndice 2) surgiu a oportunidade de utilizarmos o polivalente e recorri aos jogos com regras, previamente planeados, para continuar a trabalhar a temática dos comportamentos e atitudes aquando da relação com os outros. Antes de nos dirigirmos para o polivalente foi estabelecido um diálogo sobre algumas regras de comportamento e sobre o funcionamento e objetivo dos jogos aliados à expressão físico-motora. As crianças entusiasmadas e curiosas começaram a questionar sobre os jogos e sobre as regras que esses mesmos jogos transmitiam. O primeiro jogo tinha como nome “Jogo dos coelhinhos e dos caçadores”, um jogo muito simples em que as crianças participaram todas juntas. Foi escolhido um caçador e os restantes eram os coelhinhos. Ao meu sinal os coelhinhos tinham de fugir, a correr, a ocupar todo o espaço do polivalente. Por fim, o caçador entrava em ação tentando apanhar os coelhinhos. Depois de serem apanhados eram levados para a toca (tapete azul). Ao longo deste jogo, várias crianças não queriam ser apanhadas para ficar no tapete, gostariam de estar sempre a jogar mesmo estando a ser apanhadas pelo “caçador”. Foi necessário estabelecer um diálogo reforçando que as regras tinham que ser cumpridas, pois dessa forma o jogo não iria funcionar da forma como fora planeado nem os objetivos desta atividade iriam ser atingidos. Assim, as crianças conseguiram respeitar as regras do jogo.

De seguida, realizou-se mais um jogo chamado “Estafetas de balões”. Desta vez o grupo foi dividido em quadro equipas atendendo às suas características. Numa primeira fase participaram duas dessas equipas e as outras duas esperaram pela sua vez enquanto observavam os dois primeiros grupos. As equipas em jogo ficaram frente a frente e em fila. A primeira criança de uma das filas tinha um balão nas mãos e, ao meu sinal, essa criança tinha de correr em direção à fila contrária entregando o balão nas mãos do primeiro colega dessa fila e de seguida tinha de se dirigir para o final da mesma. A tarefa de cada um repetia-se sucessivamente até que todos experienciassem este jogo. Em seguida as equipas acabadas de jogar sentaram-se e o jogo foi retomado pelas duas outras equipas que, anteriormente, tinham estado a observar (Figuras 17 e 18). Apesar de parecer um jogo muito simples foi necessária a intervenção do adulto para que se

orientasse o caminho das crianças. Passado algum tempo as crianças já conseguiam se movimentar sozinhas respeitando cada um a sua vez de intervir.



Figura 17 e 18 – Jogo da estafeta de balões;

Após o período de tempo dedicado aos jogos com regras as crianças puderam desfrutar de momentos de brincadeira de forma livre e espontânea com a utilização de balões e outros objetos presentes no polivalente (Figura 19).

Em todos os momentos destes jogos, as crianças compreenderam o objetivo, respeitaram os colegas (quando era a vez de eles jogarem), divertiram-se e estavam altamente motivados querendo participar em mais. Foi minha intenção que as crianças se sentissem entusiasmadas no decorrer do jogo e não desanimassem quando alguma coisa não ia ao encontro do que elas pretendiam, tentando sempre fazer entender que as regras do jogo existem para serem cumpridas. Neste sentido, ao aceitarem e compreenderem esta estratégia estão, não só a zelar pelo bom ambiente dentro do grupo, como também estão a desenvolver capacidades a nível de comportamentos e atitudes assertivas no decorrer da sua vida.



Figura 19 – Brincadeira livre;

4.2.3.3. - Cartaz das “Boas Maneiras”

Existem diferentes formas de trabalhar e de encorajar as crianças para praticar bons comportamentos e boas atitudes num contexto social e educativo. Por este motivo e de acordo com a temática da questão de investigação trabalhada, considerei importante recorrer à estratégia do cartaz das “Boas Maneiras”. Esta estratégia foi adaptada de uma outra estratégia existente em Lopes e Silva (2008). Neste sentido e depois de termos desenvolvido, em vários momentos da prática, diversas atividades no domínio das atitudes e comportamentos a adotar, construí um cartaz que fizesse uma alusão às boas atitudes de forma a motivar as crianças para a adoção de comportamentos positivos (ver apêndice 3). Este cartaz tinha como objetivo promover o interesse pelas atitudes e comportamentos nas relações entre as crianças/crianças e crianças/adultos, incentivando às boas práticas na relação com o outro, consciencializando-se das mesmas.

O cartaz tem como base uma cartolina e é composto por dois pequenos sacos - azul e verde - e um envelope (objetos reais). O saco azul continha várias peças feitas de cortiça com um autocolante de um *smile* e o outro saco (verde) estava vazio onde, posteriormente, seria preenchido com essas mesmas peças depois de uma criança demonstrar os comportamentos e atitudes. O envelope possuía várias folhas de papel para registar o nome da criança e o comportamento ou a atitude positiva que a mesma tinha praticado (Figura 20).



Figura 20 – Composição do cartaz das “Boas Maneiras”.

Antes de mostrar o novo elemento pedagógico da sala Laranja estabelecemos um diálogo sobre esta temática e as crianças quiseram intervir, referindo as várias atividades que foram realizadas neste âmbito. Após este diálogo, apresentei ao grupo o cartaz das “boas maneiras” (título referente à canção anteriormente apresentada). Exploramos o cartaz referindo a forma geométrica, as cores, os vários compartimentos e cada criança manuseou uma peça com o *smile*. O grupo de crianças estava entusiasmado por ter presente na sala um novo cartaz e sentiam a necessidade de explorar ao máximo as suas potencialidades. Em todos os momentos questionaram sobre o seu objetivo e funcionalidade. Aos poucos exemplifiquei o que era pretendido com o cartaz referindo que no decorrer dos dias quando alguma criança tivesse uma boa atitude e um bom comportamento perante os outros teria de transmitir ao adulto e logo de seguida dirigir-se, acompanhada pelo educador, até ao cartaz das “boas maneiras” e colocar uma peça *smile* no saco ao lado. Após este feito, o educador juntamente com a criança teria de anotar o seu nome e a atitude positiva que praticou motivando a ação da criança para a continuação de boas práticas futuras. Assim as crianças sentiam-se valorizadas por saberem que alguém estava atento às suas ações reconhecendo a importância das mesmas para a vida quotidiana. Finalmente, o novo elemento da sala foi colocado na parede junto do tapete e ao nível das crianças para que o contacto com o cartaz fosse mais eficaz ao longo do dia-a-dia.

Através desta atividade/iniciativa senti que as crianças admiraram a presença do cartaz das “Boas maneiras” e que estavam entusiasmadas para começar a utilizá-lo. Nos vários momentos da Prática Pedagógica as crianças referiram, enquanto havia pequenos conflitos, as atividades e principalmente o vídeo e canção “Boas Maneiras (Não custa nada!)” de As canções da Maria de Maria de Vasconcelos.



Figura 21 – Cartaz das “Boas Maneiras”;

4.2.4. - Análise, reflexão e avaliação do projeto de Investigação-Ação implementado

Nesta fase o objetivo é avaliar e refletir sobre as estratégias definidas e utilizadas, de modo a observar e compreender que alterações e mudanças se estabeleceram na Sala Laranja a nível do trabalho desenvolvido sobre a problemática encontrada.

O período de tempo destinado à prática pedagógica e à implementação de uma investigação ou estudo sobre determinada problemática, foi um pouco reduzido para poder obter respostas concretas acerca dessa mesma problemática. É difícil observar e avaliar comportamentos, melhorias ou retrocessos em tão pouco tempo. O resultado do projeto é muito condicionado pelo tempo que temos para colocá-lo em prática. Deste modo existem projetos baseados em problemas concretos que levam a resultados imediatos e outros projetos dos quais só se conseguem obter resultados a longo prazo, como foi o meu caso.

No caso da problemática do meu Projeto de Investigação-Ação, não consegui obter resultados a curto prazo visto que se tratava de uma investigação a nível das atitudes e comportamentos de interação social no quotidiano das crianças. É uma questão que só é realmente verificada após algum tempo de “insistência” com a intervenção de estratégias e atividades que façam com que as crianças desenvolvam essas competências mas sempre de uma forma natural. No entanto, foi possível observar certos comportamentos e reações das crianças que me permitem afirmar que estas estiveram muito mais atentas e preocupadas com estas questões, das atitudes e comportamentos, face aos outros. Consegui observar e surpreender-me com algumas melhorias no comportamento de várias crianças.

Após várias intervenções acerca da problemática notava que muitas delas faziam questão de lembrar o que tínhamos falado, visto e trabalhado durante as atividades e que quando alguém tinha um comportamento menos adequado, questionavam sobre o mesmo e sobre o que tinham de fazer após terem esse comportamento menos positivo. Verifiquei ao longo da prática que as crianças passaram a usar com mais frequência vocábulos como: “Desculpa”, “Obrigado/a”, “Se faz favor” e ainda questionavam de forma mais adequada: “Podes emprestar-me o teu brinquedo?”, “Posso brincar contigo?”, “Bia, posso ir à casa de banho?”, “Beatriz, o que vamos fazer hoje?”, “Podes ajudar-me com a sopa se faz favor?”...

Sinto que contribuí para uma melhor valorização e desenvolvimento das atitudes e comportamentos a adotar no cotidiano das crianças e nas suas relações e que as encorajei no sentido de transpor essas atitudes para o meio familiar e mesmo na sociedade. No entanto, não posso garantir que estes comportamentos e atitudes sejam respeitados a todos os níveis pois existem familiares e responsáveis que podem não dar a devida importância e o devido valor a estas questões, desvalorizando-as de certa forma.

No contexto de sala, pretendi, sempre, que as crianças trabalhassem e desenvolvessem as atividades planejadas e implementadas, dando importância às boas atitudes a adotar perante as situações que vão surgindo no dia-a-dia e que melhorem a relação entre elas, com os adultos em geral e que estas sejam uma referência para a vida. Foi minha intenção refletir sobre os bons comportamentos, hábitos, atitudes perante os seus pares e os adultos reconhecendo que é a base para obter uma postura positiva em relação aos outros. Insistir em desenvolver aprendizagens relativas a esta temática é preparar para o futuro de cada criança pois é algo que a vai acompanhar durante toda vida numa tentativa de orientar e prever certas situações do cotidiano.

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

5.1 – Contextualização do ambiente educativo do 2.ºA e 3.ºA

5.1.1.- O meio envolvente

A EB1/PE da Lombada situa-se na freguesia de São Martinho e pertence ao concelho do Funchal. A referida freguesia é a segunda mais populosa do Funchal, com 8,06 Km² de área e cerca de 26482 habitantes, de acordo com o INE (Recenseamento Geral da População e Habitação de 2011).

Da freguesia de São Martinho fazem parte os 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.

A atividade económica predominante é a agricultura e, relativamente a estabelecimentos comerciais e serviços, esta localidade dispõe à população uma diversificada rede de “atividades” comerciais e industriais.

Em relação à oferta educativa, podemos encontrar, nesta freguesia, diversas creches, escolas de 1.º ciclo do ensino básico com pré-escolar, uma escola secundária, a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira e a Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes.

5.1.2.- A Escola EB1/PE da Lombada – S. Martinho

A Escola do 1.º ciclo com pré-escolar da Lombada foi edificada no Século XX, na década de sessenta, e começou a funcionar no ano letivo 1966/1967 (dados pertencentes ao Plano Educativo de Escola – ver apêndice 4).

No ano letivo de 2008/2009 a Escola da Lombada – S. Martinho sofreu uma grande remodelação nas suas infraestruturas para poder receber alunos da Escola das Quebradas que entretanto ficou desativada. Este estabelecimento foi reconstruído com dois pisos e um espaço exterior (campo e arredores) (ver figura 22). Esta instituição educativa tem capacidade para cerca de 150 alunos (aproximadamente) considerando duas salas dedicadas ao Pré-Escolar e quatro salas dedicadas ao 1.º Ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) destinadas à componente curricular e três salas destinadas à componente tanto curricular como de atividades de enriquecimento curricular (sala de Música, sala de Informática e sala de Expressão Plástica). A EB1/PE da Lombada possui ainda um

andar térreo (rés-do-chão) onde podemos encontrar um elevador que faz a ligação deste andar até ao último andar do edifício escolar.



Figura 22 – Fotografias de alguns espaços da EB1/PE da Lombada – S.Martinho. (retirado do PEE);

A escola caracteriza-se por ser um edifício com uma estrutura moderna, com espaços amplos, bem equipados com todo o tipo de materiais e instrumentos necessários para o decorrer da ação pedagógica (Quadro 1). As salas possuem bons mobiliários, lava-mãos, placardes, quadros de boa qualidade, várias janelas que permitem a entrada de luz natural durante todo o dia. Quanto às salas das atividades de enriquecimento curricular, estas apresentam materiais e instrumentos específicos de cada área, ricos em quantidade e qualidade. Os espaços exteriores são amplos e sem grandes obstáculos fazendo com que os alunos circulem de forma livre sem grandes preocupações de gestão a nível do espaço por parte dos docentes e não docentes. O póidesportivo é de grandes dimensões o que faz com que os alunos tenham espaço para se movimentarem tanto nas aulas de Expressão Físico-Motora como nos intervalos.

Recursos físicos	
Espaço exterior	<ul style="list-style-type: none"> - Um pátio coberto; - Um parque infantil; - Uma sala polivalente; - Duas arrecadações; - Um campo desportivo; - Três balneários/vestiários; - Três instalações sanitárias.
Piso -1	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada principal para pessoal docente, não docente e alunos; - Elevador.
Piso 0	<ul style="list-style-type: none"> - Duas salas para o Pré-Escolar; - Uma sala para o pessoal docente; - Uma sala para o pessoal não docente; - Um refeitório; - Uma dispensa; - Seis instalações sanitárias; - Duas arrecadações.
Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> - Um gabinete da Direção; - Um gabinete de Administração; - Duas salas da Componente Curricular; - Uma sala de Expressão Musical/Inglês; - Uma sala de informática; - Uma sala de Expressão Plástica; - Uma sala de Biblioteca.

Quadro 1 – Recursos Físicos da EB1/PE da Lombada – S. Martinho.

Quanto aos recursos humanos, esta escola apresenta uma equipa pedagógica completa e adequada para fazer deste espaço um espaço educativo/pedagógico, garantido assim a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Quadro 2).

Recursos humanos	
Pessoal Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Um diretora; - Quatro professores de componente curricular; - Seis professores das atividades de enriquecimento curricular; - Duas professoras do Ensino Especial; - Duas educadoras.
Pessoal Não Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Uma Assistente de Administração Escolar; - Quatro Auxiliares de Ação Educativa; - Duas auxiliares de Educação Pré-Escolar; - Uma cozinheira

Quadro 2 - Recursos Humanos da EB1/PE da Lombada – S. Martinho.

De um modo geral, esta escola detém um conjunto de características propícias a uma aprendizagem de sucesso pelos alunos assim como pelos docentes e não docentes que aqui desempenham o seu papel.

5.1.3.- A sala do 2.ºA e do 3.ºA

Em relação à sala de aula onde estive a desenvolver as minhas práticas pedagógicas II e III, estas funcionaram na mesma sala e com a mesma turma. No entanto irei basear-me, principalmente, na descrição da organização da sala da prática pedagógica II e, posteriormente, irei apenas acrescentar as principais alterações existentes que ocorreram entre a prática pedagógica II e a III.

A sala do 2.º A situa-se no piso 0, numa das salas dedicada ao Pré-Escolar, pois só havia uma sala de Pré-Escolar em funcionamento devido ao número de crianças matriculadas. É uma sala que se destaca, à primeira vista, por ser colorida (chão verde claro e paredes verdes e brancas), ampla e bastante iluminada. Possui um mobiliário moderno (mesas, cadeiras...), armários espaçosos, uma estante, um mesão comprido que serve para colocar alguns materiais usados no dia-a-dia, placardes para exposição de trabalhos, um quadro negro, três janelas que permitem a entrada de luz natural, um lava mãos, uma área dedicada à biblioteca, uma área dedicada às tarefas diárias do chefe (um cartaz com o dia da semana, dia do mês, tempo meteorológico) e por fim outra área dedicada ao registo do comportamento, e das presenças.

A sala está organizada de uma forma dita “tradicional” com as mesas umas atrás das outras e viradas de frente para o quadro negro. Os alunos estão dispostos individualmente, cada um com a sua mesa de trabalho (Figura 23 e 24).

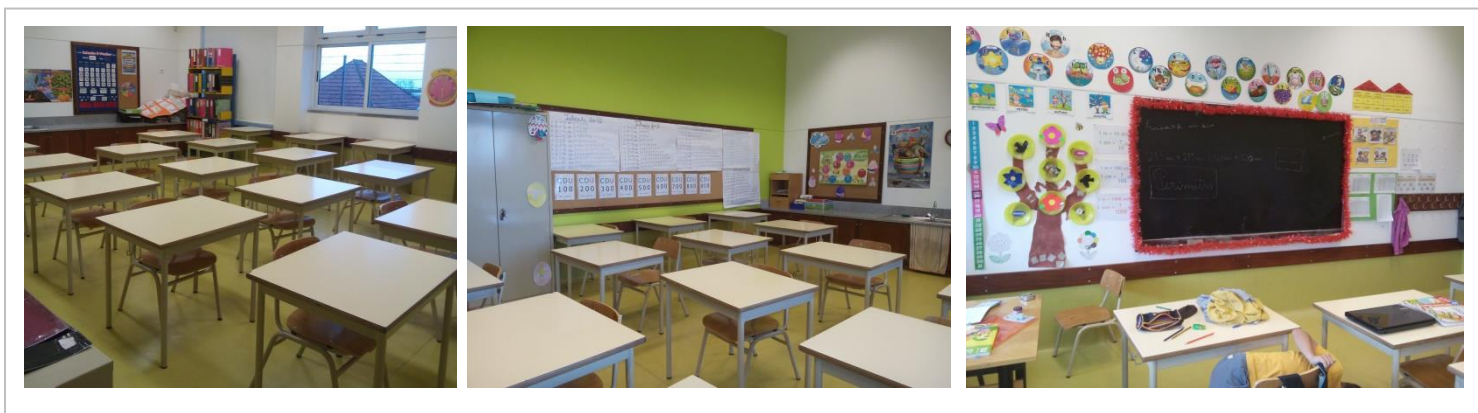


Figura 23 – Organização espacial da sala do 2º ano

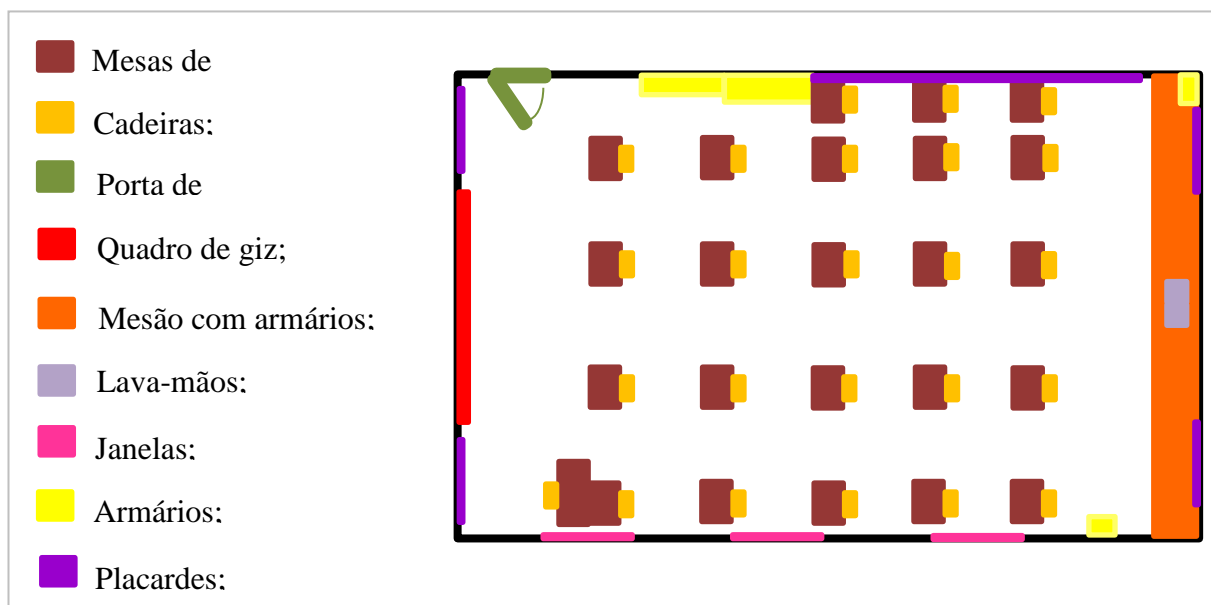


Figura 24 - Planta da sala de aula do 2.º ano;

Esta sala é utilizada no turno da tarde para a atividade de enriquecimento curricular de Inglês o que faz com que o espaço seja partilhado pelas duas docentes e por todas as turmas que usufruem das aulas de inglês. Existem espaços próprios para colocar os materiais utilizados nas aulas de inglês e para expor os trabalhos realizados pelos alunos que frequentam esta atividade.

A sala onde desenvolvi a prática pedagógica III foi a mesma que na prática pedagógica anterior, no entanto esta “sofreu” algumas alterações nomeadamente na organização e disposição das mesas. Desta vez, as mesas estavam dispostas em forma de “U” com 6 mesas (juntas duas a duas) no centro (Figuras 25 e 26). Desta maneira criou-se uma maior envolvência, participação e interação de todos os alunos com os seus pares e docente titular de turma. A nível do restante mobiliário, placardes e áreas mantiveram-se, à parte dos cartazes expostos (a nível da marcação do dia, tempo meteorológico, mês, comportamento, assiduidade...) que foram renovados fazendo com que os alunos ficassem entusiasmados e demonstrassem interesse em ter na sala novos “instrumentos” de aprendizagem.



Figura 25 – Organização espacial da sala do 3.º ano.

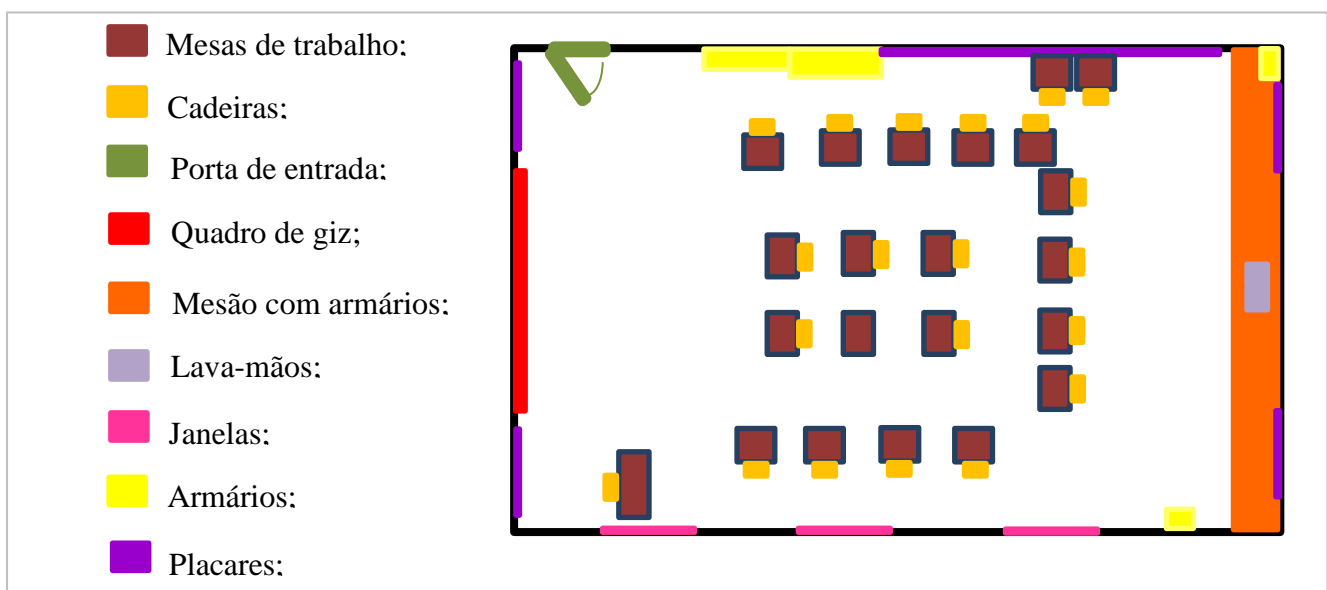


Figura 26 – Planta da sala de aula do 3.º ano.

5.1.4.- A turma do 2.ºA

A minha Prática Pedagógica II relativa ao segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, decorreu na Escola Básica da Lombada (São Martinho e concelho do Funchal) com a turma de 2º ano de escolaridade. Esta turma é composta por 18 alunos, dos quais 11 são do género feminino e 7 do género masculino com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos (Gráfico 2).

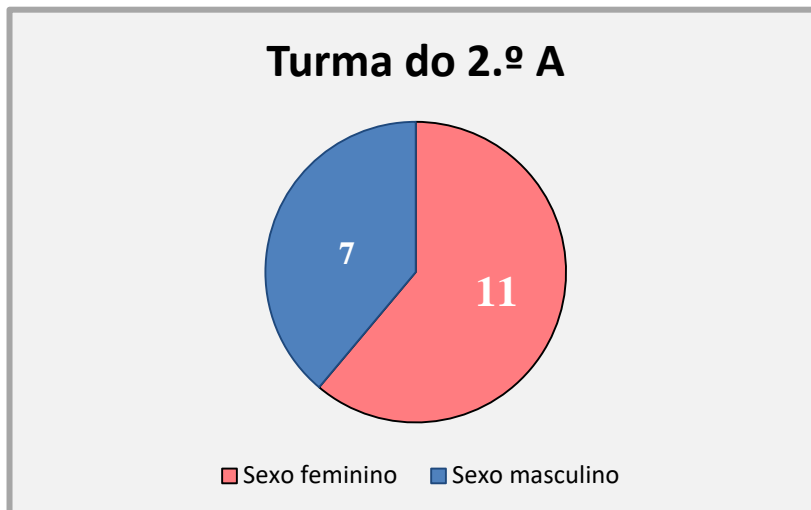


Gráfico 2 – Constituição da turma do 2.ºA

Através da observação participante, dos diálogos informais com a professora cooperante, da informação disponível no P.A.T (Plano Anual de Turma) e da própria intervenção pedagógica realizada nesta sala e com esta turma consegui compreender que estes alunos, no seu todo formam uma turma heterogénea, sobretudo no que se refere aos diferentes ritmos de aprendizagem. De um modo geral, são um grupo de crianças alegres, dinâmicas, divertidas, comunicativas e interessadas. Têm uma boa relação com a professora titular de turma e também com os professores das atividades curriculares e extra curriculares, assim como com o pessoal não docente, respeitando-os e com quem gostam de partilhar vivências. São alunos aplicados e motivados para a aprendizagem e para a realização das tarefas propostas, apesar de alguns ainda necessitarem de alguma atenção constante da professora ao denotar uma certa imaturidade e alguma falta de métodos de estudo e de trabalho. Estão sempre aptos e motivados para trabalharem e aprenderem novos temas e novos conteúdos. Nesta turma existem ainda duas alunas que beneficiam de educação especial devido a estarem referenciadas com NEE (Necessidades Educativas Especiais).

A turma do 2.º A frequentava a componente curricular no turno da manhã 8h:30min – 13h:30min e as atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde: 14h:30min – 18h:30min. O horário caracteriza-se por ser preenchido com algumas atividades curriculares nomeadamente a Expressão Musical, Língua Inglesa, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Educação Literária e Expressão Físico-Motora intercalado com a componente curricular lecionada pela docente titular de turma.

As áreas curriculares que os alunos mais apreciam são Educação Físico Motora, Música, Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Quanto à Matemática mostram alguma resistência na concretização dos vários temas a desenvolver. Os seus tempos livres são preenchidos, essencialmente, a jogar no computador, andar de bicicleta e praticar desporto. No que diz respeito à forma como os alunos se deslocam para a escola, a maioria desloca-se de carro ou autocarro e outros a pé. Alguns alunos não pertencem à área de residência encontrando-se deslocados por motivo de trabalho dos pais: dois alunos provêm do concelho de Câmara de Lobos, um da freguesia de Santa Maria Maior, um de Santa Luzia, dois de Santo António, uma do sítio da Ajuda e a maioria pertence à área de residência.

Quanto aos Encarregados de Educação, estes têm um relacionamento satisfatório com a escola. Alguns deles interessam-se pelo aproveitamento escolar dos seus educandos, podendo, contudo, existir maior apoio (em casa) na realização das tarefas escolares e no estudo. É de referir que alguns encarregados de educação vêm ao atendimento só quando solicitados, havendo um caso em que isso não acontece, ou seja, nem por solicitação se a encarregada de educação comparece. A faixa etária dos encarregados de educação oscila entre os 28 e os 67 anos e pertencem à classe média-baixa, uma pequena parte deles apenas possui o 1.º ciclo, a maioria o 2.º e 3.º ciclo e apenas dois possuem o grau de licenciatura. Alguns dos encarregados de educação encontram-se numa situação de desemprego e grande parte é trabalhador por conta de outrem. A maioria dos alunos, à exceção de dois, beneficia de ação social escolar o que evidencia o nível socioeconómico dos pais/encarregados de educação desta turma.

5.1.5. – A turma do 3.ºA

Quanto à prática pedagógica III, como já foi referido, foi realizada na mesma sala e com a mesma turma que lecionei na prática pedagógica II. No entanto, ocorreram algumas alterações, nomeadamente no número de crianças. É igualmente composta por dezoito alunos, dos quais onze são do sexo feminino e sete são do sexo masculino. Têm idades compreendidas ente oito e nove anos de idade.

Dois alunos ficaram retidos e integraram a turma do 2.º ano da mesma escola, dois alunos fizeram transferência para outra escola e quatro alunos integraram esta turma neste ano letivo (2016/2017). Uma aluna integrou esta turma por ter ficado retida. Um desses alunos (J.F) que já tinha frequentado esta escola e esta turma no 1.º ano de escolaridade (fez transferência para outra escola durante o 2.º ano de escolaridade)

voltou à escola da Lombada – S. Martinho para frequentar o 3.º ano. Um outro aluno integrou esta turma pois vinha de outro país (Rússia). Por fim e no decorrer da minha prática pedagógica deu-se a integração de mais uma aluna que veio de outra escola do Funchal. É de salientar que a entrada do aluno J.F veio perturbar e influenciar a turma devido ao seu mau comportamento e problemas de indisciplina, devido ao ambiente familiar onde se encontra inserido. Além das alunas já anunciadas, a aluna repetente está, também, a ser apoiada pela Educação Especial.

A turma do 3.º A frequenta a componente curricular no turno da manhã 8h:30min – 13h:30min e as atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde: 14h:30min – 18h:30min. O horário caracteriza-se por ser um pouco preenchido com algumas atividades curriculares nomeadamente a Expressão Musical, Língua Inglesa, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Projetos, e Expressão Físico-Motora intercalado com a componente curricular lecionada pela docente titular de turma.

5.2. - Intervenção pedagógica na turma do 2.º A

A Prática Pedagógica II no 1.º Ciclo do Ensino Básico apresenta e representa a entrada no mundo profissional e como estagiária desta área considero que aprendo *in loco*, ou seja, aprendo nas próprias instituições educativas o ato de desenvolver esta notável profissão.

O estágio pedagógico teve início no dia 4 de abril de 2016 e terminou a 6 de junho do mesmo ano, totalizando as 120 horas. Decorreu ao longo de nove semanas, mais propriamente, às segundas, terças e quartas-feiras.

As duas primeiras semanas de intervenção pedagógica destinaram-se à observação participante sendo que, a primeira semana não estava contabilizada para as 120 horas de estágio, e, por essa razão, não ser de carácter obrigatório. Estrela. A (1990) refere que a observação participante requer que, quem observa, participe na vida do grupo que está a ser observado. Por isso, destaco a importância que a observação participante tem neste contexto educativo uma vez que, “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). É de salientar a importância da professora cooperante neste processo de estágio, uma vez que nas primeiras semanas de observação é necessário estar a par de toda a informação da turma, de algum caso em específico, do que é habitual fazer com os alunos todos os dias, ou seja, as suas rotinas, algumas reações e postura que devemos adotar em determinadas situações, entre outros. Estas informações facilitaram no

desempenho do meu trabalho pedagógico no sentido do planeamento das aulas e das atividades a desenvolver com os alunos, ao longo da prática pedagógica.

Foi no dia 18 de abril que se deu o início da intervenção pedagógica com a turma pressupondo já uma planificação de aula. Nesta fase foram elaboradas as sequências pedagógicas organizadas e estruturadas com base numa linha de ação de estratégias de ensino-aprendizagem pensadas e refletidas para os alunos da turma do 2.º ano. Considero que a planificação é um instrumento fundamental na prática pedagógica uma vez que “para que os professores consigam desenvolver as competências dos alunos devem organizar o ensino de modo a que estes adquiram um profundo conhecimento factual dos fundamentos” (Lopes e Silva, 2010, p. XIX) tendo sempre por base as características e necessidades da turma em questão.

No decorrer da prática pedagógica, semana após semana, houve sempre o cuidado de analisar, discutir e decidir os conteúdos a trabalhar com os alunos assim como algumas sugestões de abordagem aos mesmos conteúdos. Realço ainda a importância dos diálogos e reflexões com a professora cooperante acerca do desempenho da ação pedagógica no sentido de obter algum *feedback* acerca dos aspetos positivos e outros menos positivos na tentativa de obter um melhor desempenho.

Posto isto, e baseado nos pressupostos teóricos referidos nos capítulos anteriores, torna-se pertinente referir a minha ação e o seu propósito ao longo da minha prática pedagógica. A intencionalidade didático-pedagógica foi uma característica que esteve sempre presente na minha linha de intervenção: “organizo e desenvolvo esta temática porquê?”; “Qual é o meu objetivo ao trabalhar este conteúdo?”; “Talvez seja pertinente trabalhar esta temática, antes de trabalhar uma outra!?”, foram algumas questões óbvias e pertinentes que fizeram refletir o meu desempenho “antes da aula”, “na aula” e no “pós aula”, tornando-se assim num processo contínuo e fulcral no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem participativa e ativa dos alunos e a sua envolvência no desenvolvimento de atividades é, no fundo, o melhor caminho para que as crianças consigam aprender de uma forma significativa e diversificada e, deste modo, ao longo da minha ação pedagógica, foi sempre uma preocupação fazer com que os alunos se sentissem envolvidos, participassem ativamente em todos os momentos de aprendizagem proporcionados.

Conjugar um espírito pedagógico cooperativo com as áreas do saber e do saber ser, é a chave para fomentar nos alunos capacidades inerentes às mesmas contribuindo para o sucesso de todos e de cada um.

5.2.1.- Da observação à formulação da Questão de Investigação-Ação – O Ponto de Partida

Durante o período de observação participante, aquando do início da prática de estágio na turma do 2.ºA da EB1/PE da Lombada em S. Martinho, tive oportunidade de conhecer o edifício educativo e de perceber o funcionamento geral da escola assim como da sala da turma do 2.º ano de escolaridade mais especificamente. Ao longo das horas destinadas à observação participante, procurei compreender o funcionamento e rotinas da turma, observar o grupo de alunos e os seus comportamentos, constatar o tipo de relação que têm uns com os outros e com a professora cooperante e ainda estive atenta às reações dos alunos perante a minha presença na sala de aula. Procurei conhecer os professores que trabalhavam diretamente com a turma do 2.º ano numa tentativa de estar mais próxima de todos os professores e assim conseguir partilhar algumas dúvidas sobre a turma em questão.

De um modo geral período de tempo reservado para a observação participante serviu para olhar atentamente para os alunos e para as suas ações enquanto crianças estudantes e refletir sobre as vivências da turma do 2.º A. No decurso do tempo determinado à observação, concentrei-me em procurar (nesta sala e com estes alunos) uma “problemática” para posteriormente começar a trabalhar no sentido de desenvolver, planear e delinear atividades e estratégias de acordo com a mesma.

Desde início a professora cooperante informou-me sobre o funcionamento da escola, da sala de aula, do grupo de alunos em geral. Também mencionou algumas características de alguns alunos em particular por receberem apoio através da Educação Especial. Ao longo dos dias de prática pedagógica e em diálogo com a professora cooperante deparei-me com as áreas em que os alunos estavam mais à vontade e as áreas onde os mesmos sentiam mais procurando antever a forma como se poderia ultrapassar algumas das barreiras apresentadas pelos alunos. Através das conversas com a professora cooperante e das minhas observações percebi que os alunos, no geral, tinham mais dificuldades na área curricular de Matemática mostrando-se, por vezes, um pouco desmotivados para a aprendizagem. A partir desse momento comecei a centrar-me um pouco mais nessa área numa tentativa de perceber a melhor maneira de partilhar, com os alunos, o interesse e a motivação pela Matemática. Neste âmbito, os alunos tinham alguma dificuldade em concretizar os vários conteúdos abordados na sala de aula, por isso, achei pertinente refletir sobre esta problemática concluindo que o uso dos

materiais diádico-pedagógicos seria uma ferramenta de sucesso a ser posta em prática. Depois de observar e de efetuar alguns registros, conversei com a professora cooperante e ambas concordamos com esta opção, uma vez que a professora cooperante também sentia algumas “falhas” neste sentido.

Ao longo das duas semanas dedicadas à observação participante, reparei que não eram usados muitos materiais didáticos ou jogos para trabalhar noções e conteúdos matemáticos e que para resolverem exercícios usavam o manual ou pequenos guiões de trabalho. Notei que havia a necessidade de mudar (um pouco) a forma como realizavam os exercícios recorrendo à possibilidade de praticá-los de uma forma diversificada utilizando materiais manipuláveis onde pudessem agarrar, mexer e mais concretamente ver o que estavam a aprender no momento pois, só assim é que as crianças conseguiriam compreender alguns fenómenos da área da Matemática de uma forma consistente e real. Desta forma, tenho a certeza que os alunos sentir-se-ão mais motivados e predispostos a aprender de uma forma mais lúdica e enriquecedora.

5.2.2.- Questão de Investigação-Ação

A IA na educação, permite ao investigador procurar, observar e identificar diversas situações que, posteriormente consiga trabalhá-las refletindo e avaliando-as, ou seja, que “se traduza numa atitude reflexiva, acompanhada por uma forte confiança no porquê e no como de todo o processo.” (Amado, 2014, P. 13).

Por conseguinte, tornou-se fundamental criar um ponto de partida afirmando a importância da criação de uma questão-problema articulando as várias ideias no que Máximo-Esteves (2008) defende que as questões de investigação-ação ou as “questões de partida” já definem alguns tópicos e que estes antecedem um conjunto de decisões relativamente a caminhos a percorrer nesse sentido.

No decorrer da prática pedagógica e em conversas informais com a professora cooperante, deparei-me com a dificuldade/obstáculo na concretização de conteúdos e noções matemáticas. Tornou-se fulcral organizar e formular uma questão-problema de forma a colmatar as necessidades dos alunos da turma do 2.º A. Posto isto, a questão da Investigação-Ação selecionada foi: “Como é que a concretização, através da manipulação de recursos didáticos significativos poderá promover nos alunos do 2.ºA o desenvolvimento de noções matemáticas?”

Foi a partir desta questão-problema trabalhei e desenvolvi as várias “temáticas” da Matemática através de materiais didático-pedagógicos reais/concretos que fossem ao encontro das necessidades e das “faltas” dos alunos desta turma.

5.2.3.- Estratégias implementadas e atividades desenvolvidas na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Num período de estágio pedagógico repleto de vários momentos como a observação participante, a intervenção, o plano de aulas, a procura de uma temática para poder desenvolver com os alunos, seguiu-se a procura e recolha de estratégias úteis para responder aquela que foi a questão de investigação. Neste sentido, é fundamental decidir, face a cada conteúdo de aprendizagem, qual o caminho que se pretende suscitar e privilegiar no aluno. As atividades aqui apresentadas referem-se especificamente a atividades no âmbito do Projeto de Investigação-Ação baseadas na questão de Investigação-Ação formulada numa tentativa de promover aprendizagens concretas na área da Matemática.

5.2.3.1. - O Metro móvel – Qual a relação entre as medidas de comprimento?

De forma a relembrar aos alunos e, partindo dos conhecimentos prévios que possuem relativamente às medidas de comprimento - medida principal (m) e seus submúltiplos (dm, cm, e mm) - foi-me proposto trabalhar e desenvolver este conteúdo numa tentativa de avançar para aprendizagens mais sólidas e concretas. Esta atividade decorreu na segunda semana de estágio (ver apêndice 5) com o objetivo de rever e consolidar os conhecimentos acerca das medidas de comprimento e da sua relação e comparação entre elas.

Numa primeira fase estabelecemos um diálogo em que os alunos referiram a necessidade do ato de medir e da utilização das medidas de comprimento em situações diversas do quotidiano: a altura de cada um, o comprimento da sala, do quadro, do lápis, da borracha entre outros. Concluímos que existem medidas apropriadas para medir o tamanho adequado de determinados objetos, pessoas, animais, relevo... Em simultâneo houve o registo no quadro de conclusões estabelecendo as devidas relações entre as medidas já conhecidas.

Após esta abordagem, apresentei aos alunos um novo “amigo” apelidado de “Metro Móvel” que representa um metro construído em madeira, que nas suas quatro faces possui as diferentes unidades de medida de comprimento. Uma das faces

representa o metro (unidade principal de medida), uma outra os decímetros (dm), outra os centímetros (cm) e por fim a quarta face que representa os milímetros (mm) (figuras 27, 28 e 29)



Figura 27 – “Metro Móvel” – a parte verde representa um metro (m);

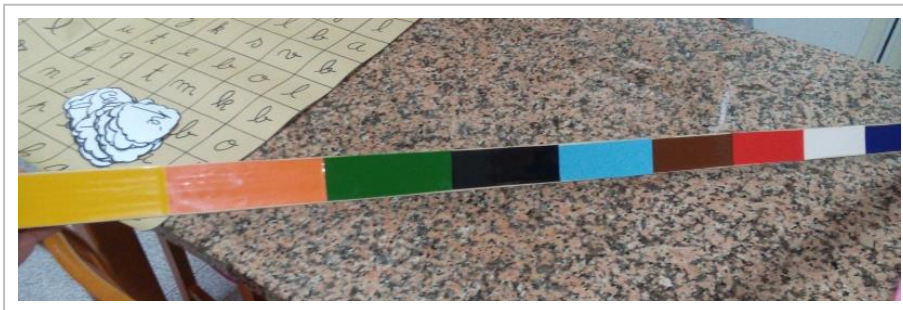


Figura 28 – “Metro Móvel” – dividido em dez (dm);



Figura 29 – “Metro Móvel” – dividido em cem (cm) e em mil (mm);

Desde logo os alunos mostraram-se curiosos para conhecer este novo material. Ao apresentar o “amigo” Metro Móvel, os alunos entusiasmaram-se querendo manuseá-lo e explorá-lo. Foi minha intenção que os alunos observassem estas quatro faces do metro e as identificassem com as medidas anteriormente abordadas. Realizei uma abordagem ao material caracterizando-o e mostrando as diversas faces e respetiva designação. De seguida o Metro Móvel passou de aluno para aluno para que todos pudessem tomar contacto com o novo material dedicado às medidas de comprimento. À medida que o iam manuseando questionavam a sua funcionalidade e veracidade quanto ao número de vezes em que o metro foi dividido nomeadamente, se realmente ali

existam cem e mil partes. Houve inclusive um aluno que se dispôs a contar os milímetros.

Como nas imagens acima expostas, podemos ver que na figura 27 a face verde é representativa do metro (medida principal), a face dividida em dez partes iguais em cores diferentes representa os decímetros (dm) – Figura 28 -, a face dividida em cem partes iguais pintadas alternadamente a vermelho e branco representa os centímetros (cm) – Figura 29 - e, finalmente, a face dividida em mil partes iguais em papel milimétrico representa os milímetros (mm) – Figura 29.

Através do diálogo em grande grupo e com o apoio do Metro Móvel conseguimos, mais facilmente, identificar as várias unidades de medida (metro e seu submúltiplos) estabelecendo relações entre as mesmas e chegando às seguintes conclusões (Figura 30).

Um metro é igual a dez decímetros e que um decímetro é a décima parte do metro;

Um metro é igual a cem centímetros e que um centímetro é a centésima parte do metro;

Um metro é igual a mil milímetros e que um milímetro é a milésima parte do metro;

Um decímetro é igual a dez centímetros e que um centímetro é a décima parte do decímetro;

Um centímetro é a igual a dez milímetros e que um milímetro é a décima parte do centímetro;

Figura 30 – Conclusões acerca das medidas de comprimento;

Posteriormente, e, a pares, os alunos efetuaram medições, utilizando o Metro Móvel, às mesas de trabalho, à porta da sala de aula, à própria sala de aula. Alguns pares de trabalho quiseram dirigir-se ao exterior da sala para efetuar outras medições (muros, pátio, pilares...). Senti que esta atividade foi do agrado dos alunos, uma vez que puderam manusear e explorar as potencialidades deste Metro Móvel que permite de uma forma global trabalhar a relação entre as medidas de comprimento visualizando-as concretamente através deste material.

Esta atividade baseou-se em recordar e consolidar este conteúdo que, alguns alunos, já haviam esquecido. Considero que foi uma mais valia construir e levar para dentro da sala este material uma vez que possibilitou aos alunos o contacto direto com o material/conteúdo pedagógico. Os alunos sentiram que através deste material

conseguiam, mais facilmente, associar e identificar, as várias medidas de comprimento de uma forma concreta visualizando o Metro Móvel. Neste sentido, a minha intervenção incidiu meramente na orientação do diálogo estabelecido com os alunos, na apresentação do Metro Móvel, na demonstração da sua aplicação e no encorajamento à participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens.

5.2.3.2. – Fita Decorativa (grinalda) para trabalhar o Perímetro de polígonos – Construir e Medir.

Na quinta semana de intervenção pedagógica (ver apêndice 6) começamos por desenvolver a noção de perímetro que se encontra inserida no domínio “Geometria e Medida (GM)”. Como os alunos ainda não conheciam bem este conceito e o seu significado achei por bem não revelar desde logo qual a sua designação e funcionalidade.

Tendo em conta que já sabia que ia trabalhar esta temática, preparei previamente a atividade a realizar no dia programado e acordado com a professora cooperante. Assim, pensei numa atividade que desse para usar um material simples – fita decorativa (grinalda) - e que, no desenrolar da atividade, os alunos fossem percebendo o que estava a ser feito e de que forma. Pretendia que compreendessem todo o processo da atividade para que, numa fase posterior, fosse mais fácil de perceber o conceito matemático que estava por detrás desta. Para dar início à atividade solicitei a colaboração de dois alunos (ajudantes) ao acaso. Estes dois ajudantes teriam que se encarregar da realização da atividade de um modo mais prático, mas todos em conjunto teriam que ajudar os colegas que estavam junto ao quadro. A minha posição era meramente a de orientar o diálogo e as ações dos alunos. Abordei de forma sistemática o que era pretendido fazer e, aos poucos, fomos conseguindo desenvolver a atividade. Comecei por referir que estávamos na altura de comemorar o São João e que poderíamos decorar a sala, ou melhor, o quadro, com uma fita típica (grinalda) desta altura do ano. Os alunos reagiram de forma positiva e entusiástica e aprontaram-se desde logo para iniciar este “trabalho”. Lembrei-lhes que em primeiro lugar deveríamos saber as medidas do quadro e questionei-os sobre de que maneira é que poderíamos saber essas mesmas medidas. Todos assim concordaram e começaram a medir o quadro com uma fita métrica (instrumento utilizado anteriormente). Uma das alunas que estava junto ao quadro apontou, escrevendo no mesmo, as medidas encontradas. Após este exercício, os alunos

referiram de imediato que deveríamos medir, desta vez, a fita que ia decorar o nosso quadro. Dois outros alunos dirigiram-se à frente e assim mediram, com muita precisão, a fita decorativa. Depois cortaram e, com ajuda, começaram a colocar a fita à volta do quadro fazendo uma moldura como está expresso na figura 31.



Figura 31 – Quadro com a fita decorativa (grinalda).

Ao longo desta atividade fui introduzindo alguns termos próprios deste conteúdo, explicando e demonstrando o significado de perímetro de polígonos (com recurso à fita decorativa e aos alunos que estavam junto do quadro). Daí, os alunos conseguiram visualizar e concretizar de uma forma prática, lúdica e pedagógica o conceito de perímetro identificando-o como a soma das medidas dos comprimentos dos lados de um polígono.

Após este exercício e, de modo a perceber se os alunos tinham compreendido esta atividade, solicitei a ajuda de um outro aluno da turma para se dirigir à frente. Pedi que este, juntamente com os colegas, relembassem todo o processo feito anteriormente até chegarmos ao conceito base – o perímetro. Os alunos em conjunto conseguiram lembrar todos os passos elaborados ao longo da atividade explicando o porquê de cada um deles, utilizando os termos matemáticos como por exemplo: medir, metro, decímetros, centímetros, comprimento, largura, lados.

De salientar que o diálogo em grande grupo e as questões que surgiam, enquanto a atividade era realizada, foram fundamentais para que este processo de ensino-aprendizagem se tornasse cada vez mais concreto e real. O facto da iniciação à aprendizagem deste conteúdo matemático ter sido realmente feita pelos próprios alunos,

fez com que estes se sentissem predispostos para conhecer, curiosos para saber mais e motivados para aprendizagens futuras.

Após esta abordagem inicial ao perímetro, pedi a colaboração dos alunos para que deixassem a sua mesa livre. Comecei por demonstrar a atividade a realizar medindo a mesa aos palmos contabilizando quantos precisei para medir a minha mesa. Ao mesmo tempo, os alunos realizavam o mesmo procedimento contabilizando quantos palmos eram necessários para medir a sua mesa e registavam esse valor, no seu caderno diário para posteriores conclusões. Numa fase seguinte foi pedido ao “chefe do dia” para distribuir a cada colega um palito e um pau de espetada para que pudessem realizar o mesmo exercício e ver quantos palitos e quantos paus de espetada seriam necessários para medir a sua mesa e por fim, registar. De seguida foi solicitado que utilizassem o seu estojo como unidade de medida verificando o número de estojos necessários para medir a sua mesa registando o valor no seu caderno.

Após a realização destas pequenas tarefas estabelecemos um diálogo sobre os resultados obtidos realçando as razões que levaram à obtenção de medidas diferentes entre os colegas nomeadamente na utilização do palmo, do palito, do pau de espetada e do estojo. Os alunos concluíram que as medidas variavam consoante o material/unidade de medida utilizado. Observaram que ao utilizarem uma unidade de medida menor precisavam de utilizá-la mais vezes e que ao utilizarem uma unidade de medida maior utilizavam-na menos vezes.

Através do diálogo estabelecido com a turma, pude observar que os alunos revelaram gosto e interesse pelas atividades sugeridas por mim e que eles próprios propuseram a utilização de outros recursos, como unidades de medida, para justificar as conclusões a que tinham chegado.

5.2.3.3. – Quadrados de espuma “EVA” para trabalhar a Área de Polígonos – Que área ocupa uma figura plana?

Na sexta semana de intervenção (ver apêndice 7) iniciámos o desenvolvimento de aprendizagens relativas à compreensão da noção de área de polígonos que se encontra inserido no domínio “Geometria e Medida (GM)”. Para iniciar esta temática organizamos a sala de aula de modo a que os alunos pudessem estar sentados no chão e em semicírculo. Posteriormente, comecei por estabelecer um diálogo com as crianças acerca da área que determinadas superfícies ocupam na sala de aula (quadro, cartazes,

placares...). Os alunos, motivados por estarem posicionados na sala de uma forma diferente, interagiram com maior vontade no diálogo colocando algumas questões que foram, aos poucos, esclarecidas com o apoio de todos os colegas. Seguidamente trouxe para o centro da sala uma caixa que continha quadrados (5x5) de espuma (EVA) – Figura 32 - com o objetivo de realizar construções no chão da sala e perceber a medida da área dessa mesma construção.

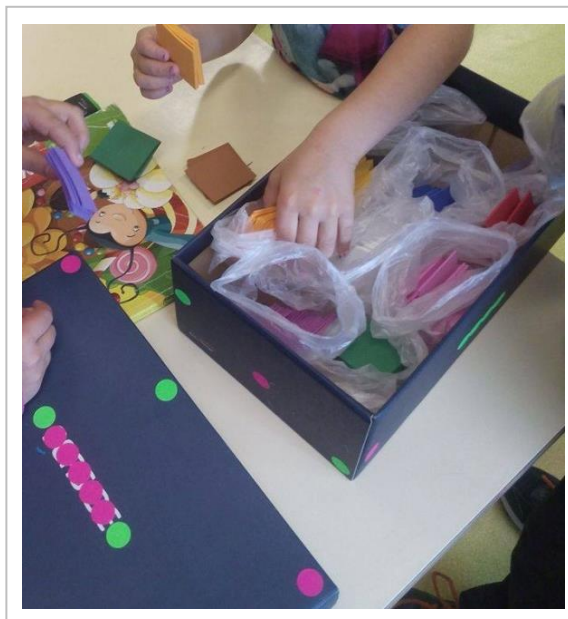


Figura 32 – Caixa com o material para a atividade;

Foi pedido ao “chefe do dia” que fosse distribuindo algumas peças por cada colega, com diferentes quantidades e com a mesma cor para que construíssem figuras planas, utilizando como unidade de medida os quadrados de cinco por cinco cm (Figura 33). Numa primeira fase, os alunos exploraram o material e, à medida que construía a sua figura plana, foram “apresentados” novos vocábulos apropriados ao número de quadrados que utilizaram nas construções, os conceitos de dominó (dois quadrados), triminó (3 quadrados), tetraminó (4 quadrados), pentaminó (5 quadrados). Observamos todas as figuras planas construídas pelos alunos e, de seguida, chegamos a algumas conclusões. Exemplo: a figura amarela tem maior medida de área do que a figura verde; a figura verde tem menor medida de área do que a figura amarela; a figura cor de laranja tem uma área equivalente à figura rosa. Posteriormente comparam a área das várias figuras planas e, entre os alunos, ordenaram as respetivas áreas por ordem crescente e

decrecente (Figura 34) estabelecendo relações entre elas explicando o motivo pelo qual uma figura tem maior/menor/equivalente área em relação a outras figuras.

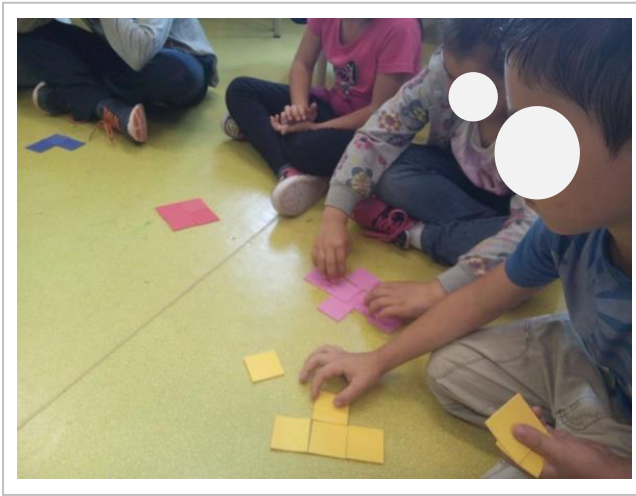


Figura 33 – Construção de figuras planas utilizando os quadrados de espuma “EVA”;

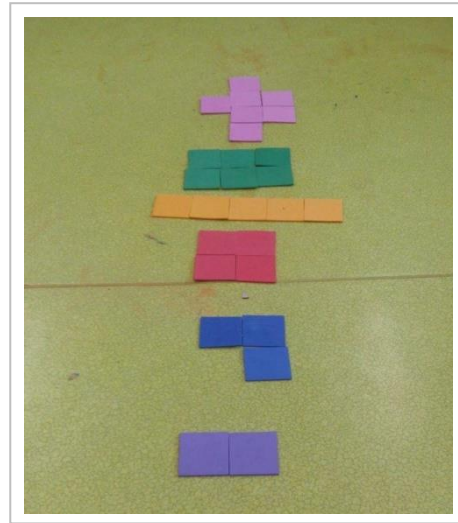


Figura 34 – Ordenação crescente/decrecente da área das figuras construídas;

Seguidamente, os alunos puderam construir outras possibilidades de figuras utilizando o mesmo número de quadrados e verificando que a sua designação (dominó, triminó, tetraminó ou pentaminó) e a sua área não se alterava apesar de estarem numa outra posição (figuras equidecomponíveis). Numa segunda fase, foi solicitado ao “chefe do dia” que distribuísse cinco quadrados por colega para que cada um construísse um pentaminó original. Depois de ter sido “dado” um certo tempo para a construção do mesmo, cada aluno apresentou a sua figura referindo a área e o perímetro da mesma, oralmente. Ao mesmo tempo e com recurso a uma tabela que estava exposta no quadro foram registados esses valores para, posteriormente, observar e refletir sobre estes dois conceitos matemáticos: perímetro e área, através de questões do tipo “Quantos lados tem cada pentaminó? Todos os pentaminós têm o mesmo perímetro? e a mesma área?”.

Através deste simples material os alunos conseguiram compreender o significado de área de um polígono concretizando essa aprendizagem de uma forma lúdica e dinâmica. Senti que os alunos estavam motivados para a aprendizagem devido ao facto de estarem sentados na sala de aula de uma forma diferente, mas também pela presença de uma caixa com material apelativo que incentivava à construção/jogo. Foi notória a curiosidade, a participação e a vontade de construir figuras utilizando o máximo de quadrados disponíveis desafiando a descoberta dos valores dos conceitos apresentados: perímetro e área, diferenciando-os.

5.2.4. - Análise, reflexão e avaliação do projeto de Investigação-Ação implementado

Avaliar, refletir e analisar a prática educativa, como já foi referido noutros capítulos, é fundamental para construir aprendizagens consistentes e eficazes. Neste sentido refletir sobre o Projeto de Investigação-Ação implementado surge como imprescindível para que, como docentes, compreendamos a necessidade de investigar, procurar estratégias e intervir. Reconhecer se essas estratégias foram bem introduzidas e implementadas torna-se crucial uma vez que estamos a trabalhar para desenvolver determinadas competências nos alunos e que só eles nos podem transmitir esse *feedback*. Neste sentido é fundamental conduzir a intervenção de forma consciente e positiva até chegar aos alunos.

Tal como aconteceu na Prática Pedagógica I, o tempo dedicado ao estágio pedagógico foi reduzido perante o tipo de problemática que tinha para estrategicamente “resolver”. O tempo que tinha para observar, investigar, procurar soluções, “desenhar” atividades, implementá-las e ainda conciliar com outras áreas do saber e outras atividades, também importantes, era reduzido para obter respostas totalmente concretas e verídicas.

De acordo com a questão de Investigação-Ação consegui, mais facilmente, focar-me nas competências que pretendia desenvolver nos alunos. A utilização dos materiais lúdico-didáticos e a sua funcionalidade na área da matemática conseguiram fazer com que, inicialmente, verificasse algumas mudanças a nível da motivação para aprender. No entanto, o meu objetivo não era apenas o de motivar mas sim o de concretizar aspetos matemáticos que não estivessem conscientemente bem compreendidos. Durante a Prática Pedagógica os conteúdos de Matemática iam surgindo e sentia que os alunos precisavam, cada vez mais, de materiais palpáveis e visíveis para que conseguissem manusear e progredir nas aprendizagens de uma forma mais significativa.

Semana após semana era desafiada a criar materiais eficazes para proporcionar, aos alunos, uma aprendizagem concreta. Após várias intervenções sobre vários conteúdos matemáticos e com o recurso a diferentes materiais, consegui verificar que os alunos já se sentiam mais à vontade em desenvolver aprendizagens matemáticas. Questionavam sobre que material ou que “amigo” (nome que caracterizava o material) é que os iria ajudar a desmistificar a complexidade do conteúdo matemático; Exploravam

ao máximo as suas potencialidades; Questionavam outras funções do material e ansiavam por outros materiais didáticos. Os alunos sentiam-se mais motivados, valorizados e com vontade de perceber através dos vários recursos disponíveis a essência dos conteúdos matemáticos.

Um aspeto que considerei fulcral ao longo do estágio pedagógico caracterizou-se pela facilidade que os alunos tinham em compreender e identificar os conteúdos trabalhados através da associação ao material didático utilizado. Os alunos conseguiam relacionar os temas trabalhados na Matemática aos materiais usados o que, para eles, tratava-se de uma forma rápida e eficaz de se recordarem das aprendizagens desenvolvidas.

A segurança que os alunos transmitiam ao contactar com os materiais fez com que acreditasse que estaria no caminho certo para ultrapassar os desafios. Considero que houve uma evolução tanto da minha parte como da parte dos alunos, uma vez que a construção de materiais foi sendo facilitada devido ao facto de já conhecer as necessidades dos alunos e a aceitação destes materiais perante a turma foi, também, sendo cada vez mais positiva. Através desta Investigação, senti que todo o trabalho desenvolvido em prol desta problemática e destes alunos, foi significativo uma vez que, consegui transmitir que os conteúdos matemáticos trabalhados com recurso a materiais e jogos podem ser dinâmicos, divertidos, concretos, proporcionando ao mesmo tempo, conhecimentos mais abstratos e sistemáticos.

Apesar do tempo ter sido relativamente curto para obter respostas concretas, notei que os alunos conseguiam abordar a disciplina da Matemática de uma forma mais natural. Não demonstravam resistência em aprender e em trabalhar para compreender cada vez melhor o conteúdo matemático em questão. Sentiam-se preparados e motivados para a aprendizagem e, de uma forma gradual, consciencializaram-se da importância da área da Matemática e das relações entre ela e todas as outras áreas do conhecimento quer na educação quer perante a sociedade.

Quanto à minha intervenção, esta caracterizou-se por ser positiva, dinâmica e concreta em todos os aspetos da prática. Procurei ir ao encontro das necessidades e expectativas da turma no sentido dos alunos progredirem no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem assim como participei ativamente na melhoria das competências dos alunos na área da Matemática devido à introdução de recursos na concretização de conteúdos matemáticos. No entanto a minha intervenção não se baseou somente em aspetos matemáticos mas sim na criação de um bom ambiente na sala de

aula, num bom relacionamento com os alunos, numa interação positiva de saberes que me levou a estar confiante e segura das minhas decisões e capacidades perante o grupo de alunos. Só assim consegui ultrapassar desafios e estabelecer princípios fundamentais para o bom funcionamento da prática pedagógica.

5.3. - Intervenção pedagógica – Prática Pedagógica III

A Prática Pedagógica III destinou-se à construção e aplicação de sequências didáticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo deste terceiro estágio pedagógico seria desenvolver ações educativas que estivessem relacionadas com as didáticas.

A intervenção pedagógica iniciou-se a 24 de outubro e terminou no dia 14 de dezembro. O estágio decorreu durante 6 semanas às segundas, terças e quartas-feiras no horário compreendido entre as 8:30 e as 13:30.

O estágio decorreu na mesma instituição educativa da Prática Pedagógica II - EB1/PE da Lombada – S. Martinho e com a mesma turma que no ano letivo 2015/2016 frequentava o 2.º ano de escolaridade e que neste ano letivo frequenta o 3º ano. De referir que a professora titular de turma, ou seja, a professora cooperante era também a mesma. É uma turma composta por 18 alunos sendo que 11 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Esta turma, como já referi anteriormente, sofreu algumas alterações quanto à saída de alguns alunos e à integração de novos colegas e ainda quanto à disposição das mesas de trabalho na sala de aula.

Pelo facto de já ter trabalhado com a referida turma e de ter criado uma boa relação com estes alunos e com a professora cooperante, a minha adaptação foi muito mais fácil. Desta forma, esta prática pedagógica tornou-se praticamente numa continuação da anterior prática pedagógica e, por isso, a carga de ansiedade foi menor uma vez que já conhecia os seus hábitos de trabalho, as suas rotinas. A primeira semana da Prática Pedagógica III destinada à observação participante foi importante para conhecer os novos alunos e perceber a forma como interagem com a professora titular, com os seus pares e até perante a minha presença na sala de aula.

A intervenção pedagógica iniciou-se a 31 de outubro com a prevista planificação de aula onde, a partir desta, se desenvolveram atividades relativas aos conteúdos programáticos, refletidos anteriormente. No final de cada semana de estágio, houve o cuidado de trocar ideias, refletir e analisar as ocorrências da semana com a professora cooperante. Esta reflexão pretendia perceber quais as dificuldades encontradas e quais

os sucessos alcançados para que, numa posterior planificação de aula pudesse adequar e melhorar as estratégias e atividades selecionadas com o objetivo de “capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma os diferentes conteúdos curriculares” (Lopes e Silva, 2010, p. 155).

A didática surge, nesta perspetiva, como “a arte de ensinar” e tal como Pereira (2016). Os Espaços da Matética Na Formação De Professores: Um Olhar Para os Ambientes Emergentes no Âmbito Da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I. In Gouveia, F. & Pereira, G. (org.). (2016). Didática e Matética. Universidade da Madeira: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa afirma, “para ser um bom professor é necessário conhecer profundamente a Didática e fazer bom uso dela” (p.49). No que diz respeito aos fundamentos didatológicos, as planificações contêm uma estrutura longitudinal e transversal, interligando as várias áreas do conhecimento. Ao longo da Prática Pedagógica III foi minha preocupação desenvolver com os alunos na sala de aula os vários conteúdos organizando-os em unidades didáticas. Neste sentido, pretendi que os alunos se tornassem observadores ativos com capacidades para descobrir, investigar, experimentar e aprender.

A sequência didática no ensino é muito pertinente devido ao carácter facilitador da aprendizagem. Ela possibilita a organização dos conteúdos em torno de um tema comum e, com isso, os alunos podem fazer as suas rotinas e os seus percursos de aprendizagem de maneira autónoma e livre. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) referem que uma sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas de uma forma sistemática. Com a sequência didática o professor também tem um controlo maior, em termos de indicadores de aprendizagem e, portanto, de qualidade do ensino. Manter um tema, um objeto ou uma abordagem presente ao longo das várias áreas curriculares faz com que não existam momentos de quebra entre uma área que está a ser desenvolvida e a outra que se irá trabalhar depois. Deste modo conseguimos fazer com que os alunos sigam um fio condutor de diversas aprendizagens sem que haja qualquer paragem que os leve à desmotivação.

Apesar da didática, enquanto conceito disciplinar, ter sido o grande foco da Prática Pedagógica III, ao longo desta, houve a preocupação de dar continuidade ao projeto de investigação-ação iniciado na prática pedagógica anterior; não só pelo facto de estar a trabalhar com a mesma turma mas também por se verificar a necessidade de continuar a desenvolver atividades nesse sentido. Desta forma os resultados obtidos (aprendizagens dos alunos) seriam mais evidentes. Através da observação das atividades

que eram desenvolvidas ao longo da ação pedagógica foi notória a facilidade com que os alunos conseguiam concretizar qualquer situação problemática através do uso de materiais pedagógicos. Consequentemente, consegui interligar nas sequências didáticas desenhadas, atividades que envolvessem a concretização dos diversos conteúdos matemáticos através de materiais didático-pedagógicos, desenvolvendo assim um pouco mais a minha questão problema inicial.

5.3.1.- Atividades desenvolvidas no âmbito das Sequências Didáticas

Uma Sequência Didática pressupõe um conjunto de atividades planejadas e ordenadas de uma forma ampla que contém uma variedade de estratégias e atividades transversais às várias áreas do conhecimento (e a outras) que podem ser planejadas para uma sequência de dias. Para que a Sequência Didática resulte e seja notória é essencial criar na planificação de atividades algo que envolva verdadeiramente as várias áreas de aprendizagem. No ato de preparar as aulas e tendo em conta os conteúdos programáticos o professor tem que demonstrar flexibilidade nas suas escolhas para que encontre entre as várias áreas, um objeto, um tema ou um elemento integrador que proporcione aos alunos uma sequência de aprendizagens desafiadoras.

Ao longo da Prática Pedagógica III foi minha preocupação procurar um elemento integrador que, tal como diz o nome, integre os vários conteúdos de diferentes áreas a abordar com os alunos. No entanto nem sempre foi fácil. O pouco tempo, os conteúdos presentes no programa e o facto de estar com os alunos só às segundas, terças e quartas, foram algumas razões pelas quais nem sempre foi possível concretizar as devidas sequência didáticas.

5.3.1.1. – Desenvolvimento da Sequência Didática partindo da época festiva do Pão-por-Deus e do texto explorado na área do Português.

Na primeira semana de intervenção pedagógica (ver apêndice 8) consegui interligar as várias áreas do conhecimento a partir da temática do Pão-por-Deus que estava a ser festejada na escola e também a partir do texto trabalhado na disciplina de português. No dia 31 de outubro, a partir desta festividade e visto que tinham de rever alguns conteúdos para serem avaliados na ficha de avaliação de conhecimentos, pensei em iniciar a semana com a área de Estudo do Meio levando para a sala um texto que tivesse a ver com o Pão-por-Deus mas que também pudesse abordar o conteúdo

referente à naturalidade e nacionalidade. A história selecionada intitula-se “Maria Castanha” (ver apêndice 9) e refere-se a uma menina diferente de todos os outros meninos que vinha de um outro país para fazer amigos e para que os pais pudessem encontrar emprego. Conteí a história em jeito de contadora de histórias com os alunos posicionados no chão, sentados em “U”, e de seguida estabelecemos um diálogo sobre as personagens, sobre a ação e sobre o tempo da mesma. De seguida questioneí os alunos sobre a temática do texto e sobre a identidade da personagem principal e apresentei à turma um cartão de identificação (feito em cartolina) da “Maria Castanha” com lacunas para serem completadas em conjunto pelos alunos (Figura 35). Estes deram sugestões para completar os espaços que compunham a identidade da personagem da história: fotografia, nome, data de nascimento, nacionalidade, naturalidade, morada, estado civil, altura e impressão digital. Como na história não estava expressa a nacionalidade, a naturalidade, a morada, os pais, a data de nascimento e a altura da personagem, com a ajuda de um globo (Figura 36) presente na sala de aula conseguimos escolher um país que estivesse em guerra (tal como estava expresso na história) e em conjunto, os alunos decidiram escolher a morada, os nomes dos pais, a data de nascimento e a altura completando assim o cartão de identificação da personagem principal. Depois de explorado, este cartaz foi exposto na parede da sala.

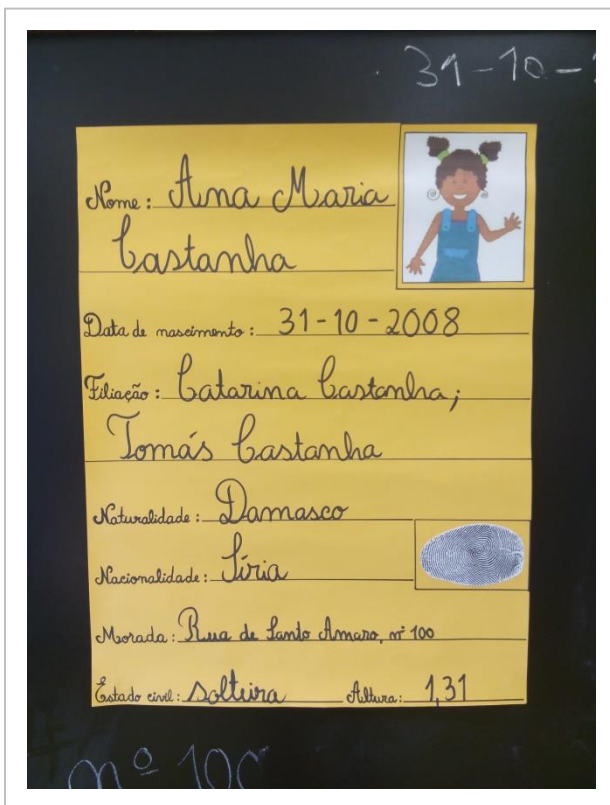


Figura 35 – Cartão de Identificação da personagem da história;



Figura 36 – Utilização do globo para selecionar o país da personagem da história;

Seguidamente, os alunos também fizeram o seu cartão de identificação (Figura 37). Foi distribuído um pequeno guião de trabalho para ser preenchido com o nome, data de nascimento, filiação, naturalidade, nacionalidade, morada, estado civil, altura e impressão digital (tal como na atividade anterior). Os alunos mostraram alguma dificuldade em saber corretamente a diferença entre nacionalidade e naturalidade e alguns tinham dúvidas em relação aos nomes dos seus pais. Em seguida foi distribuído um cartão, em cartolina, onde colaram esse guião preenchido que, posteriormente foi plastificado para que pudessem manusear da melhor forma. A turma mostrou-se entusiasmada por construir o seu próprio cartão de identificação com os seus dados, acharam divertido marcar a sua impressão digital no cartão (Figura 38). Em seguida colocaram o cartão na sua mesa de trabalho como forma de identificação do seu espaço de trabalho.


O meu cartão de identificação	
Nome: _____ _____	
Data de nascimento: _____	
Filiação: _____ _____	
Naturalidade: _____	
Nacionalidade: _____	
Morada: _____	
Estado civil: _____	
Altura: _____	
	

Figura 37 – Cartão de Identificação de cada aluno;



Figura 38 – Carimbo da impressão digital do cartão de identificação;

Neste mesmo dia trabalhamos um pouco na área do Português mas, desta vez não consegui estabelecer nenhum elemento que desse continuidade entre as duas áreas. Começamos por explorar um texto do manual intitulado “Tudo ao contrário” de Luísa Ducla Soares. Como pré-leitura coloquei no quadro uma tira de papel com o título do texto ao contrário e, simultaneamente, foi apresentada a ilustração que acompanha o

texto para despertar a curiosidade dos alunos. Estes conseguiram desvendar o porquê do título do texto estar desta maneira e passamos para o registo de ideias no quadro sobre o possível assunto do texto. Apresentei aos alunos o próprio livro de onde este texto tinha sido retirado “Poemas da Mentira e da Verdade” da Luísa Ducla Soares para fazer a exploração da capa e contra capa. Os alunos ficaram entusiasmados com as ilustrações divertidas do livro e quiseram folheá-lo. Realizamos a leitura expressiva do texto, questionei os alunos acerca da estrutura e conteúdo do texto e fizemos nova leitura, desta vez de forma alternada entre rapazes e raparigas. A atividade do pós leitura foi dedicado à gramática, nomeadamente à apresentação de um cartaz relacionado com a posição da sílaba tónica, com as letras “E”, “G” e “A” e respetivas designações (Esdrúxula, Grave e Aguda) para servir de auxílio nos vários exercícios gramaticais. Com a presença deste cartaz tornou-se mais fácil identificar a posição da sílaba tónica e a respetiva classificação nos exercícios presentes na ficha de leitura do manual.

No dia 2 de novembro retomamos o texto explorado no dia 31 de outubro com o objetivo de realizar a leitura individual e de criar outras quadras segundo o género do texto trabalhado, de forma coletiva e registando-as no quadro. A turma elaborou quadras criativas pois entusiasmaram-se com o perfil do assunto do poema bem ao estilo da autora Luísa Ducla Soares.

Seguidamente e passando para a área do Estudo do Meio, foi-me proposto fazer revisões para a ficha de avaliação de conhecimentos acerca do tema: o seu corpo e respetivos sistemas: digestivo, circulatório e respiratório, inserido no *Bloco 1 — À Descoberta de Si Mesmo*. Para isso preparei um concurso de perguntas e respostas com equipas em que o nome do concurso fazia referência ao texto trabalhado na área do português: “Os meninos que não respondem ao contrário!”. Os alunos ficaram surpresos e motivados por conhecerem o nome do concurso e aprontaram-se desde logo em grupos para iniciar a atividade. Embora o tema não tenha sido transversal, consegui criar alguma continuidade ao que estava a ser trabalhado na área do Português para a área do Estudo do Meio. Antes de iniciar concretamente o concurso, cada grupo de alunos tinha de escolher um porta-voz e de dar um nome à sua equipa. Houve tempo para a explicação de algumas regras básicas: tempo para responder; pontos a atribuir; vez de responder... Cada grupo possuía uma folha A3 para colar a pergunta após ter respondido oralmente à questão colocada. Entretanto um elemento da equipa registava por escrito essa mesma resposta. O concurso foi dividido em três rondas, cada uma delas dedicada a um sistema e as perguntas foram dirigidas a cada grupo reforçando que

Os alunos reconheceram a personagem do texto trabalhado em Português e acharam curioso o facto de ela estar presente nas situações problemáticas e de terem que resolver as dúvidas que a personagem possuía. Deste modo a personagem intervinha colocando algumas questões que os levavam a realizar o algoritmo da subtração para que encontrassem a solução desejada.

Esta unidade didática baseou-se numa primeira fase sobre o tema do Pão-por-Deus que estava a ser trabalhado pela instituição e também pelo conteúdo a rever/consolidar da área de Estudo do Meio presente no *Bloco 1 — À Descoberta de Si Mesmo* que diz respeito à sua naturalidade e nacionalidade. Numa segunda fase foi estabelecida sequência didática entre o texto trabalhado em Português e as restantes áreas: Estudo do Meio e Matemática através do título do texto que originou outro título para o concurso na área de Estudo do Meio e a personagem que expunha os seus “problemas” para que os alunos resolvessem utilizando o algoritmo da subtração inserido no domínio - Número e Operações (NO3).

A sequência didática baseou-se em pequenos elementos, mas que realizaram a sua função: interligar as várias áreas a trabalhar. Foram elementos que os alunos reconheceram, observaram e trabalharam no sentido de progredir com as suas aprendizagens. Senti que os alunos quando observavam algo que fora trabalhado anteriormente, achavam curioso e diferente mas que os orientavam através da sua ligação às atividades desenvolvidas.

5.3.1.2. – Desenvolvimento da Sequência Didática partindo do conteúdo trabalhado na área do Estudo do Meio.

Para construir esta sequência didática refleti sobre os conteúdos a desenvolver com os alunos para esta segunda semana de intervenção. No dia 7 de novembro iniciamos o dia com a introdução de um novo sistema do corpo humano: o sistema reprodutor feminino e masculino – Estudo do Meio (ver apêndice 10). Iniciamos este tema com um diálogo onde fiz referência aos sistemas abordados/trabalhados anteriormente (por exemplo: digestivo, circulatório), levando os alunos a concluir que estes sistemas são idênticos tanto no homem como na mulher o que não acontece com o sistema que ia ser trabalhado (sistema reprodutor). Para isto foi apresentado aos alunos uma caixa mistério (Figura 41) que continha todo o material que serviu de estudo para trabalhar o sistema reprodutor. Aos poucos e, individualmente, os alunos dirigiam-se até à caixa, retiravam da mesma algo referente ao que íamos dialogando e, em simultâneo

expúnhamos no quadro. Inicialmente foi pedido a um aluno que retirasse, da caixa mistério, as imagens que identificam o gênero masculino e o gênero feminino existentes em lugares públicos (Figura 42). Depois, outro aluno retirou os símbolos correspondentes ao gênero masculino e feminino (Figura 43) e, seguidamente, fizemos a correspondência entre a imagem e o símbolo que representam. Posteriormente, foi pedido a outro aluno para que retirasse as imagens dos órgãos sexuais feminino e masculino (figura 44) e por fim, o cartaz (Figura 45) referente ao gênero masculino e feminino e passamos à identificação dos órgãos sexuais do sistema reprodutor masculino legendando-o com recurso a palavras móveis. Realizamos o mesmo processo mas para o órgão sexual feminino e concluímos que os órgãos sexuais masculinos e femininos são os responsáveis pela reprodução de um novo ser humano, garantindo assim a continuidade da vida. Depois desta primeira abordagem foi contada, aos alunos, uma história “De onde vêm os bebês?” seguido de um pequeno diálogo sobre as vivências dos alunos sobre a temática da história. Para finalizar, os alunos dirigiam-se ao quadro para realizar um jogo de correspondência entre imagens do sistema reprodutor masculino e feminino e palavras móveis dos órgãos sexuais masculinos e femininos.



Figura 41 – Caixa Mistério;



Figura 42 – Imagens que identificam o gênero masculino e feminino existentes nos lugares públicos;



Figura 43 – Símbolos que identificam o gênero masculino e feminino;

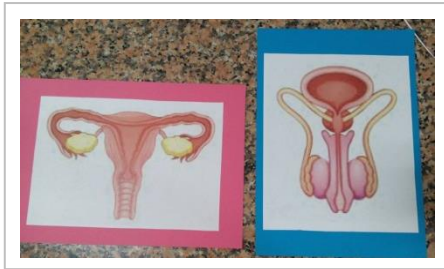


Figura 44 – Órgão sexual feminino e órgão sexual masculino;



Figura 45 – Cartaz referente ao sistema reprodutor masculino e feminino

Através deste tema consegui fazer com que na aula de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) dessemos continuidade ao estudo do sistema reprodutor masculino e feminino através da visualização de alguns vídeos previamente selecionados. Para tornar as aprendizagens mais sólidas observamos uma animação presente no CD do manual de Estudo do Meio que se denomina: “Vamos conhecer o sistema reprodutor?”. Aqui os alunos puderam consolidar, por meio de áudio e vídeo, o que tinham visto na sala de aula. Por existirem personagens e diálogo entre elas tornou-se mais dinâmico e visualmente atrativo. Nesta hora ainda conseguimos assistir a um vídeo sobre o desenvolvimento do bebê, no último trimestre de gravidez onde os alunos demonstraram grande interesse e entusiasmo, pois puderam ver um ser a desenvolver-se no útero da sua mãe.

Inicialmente os alunos mostraram-se envergonhados por desenvolvermos este tema, no entanto fiz questão de reforçar que falar sobre o tema e falar sobre o sistema circulatório, por exemplo era exatamente igual pois são realidades que fazem parte do nosso corpo, fundamentais para a vida e existência de qualquer ser humano. Aos poucos começaram a dialogar e a partilhar vivências com maior naturalidade.

No dia 9 de novembro demos continuidade ao desenvolvimento de aprendizagens acerca dos sistemas reprodutores masculino e feminino novamente através de um diálogo e com recurso à caixa mistério e respetivos acessórios (cartazes, símbolos, imagens...) expostos nas paredes da sala de aula. De seguida houve um

tempo dedicado aos registos de informações relativos ao sistema em estudo, no caderno diário, observaram e pintaram um guião de trabalho (ver apêndice 11) relacionado com o sistema reprodutor feminino e masculino e ainda realizaram a leitura de um pequeno texto chamado: “Um bebé humano” (ver apêndice 12) onde, posteriormente exploramos o conteúdo do mesmo e as imagens que o faziam acompanhar.

Já na área do Português começamos por trabalhar um texto dialogal “De onde vêm os bebés?” apresentado anteriormente (na área de Estudo do Meio). Para isso, e recorrendo novamente à caixa mistério, um dos alunos retirou a história e outros dois alunos prepararam o “Palco da Leitura”. Para proceder à leitura dialogal, cinco alunos (referentes às cinco personagens do texto) sucessivamente dirigiram-se ao “Palco da Leitura” para lerem a parte referente à sua personagem. Enquanto este exercício era concretizado, orientei os alunos para que a leitura fosse bem entoada, explicada e audível para que a “plateia” os conseguisse compreender. Sempre que os alunos liam no “Palco da Leitura” sentiam-se muito mais entusiasmados, focalizados e melhoravam a sua postura de leitor. Após o momento de leitura, os alunos realizaram uns exercícios relativamente à compreensão escrita do texto e ainda identificaram os sinais gráficos (acento agudo, acento grave e acento circunflexo) aplicando-os num guião de trabalho em que as personagens do texto indicavam os exercícios a resolver.

No que concerne à área da matemática, foi-me proposto trabalhar o algoritmo de subtração com decomposição. Visto se tratar de um conteúdo mais teórico decidi desenvolvê-lo através do computador com recurso ao PowerPoint projetando uma situação problemática que envolvesse a subtração (ver apêndice 13). Para este exercício contamos com a orientação das personagens anteriormente mencionadas (na área de Estudo do Meio e do Português). Através do diálogo e a partir da visualização dos passos da resolução da situação problemática, os alunos consciencializaram-se da estratégia a adotar. Posteriormente, o “chefe do dia” distribuiu aos colegas material multibásico para resolverem outras propostas que envolvessem a subtração com decomposição apresentadas em PowerPoint. Neste caso, os alunos resolveram os vários exercícios recorrendo ao material multibásico e, simultaneamente, discutimos, em grande grupo, as várias estratégias e os resultados dessas operações.

Esta Sequência Didática teve como base o tema iniciado na área do Estudo do Meio – o sistema reprodutor feminino e masculino - que se tornou transversal às outras áreas do conhecimento assim como a utilização da caixa mistério que reconheceu, para os dias estabelecidos, a dinâmica de aula pretendida. Senti que resultou numa sequência

bem organizada e estruturada com vista a uma maior integração e participação por parte dos alunos. A turma sentiu-se envolvida em todas as atividades propostas e interessada devido à forma como foi implementado o fio condutor que fez com que a ligação das várias aprendizagens se tornasse mais sólida. O facto de, neste caso, ser um tema novo para as crianças, tornou esta sequência didática num “sucesso”, pois os alunos mostravam curiosidade querendo saber mais sobre o tema.

5.3.1.3. – Desenvolvimento da Sequência Didática partindo da Época Natalícia.

A 7ª e última semana de intervenção que contou com os dias 12, 13 e 14 de dezembro foi dedicada à época natalícia (ver apêndice 14). No entanto, já na semana anterior foi apresentado à turma um calendário do advento (Figura 46) com o intuito de em cada dia realizarem uma atividade natalícia no final de cada manhã. Para construir esta sequência didática foquei-me essencialmente na preparação de atividades relacionadas com o Natal e toda a sua envolvência.



Figura 46 – Calendário do Advento;



Figura 47 – Calendário do Advento exposto na sala de aula;

Iniciamos a semana com a ida do “chefe do dia” ao calendário do advento (Figura 47) para descobrir qual a atividade a realizar nesse dia. Enquanto isso acontecia os restantes alunos aguardavam entusiasmados e expectantes para saber que tarefa de Natal iam concretizar. Neste dia a atividade a realizar era o postal de Natal para os alunos levarem para casa como recordação desta época festiva. Posteriormente, e procurando incentivá-los para a escrita, começamos a trabalhar várias técnicas de texto

– Escrita Criativa – alusivas ao Natal. Neste sentido, e como estes alunos já tinham trabalhado algumas técnicas, foi-me proposto desenvolver outras delas que os alunos não conheciam. Por ser um tipo de atividade mais dinâmica os alunos sentiram-se entusiasmados quando confrontados com os trabalhos que iam desenvolver. Relembramos, em grupo, as técnicas já abordadas: acróstico e palavra repetida e construímos novos textos a partir das restantes técnicas: palavra puxa palavra, número puxa palavra e o caligrama. Os alunos tiveram ideias criativas e conseguiram, sem grande orientação da minha parte, organizar as frases de forma a construir um texto divertido e bem estruturado. Depois de trabalhadas as técnicas de forma coletiva, os alunos juntaram-se a pares e cada par selecionou a técnica que mais gostou de trabalhar e, juntos, criaram um novo texto de acordo com a técnica escolhida. Foi distribuída uma folha A3 para que utilizassem um maior espaço/área e posteriormente os alunos ilustraram o seu trabalho com motivos de Natal. Enquanto trabalhavam foram colocadas várias músicas relativas a esta época e estabeleceu-se na sala o verdadeiro espírito natalício. Resultaram trabalhos diferentes e realmente criativos que depois foram expostos num placar como elemento decorativo para que toda a comunidade escolar pudesse ver (Figuras 48 e 49).



Figura 48 – Escrita Criativa – Caligrama;



Figura 49 – Escrita Criativa – Palavra Puxa Palavra;

Depois desta atividade passamos para a concretização da tarefa presente no envelope do calendário do advento: O Postal de Natal. Fez-se sentir uma enorme curiosidade dos alunos perante esta atividade pois estavam desejosos de saber os materiais que iam utilizar para realizar o seu postal. Para isso distribuí uma folha A4

verde já com um pinheiro impresso para que os alunos recortassem e fizessem as devidas dobragens. Seguidamente levei uma caixa com vários materiais decorativos: fitas, cordões, vários tipos de papel, para que os alunos escolhessem livremente os materiais que quisessem para a decoração do seu postal de Natal (Figuras 50 e 51).



Figura 50 – Atividade presente no calendário do advento – Postal de Natal (decoração);



Figura 51 - Atividade presente no calendário do advento – Postal de Natal (decoração);

No dia seguinte iniciamos a manhã novamente com a ida do “chefe do dia” ao calendário do advento para descobrir qual a atividade a realizar nesse dia. O chefe leu em voz alta e referiu que iriam realizar o jogo do telefone mas relacionado com a época natalícia. Os alunos como conheciam o jogo ficaram desde logo entusiasmados perguntando se a atividade já podia ser feita naquela hora. Seguidamente procedeu-se à entrega de manuais de Português para iniciar a exploração de um novo texto intitulado: “Dia de Natal” de António Mota. Antes de nos debruçarmos sobre o texto foi registado no quadro palavras que lhes fizessem imaginar o tema do texto, a partir da ilustração presente no manual. Concluimos que se tratava da época natalícia e comecei a ler o texto de forma expressiva. Posteriormente os alunos identificaram o título, autor, edição, ano e obra, questionei sobre o conteúdo do texto de forma oral e os alunos leram, intervindo sempre que fazia uma pausa. Realizaram o guião de trabalho do manual de forma individual e, em simultâneo, foi feita a correção de forma oral.

Por fim a tarefa presente no calendário do advento foi concretizada: o jogo do telefone, onde um aluno pensou numa frase sobre o Natal e posteriormente disse ao ouvido do colega seguinte aquilo que pensou. O colega que ouviu a mensagem, passou essa mesma mensagem a outro colega e assim sucessivamente. No final, o último aluno a ouvir a mensagem, disse a toda a turma aquilo que ouviu.

No último dia da semana de Prática Pedagógica III voltamos ao calendário do advento para que o “chefe do dia” lesse a tarefa a realizar naquele dia. Os alunos ficaram a saber que iríamos fazer broas de Natal e desde logo entusiasmar-se para iniciar esta atividade. Posto isto, foi-me proposto trabalhar a escrita de um convite imaginando que os alunos vão dar uma festa de passagem de ano e que querem convidar um grupo de amigos muito especial. Neste sentido “levei” a que os alunos compreendessem a importância de um convite como forma de mensagem escrita formal ou informal e realizamos a planificação da carta de forma coletiva para discutirmos opiniões. Posteriormente os alunos escreveram a carta (sempre com a minha orientação) e realizaram a respetiva revisão/verificação. Seguidamente deram continuidade à elaboração do postal iniciado no dia anterior pois ainda faltava escrever a mensagem para colocar dentro do postal. Primeiramente os alunos escreveram numa folha de rascunho e depois de corrigida escreveram numa folha própria para colar no postal (Figura 52) e dar por terminada essa atividade (Figura 53).



Figura 52 – Conclusão do Postal de Natal (escrita da mensagem);



Figura 53 – Postais de Natal concluídos;

Finalmente tinha chegado à hora mais desejada do dia. O momento de confeccionar as broas de Natal. Depois de acabarem a atividade de Expressão Plástica dirigimo-nos para a cozinha para dar início à atividade que estava presente no calendário do advento. Primeiramente foi distribuída a receita pelos alunos para que

pudessem ler e visualizar o tipo de texto: instrucional (ver apêndice 15). Seguidamente pedi a dois alunos para que verificassem se tínhamos todos os ingredientes na mesa. Outros dois alunos ficaram encarregues de pesar todos os ingredientes necessários. Um aluno leu a explicação do modo de preparação e comecei a amassar todos os ingredientes formando uma massa homogénea. Posteriormente foi distribuído um pouco de massa a cada um para que pudessem fazer pequenas bolinhas e ir colocando nos tabuleiros. De seguida, e por fim, colocou-se os tabuleiros no forno e deixamo-las cozer. Enquanto as broas coziam os alunos ajudaram a arrumar a cozinha e dirigiram-se para a sala para acabarem pequenos trabalhos em atraso. Depois das broas estarem cozidas passamo-las pelo açúcar e os alunos puderam saborear algumas delas. De seguida e aos pares os alunos dirigiam-se à mesa onde estavam as broas e faziam o seu próprio saquinho de broas de Natal (Figura 54). Enquanto a atividade decorreu os alunos tiveram um bom comportamento, queriam ser eles próprios a fazer todos os passos da receita, cooperaram uns com os outros e auxiliaram na arrumação da atividade.



Figura 54 – Confeção de broas de Natal

Esta Sequência Didática foi aquela que, para mim, teve mais sucesso. Foi uma unidade didática que se baseou na temática da época natalícia por estarmos perto de comemorar esta festividade e também por ser uma tradição. Foi uma sequência didática pensada e organizada no sentido de realizar atividade mais lúdicas e dinâmicas visto que era a última semana de aulas dos alunos do primeiro período. Senti que ao longo desta semana consegui conduzir o processo de ensino-aprendizagem de uma forma positiva, dinâmica e linear e que os alunos estavam realmente empenhados e envolvidos no decorrer das atividades propostas. Participaram ativamente nas escolhas do tipo de atividades a realizar e dedicaram-se de forma exemplar nas várias propostas de trabalho.

Pretendi desenvolver aprendizagens significativas tendo em conta aos vários processos das várias atividades mas também criar um espírito natalício dentro da sala e na escola para que as crianças sentissem que estavam realmente envolvidas e integradas em todos os momentos da prática.

5.4. - Outras atividades do âmbito do Projeto de Investigação-Ação iniciado na Prática Pedagógica II

Devido ao facto de, na prática Pedagógica III ter estagiado na mesma escola e na mesma sala que na Prática Pedagógica II continuei a desenvolver com as mesmas crianças o Projeto de Investigação iniciado anteriormente. Neste sentido, ao longo da intervenção pedagógica fui observando que a continuação do trabalho poderia levar a que obtivesse mais e melhores resultados uma vez que a dedicação a esta problemática iria prolongar-se por mais umas semanas. Aquando da Prática Pedagógica II já tinha conseguido observar alguma mudança e alguma melhoria na utilização de materiais lúdico-didáticos para concretizar as situações matemáticas. No entanto, com esta nova oportunidade pude ter um olhar ainda mais atento para detetar outras dificuldades nesta área.

A meu ver, o desenvolvimento cada vez maior das capacidades matemáticas através dos materiais, faz com que os alunos olhem para estes e que vejam neles potencialidades para a concretização de ideias e conceções. De seguida apresentarei algumas atividades no âmbito do desenvolvimento da questão problema associado aos materiais didáticos que resultaram de aprendizagens mais significativas, ativas e dinâmicas.

5.4.1. - Trabalho desenvolvido sobre a tabuada dos sete

Na terceira semana de intervenção (ver apêndice 16) pedagógica foi-me proposto trabalhar e desenvolver aprendizagens relativas à tabuada dos sete. Este conteúdo foi desenvolvido durante os três dias de prática pedagógica (segunda, terça e quarta). Para isso, comecei por apresentar aos alunos uma canção: “7 dias 7 notas 7 cores – As canções da Maria” de Maria de Vasconcelos de forma a iniciar o tema. Os alunos, através da visualização do vídeo e da audição da música, aprenderam a canção, cantaram-na e, posteriormente estabeleceu-se um diálogo sobre aquilo que tinham visto/ouvido. A partir daí concluíram que esta canção serviria para trabalhar a tabuada da multiplicação do número 7. Seguidamente, e relacionado com a canção, apresentei-lhes uma tabela (feita em papel) onde os alunos calcularam o total de dias que existem em 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 semanas através de cartões com números móveis. Ordeiramente, os alunos dirigiram-se ao quadro para colocar o total de dias correspondentes ao número de semanas. Para ajudar a compreender na resolução da situação problemática, foi colocado com um marcador, os “arcos” com o valor “+ 7”, formando assim esta tabela numa reta numérica (Figura 55).

7 dias na semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Número de semanas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Total de dias	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70

Figura 55 – Tabela para preencher o número de dias que determinado número de semanas tem;

De seguida, realizaram em conjunto, um padrão circular feito em placa de esferovite colocado no quadro e, formaram um padrão usando os números das unidades dos múltiplos do 7 consultando a tabela usada anteriormente e ligando-o com um fio de lã (Figura 56). Solicitei a alguns alunos que se dirigissem ao quadro para fazer a ligação

dos números que encontraram e após a elaboração deste padrão dialogamos sobre a forma resultante (estrela de 10 pontos). Depois de explorado, o padrão circular foi exposto na parede da sala.

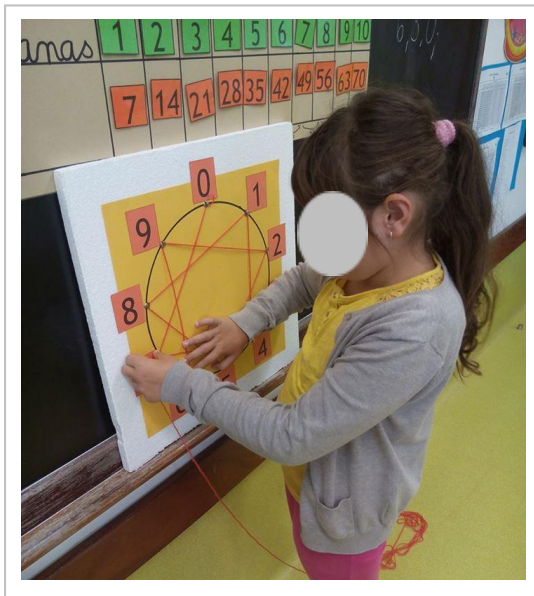


Figura 56 – Padrão circular da tabuada dos sete;

Posteriormente iniciamos um novo jogo da tabuada da multiplicação do 7, no quadro, recorrendo a cartões móveis (Figura 57). Foram distribuídos os valores múltiplos de 7 pelos alunos e entretanto foram escritos os fatores (ex.: 7×2 e 2×7), o aluno que tivesse o resultado de uma das operações dirigia-se ao quadro e colocava-o junto dos fatores. Uma vez que os alunos demonstraram gosto e interesse por este jogo, o mesmo foi realizado algumas vezes de modo a que todos tivessem oportunidade de explorá-lo ao mesmo tempo que iam memorizando esta tabuada.

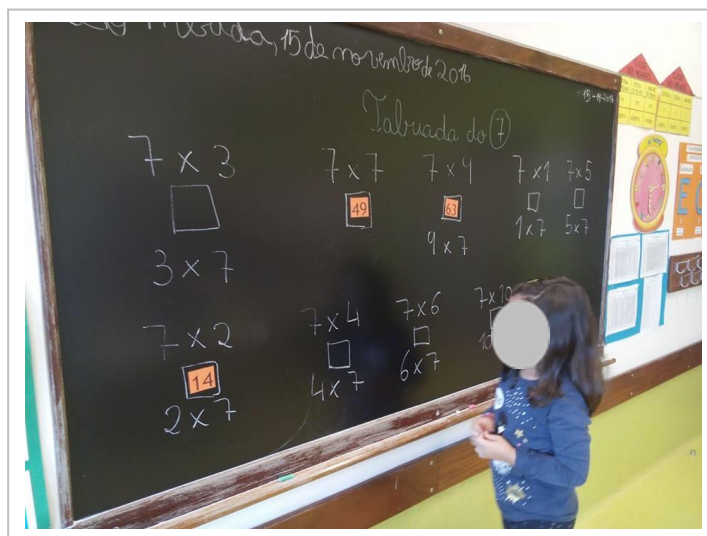


Figura 57 – Jogo da tabuada dos sete com recurso a cartões móveis;

Por fim, no último dia da semana de intervenção pedagógica e depois de trabalhar de várias formas a tabuada da multiplicação dos sete, relembramos de forma oral esta tabuada completando-a e recorrendo aos cartões móveis usados no dia anterior. Posteriormente apresentei à turma dois jogos relativos à tabuada dos sete : um dominó e um puzzle. Para que a turma pudesse jogar à vontade, as mesas do centro da sala foram afastadas e os alunos dirigiram-se para o centro da sala e sentaram-se em semicírculo. Iniciamos com o jogo do dominó dos sete. Este dominó era formado por 66 peças tantas quantas as possibilidades de operação e respetivos resultados como podemos observar na figura 58. Foram distribuídas três peças de dominó a cada aluno e o jogo iniciou-se com o aluno possuidor da peça de maior valor ($7 \times 10 = 70$). Posteriormente, as peças eram colocadas de acordo com a operação ou o resultado que ia surgindo.



Figura 58 – Dominó da tabuada dos sete;

Devido ao facto de os alunos possuírem três peças “obrigava-os” a estar atentos ao jogo (Figura 58) uma vez que, a qualquer momento, seria a vez de intervir colocando uma peça com o resultado ou com a operação correta, dando assim seguimento ao jogo. Os alunos jogaram ao dominó da tabuada dos sete de forma ativa e participativa e sentiam-se motivados e, muitas vezes alertavam os colegas possuidores da peça necessária. Os alunos ficaram surpresos e entusiasmados para descobrirem a forma e a extensão que o dominó atingiria.



Figura 59 – Jogo do dominó da tabuada dos sete;

Para o segundo jogo, a turma foi dividida em dois grupos e cada um deles recebeu um puzzle da tabuada dos sete (Figuras 60 e 61). Tratando-se de um puzzle, os alunos compreenderam desde logo a forma de jogá-lo. Por conseguinte, resultou num jogo mais rápido de executar. Por um lado a forma das peças era evidente e por outro como esta tabuada já tinha sido bem trabalhada, os alunos não demonstraram dificuldade em realizá-lo com sucesso. Repetiram o jogo várias vezes dando a possibilidade de todos os alunos participarem ativamente no processo da junção das peças. Este segundo jogo constituiu numa abordagem mais descontraída e contribuiu para uma melhor consolidação da aprendizagem da tabuada dos sete.



Figura 60 – Jogo do puzzle da tabuada dos sete – Grupo A;



Figura 61 – Jogo do puzzle da tabuada dos sete – Grupo B;

Este conteúdo presente no domínio Números e Operações (NO3) foi trabalhado através de diferentes formas com recurso a diferentes materiais e jogos. A canção que iniciou este tema foi importante para que os alunos, com alguma orientação, conseguissem descobrir o conteúdo a desenvolver e tornou-se numa forma diferente e dinâmica para cativar a atenção dos alunos numa fase inicial. Seguidamente e tendo em conta a letra da canção foi importante contextualizar e fazer com que os alunos participassem no preenchimento da tabela da tabuada dos sete fazendo referência ao número de dias que determinado número de semanas tem. Seguidamente foi realizado o padrão circular, onde os alunos puderam visualizar e formar o padrão consoante as unidades do valor da tabuada dos sete. Em seguida e com recurso a cartões móveis e ao quadro realizamos um pequeno jogo de associação do fator ao resultado e por fim os alunos exploraram dois jogos (dominó e puzzle) como forma de solidificar as aprendizagens.

De todas as atividades realizadas, os alunos interessaram-se mais pelo dominó e pelo puzzle por serem jogos realizados em grupo e por estarem sentados no chão da sala, de uma forma descontraída. Também o facto das peças dos jogos serem coloridas e fáceis de manusear contribuíram para uma participação ativa e integradora deste conteúdo matemático. Senti que organizar todas estas atividades e transpor para a sala de aula foi uma mais-valia pois proporcionou a que os alunos adquirissem outras práticas e com elas aprendessem de uma forma mais simples e natural.

5.4.2. - Trabalho desenvolvido sobre a circunferência e o círculo

Na quinta semana de intervenção pedagógica (ver apêndice 17) foi-me proposto trabalhar e desenvolver aprendizagens relativas à circunferência e ao círculo que estão inseridas no domínio de Geometria (G3). De forma a tornar este conjunto de atividades mais dinâmico e concreto optei por organizar materiais /tarefas em que os alunos pudessem visualizar e participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Para iniciar este conteúdo matemático comecei por contornar uma tampa de panela em papel vegetal afixada no quadro chamando a atenção dos alunos para a linha que o lápis estava a desenhar. Entretanto e, através do diálogo mencionei que essa linha tinha o nome de “circunferência” e que o interior da mesma denominava-se de “círculo”. Em seguida recortei o círculo e reforcei o nome da linha de corte – circunferência - (Figura 62).

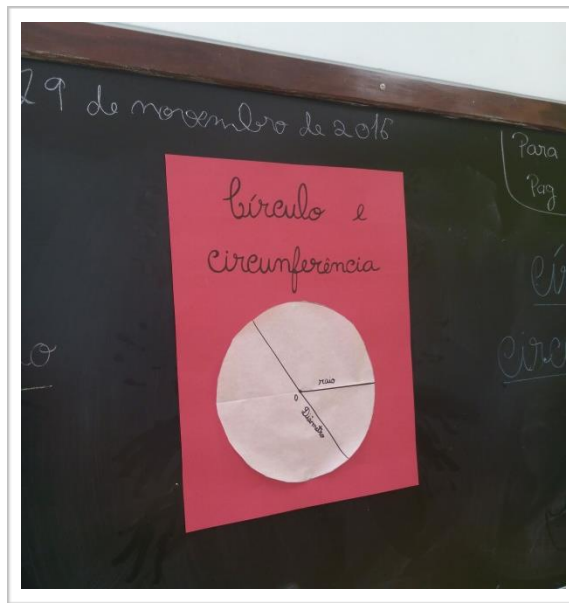


Figura 62 – Círculo e circunferência;

Após esta primeira abordagem, o “chefe do dia” distribuiu, aos colegas, tampas de plástico e quadrados de papel de lustro (Figura 63). Os alunos contornaram a referida tampa no papel de lustro e recortaram pela linha de circunferência e obtiveram um círculo.



Figura 63 – Material usado na atividade;

Posteriormente e em simultâneo, dobramos o círculo ao meio (metade) e voltamos a dobrar (um quarto) de modo a obtermos o centro da circunferência. Com um marcador, marcamos o centro da circunferência ao qual denominamos de ponto “O” e com recurso a uma régua traçamos um segmento de reta ligando um ponto da circunferência a outro ponto da mesma passando pelo centro. Em conversa, chegamos à conclusão que este segmento de reta chamava-se diâmetro. Os alunos identificaram-no escrevendo junto ao segmento de reta. Novamente com recurso à régua traçamos, desta vez, um segmento de

reta ligando um ponto da circunferência ao centro da circunferência (ponto O) e chegamos à conclusão de que este segmento de reta chamava-se raio. Os alunos identificaram-no escrevendo o seu nome. Posteriormente a esta atividade estabelecemos um diálogo sobre a relação existente entre o raio e o diâmetro onde os alunos concluíram que o diâmetro é o dobro do raio e que este é metade do diâmetro. Finalmente os alunos colaram o círculo no caderno e identificaram o círculo como sendo a parte interna de uma circunferência e contornaram a fronteira do círculo identificando-a como circunferência.

No dia seguinte continuamos o estudo dos conteúdos, círculo e circunferência inseridos no domínio da Geometria (G3) (ver apêndice 18). Neste dia foi apresentada uma outra forma de desenhar uma circunferência. Para isso o “chefe do dia” distribuiu aos colegas uma folha A4 lisa e um pauzinho de gelado. Depois os alunos dobraram a folha A4 em quatro partes de modo a encontrarem um ponto central (centro da circunferência) e identificaram-no com a ajuda de um marcador. Seguidamente colocaram uma das extremidades do pauzinho no centro da circunferência e começaram a rodá-lo marcando, ao mesmo tempo, vários pontos. Finalmente ligaram com uma cor os pontos que tinham marcado anteriormente formando assim a linha de circunferência (Figura 64). Depois de terem realizado esta atividade

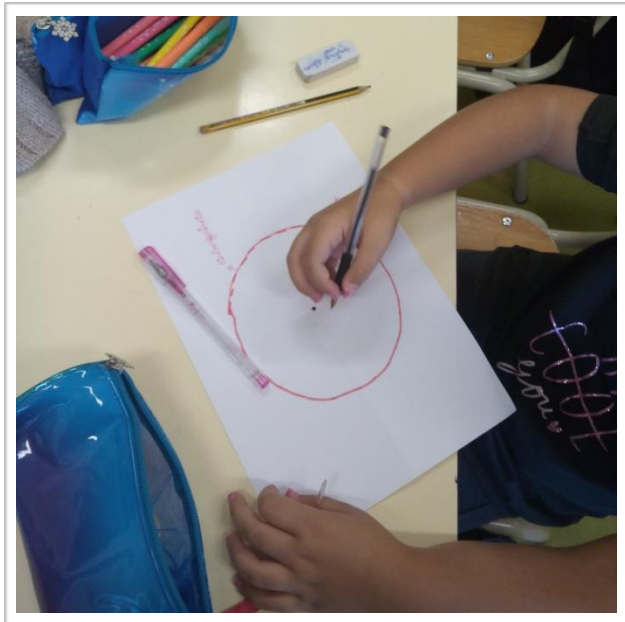


Figura 64 – Construção de uma circunferência;

estabelecemos um diálogo sobre a função do pauzinho de gelado utilizado no desenho da circunferência. Os alunos compreenderam que, daquela forma, estavam a construir uma circunferência através de um pauzinho que representa o raio. Em seguida, os alunos colaram o pauzinho entre o ponto central e um dos pontos da circunferência e identificaram-no como sendo o raio da mesma.

Esta atividade foi do agrado das crianças e senti que através dela os alunos compreenderam a função deste material na concretização deste conteúdo. Os alunos mostraram-se entusiasmados por estarem perante uma atividade mais prática e desta

forma conseguiram compreender, mais facilmente, o significado e a função do raio e do diâmetro e respectivas relações entre eles.

Por fim, realizamos uma atividade no exterior aplicando uma técnica e materiais diferentes de modo a consolidar as aprendizagens em estudo. A turma dirigiu-se para o exterior e comecei por mostrar os materiais a utilizar nesta atividade: pregos, fio e giz. Os alunos ficaram curiosos por descobrir a atividade a desenvolver atendendo ao espaço físico e aos materiais. Para a execução da própria atividade comecei por solicitar a ajuda de alguns alunos para construir o instrumento útil à consecução da atividade. Amarramos uma das extremidades do fio ao prego e na outra extremidade do fio, o giz. Os alunos escolheram um ponto central (ponto da circunferência). Posteriormente pedi a colaboração de dois alunos para que um deles “espetasse” o prego no chão e o outro aluno, com a outra extremidade do fio que tem presente o giz, começasse a desenhar uma circunferência no chão. Em simultâneo foi estabelecido um diálogo em que os alunos aplicaram os vocábulos “círculo”, “circunferência”, “raio” e “diâmetro”. De seguida os alunos juntaram-se a pares e experienciaram desenhando circunferências no chão do pátio da escola. (Figura 65).



Figura 65 – Construção de uma circunferência no chão do pátio;

Posteriormente e ainda a pares solicitei que os alunos desenhassem no seu círculo os segmentos de reta representativos do raio e do diâmetro (Figura 66). Em simultâneo foram estabelecidos momentos de diálogo referindo e recapitulando os conceitos inerentes a estas aprendizagens. Para finalizar, realizamos um pequeno jogo de associação e consolidação. Para tal, os alunos posicionaram-se junto às circunferências desenhadas e, de acordo com as minhas indicações (circunferência,

círculo, raio e diâmetro), estes deslocavam-se nessas linhas/pontos desenhados (Figura 67).



Figura 66 – Desenho do diâmetro e do raio;



Figura 67 – Deslocamentos na circunferência, no círculo, no raio e no diâmetro.

Na sala de aula e depois da realização da atividade no exterior refletimos sobre o conteúdo matemático, sobre os materiais utilizados e ainda recapitulamos todo o processo envolvido nesta atividade. Foi uma atividade diferente que envolveu o espaço exterior, materiais diferentes, a participação e o envolvimento ativo de todos os alunos e ainda promoveu aprendizagens mais significativas uma vez que, foi o próprio aluno que entendeu construtivamente na tarefa.

Ao longo dos dias em que este conteúdo matemático foi trabalhado, procurei desenvolver nos alunos a concretização dos próprios conteúdos através da utilização dos materiais lúdico-didáticos; envolver os alunos em todas as tarefas solicitadas; promover um trabalho cooperativo e construtivista; dar oportunidades aos alunos de terem vivências diversificadas e finalmente dar-lhes respostas face às dúvidas e curiosidades que possuem.

5.5. - Reflexão sobre a Prática Pedagógica III

O estágio pedagógico é uma parte fundamental para a formação inicial de professores uma vez que somos diariamente confrontados com as dificuldades e os desafios do trabalho docente. Permitiu ainda alargar os meus conhecimentos e ainda estar ciente do que é a realidade dentro de uma sala de aula.

Através desta Intervenção Educativa, tive a oportunidade de observar e vivenciar as dificuldades e os sucessos das crianças no momento em que o processo de ensino-aprendizagem estava a ser efetuado. Neste sentido, planifiquei as atividades de modo a que fossem ao encontro das necessidades e especificidades de cada criança, bem como incentivei as crianças para que estivessem predispostas para aprender. Todas as atividades propostas tiveram sempre o objetivo de promover progressos nas aprendizagens dos alunos e o empenhamento nas mesmas. Ao longo das semanas de intervenção, esta turma mostrou-se muitas vezes interessada e motivada na realização das várias tarefas que lhe foram solicitadas. Foi minha intenção que se tornassem mais ativas e participativas no seu próprio processo de ensino-aprendizagem; apelei para o desenvolvimento do pensamento crítico e ainda parti muitas vezes do conhecimento que as crianças possuíam em determinados assuntos pois, só assim, a aprendizagem é construída pela própria criança.

Visto que esta Prática Pedagógica tinha como principal objetivo aplicar sequências didáticas, inicialmente tornou-se um pouco complexo para adaptar tudo o que me era proposto trabalhar com os alunos com o intuito de sequencializá-las. Muitas vezes não consegui criar a ligação entre uma determinada área e outra, visto que os conteúdos a abordar concentravam-se em temas completamente diferentes ou em finalidades completamente opostas. No entanto, aos poucos, consegui consciencializar-me de que não era necessário estabelecer relações ou ligações demasiado complexas pois assim só estaria a tornar o processo de ensino aprendizagem demasiado forçado. Neste sentido, comecei por criar ligações entre as várias áreas do conhecimento através do tema geral de uma determinada época que estava a decorrer na escola. Depois optei por utilizar as personagens de um determinado texto para que dessem todas as indicações das atividades a realizar nas várias áreas de trabalho. Uma outra forma de estabelecer uma sequência foi através de um material utilizado ao longo do dia – caixa mistério – da qual resultaram aprendizagens mais transversais. Todas estas formas e estratégias de criar ligação entre as várias áreas do conhecimento serviram para que os alunos não

“sofressem” da mudança de área para área, que pudessem obter aprendizagens mais concretas e ainda que conseguissem fazer as suas rotinas e os seus percursos de aprendizagem de forma livre. A utilização das Sequências Didáticas requer muito trabalho por parte do professor. O docente precisa de arranjar formas e estratégias para que consiga englobar as várias áreas do conhecimento e transmitir uma sequência de atividades interligadas e transversais. Não se pode apenas selecionar e preparar atividades dentro da mesma temática mas desenvolver especificidades e particularidades que definam que aquela sequência didática é realmente própria e que realmente transmite aos alunos a segurança que precisam conduzindo-os para uma aprendizagem significativa.

Tentei sempre criar sequências didáticas adequadas e que não houvesse momentos de rutura entre a passagem de área para área. Sinto que os alunos conseguiam estar atentos e motivados durante mais tempo, participativos e com vontade de realizar as tarefas propostas. A nível de estratégias e materiais utilizados, estes foram diversificados e dinâmicos com o objetivo de minimizar as dificuldades e concretizar conteúdos matemáticos uma vez que dei continuidade ao meu Projeto de Investigação-Ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste Relatório de Estágio é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo dos dois anos de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É o culminar de um percurso que envolve a teoria e a prática essencial para a formação e desenvolvimento da minha identidade docente pois os estágios pedagógicos em ambas as valências tornaram-se uma mais-valia no sentido de ser possível colocar em prática tudo o que aprendi ao longo do meu percurso académico.

Através deste contacto com a realidade escolar, tive oportunidade de construir, melhorar e complementar a minha ação pedagógica perante os alunos, os contextos e todos os processos educativos em que me envolvi. Ao longo das Práticas Pedagógicas foi minha preocupação incentivar e promover aprendizagens ativas e significativas, cooperativas e transversais às várias áreas do conhecimento, atendendo sempre, às necessidades e especificidades de cada um e tendo em conta as suas crenças, valores e vivências, o que acaba por tornar o processo de ensino-aprendizagem numa ação consciente de valor.

Em todo o percurso da Prática Pedagógica tentei desenvolver atividades e ações que despertassem o interesse, a curiosidade, o gosto, o carinho, de modo a que as crianças as realizassem de uma forma natural e principalmente feliz. Consegui fazer com que as crianças desenvolvessem atividades diversificadas e que fossem elas próprias a fazer, procurar, criar, ou seja, baseando-me sempre numa aprendizagem pela busca do conhecimento. Enquanto aluna estagiária e futura educadora, tive o cuidado de criar ambientes saudáveis e de qualidade, propondo que as crianças explorassem livremente os espaços e materiais existentes, que elas próprias escolhessem os materiais que queriam usar na realização das diversas atividades, que dialogassem com o grupo partilhando as suas vivências e que estabelecessem uma relação de amizade e de respeito mútuo. Desta forma foram proporcionados momentos propícios à aprendizagem assim como um ambiente harmonioso e motivador.

É de realçar o facto de estes estágios pedagógicos terem sido realizados através de uma prática baseada na metodologia de investigação-ação, num paradigma de carácter qualitativo, visto ser um estudo ou uma investigação no contexto educativo. Esta metodologia de investigação-ação proporcionou-me essencialmente, um maior poder de observação e reflexão, no decorrer dos projetos. Estes fizeram com que ficasse cada vez mais atenta e alerta para possíveis acontecimentos fulcrais tanto para a minha prática

pedagógica, como para a construção do próprio projeto de investigação-ação. É essencial e está ao alcance de todos ser um professor ou educador reflexivo, conseguindo, desta forma, inovar, analisar e refletir sobre as suas práticas. Isto é ainda mais importante na formação de professores, visto que estamos numa fase inicial e precisamos de todo um conjunto de respostas às nossas questões. Senti que com a realização deste projeto e com o decorrer da prática pedagógica, pude traçar objetivos concretos e essenciais tanto para a minha formação inicial de docente, como também para a minha formação pessoal em geral.

De acordo com as problemáticas selecionadas, posso garantir que foram fundamentais desenvolvê-las e trabalhá-las com as crianças da sala onde estava inserida pois, apesar de ter sido “escolhida” através da minha observação eram notórias as lacunas que existiam nas salas de ambas as práticas pedagógicas. De um modo geral, estes projetos contribuíram para a formação de um espírito crítico, de luta e posterior conquista a nível profissional e pessoal. Tudo aquilo que vivi e experienciei nestas práticas, encheram-me de satisfação e orgulho pelo facto de estar a proporcionar uma melhoria, dando o meu contributo para a formação de futuros cidadãos inseridos numa sociedade que se quer melhor. Reconheço que me empenhei e me entreguei por inteiro a estas crianças e à envolvência relativa às práticas pedagógicas. Estou muito grata por ter passado por esta experiência e acredito que resultou em sucesso tanto para as crianças com quem tive o prazer de trabalhar, como também para a minha formação. A nível pessoal, considero a prática pedagógica um momento marcante pela oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendi ao longo da minha formação e de conviver semanalmente com os diversos grupos de crianças.

Em jeito de conclusão, julgo que o trabalho com crianças altera e suplanta qualquer expectativa de quem julga conhecê-lo. Ao longo destas semanas de intervenção, vi-me confrontada com talentos escondidos, euforias, brincadeiras, partilhas, experiências, curiosidades. Encontrei carinhos inesperados, reações que me fizeram sorrir, amizade, confiança, dedicação e muita força de vontade. É incrível assistir à metamorfose de uma criança que cresce, de uma criança que procura crescer com toda a alegria, dedicação e paz que só a inocência desta idade possibilita. Estou bastante honrada pela possibilidade de perspetivar uma vida marcada pelo desabrochar das novas gerações e de me entregar à educação e formação do futuro da sociedade em que me insiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Supervisão de Professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica*. Cadernos CIDInE, 203-230.
- Alarcão, I. (2000). *Professor – Investigador: Que sentido? Que formação?*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alcántara, J. (1998). *Como Educar as Atitudes*. Lisboa: Plátano Editora.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J., Machado, J. (2016). *Professores e Escolas*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, M., Machado, E.(2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (Org.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Ballenato, G. (2011). *Educar sem gritar – Pais e filhos: Convivência ou Sobrevivência?*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bessa, N. Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Bezerra, M. J. (1962). *O Material didático no ensino da matemática*. Rio de Janeiro: MEC/CADES.
- Bogdan, & Biklen. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação – O Professor que está a revolucionar a Escola*. Lisboa: Grupo Editorial Unipessoal, Lda.

- Botas, D. & Moreira, D. (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo*. Revista Portuguesa de Educação, 26(1), 253-286
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de matemática: um estudo no 1.º ciclo* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.
- Brickman, N. Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., Horta, N. (1997) *Diferenciação Pedagógica no ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Chaves, J. H. (1992). *A incidência do jogo no processo educativo: o jogo e o ensino/aprendizagem do cálculo aritmético*. Revista Portuguesa de Educação, 5 (2), pp. 77-85.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Edições Livpsic.
- Costa, R e Cunha, C. (2007). *Jogo e Educação Representações e Práticas dos Professores do 1.º Ciclo*. Braga: Uminho.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355- 379.
- Damas, E., Oliveira V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática. Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Dolz J., NoverraZ, M., Schneuwly, B. 2004. *Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento*. In: Dolz, J., Schneuwly, Y, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na Educação - O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática da Observação de Classes- Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Estrela, M. (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos No Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Fernandes, A. S. (2005). *Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia*. In Formosinho et al., *Administração das Escolas: Lógicas burocráticas e lógicas de medição* (pp.53-89). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender No Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Fontes, A. Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de Olhares Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem*. Lisboa: Pensar a Educação.
- Gaspar, M., Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, M. (2011). *Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos – Conceitos, Estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com Sucesso*. Lisboa: Edições Globo, LDA.
- Gouveia, F. & Pereira, G. (org.). (2016). *Didática e Matética*. Universidade da Madeira: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Grave-Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar, grandes ideias regras simples*. Alfragide: Academia do livro.
- Hohmann, M. Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições.
- Jhonson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Karpicke, H. D. Sousa & L. S. Almeida. (2012). *A avaliação dos alunos* (pp. 73-87). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción*. Barcelona: Edições Graó.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa.
- Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância*. Maia: Areal Editores.
- Lorenzato, S. A. (2006). *Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis*. Campinas: Autores Associados.
- MacNaughton, G., & Hughes, P. (2009). *Doing Action Research in Early Childhood Studies – a step by step guide*. Berkshire, England: Open University Press.
- Mamede, E. (2008). *Matemática ao encontro das práticas*. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas curriculares Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. Valadares, J. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica – Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morissete, D., & Gingras, M. (1990). *Como Ensinar Atitudes Planificar, Intevir, Avaliar*. Lisboa: ASA Editores.
- Morissete, D., & Gringas, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes: Planificar, Intervir, Avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. (2007). *O fascínio de ser professor*. Lisboa: Texto Editores.
- Paiva, R. (2014). *O segredo para alcançar o sucesso na escola*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Peterson, P. (2012). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinheiro, J., Ramos, L. (2000). *Métodos Pedagógicos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da matemática no 1º ciclo*. Lisboa:
- Ponte, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*, PNA, 2 (4),153-180. Acedido a 5 de

maio de 2017, em

[http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf).

- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Serra, C. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (1990). *Os materiais e o ensino da Matemática. Em Educação e Matemática*. Nº13. p.1 Lisboa: APM.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2000). *O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Lisboa: Edições Asa.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editora Mc-Graw-Hill.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNICEF. (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.
- Vieira, F. (2004). *Quando os Professores Investigam a Pedagogia em Busca de uma Educação mais Democrática*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Zeichner, M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)

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

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário);

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos)

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário);

ÍNDICE DO CONTEÚDO DO CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado em formato PDF;

Pasta B – Apêndices da Prática Pedagógica I;

Pasta C – Apêndices da Prática Pedagógica II;

Pasta D – Apêndices da Prática Pedagógica III.

Anexos