

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Ana Catarina Góis Fernandes

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Catarina Góis Fernandes
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADOR
Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo: 2017-2018

Ana Catarina Góis Fernandes

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

Orientador: Prof. Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, maio de 2018

Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado

Agradecimentos

*“Você pode sonhar, criar, desenhar e construir o lugar mais maravilhoso do mundo.
Mas é necessário ter pessoas para transformar o seu sonho em realidade.”*

Walt Disney

Mais uma etapa concluída, fruto de uma longa caminhada, repleta de grandes desafios e de aprendizagens. No decorrer desta caminhada fui acompanhada de pessoas que acreditaram piamente na minha capacidade de resiliência, para que a meta fosse atingida plenamente. Ainda assim, no percurso foram vários os momentos em que os medos, as inseguranças e as ansiedades quase abalavam o objetivo a alcançar. No entanto, a motivação e o apoio incondicional de algumas pessoas fizeram-me erguer a cabeça e lutar com toda a força, para que alcançasse a meta que já há muito tempo sonhara.

Em primeiro lugar, quero agradecer-me pela minha luta ao longo desta caminhada, por ter tido uma postura humilde durante os momentos de aprendizagem, pois reconheço que essa característica me tornou numa pessoa melhor e mais competente na minha profissão futura. Além disso, esta caminhada fez-me reconhecer que se sou capaz de sonhar, também consigo tornar o meu sonho realidade. Por outro lado, fez-me ter mais consciência de que, mais do que alcançar a meta, devemos desfrutar de todos os momentos da nossa caminhada, pois é desse percurso que resultam as mais belas memórias que jamais serão esquecidas.

De seguida, quero agradecer aos meus pais por terem sido o meu alicerce deste o momento em que iniciei o meu percurso escolar. À minha mãe agradeço eternamente toda a sua luta e dedicação, para não me faltasse absolutamente nada e para que o meu sonho fosse um dia uma realidade. Ao meu pai, tenho de agradecer a sua habilidade com os trabalhos manuais, pois graças a ti foi possível criar materiais motivadores para trabalhar com os alunos, contribuindo para que os mesmos adquirissem novas aprendizagens.

Ao meu irmão, Hugo Fernandes, agradeço todo o orgulho que evidencias a meu respeito e pela confiança que depositas em mim. Além disso, quero-te agradecer por toda a dedicação que tiveste comigo nos últimos tempos e pelo melhor presente que em breve chegará, não há palavras suficientes no mundo capazes de expressar o quão grata estou por te ter na minha vida.

Relatório de Estágio de Mestrado

Ao meu namorado, Pedro Gouveia, quero agradecer toda a tua dedicação e paciência em todos os momentos, especialmente nos mais difíceis que passei, pelas conversas infinitas que tivemos, em que me deixavas dizer os maiores disparates do mundo e, no fim, me abraçavas querendo dizer que não estava sozinha e que estava altura de todo o desafio. Deste o dia em que te conheci, vi em ti algo muito especial, sabia que ias ser, acima de tudo, um amigo para a vida toda. Embora não saiba como será o dia de amanhã e o que o futuro me reserva, sei que serás eternamente uma pessoa muito especial e terás sempre um cantinho também muito especial no meu coração. Quero partilhar contigo muitos mais momentos da minha vida, assim como a minha viagem à Disney pois és a companhia perfeita para tal.

Ao menino dos meus olhos, ao afilhado mais doce e maravilhoso do mundo, Salvador Berenguer, quero-te agradecer do fundo do meu coração, por me cativares diariamente a ser mais e melhor, apesar das adversidades da vida. Quando me sorris, reconheço que aquilo que me queres dizer é “vai, eu sei que tu consegues”. Na verdade, ajudas-me muito mais a crescer do que eu a ti, mas farei tudo o que estiver ao meu alcance para que nunca deixes de ser o menino sorridente, amoroso, lindo, valente, amável, dócil, otimista e radiante. Algumas pessoas dizem que tu tens sorte em ter uma madrinha como eu, mas na verdade eu é que tenho a maior sorte do mundo pela confiança que os teus pais depositaram em mim, para assumir este cargo. Desejo fomentar, ainda mais, a nossa cumplicidade, partilhando muitos mais momentos de brincadeiras e descobertas e, ainda, ajudar-te a crescer e orientar-te sempre que necessitares.

À minha cunhada, Marta Barbosa, agradeço por teres entrado na minha vida. Desde esse dia modificaste, positivamente, a minha vida, tornando-a mais alegre e colorida. Estás a iniciar a caminhada mais emocionante e linda da tua vida, de que a maioria das mulheres se orgulha. Embora reconheça que tenha sido difícil os últimos tempos, devo dizer-te que, até hoje, és a mamã mais linda que já conheci. Nunca te esqueças que Deus dá as batalhas mais difíceis aos seus melhores soldados. Quero dizer-te que o meu irmão não podia ter escolhido melhor mãe para o meu sobrinho/a. Desejo ter-te sempre ao meu lado, pela vida fora.

Aos meus primos, Afonso Silva e Lia Abreu, quero agradecer-vos por ter partilhado as minhas conquistas pessoais e académicas, desde a minha infância. Embora estejamos mais distantes, pois as circunstâncias da vida assim o quiseram, quero agradecer-vos pelo apoio dado ao longo do meu percurso, pois inspiraram-me para que

Relatório de Estágio de Mestrado

chegasse até aqui. Desejo ver-vos crescer, tal como vocês merecem, nos caminhos que desejaram percorrer e que as nossas memórias jamais sejam esquecidas.

A um dos homens da minha vida, ao melhor tio do mundo e ao meu segundo pai, Jorge Silva, agradeço do fundo do meu coração o papel que teve ao longo da minha infância e que ainda tem nos dias de hoje. Agradeço-lhe pelo orgulho que manifesta quando fala de mim e pela confiança que tem relativamente ao futuro, acreditando sempre que o melhor ainda está por vir.

À minha tia Carla Silva que tentou sempre me proporcionar uma infância muito feliz, da qual me recordo com uma enorme alegria, agradeço-te muito por teres sido uma pessoa com quem partilhei grande parte da minha vida e por teres sido uma segunda mãe, quando a minha não podia estar presente. Estarei sempre grata por te ter no meu caminho e não tenho como te agradecer toda a tua dedicação para comigo. Desejo ter-te perto de mim por muitos anos, para que possamos partilhar outras batalhas e conquistas.

À minha tia Paula Góis, agradeço-te do fundo do meu coração por me teres confiado o cargo mais especial que, até hoje, assumi. Graças à tua decisão hoje sou uma mulher mais feliz e completa e, também, uma madrinha muito babada. Desejo que a vida te sorria sempre e te proporcione muitos momentos em que impere o amor, a felicidade e a resiliência, para que possas ultrapassar todos os obstáculos da vida. Comprometo-me a estar sempre presente, quanto possível, para que nunca te deixes vencer pelas adversidades da vida. Ainda assim, não poderia deixar de agradecer ao meu tio, Gildo Berenguer, por realizar um dos meus maiores sonhos, ser madrinha do afilhado mais lindo do mundo. Obrigada pela confiança depositada em mim, espero nunca o fazer arrepender-se da sua decisão.

À minha avó Celina agradeço por todo o carinho e amor que me deu ao longo de toda a minha vida. Embora não diga diariamente, sabe perfeitamente que tenho muito orgulho e um carinho muito especial por si. Dedico-lhe todo este meu trajeto, pois sei que a deixo muito orgulhosa por isso, e por ter tido uma forte presença ao longo do mesmo. Desejo poder partilhar consigo outras conquistas pessoais e profissionais.

À D^a Balbina que foi uma pessoa que me inspirou muito, agradeço-lhe por tudo o carinho que tem por mim. Devido à sua humildade e generosidade aqui estou a findar mais uma etapa da minha vida. Desejo tê-la junto dos meus por muitos e longos anos, partilhando muitas mais conquistas.

Relatório de Estágio de Mestrado

À minha estrelinha guia, avó Nazaré, agradeço ter feito parte da sua vida e pelo enorme carinho que tinha por mim. Se cheguei até cá, foi porque nunca me abandonou deste o dia 23 de fevereiro de 2017. Obrigada pelas suas últimas palavras que me acompanharão para todo o sempre. Lembrar-me-ei sempre de si com muito carinho e orgulho. Além disso, tenho plena consciência que jamais caminharei sozinha, pois creio que estará a olhar por mim onde quer que esteja. Desta forma, resta-me dizer bilha minha estrelinha, brilha muito e ilumina sempre o meu caminho.

Ao meu *partner* João Gouveia, agradeço-lhe todas as conversas que tivemos, pela partilha da sua sabedoria face às circunstâncias da vida, pelos momentos fantásticos que temos tido. Hoje sei que me tornei uma pessoa diferente, fruto dos inúmeros conselhos que partilhou comigo, estarei para todo o sempre muito agradecida. À minha amiga e companheira, Dolores Gouveia, agradeço-lhe por toda a sua confiança e dedicação que tem por mim. Desejo fortalecer ainda mais a nossa amizade, de modo a desfrutarmos de um futuro mais risonho para ambas. Nunca deixe de acreditar naquilo que a faz verdadeiramente feliz. Não se esqueça que nunca saberá a força que tem, até que a sua alternativa é ser forte. É sem dúvida uma mulher capaz de fazer feliz que os rodeia.

Ao meu cunhado, Diogo Gouveia, agradeço-te por seres uma pessoa maravilhosa ao longo destes 10 anos. És sem dúvida um “menino” muito especial para mim, pois apoiaste-me imenso na altura em que mais precisei. Independentemente do que possa acontecer serás sempre o meu cunhado preferido, ninguém te irá tirar esse estatuto.

Aos meus meninos que antes de iniciar esta caminhada fomentaram o meu desejo de ser educadora e/ou professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo eles, Tomás Ribeiro, Henrique Ribeiro, Maria Petito, Bruna Gonçalves, Beatriz Gonçalves, Matilde Ramos e Vitória Capelo. Todos vocês despertaram em mim o desejo de proporcionar a outras crianças novas aprendizagens e descobertas. Quero que saibam que todos vocês têm um cantinho muito especial no meu coração.

À minha família UMA, Carolina Gouveia, Fabiana Teixeira e Mariana Gonçalves agradeço todos os momentos que passámos juntas rumo à realização do nosso maior sonho. Devo confessar-vos que são as nossas memórias que me farão recordar a minha vida académica, vocês foram o melhor da vida académica.

À minha querida amiga e companheira de aventuras, Jesuína Mendes, agradeço por tudo aquilo que ao longo destes anos fizeste por mim. Ao longo desta jornada fui tendo contacto com várias pessoas, mas tu foste a que mais me marcaste. Deste outubro de 2012, reconheci que tu eras uma princesinha bem especial e nestes últimos três anos

Relatório de Estágio de Mestrado

vi que não falhei a teu respeito. Espero contar com a tua amizade até sermos bem velhinhas, partilhar muitas mais aventuras noutras cidades do mundo e desabafar contigo sobre as minhas inseguranças, mas também sobre as minhas conquistas. A nossa amizade jamais cairá no esquecimento.

Às minhas irmãs de coração Adriana, Vanessa e Magna, que tive oportunidade de conhecer no Secundário, agradeço-vos por estarem sempre perto de mim, até mesmo quando menos merecia. Peço-vos desculpa por nos últimos momentos estar mais distante, mas acreditem que foi por uma boa causa. Embora tenhamos seguido caminhos distintos, quero que saibam que a nossa amizade jamais acabará, pois tal como as estrelas os bons amigos nem sempre podemos vê-los, mas sentimos que eles estão e vocês são a prova disso. Muito obrigada pela vossa companhia no decorrer desta caminhada.

À minha amiga de infância, Érica Mendonça, agradeço por ter partilhado contigo a minha infância, juventude e, ainda, esta minha aventura que em breve termina. Ainda assim, quero expressar todo o meu orgulho por ti por saber que brevemente irás tratar daquelas crianças que são cruelmente invadidas por aquele bichinho mau, chamado cancro. Tenho consciência que serás a luz que os pais, desesperadamente, procuram para a cura das vidas dos seus filhos. És uma pessoa muito lutadora e fiel aos compromissos que abraças, por isso reconheço que serás uma médica exemplar.

À minha madrinha académica, Lisandra Aveiro, agradeço-te por teres surgido na minha vida no momento em que iniciei esta caminhada. A nossa amizade revela que o verdadeiro sentido da praxe vai além de jogos, gritos e guerras de curso. A praxe marca os melhores momentos da nossa vida académica, assim como nos traz pessoas de ouro que conhecemos na universidade, mas que iremos levar para o resto da vida. Sei que, independentemente da vida que escolhermos, poderei sempre contar com a tua amizade.

Ao meu orientador, Fernando Correia, agradeço-lhe todos os conselhos que partilhou comigo, para que o trabalho tivesse qualidade. Acrescento, ainda, que foi o melhor orientador que pude ter, pois foi compreensível quando tive que prolongar o prazo de entrega do relatório e, ainda, por me motivar para que a elaboração do mesmo fosse possível.

À minha ilustre professora, orientadora de estágio, amiga, conselheira, psicóloga e confidente Graça Côrte, agradeço-lhe por tudo aquilo que fez por mim. Desde a partilha da sua sabedoria; às chamadas de atenção; aos abraços que muitas vezes eram o que mais precisava; as palavras de esperança quando sentia medo, face ao desafio que tinha

Relatório de Estágio de Mestrado

que enfrentar; o reconhecimento do meu trabalho; o carinho que tem por mim, e, ainda, por toda a sua dedicação para comigo. Tenho de admitir que não há palavras suficientes no mundo que expressem todo o meu agradecimento. Certamente, será uma professora que irei recordar com muita estima e orgulho. Acredito que o ensino melhorava se houvesse muitas mais professoras Graças, pois além de exigir o melhor dos seus alunos, torna-os mais felizes e motivados para a aprendizagem.

A todos os meus professores com quem partilhei toda esta caminhada, agradeço-vos todas as aprendizagens e conhecimentos que me transmitiram. Ainda assim, agradeço à minha professora do 1.º Ciclo, Martinha Andrade, por me ter motivado para o mundo da educação. Acrescento, ainda, o meu especial agradecimento ao meu professor Olavo Teixeira por quem tenho muita estima. Consigo testei o verdadeiro lema de que só chego mais depressa, mas acompanhada chego mais longe. Sem dúvida que o ensino melhora, dia após dia, com professores como você.

Aos alunos do 2.º B e 3.º B da Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira, faço um agradecimento especial por terem contribuído positivamente para o alcance do meu sonho. Todos os momentos que partilhámos foram de muita aprendizagem mútua, motivaram-me a dar o meu melhor, assegurando a vossa aprendizagem e bem-estar. Além disso, agradeço de coração à minha professora cooperante, Sandra Albuquerque, pois as orientadoras científicas não podiam ter escolhido melhor cooperante. Desejo que continue a ser uma professora adorada por todos os seus alunos, tal como é. Admiro-a por ter confiando a sua turma a uma estagiária inexperiente, deixando-a testar as suas ideias e deixar as aulas decorrerem como se a turma fosse minha. Jamais esquecerei todas aprendizagens mútuas que fizemos e todo o carinho que manifesta por mim.

Às crianças da Sala Amarela do Infantário “O Polegarzinho” que me receberam de braços abertos, pela afetividade e carinho que manifestaram, fomentando o desejo de concretizar o meu sonho de ser Educadora de Infância. Embora reconheça que tenha sido um grupo difícil, foi, sem dúvida, um grupo muito especial, pois devido às suas características peculiares acreditei mais nas minhas capacidades.

Quero agradecer à educadora Joana Lopes por todas as aprendizagens e por me ter encorajado quando pensei que não era capaz de dar conta de 26 crianças; por estas inesquecíveis palavras “tu não estás a estagiar sozinha, eu estou aqui para te ajudar e tu para me ajudares também”; pela disponibilidade, contribuindo para o aperfeiçoamento da minha prática ao longo do estágio e, ainda, por ter reconhecido o meu esforço em proporcionar as melhores aprendizagens às crianças da Sala Amarela.

Relatório de Estágio de Mestrado

Por fim, quero expressar o meu carinho e amizade pelas auxiliares Marina e Zé, pois tornavam os meus dias mais cómicos e mais alegres. Obrigada a todos por terem contribuído positivamente para a minha formação profissional e pessoal, sem dúvida que lembrar-me-ei sempre de vós com muito carinho.

Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado

Resumo

O presente relatório de estágio é composto por duas partes essenciais, sendo que na primeira parte se encontram os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam toda a minha prática desenvolvida. É possível verificar que os docentes do século XXI não se podem simplesmente preocupar com os conteúdos programáticos que são exigidos abordar, mas terão, também, de dar ênfase a outras questões que são fulcrais para que os alunos possam atingir os objetivos delineados, garantindo-lhes aprendizagens ativas e significativas.

A segunda parte diz respeito ao trabalho desenvolvido na prática pedagógica em contexto de sala de aula e engloba a Prática Pedagógica I, II e III.

Relativamente à Prática Pedagógica I e II, é de referir que foi desenvolvido um projeto de Investigação-Ação, no sentido de solucionar uma problemática, inicialmente, observada. Assim sendo, surgiu no contexto da Educação Pré-Escolar a seguinte questão: *Quais as potencialidades do contacto com o exterior, para a melhoria do comportamento das crianças da Sala Amarela?* Já na prática Pedagógica II surgiu a seguinte questão: *Quais as potencialidades do trabalho cooperativo na aquisição de novas aprendizagens nos alunos do 2.º B?*

Por fim, é apresentada uma sequência didática desenvolvida na Prática Pedagógica III, onde é possível verificar a articulação da exploração de uma obra literária com as restantes disciplinas curriculares.

Palavras-chave: Currículo; Docente; Aprendizagem; Investigação-Ação; Prática Pedagógica.

Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado

Abstract

This traineeship report is composed of two essential parts. The first part which contains the theoretical and methodological assumptions that support my whole practice. It is possible to see that 21st century teachers cannot simply concern themselves with the syllabus that is required to be addressed, but they will also have to emphasize other issues that are central to students' achievement of the objectives outlined, ensuring them active and meaningful learning.

The second part concerns the work developed in pedagogical practice in the context of the classroom and includes Pedagogical Practice I, II and III.

Concerning Pedagogical Practice I and II, it is worth mentioning that a Research-Action project was developed to solve an initially observed problem. Thus, the following question emerged in the context of Pre-School Education: *What are the potentialities of the contact with the outside space in improving the behavior of the children in the Yellow Room?* In Pedagogical Practice II the following question come to light: *What are the potentialities of cooperative work in the acquisition of new learning in 2nd B students?*

Finally, a didactic sequence developed in Pedagogical Practice III is presented, where it is possible to verify the articulation of the exploration of a literary work with the other curricular subjects.

Keywords: Curriculum; Teacher; Learning; Research-Action; Pedagogical Practice.

Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado

Sumário

Agradecimentos	III
Resumo	XI
Abstract	XIII
Sumário	XV
Índice de Gráficos	XIX
Índice de Figuras	XXIII
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXV
Introdução	1
1.ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
CAPÍTULO I – Currículo: O Caminho a Percorrer	5
1.1. O Currículo na Prática Docente	5
1.1.1. Currículo – o que é?	5
1.1.2. Teorias curriculares.	6
1.2. A Gestão Curricular	8
1.3. Competências Essenciais do Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
CAPÍTULO II – Aprender a Ser	15
2.1. Teorias de Aprendizagem	15
2.2. A Importância dos Espaços Exteriores na Aprendizagem	21
2.3. Cooperar: A Competência Essencial Para o Século XXI	29
2.4. O Lúdico: Jogar e Expressar-se Para Melhor Aprender	34
2.4.1. O valor pedagógico do jogo.	35
2.4.2. As Expressões Artísticas.	37
2.5. A Educação Literária: O Contributo do “Era Uma Vez...” na Criança	41
2.6. Motivar para a Aprendizagem das Ciências	47
2.6.1. O contributo das Ciências para a formação de um cidadão consciente.	47
2.6.2. O papel do docente na aproximação da criança às Ciências.	49
2.6.3. A exploração das Ciências em contexto sala de aula.	51
CAPÍTULO III – A Emergência da Investigação na Educação	55
3.1. Investigação-Ação: O Que É?	56
3.2. Fases do Processo da Investigação-Ação	58
3.3. Instrumentos de Recolha de Dados	59
3.4. Tratamento dos Dados	63
3.5. Potencialidades e Limitações da Investigação-Ação	63

Relatório de Estágio de Mestrado

2. ^a PARTE – A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	67
CAPÍTULO IV – Prática em Contexto da Educação Pré-Escolar	69
4.1. Caraterização do Meio e da Instituição	69
4.2. Caraterização do Grupo	71
4.3. Caraterização da Sala	72
4.4. Rotina da Sala Amarela	75
4.5. Intervenção com o Grupo da Sala Amarela	78
4.5.1. Projeto de Investigação-Ação na Educação Pré-Escolar.	78
4.5.1.1. Fases do projeto de Investigação-Ação.	79
4.5.1.2. Estratégias de intervenção.	80
4.5.1.3. Resultados do projeto de Investigação-Ação.	85
4.5.1.4. Reflexão sobre o projeto de Investigação-Ação.	89
4.5.2. Outras atividades.	91
4.5.2.1. Jogo das gotas.	91
4.5.2.2. Criação do livro da Lenda de São Martinho.	94
4.5.3. A participação da comunidade educativa no infantário.	98
4.5.3.1. Recolha de alimentos para a Associação Protetora dos Pobres.	98
4.5.3.2. Convívio com os idosos do Centro de Dia de Santa Luzia.	101
4.5.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I.	104
CAPÍTULO V – Prática em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	107
5.1. Caraterização do Meio	107
5.2. Caraterização da Escola	107
5.3. Caraterização da Turma 2.º B	108
5.4. Sala de Aula do 2.º B	109
5.5. Organização Temporal da Sala	112
5.6. Equipa Pedagógica do 2.º B	113
5.7. Intervenção Pedagógica na Turma do 2.º B	114
5.7.1. Projeto de Investigação-Ação no 1.º ciclo do Ensino Básico.	114
5.7.1.1. Fases do projeto de Investigação-Ação.	114
5.7.1.2. Estratégias de intervenção.	116
5.7.1.2.1. Representação de frações na reta numérica.	116
5.7.1.2.2. Descobrimo a minha altura.	118
5.7.1.2.3. Exploração das propriedades dos materiais.	121
5.7.1.2.4. O que sei sobre o ar?	123
5.7.1.2.5. Silabicamente brincando.	125
5.7.1.2.6. A criação do conto.	127
5.7.1.3. Resultados do projeto de Investigação-Ação.	128

Relatório de Estágio de Mestrado

5.7.1.4. Reflexão sobre o projeto de Investigação-Ação.	130
5.7.2. A escola de mãos dadas com a comunidade educativa.	132
5.7.2.1. “O coração da minha mãe é...”	132
5.7.3. Avaliação das Aprendizagens dos alunos do 2.º B.	133
5.7.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II.	140
5.8. Prática Pedagógica na Turma do 3.º B	142
5.8.1. Caracterização da turma.	142
5.8.2. Intervenção na turma do 3.º B.	142
5.8.2.1. Sequência didática da exploração da obra literária “O Senhor do seu nariz”.	143
5.8.3. Avaliação das Aprendizagens dos alunos do 3.º B.	157
5.8.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III.	163
Considerações Finais	165
Referências	167

Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Avaliação dos Comportamentos das crianças durante a exploração do exterior. _____	85
Gráfico 2 – Avaliação dos comportamentos das crianças durante a realização do jogo o gato e o rato. _____	87
Gráfico 3 – Avaliação dos comportamentos durante a realização de atividades orientadas no exterior. _____	89
Gráfico 4 – Observação das Competências de Cooperação durante das semanas de observação. _____	129
Gráfico 5 – Avaliação das Competências Cooperativas após a implementação do Projeto de Investigação-Ação. _____	130
Gráfico 6 – Avaliação sobre o perímetro. _____	133
Gráfico 7 – Avaliação sobre a Área. _____	134
Gráfico 8 – Avaliação sobre as Unidades de Medidas de Capacidade. _____	135
Gráfico 9 – Avaliação das Unidades de Medida de Massa. _____	135
Gráfico 10 – Avaliação da Leitura dos alunos do 2.º B. _____	136
Gráfico 11 – Avaliação da Escrita dos alunos do 2.º B. _____	137
Gráfico 12 – Avaliação dos conteúdos gramaticais. _____	138
Gráfico 13 – Avaliação sobre os Meios de Comunicação. _____	139
Gráfico 14 – Avaliação sobre os objetos de uso corrente. _____	139
Gráfico 15 - Avaliação sobre o ar. _____	140
Gráfico 16 – Avaliação dos Conteúdos Matemáticos. _____	158
Gráfico 17 – Avaliação da Leitura. _____	159
Gráfico 18 – Avaliação da Produção Escrita. _____	160
Gráfico 19 – Avaliação sobre os Sistemas do Corpo Humano. _____	161
Gráfico 20 – Avaliação sobre as Emoções e as Reações. _____	162
Gráfico 21 – Avaliação sobre a Família e o Passado Local. _____	163

Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado

Índice de Quadros

Quadro 1 - Calendarização das fases do projeto de Investigação-Ação. _____	79
Quadro 2 - Técnicas, Instrumentos e Análise de Dados. _____	80
Quadro 3 – Calendarização das fases de implementação do Projeto de Investigação-Ação. _____	115
Quadro 4 – Técnicas, Instrumentos e Análise de Dados. _____	116

Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado

Índice de Figuras

Figura 1 – As fases da Investigação-Ação (Kuhne e Quigley, citado por Sousa, 2005). _____	58
Figura 2 – Planta do Infantário “O Polegarzinho”. _____	70
Figura 3 – Planta da Sala Amarela. _____	73
Figura 4 – Área das Construções. _____	75
Figura 5 – Rotina da Sala Amarela. _____	77
Figura 6 – Exploração livre do espaço exterior. _____	81
Figura 7 – Realização do jogo "o gato e o rato". _____	82
Figura 8 – Atividade orientada no exterior. _____	84
Figura 12 – Realização do jogo das gotas. _____	92
Figura 13 – Esquema acerca do ciclo hidrológico. _____	94
Figura 14 – Representação da Lenda de São Martinho em sombras chinesas. _____	95
Figura 15 – Recapitulação da Lenda de São Martinho. _____	96
Figura 16 – Ilustração da Lenda de São Martinho. _____	97
Figura 17 – Lenda de São Martinho em livro, elaborado pelas crianças da Sala Amarela. _____	97
Figura 18 – Caixa de alimentos. _____	99
Figura 19 – Saída do Infantário. _____	100
Figura 20 – Entrega dos alimentos recolhidos na Associação Protetora dos Pobres. _____	101
Figura 21 – Confeção das bolachas de manteiga. _____	102
Figura 22 – Confeção das bolachas de manteiga. _____	103
Figura 23 – Interação com idosos do Centro de Dia de Santa Luzia e as bolachas de manteiga. _____	104
Figura 24 – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira. _____	108
Figura 25 – Planta da sala da turma do 2.º B. _____	110
Figura 26 – Estantes e armários de arrumação. _____	111
Figura 27 – Armários da sala. _____	111
Figura 28 – Parede e quadro onde eram afixados os trabalhos do 4.º ano. _____	112
Figura 29 – Horário da turma do 2.º B. _____	113
Figura 30 – Atividade “Descobrimo a minha altura”. _____	118
Figura 31 – Elaboração de um gráfico de barras sobre os dados obtidos. _____	120
Figura 32 – Exploração dos materiais de uso corrente. _____	121

Relatório de Estágio de Mestrado

Figura 33 – Atividade prática sobre o ar. _____	124
Figura 34 – Verificação de ar na água e na terra. _____	125
Figura 35 – Realização do jogo “Silabicamente Brincando”. _____	127
Figura 38 – Atividade realizada do dia da Mãe. _____	132
Figura 47 – Friso cronológico da Sequência Didática. _____	143
Figura 48 – Ilustração da capa da obra literária. _____	144
Figura 49 – Fotografias do Senhor do seu Nariz na cidade do Funchal. _____	155

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A

Relatório de Estágio de Mestrado, em versão digital no formato PDF.

Pasta B – Apêndices relativos à Prática Pedagógica I

Apêndice 1 – Diário de Bordo;

Apêndices 2 e 3 – Grelhas de Observação;

Apêndice 4 – Planificação da 1.º semana de intervenção;

Apêndice 5 – Planificação da 4.º semana de intervenção;

Apêndice 6 – Planificação da 5.º semana de intervenção;

Apêndice 7 – Grelha de Avaliação dos Comportamentos das Crianças;

Apêndice 8 – Grelha de Avaliação dos Comportamentos das Crianças durante a realização do jogo;

Apêndice 9 – Avaliação dos comportamentos durante a realização de atividades orientadas no exterior;

Apêndice 10 – Planificação da 3.ª semana de intervenção;

Apêndice 11 – *PowerPoint* sobre a Lenda de São Martinho;

Apêndice 12 – Planificação da 6.ª semana de intervenção.

Pasta C – Apêndices relativos à Prática Pedagógica II

Apêndice 13 – Diário de Bordo;

Apêndices 14 e 15 – Grelhas de Observação;

Apêndice 16 – Planificação da 1.ª semana de intervenção;

Apêndice 17 – Planificação da 2.ª semana de intervenção;

Apêndice 18 – Planificação da 4.ª semana de intervenção;

Apêndice 19 – Planificação da 3.ª semana de intervenção;

Apêndice 20 – Observação das Competências de Cooperação durante as semanas de observação;

Apêndice 21 – Grelha de Avaliação das Competências Cooperativas após a implementação do Projeto de Investigação-Ação;

Apêndice 22 – Grelha de Avaliação sobre o perímetro e a área;

Apêndice 23 – Grelha de Avaliação sobre as unidades de medidas de capacidade e de massa;

Relatório de Estágio de Mestrado

Apêndice 24 – Grelha de Avaliação da leitura e da escrita;

Apêndice 25 – Grelha de Avaliação dos conteúdos gramaticais;

Apêndice 26 – Grelha de Avaliação de Estudo do Meio.

Pasta D – Apêndices relativos à Prática Pedagógica III

Apêndice 27 – Grelha de Observação;

Apêndice 28 – Planificação da 3.^a semana de intervenção;

Apêndice 29 – Planificação da 4.^a semana de intervenção;

Apêndice 30 – Planificação da 5.^a semana de intervenção;

Apêndice 31 – Planificação da 6.^a semana de intervenção;

Apêndice 32 – Diário de Bordo;

Apêndice 33 – Grelha de Avaliação dos conteúdos matemáticos;

Apêndice 34 – Grelha de Avaliação da leitura;

Apêndice 35 – Grelha de Avaliação da produção escrita;

Apêndice 36 – Grelha de Avaliação sobre os sistemas do corpo humano;

Apêndice 37 – Grelha de Avaliação sobre as emoções e as reações;

Apêndice 38 – Grelha de Avaliação sobre a família e o passado local.

Relatório de Estágio de Mestrado

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Relatório da Prática Pedagógica, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a aquisição do grau de Mestre. Deste modo, o relatório espelha parcialmente o trabalho desenvolvido no contexto prático, tendo por base as aprendizagens adquiridas ao longo do meu percurso académico.

Ao longo do tempo, é possível apercebermo-nos que a visão da sociedade sobre a educação se foi alterando. Quero com isto dizer que outrora competia à escola instruir os alunos, ou seja, era da responsabilidade do docente transmitir os conhecimentos que estavam descritos no currículo. Por outro lado, a Educação de Infância era banalizada, isto é, eram atendidas as necessidades das crianças, porém desvalorizavam as capacidades que as mesmas possuíam. Desta forma, é possível verificar que, além de ter que cumprir o currículo oficial, compete ao docente/educador valorizar a realidade dos alunos, tornando as aprendizagens mais contextualizadas e significativas para os mesmos.

Considerando as experiências obtidas no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a primeira parte do relatório é composta por alguns conteúdos teóricos que alicerçam a Prática Pedagógica que será apresentada na segunda parte do mesmo. Assim sendo, a primeira parte do relatório, intitulada de *Enquadramento Teórico e Metodológico*, encontra-se dividida em três capítulos, designadamente: o primeiro capítulo intitulado *Currículo: O Caminho a Percorrer* que incide sobre o impacto que o currículo possui sobre a ação docente, as competências essenciais do professor e, ainda, a gestão curricular; o segundo capítulo designado *Aprender a Ser*, onde são abordadas teoricamente algumas temáticas que sustentam de uma forma geral toda a minha prática desenvolvida quer no contexto da Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o terceiro capítulo intitulado *A Emergência da Investigação na Educação*, onde se aborda teoricamente a metodologia de investigação utilizada nas Práticas Pedagógicas I e II.

Em síntese, é possível constatar que a primeira parte do relatório aborda questões teóricas indispensáveis para que o docente possa promover o sucesso escolar dos alunos, indo, sempre que possível, ao encontro dos seus interesses e motivações, a fim de responder às suas necessidades. Desta forma, o docente, ao valorizar o aluno como o

Relatório de Estágio de Mestrado

elemento central na aquisição de novas aprendizagens, tem como principal função auxiliá-lo a atingir os objetivos.

A segunda parte do relatório, designada *A Intervenção Pedagógica*, é constituída por dois capítulos. No primeiro, o capítulo quatro, designado *Prática no Contexto da Educação Pré-Escolar*, é feita uma breve caracterização do meio, da instituição, do grupo e da sala, além de ser apresentada a rotina da Sala Amarela. Estes aspetos ajudam-nos a melhor compreender e contextualizar a prática desenvolvida com o grupo. De seguida, é apresentada a intervenção feita com o grupo, nomeadamente a implementação do Projeto de Investigação-Ação e as respetivas estratégias de intervenção; os resultados obtidos através do desenvolvimento do projeto e a respetiva reflexão sobre o mesmo e, ainda, as duas atividades desenvolvidas com a comunidade.

No que concerne ao segundo capítulo da segunda parte do relatório, é de referir que o mesmo se designa *Prática no Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. À semelhança do capítulo anterior, o 5.º capítulo apresenta também a caracterização do meio, da instituição, da turma, da sala, a organização do tempo de intervenção pedagógica e, ainda, o desenvolvimento do Projeto de Investigação-Ação e as respetivas estratégias de intervenção; os resultados obtidos através do desenvolvimento do projeto e a respetiva reflexão sobre o mesmo e, ainda, a atividade desenvolvida com a comunidade. Além disso, no final é apresentado um ponto intitulado, *avaliação das aprendizagens*, para que se possa verificar quais os conteúdos avaliados ao longo de toda a prática.

Por fim, é de mencionar que, ainda no segundo capítulo da segunda parte do relatório, é apresentada uma das sequências didáticas desenvolvidas na Prática Pedagógica III. A sequência didática que é apresentada permite compreender como a exploração da obra *O senhor do seu nariz* foi articulada com a disciplina de Matemática e de Estudo do Meio. No final da sequência didática apresentada, é possível verificar em que aspetos incidiu a avaliação das aprendizagens nas respetivas disciplinas do currículo.

Relatório de Estágio de Mestrado

1.^a PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Relatório de Estágio de Mestrado

CAPÍTULO I – Currículo: O Caminho a Percorrer

1.1. O Currículo na Prática Docente

1.1.1. Currículo – o que é?

Em primeiro lugar, importa assumir que a palavra “currículo” é usada em diversos contextos, dado que a definição da mesma não é unívoca. É de referir que a ambiguidade não se cinge apenas à definição de currículo, como também às formas e às perspetivas da sua construção e desenvolvimento. Em termos etimológicos, o termo “currículo” deriva do latim e tem origem na palavra *currere* que, segundo Tadeu da Silva (2000), sintaticamente poderá desempenhar a função de verbo ou de nome, com significados respetivos de “correr”; “ato de correr” e, ainda, “pista de corrida”. Por outro lado, Pacheco (1996) acrescenta que o termo “currículo” expressa caminho, “jornada, trajetória e percurso a seguir” (p. 15).

Desta forma, importa conhecermos algumas das várias definições existentes sobre a palavra “currículo”. Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, o currículo caracteriza-se como um conjunto de aprendizagens e competências que deve ser desenvolvido nos alunos, ao longo da Educação Básica, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Tendo em consideração a perspetiva de Bobbit (2004), a palavra currículo, associada à educação, representa um conjunto de experiências que os alunos devem vivenciar, desenvolvendo capacidades essenciais à vida adulta, formatando-os para os adultos socialmente desejados.

Por seu turno, Tyler (1949) define o currículo como toda a aprendizagem que a escola planeia e conduz, de modo a que os alunos atinjam os objetivos definidos. Atendendo à opinião de Taba (1962), esta define o termo “currículo” como um plano de aprendizagem. Quanto à ótica de Johnson (1977), o currículo consiste numa lista estruturada de resultados de aprendizagens que se pretende atingir. Por sua vez, Carrilo Ribeiro (1980) define o currículo como um plano organizado de ensino-aprendizagem, apresentando objetivos, conteúdos e métodos. Neste sentido, e atendendo à interpretação de Gaspar e Roldão (2007), as definições apresentadas permitem identificar cinco elementos característicos do currículo, nomeadamente:

“(i) experiências pré-selecionadas e guiadas às quais as crianças e jovens devem ser expostos; (ii) planos para a aprendizagem; (iii) fins e resultados da

Relatório de Estágio de Mestrado

aprendizagem no educando; (iv) modos de ensinar e aprender e (v) sistemas visando o todo educacional – objectivos, conteúdos, processos e meios” (p. 23).

Por fim, importa referir a definição de currículo sob o olhar de Pacheco (1996), o qual afirma que existem duas ideias principais sobre o que é o currículo, nomeadamente o currículo formal e o currículo informal. Numa primeira visão, Pacheco (1996) defende que há um currículo formal visto como um plano precocemente delineado, atendendo aos objetivos que se deseja atingir, ou seja, o currículo possui um conjunto de conteúdos que se pretende ensinar e com um plano de ação pedagógica. Quanto ao currículo informal, o mesmo autor defende que este consiste num “conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” (p. 16).

1.1.2. Teorias curriculares.

Em primeiro lugar, importa considerar a opinião de Pacheco (1996), segundo o qual o currículo não se cinge a um conceito, mas é uma construção cultural, dado que o mesmo é constituído por um conjunto de práticas educacionais humanas, devidamente organizado. Atendendo à sua definição, podemos verificar que o currículo é definido pelos contextos históricos, sociais e culturais de uma determinada sociedade. Dado que a sociedade está em constante mudança, o currículo está, também, sujeito a alterações. Assim, é possível constatar que o currículo, no decorrer do tempo, foi visto de maneiras diferentes.

Primeiramente, o currículo tinha um carácter tradicional, pois centralizava a educação do aluno somente na aquisição do conhecimento. Considerando a opinião de Bobbit (2004), a escola era vista como uma fábrica, onde os alunos eram a matéria-prima trabalhada pelos professores (operários). Nesta época, a escola guiava-se pelas diretrizes do modelo fabril de Taylor, em que os seus princípios assentavam na eficiência e na produtividade, de forma a responder às necessidades da sociedade capitalista. Por seu turno, Bobbit (2004) afirma que o currículo consiste numa listagem de comportamentos observáveis, com o objetivo de avaliar resultados concretos. Quanto ao papel do docente, aos olhos desta teoria, o mesmo limitava-se a desempenhar a função de técnico de instrução, traduzindo os objetivos gerais em competências a serem adquiridas, privando-o, assim, de questionar os conteúdos a transmitir.

Relatório de Estágio de Mestrado

Na década de 80, nasceram novas concepções curriculares mais abertas baseadas numa teoria social crítica e pós-crítica (Pacheco, 2003). Estas teorias caracterizam-se por encararem o currículo como o resultado de uma seleção feita por quem usufrui do poder. Assim, as teorias críticas afirmam que as escolas contribuem para a produção de desigualdade de oportunidades entre os alunos, uma vez que o currículo não tem um papel eficiente no acolhimento da diversidade, isto é, a escola é um estabelecimento de todos e para todos, porém não consegue responder às características e necessidades das minorias.

Evidentemente que o currículo é elaborado com base numa ideologia sustentada em costumes, rituais, comportamentos-padrão e modos de pensar que o Estado aproveita para a conservação do poder das classes dominantes. Ao invés da perspetiva tradicional do currículo, a teoria crítica, por sua vez, questiona determinados aspetos do currículo, tais como a valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras; a desigualdade da carga horária das diversas disciplinas e, ainda, a avaliação formal de algumas disciplinas (Silva, 1999). Deste modo, é possível afirmar que a teoria crítica adota um olhar desconfiado, crítico e de transformação radical. Assim, o aluno passa a desempenhar um papel mais ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor um intermediário entre o aluno e o conhecimento.

Mais tarde, devido ao fenómeno da globalização, surgem as teorias pós-críticas. Este mesmo fenómeno desencadeou uma preocupação sobre algumas questões sociais, nomeadamente o género, a raça, a etnia, a sexualidade, a subjetividade e o multiculturalismo (Silva, 1999). A teoria pós-crítica foca a sua preocupação no poder da cultura dominante, uma vez que a escola é um espaço que acolhe alunos de diversas culturas e realidades. Neste sentido, esta teoria defende que as culturas e vivências que estão em minoria deveriam ser respeitadas e valorizadas pelo currículo, à semelhança da cultura dominante, passando a existir um currículo inclusivo.

De modo a concluir, é possível verificar que outrora o currículo era um instrumento fechado e técnico. Com o passar dos anos, o currículo sofreu alterações, tornando-se num instrumento aberto e flexível. Além disso, o papel do docente foi, também, sofrendo alterações, isto é, passou de uma atitude passiva para uma postura crítica e reflexiva que se integra num sistema mais amplo que é afetado por questões políticas, económicas, sociais e culturais (Silva, 1999). Ainda assim, importa salientar a ideia de que compete ao professor ajustar o currículo à realidade cultural existente na

Relatório de Estágio de Mestrado

sua sala de aula, valorizando os conhecimentos prévios e as vivências de cada aluno, a fim de proporcionar aprendizagens ativas e significativas.

1.2. A Gestão Curricular

Num primeiro momento, importa clarificarmos o conceito de gestão curricular. Atendendo à perspectiva de Gaspar e Roldão (2007), a gestão curricular refere-se ao processo de decisão curricular, em adequar a organização e o seu desenvolvimento às diferentes realidades em que o mesmo se desenvolve. Ainda assim, Roldão (1999a) acrescenta que sempre se geriu o currículo e o mesmo será sempre gerido, ou seja, haverá sempre a necessidade de determinar o que será ensinado e o seu motivo, considerando sempre a realidade da escola e dos alunos. Para Roldão (1999a), a gestão do currículo processa-se em diversas dimensões, nomeadamente “analisar; decidir; concretizar a ação; avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão [e, ainda] prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada” (p. 39).

De acordo com Gaspar e Roldão (2007), a gestão curricular realiza-se em torno de três níveis, designadamente o nível macro, o nível meso e o nível meso-micro. Quanto ao nível macro, o mesmo refere-se à existência de um currículo nacional que, por sua vez, deve garantir um conjunto de competências de saída quando os alunos terminam o seu percurso escolar. Relativamente ao nível meso, nomeadamente escola-comunidade, os autores afirmam que compete à escola pensar que pertence a uma comunidade, enquadrando o projeto da escola e o planeamento da sua ação como parte de um projeto da comunidade em que está inserida. Ainda a nível meso, os autores (Gaspar & Roldão, 2007) afirmam que a escola deve garantir a operacionalização do currículo nacional, no entanto deve elaborar um currículo como um projeto da escola, realizando as adaptações necessárias ao contexto da mesma. Para a operacionalização deste projeto, deverá ser definida uma ação pedagógica estratégica e a avaliação dos processos e resultados para que o mesmo tenha sucesso.

Por último, o nível meso-micro diz respeito ao currículo adequado à realidade das turmas e/ou grupos de trabalho dos alunos. A este nível, o currículo deve ser reorganizado em função das características dos alunos, otimizando as aprendizagens curriculares dos mesmos. Desta forma, é concebida ao docente a liberdade de elaborar um projeto, de acordo com o projeto da escola e com o currículo nacional, considerando

Relatório de Estágio de Mestrado

as especificidades de cada um dos seus alunos, de modo a promover o sucesso escolar de todos.

Neste sentido, podemos verificar que uma das funções do professor é a gestão do currículo. Segundo Roldão (1999b), compete ao docente a gestão curricular, uma vez que ele é o mediador entre a proposta curricular e a concretização das aprendizagens. Tal como afirma Leite (2001), é essencial que o professor tenha conhecimento e faça uma análise às propostas curriculares oficiais, sendo ele capaz de tomar decisões curriculares refletidas e sustentadas, contribuindo para a elaboração de um projeto de intervenção mais adequado. Por outro lado, Marchão (2012) afirma que o docente deve assegurar a gestão integrada do currículo, evitando a desfragmentação disciplinar e uma consequente abordagem descontextualizada. Neste sentido, Magalhães (2007) recomenda que a gestão curricular feita pelo professor deve ser capaz de responder adequadamente

(...) à diferenciação existente e às necessidades e características de cada aluno, escola e religião. (...) a partir das orientações curriculares definidas a nível central, cabe a cada escola, e a cada um e uma de nós, profissionais da educação, a responsabilidade de organizar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma a responder às necessidades do seu contexto educativo (p. 152).

Outrora, o professor tinha a função de executar os programas curriculares, tendo um papel passivo na construção ou decisão curricular e limites a nível da gestão dos mesmos (Roldão, 1999b; Roldão, 2005). Devido às mudanças ocorridas no âmbito curricular, o professor começa a ter um papel mais ativo na decisão e na ação perante diferentes situações. Assim, atualmente, espera-se que o docente seja capaz de organizar e utilizar o seu conhecimento científico e pedagógico-didático, de forma a conseguir gerir adequadamente o currículo. Verifica-se, assim, que o professor deixa de ser um mero executor curricular, passando a assumir um papel de decisor e gestor do currículo.

De acordo com a perspetiva de Abrantes (2001), a gestão curricular deve ser um processo flexível, tendo sempre presente os conceitos de diferenciação, adequação e flexibilidade. O autor defende que o professor deve procurar diferentes caminhos, de modo a que todos os alunos tenham sucesso, pois para ele a gestão do currículo passa por saber adequar, contribuindo para que todos alcancem os objetivos propostos. Enfatiza, ainda, a ideia de que o professor não é um simples funcionário executivo, mas sim uma pessoa competente, capaz de tomar decisões e organizar atividades de forma consciente. Neste sentido, deve pensar e operacionalizar sequências de atividades,

Relatório de Estágio de Mestrado

conciliando-as com os conteúdos disciplinares, as capacidades dos alunos, a organização dos tempos letivos e a carga horária das aulas (Abrantes, 2001).

1.3. Competências Essenciais do Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Primeiramente, importa reconhecer quais as competências necessárias para desempenhar a função de docente. Segundo Peterson (2003), “perfil do professor é, por conseguinte, aquilo que o professor deve *saber (homo sapiens)*, *fazer (homo faber)*, e *ser (homo socialis)* no fim da sua formação” (p. 31). De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, o docente deve possuir um conjunto de competências integradas em quatro dimensões, nomeadamente a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que diz respeito à dimensão profissional, social e ética, é esperado que o profissional de educação promova aprendizagens curriculares, sustentando a sua prática num saber específico fruto da produção e do uso de vários saberes integrados, em detrimento das ações concretas da prática social e eticamente situada. Quanto à dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, é exigido ao docente que desenvolva uma prática pedagógica de qualidade, delineando critérios rigorosos quer a nível científico como metodológico, desenvolvendo, assim, aprendizagens curriculares. Relativamente à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, é solicitado ao docente uma atividade profissional integrada nas diferentes dimensões da escola, enquanto instituição de ensino e como instituição inserida numa determinada comunidade. No que concerne à dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor considera a sua formação como um meio constituinte da sua prática profissional, desenvolvendo-a em torno das necessidades e realizações que o consciencializa, resultante da investigação da sua prática, das suas reflexões e do trabalho cooperativo com outros profissionais (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Por seu turno, Perrenoud (2000) apresenta dez novas competências que o profissional de educação deve possuir. De acordo com o autor referido, o docente deve ser capaz de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Desta forma, o professor deve dominar os conhecimentos de uma determinada área do saber; planear sequências

Relatório de Estágio de Mestrado

didáticas devidamente interligadas e lógicas; trabalhar através dos erros e dos obstáculos da aprendizagem, motivando, deste modo, os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades, permitindo a aquisição de aprendizagens mais sólidas e, ainda, envolver os alunos na escolha e no planeamento das atividades/projetos.

Já a segunda competência referida por Perrenoud (2000), a mesma está relacionada com a capacidade de administrar a progressão das aprendizagens. Para tal, é necessário que o professor possua uma visão horizontal dos objetivos de ensino; conceba e amestre situações-problema adequadas ao nível e às capacidades dos alunos; estabeleça uma ligação entre as teorias e as aprendizagens que pretende desenvolver e, ainda, observe e avalie os alunos em momentos de aprendizagem; refletir periodicamente sobre as competências e tomar decisões de progressão sobre as mesmas.

Quanto à terceira competência, o docente deve conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, ou seja, deve importar-se com as dificuldades de todos os alunos, compreendendo a origem dessas dificuldades e trabalhar de modo a contrariá-las. Assim, o professor deve ter consciência da heterogeneidade da sua turma e administrá-la adequadamente; disponibilizar um apoio integrado, trabalhando adequadamente com os alunos que possuem dificuldades na aprendizagem e, ainda, desenvolver a cooperação entre eles.

A quarta competência referida por Perrenoud (2000), afirma que o professor deve envolver os alunos na sua aprendizagem, assim como no seu trabalho. Desta forma, o docente deve despertar o desejo pela aprendizagem e desenvolver a capacidade do aluno se autoavaliar; negociar com os alunos determinadas regras para o bom funcionamento da turma; oferecer atividades que enriqueçam a formação do aluno e, ainda, apoiar a definição de um modo pessoal do aluno.

No que diz respeito à quinta competência, a mesma consiste em promover o trabalho em equipa. Esta competência desenvolver-se-á no professor no momento em que o mesmo elabore um projeto em equipa; oriente um grupo de trabalho; forme e renove uma equipa pedagógica; enfrente e analise, conjuntamente com outros profissionais, situações complexas, práticas e problemáticas e, ainda, resolva crises ou conflitos interpessoais.

Relativamente à sexta competência, refere-se que o docente deve ter um papel ativo na administração da escola. Esta participação poderá ser feita através da elaboração ou negociação de um projeto do interesse da instituição escolar; da gestão dos recursos da escola; da coordenação da escola com os seus parceiros; da atribuição

Relatório de Estágio de Mestrado

de um papel mais ativo aos alunos e, ainda, do desenvolvimento de competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem.

Quanto à sétima competência, esta consiste no dever que o professor tem para com os pais, ou seja, o mesmo deve informar e envolver os pais sobre as decisões e projetos que a escola possa desenvolver. Neste sentido, Perrenoud (2000) considera que esta competência pode ser desenvolvida através da convocação de reuniões; realização de entrevistas e, ainda, através do envolvimento dos pais na construção dos saberes.

No que concerne à oitava competência, o autor defende que o docente deve ter a capacidade de utilizar adequadamente as novas tecnologias, para a promoção de novas aprendizagens nos seus alunos.

Já a nona competência, o mesmo autor intitulou-a de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. Na sua perspectiva, esta competência desenvolver-se-á através da prevenção da violência na escola; da luta contra preconceitos e discriminações; da participação na elaboração de regras sociais comuns à escola, às sensações e à apreciação da conduta; da análise da relação pedagógica, da autoridade e da comunidade em aula e, ainda, do desenvolvimento do senso da responsabilidade, da solidariedade e do sentimento de justiça.

Por fim, a última competência diz respeito à autonomia do professor, relativamente à sua formação contínua.

Considerando a perspectiva de Peterson (2003), este enfatiza as qualidades que o profissional de educação deve evidenciar e que se encontram distribuídas em quatro grupos, nomeadamente a capacidade de conhecimento e atitude, a capacidade profissional, a capacidade de gestão de ensino e, por último, a capacidade e a atitude social. Quanto ao primeiro grupo, capacidade de conhecimento e atitude, este está associado aos conhecimentos científicos que o professor deve possuir para desempenhar a sua atividade profissional. Além disso, este mesmo grupo abarca o conhecimento sobre questões problemáticas a diversos níveis, para que o docente seja capaz de solucioná-las devidamente.

Relativamente à capacidade profissional, o professor deve ser capaz de proporcionar o sucesso escolar de todos os alunos, adaptando as suas atividades e estratégias à realidade da escola em que se encontra; optar por um comportamento pensativo, aberto e otimista; desenvolver hábitos cooperativos entre os seus colegas; realizar um trabalho investigativo, no sentido de atingir determinados objetivos e combater eventuais necessidades; integrar a comunidade para a melhoria da escola,

Relatório de Estágio de Mestrado

enquanto elemento de um determinada comunidade e, ainda, identificar e melhorar as condições dos alunos em situações de risco.

No que concerne à capacidade de gestão de ensino, o docente deve relacionar o ensino com base na inter-relação escola-meio e teoria-prática, promovendo uma prática pedagógica bem sustentada; estabelecer uma ligação entre os conteúdos programáticos, objetivos, estratégias e avaliações com os recursos financeiros disponíveis na escola; gerir de forma sustentada os recursos materiais da escola; contornar os obstáculos imprevistos no processo de ensino aprendizagem e, ainda, reconhecer fatores perturbadores do bom funcionamento da aula. Relativamente ao grupo designado capacidade de atitude social, compete ao docente adequar os programas às necessidades e características pessoais dos alunos; adquirir conhecimentos acerca dos direitos humanos e das crianças e, ainda, defender valores democráticos, promovendo atitudes cívicas nos alunos.

Com base nas ideias anteriormente apresentadas pelos autores Perrenoud (2000) e Peterson (2003), é possível verificar que ambos se complementam e que as suas ideias são fundamentais para o professor atual. Na minha opinião, é fulcral que o docente do século XXI tenha em consideração estas competências evidenciadas pelos autores, uma vez que a sua principal função vai mais além da transmissão de conhecimentos. Nos dias de hoje, as crianças têm ao seu dispor uma diversidade de recursos, a partir dos quais podem ter acesso aos conhecimentos que antigamente eram transmitidos na escola. Neste sentido, já se verifica que as escolas têm a preocupação de desenvolver um currículo que corresponda à realidade dos alunos, tornando as aprendizagens mais contextualizadas e significativas, tornando-se numa escola mais eficaz no combate às necessidades dos seus alunos, permitindo que todos tenham sucesso escolar.

Quanto ao uso das novas tecnologias, considero que as mesmas constituem um recurso benéfico a ter nas salas, dado que as mesmas são uma realidade constante no dia a dia das crianças. Embora se verifique que os docentes utilizam, cada vez mais, as novas tecnologias, estas servem um modelo pedagógico tradicional, em que os alunos têm um papel passivo no seu processo de ensino-aprendizagem. No entanto, acredito que o uso das tecnologias em sala de aula pode e deve atribuir aos alunos um papel mais ativo na construção de novas aprendizagens e no aprofundar os conhecimentos adquiridos. Por fim, quanto à autonomia na formação contínua, considero esta competência muito relevante para a profissão docente, dado que através das reflexões feitas pelo mesmo são identificadas as suas fragilidades, o que irá fazer com que

Relatório de Estágio de Mestrado

procure formação capaz de combatê-las. Atualmente a grande maioria destas competências já é evidente no desempenho profissional dos professores.

CAPÍTULO II – Aprender a Ser

2.1. Teorias de Aprendizagem

No decorrer do século XX, verificou-se uma preocupação em compreender como ocorre a aprendizagem. Num primeiro momento, a visão sobre a aprendizagem foi influenciada pela teoria behaviorista que, por sua vez, descurava os processos cognitivos, baseando-se simplesmente na observação dos comportamentos (Correia, 2011). Já na segunda metade do século XX, o conceito de aprendizagem sofreu alterações, devido ao avanço do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e ao surgimento da psicologia cognitiva. Assim, a aprendizagem passou a ter duas interpretações. Numa primeira interpretação, a aprendizagem associava-se ao condicionamento e à rotina, vigorando a ideia de que esta ocorre de forma mecânica. Já a segunda interpretação, diz-nos que a aprendizagem exige pensamento, para que o indivíduo possa aplicá-la corretamente em diversos contextos (Perraudau, 2013). Para melhor compreendermos estas questões, torna-se necessário recorrermos a algumas teorias que estudaram esta temática, nomeadamente a teoria behaviorista, a cognitivista e, ainda, o movimento humanista.

No que diz respeito ao behaviorismo, é de referir que o mesmo se dedica ao estudo científico do comportamento humano. De modo a dar voz a esta teoria, temos o contributo de alguns estudiosos, tais como Pavlov (Correia, 2011), Watson, Thorndike e, ainda, Skinner (Tavares & Alarcão, 2002). Segundo Correia (2011), a teoria de Pavlov considera que o processo de aprendizagem sucede quando existe uma associação entre o estímulo e a resposta aprendida pela contiguidade, ocorrendo uma conexão no sistema nervoso central entre o estímulo e a resposta. Na mesma linha de pensamento, temos a teoria defendida pelo psicólogo Watson. À semelhança de Pavlov, Watson considera que a aprendizagem consiste num processo de condicionamento, em que determinados estímulos desencadeiam determinadas respostas/reações. Assim, este autor defendia que a aprendizagem resultava de “um processo de atraso de reflexos condicionados que se obteriam substituindo estímulos não condicionados por estímulos condicionados” (Tavares & Alarcão, 2002, p. 94).

Por seu turno, Thorndike defende que a aprendizagem resulta da resolução de problemas. Para este autor, a aprendizagem permite estabelecer uma ligação entre o estímulo e a resposta, que só acontece depois de diversas tentativas e erros. Neste

Relatório de Estágio de Mestrado

sentido, Thorndike expressa três leis da aprendizagem, que enfatizam que a mesma está relacionada com o esforço que é recompensado. Quanto à primeira lei, designada de lei do efeito, a mesma estabelece que a conexão entre o estímulo e a reação é fortalecida ou não, atendendo à satisfação ou insatisfação que acompanham a ação. A segunda lei, designada a lei do exercício ou frequência, defende que a aprendizagem emerge quando a repetição dos estímulos e das reações são acompanhadas de resultados positivos. Por último, a lei da maturidade específica explica-nos que a aprendizagem efetuar-se-á se o organismo estiver preparado para que haja a ligação entre o estímulo e a reação, caso contrário a aprendizagem será impossibilitada (Tavares & Alarcão, 2002).

Relativamente à perspectiva de Skinner, o mesmo tem outro olhar sobre a aprendizagem. Os estudos realizados por este autor deram origem à ideologia da aprendizagem do condicionamento operante. Ao contrário das teorias anteriormente apresentadas, em que o comportamento resulta do estímulo antecedente, a teoria da aprendizagem do condicionamento operante refere que este advém das suas consequências (Milholan & Forisha, 1978). Esta teoria enfatiza, ainda, que a reação é fundamental para que possa haver um reforço que atue como estímulo para desencadear uma nova reação (Tavares & Alarcão, 2002).

Assim, podemos considerar que os behavioristas olham para o homem como um ser que responde a diversos estímulos externos, de uma forma, consideravelmente, instintiva ou causal. Portanto, a aprendizagem consiste na associação entre estímulos e reações/respostas, sujeitas a serem reforçadas até à sua otimização para que a aprendizagem seja adquirida ou, então, ignorada, levando à sua extinção, afastando o indivíduo dessa finalidade. É, portanto, uma teoria que salienta o “saber fazer”, “o comportamento exterior, observável e suscetível de ser medido” (Tavares & Alarcão, 2002, p. 96).

Por outro lado, as teorias cognitivas encaram a aprendizagem como um processo interno, que não é visível diretamente. Para os cognitivistas, as mudanças externas, que eram altamente valorizadas pelos behavioristas, resultam de mudanças internas, que estão associadas a sentimentos, emoções e significados que o indivíduo possui. Este pensamento atribui um papel mais ativo ao indivíduo, no seu processo de aprendizagem. Associada a esta teoria temos o contributo de alguns psicólogos de referência, nomeadamente Piaget, Bruner e Ausubel (Tavares & Alarcão, 2002).

A teoria de Piaget assenta numa sucessão de fases em que as capacidades intelectuais do indivíduo se organizam em diversos estádios, ocorrendo constantes

Relatório de Estágio de Mestrado

mudanças em momentos sensíveis. Relativamente aos estádios do desenvolvimento intelectual, este autor identifica quatro fases, nomeadamente o sensório-motor, desde o momento em que o bebé nasce até aos dois anos; o pré-operatório, que ocorre entre os dois e os sete anos; o operatório, que se estende dos sete aos onze anos e, por fim, o operatório formal, dos doze até à fase adulta. Esta teoria defende que a aquisição de um novo conceito exige subestruturas já existentes, nas quais se vai estabelecer a nova informação. Note-se que esta evolução não deve ser apressada, quer pela aprendizagem quer pelo meio, embora “as aquisições, as experiências e os contactos favoreçam e enriqueçam a dinâmica do processo” (Correia, 2011, p. 72).

Ainda assim, é de considerar a perspetiva de Piaget face ao papel da escola. O autor defende que compete à escola proporcionar à criança um desenvolvimento rico e harmonioso, articulado com o currículo. Evidencia, ainda, que a criança necessita de realizar aprendizagens significativas e, para tal, é fulcral que o docente tenha em consideração os interesses e as curiosidades da mesma. Além disso, o professor deve utilizar atividades e recursos materiais que contribuam para que a aprendizagem aconteça corretamente. No entanto, é importante que haja rigor no momento da seleção das atividades e recursos, de forma a despertar na criança o interesse pela aprendizagem (Tavares & Alarcão, 2002).

Na opinião de Bruner, a aprendizagem resulta de um procedimento ativo do indivíduo, uma vez que o mesmo “aprende, organiza e guarda a informação recebida” (Tavares & Alarcão, 2002, p. 103). Para este psicólogo, o conhecimento é obtido através do lançamento de questões, da criação de expectativas, da verificação de hipóteses e das descobertas realizadas. De seguida, esses conhecimentos são devidamente organizados e relacionados com outros já adquiridos e, por fim, são armazenados no cérebro. Este processo permite à criança construir, gradualmente, o seu conhecimento sobre o mundo. Neste sentido, surge o conceito do ensino pela descoberta, que atribui à criança um papel ativo no seu processo de aprendizagem, mas que requer que o docente tenha a capacidade de colocar questões que suscitem o interesse e a curiosidade da criança, a fim de se desenvolver o pensamento. Bruner acrescenta, ainda, que o currículo deve ser estruturado em espiral, de forma a que o mesmo tópico possa ser abordado em diversos níveis. À medida que os níveis de aprendizagem vão aumentando, o docente deve abordar os tópicos com maior profundidade.

É possível verificar que Bruner, à semelhança de Piaget, defende que o ensino deve considerar o desenvolvimento natural do ser humano. Assim sendo, num primeiro

Relatório de Estágio de Mestrado

momento, a criança deve ter contacto com experiências ativas, ou seja, deve explorar objetos com o intuito de adquirir novas aprendizagens. Após os objetos terem sido devidamente explorados, os conhecimentos resultantes dessa exploração são assimilados e permitem que a criança os consiga representar mentalmente, preparando-a para uma aprendizagem mais abstrata. Importa evidenciar que este procedimento estabelece condições favoráveis a uma aprendizagem significativa, isto é, a criança compreende o que aprende e não memoriza (Tavares & Alarcão, 2002).

Em contrapartida, Ausubel discorda do estereótipo que existe entre o ensino expositivo – que remete para uma aprendizagem mais memorizada ou mecânica – e o ensino através da descoberta, que possibilita uma aprendizagem mais ativa e significativa para as crianças. Neste sentido, o autor apresenta quatro tipos de aprendizagem, em que é possível compreender que a mesma, por receção, pode ser também significativa, assim como a aprendizagem pela descoberta pode ser memorizada (Tavares & Alarcão, 2002).

Relativamente à aprendizagem por receção, a mesma só é considerada significativa quando o docente estabelece uma ponte de ligação entre a matéria que apresenta à criança e os conhecimentos previamente adquiridos. Desta forma, a criança compreende e inclui novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva. Por outro lado, a aprendizagem por receção só é mecânica quando a matéria apresentada não tem qualquer ligação com os conhecimentos das crianças e estas, por sua vez, a memorizam (Tavares & Alarcão, 2002).

Tal como afirma Correia (2011), a aprendizagem significativa depende de dois aspetos. Em primeiro lugar, é imprescindível que o indivíduo possua uma predisposição para a aprendizagem, pois se este desejar memorizar o conteúdo abordado, ocorrerá uma aprendizagem mecânica independentemente das estratégias utilizadas pelo docente. Relativamente ao segundo aspeto, o mesmo depende-se pelo conteúdo que se pretende que o indivíduo aprenda, pois o mesmo deve ser significativo. Note-se que um conteúdo se torna significativo para um indivíduo, quando há um significado psicológico da experiência já existente.

Posto isto, é possível reter algumas ideias-chave da teoria cognitivista que o docente deve considerar no decorrer da sua prática pedagógica: despertar no aluno a motivação para a aprendizagem, não descurando as necessidades dos indivíduos e os objetivos da aprendizagem; ter consciência de que a estrutura cognitiva do aluno é determinada pela visão que possui do mundo e das suas experiências; ajustar os

Relatório de Estágio de Mestrado

conteúdos que pretende abordar ao nível de desenvolvimento do aluno e estabelecer uma relação entre as habilidades e os conhecimentos adquiridos recentemente com os que já foram adquiridos e, ainda, partilhar informações e pistas que contribuam para que o aluno compreenda, organize e retenha os acontecimentos; trabalhar com o aluno, no sentido de compreender e aplicar noutros contextos as habilidades e os conhecimentos adquiridos (Tavares & Alarcão, 2002). Assim sendo, podemos concluir que as teorias cognitivistas defendem uma pedagogia mais centrada na criança. Os defensores desta teoria mostram-nos que, antes de iniciarem o seu percurso escolar, as crianças já possuem conhecimentos e habilidades. Por esta razão, importa que o docente valorize esses conhecimentos e habilidades previamente adquiridos, pois os mesmos servirão de base para a aquisição de outros mais complexos.

Mais tarde, surge o movimento humanista, que encara o processo de aprendizagem com uma perspetiva um pouco diferente, considerando que o indivíduo deve ter um maior poder de decisão sobre as aprendizagens que realiza, a fim de se tornar um ser mais autónomo e auto-orientador face às suas aprendizagens. Aos apoiantes deste movimento, juntaram-se Arthur Combs, Buhler, Carl Rogers e Maslow, que acreditam que a aprendizagem não se cinge simplesmente à aquisição de mecanismos entre estímulos-reações. Para Rogers, a aprendizagem consiste num processo pessoal, em que o indivíduo se encontra no centro da aprendizagem e é reconhecido como um ser que pensa, sente e vive. Este autor acrescenta que a aprendizagem resulta da descoberta do significado dos conhecimentos adquiridos, considerando as experiências e perspetivas que possui de si próprio (Tavares & Alarcão, 2002).

Neste sentido, Carl Rogers (2009) apresenta algumas condições que são determinantes para que ocorra uma aprendizagem significativa: o contacto com problemas; a congruência; a consideração positiva incondicional; a compreensão por empatia; os recursos disponíveis e, ainda, o motivo fundamental. Relativamente ao contacto com problemas, esta condição permite estimular no indivíduo o desejo pela aprendizagem, isto porque muitas vezes o mesmo se depara com situações que não consegue resolver. Por este motivo, o indivíduo procura encontrar respostas para o seu problema. No fundo, o contacto com problemas motiva-o para a aprendizagem.

No que diz respeito à congruência, é importante que haja uma relação congruente, de modo que o indivíduo aceite e seja ele próprio, movendo-se pela sua experiência, interesses, sentimentos e reações. Quanto à consideração positiva incondicional, esta

Relatório de Estágio de Mestrado

condição enfatiza a ideia de que o docente deve interessar-se e preocupar-se com o aluno, permitindo-lhe que se exprima livremente e se descubra através da experiência. Ainda assim, deverá haver uma compreensão por empatia, ou seja, o docente deve compreender a visão e os sentimentos dos alunos. Neste sentido, a intervenção do docente deve adequar-se mais aos seus alunos, proporcionando-lhes uma melhor aprendizagem.

Em relação aos recursos disponíveis, esta condição permite ao docente reconhecer que dispõe de um grande número de recursos, como teorias, técnicas, atividades e estratégias, que lhe permitem obter uma prática mais enquadrada para os alunos que possui. Por outro lado, os recursos devem estar disponíveis aos alunos, a fim de responderem às suas necessidades. No que concerne à última condição enumerada, a mesma relaciona-se com a confiança que o docente deposita nos seus alunos, a fim de se afirmarem perante as situações quotidianas em busca de novas respostas aos problemas encontrados (Rogers, 2009).

Desta forma, é possível concluir que o movimento humanista incide as suas preocupações na aprendizagem e não no ensino; a aprendizagem vai ao encontro das necessidades, das suas vontades e dos seus sentimentos; o aluno desempenha um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens, promovendo a descoberta, a autonomia e a reflexão; valoriza as relações interpessoais e afetivas no grupo e, ainda, defende a criação de um ambiente positivo que permita ao aluno integrar novas experiências e ideias (Tavares & Alarcão, 2002).

Ao longo deste tópico, foi possível verificar que a aprendizagem é um processo complexo e que vai mais longe do que é possível observar. As primeiras teorias que surgiram relativamente a esta temática, nomeadamente o behaviorismo, defendem que as aprendizagens são obtidas e conservadas através de condicionamentos, reforços e punições, evidenciando a ideologia de estímulo-reação. Nesta teoria, o professor é visto como o tutor do conhecimento que debita a matéria aos seus alunos. Por outro lado, o aluno possui um papel passivo no seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o mesmo é visto como uma “esponja” que absorve o conhecimento partilhado pelo professor.

Posteriormente, surge a teoria do cognitivismo que se opõe à teoria behaviorista. Esta teoria preocupa-se com o desenvolvimento cognitivo do ser humano, pois este é um aspeto fundamental para que a aprendizagem ocorra verdadeiramente. É de acrescentar que esta teoria defende que as aprendizagens devem estar adequadas ao

desenvolvimento cognitivo do aluno, cabendo ao docente auxiliá-lo no estabelecimento de uma ligação entre os conhecimentos recentemente adquiridos e os que já existem.

Por último, o movimento humanista remete-nos para uma aprendizagem mais centrada no aluno, reconhecendo-lhe uma maior autonomia relativamente às aprendizagens que pretende adquirir. Ainda assim, este movimento apresenta a ideia de que o docente deve estimular no aluno o desejo pela aprendizagem. Neste sentido, o aluno deve confrontar-se com situações problemáticas, de forma a que aprendizagem tenha significado para si e corresponda, verdadeiramente, às suas necessidades e aos seus interesses.

2.2.A Importância dos Espaços Exteriores na Aprendizagem

Nos últimos anos, assistiu-se a um forte crescimento dos espaços urbanos, pelo facto de os mesmos oferecerem melhores condições de vida à sociedade. Com esta mudança, verifica-se que o tipo de habitação também se limitou a poucos metros quadrados, o mais próximo possível dos meios citadinos e dos serviços que a cidade dispõe. Contudo, a alteração do estilo de vida das pessoas tem repercussões, direta ou indiretamente, no desenvolvimento global da criança, isto porque a mesma deixou de ter um maior contacto com o meio exterior onde se insere.

Neste sentido, Bento (2015) e Neto (2005) enumeram alguns motivos que nos ajudam a compreender o porquê da criança, atualmente, contactar cada vez menos com o meio exterior. Primeira nota, as cidades quando são organizadas não são pensadas ao nível de todas as pessoas que a frequentam, essencialmente as crianças. Isto significa que o desenvolvimento urbano destrói, em grande quantidade, os espaços verdes, sendo estes altamente potencializadores para que a criança possua diversas experiências de aventura e de brincadeira. Com o crescimento dos centros urbanos, verifica-se, também, um aumento significativo da densidade de tráfego automóvel. Por consequência, aumenta a insegurança e o sentimento de proteção dos familiares sobre a criança, determinando os padrões de liberdade da mesma. Esta sob proteção diminui a frequência da criança nos espaços exteriores, assim como o contacto com os riscos que o exterior apresenta e a interação com outras crianças. Além disso, a mobilidade da criança no espaço que se insere oferece experiências importantes para o seu desenvolvimento. Através deste contacto é possível desenvolver um sentimento de pertença a um determinado espaço e adquirir competências de orientação espacial e de

Relatório de Estágio de Mestrado

resolução de problemas. É de acrescentar que essa proteção excessiva surge, também, dos casos de violência que as cidades apresentam.

A invasão das novas tecnologias no quotidiano da criança é outro fator que priva a mesma de frequentar o espaço exterior, pois este aspeto substitui o ato de brincar ao ar livre com outras crianças e, até mesmo, com o adulto. Nos dias de hoje, verifica-se que a criança passa a maior parte do seu tempo livre perante ecrãs de computadores, *tablets*, telemóveis ou televisões.

Outro aspeto que importa considerar é o prolongamento do horário escolar da criança, fazendo com que esta disponha de menos tempo livre. No contexto escolar, evidencia-se uma maior valorização das atividades curriculares, pois acredita-se que estas atividades mantêm a criança intelectualmente mais ativa, descurando, de certo modo, as atividades livres no recreio. Além disso, o tempo de recreio que a escola disponibiliza é muito limitado, não deixando a criança explorá-lo com as brincadeiras que deseja. É de salientar que a escola tende a não reconhecer uma ligação entre as brincadeiras livres e os programas curriculares.

Podemos também referir que a realidade da Educação de Infância não diferencia muito da do 1.º Ciclo, pois a grande maioria dos espaços exteriores encontra-se abandonada, isto é, não apresenta qualidade para que a criança seja devidamente estimulada. Podemos, então, compreender que este espaço existe para proporcionar breves momentos de descontração à criança e não porque é um meio onde a mesma possa desenvolver infinitas aprendizagens (Bento, 2015; Neto, 2005).

Por fim, assiste-se a uma substituição dos tempos livres pelos tempos institucionalizados, onde a criança pratica atividade física, mas num contexto fechado. Note-se que estes tempos são fundamentais para a criança se tornar um ser mais ativo e saudável. No entanto, Neto (2005) afirma que a criança com essas atividades desenvolve “um repertório motor empobrecido devido à não existência de experiências de confrontação com o espaço natural ou situações individuais ou em grupo em aventuras de rua (estimulação ocasional)” (p. 16).

Posto isto, importa conhecer quais são as potencialidades que os contextos exteriores e naturais apresentam para o desenvolvimento da criança, nomeadamente a nível motor, cognitivo e emocional. Assim, Bento (2015) afirma que, a nível motor, a criança que brinca no exterior obtém uma melhor compreensão do mundo que a rodeia, pelas interações que tem com o mesmo; possui uma melhor consciência do seu corpo, em relação ao espaço; testa os seus esquemas cognitivos com os estímulos que recebe

Relatório de Estágio de Mestrado

do meio em que se insere; desenvolve a sua capacidade de criatividade e imaginação, por ter ao seu dispor diversos materiais, sons e movimentos, utilizando os mesmos para superar os desafios que este contexto lhe apresenta; adquire coordenação, equilíbrio e agilidade e, ainda, contacta com uma panóplia de materiais de diversas características, que contribuem para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação mão-olho, imprescindível para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No que diz respeito ao desenvolvimento emocional, o contacto com o exterior promove a confiança e a autoestima da criança, pois o confronto com os desafios do meio possibilita a sua superação, dando utilidade às competências já adquiridas (Bento, 2015). Atendendo à perspetiva de Carson (2012), o desenvolvimento emocional da criança é determinante para o desenvolvimento cognitivo da mesma, pois a autora afirma que:

Acredito seriamente que, para a criança e para os pais ou parentes que procurem guiá-la, saber não tem metade da importância de sentir. Se os factos são as sementes que produzem mais tarde o conhecimento e sabedoria, as emoções e as impressões são o solo fértil no qual as sementes terão que crescer. Os primeiros anos da primeira infância são aqueles que se prepara o solo. Uma vez despertadas as emoções – o sentido belo, o entusiasmo pelo novo e pelo desconhecido, o sentimento de simpatia, piedade, admiração e amor – surge então o desejo pelo conhecimento acerca do objeto da nossa reação emocional (pp. 42-43).

Além disso, a interação da criança com o meio exterior permite-lhe conceber um sentimento de pertença e valorização desse mesmo espaço. Neste sentido, é possível inculcar na criança atitudes que protegem o meio natural, tornando-a, futuramente, um cidadão mais consciente e ecológico (Bento, 2015).

Quanto ao contributo do exterior para o desenvolvimento cognitivo, é de mencionar que a imprevisibilidade que este contexto apresenta permite que a criança encontre estratégias para contornar determinados obstáculos. Desta forma, a mesma consegue desenvolver a sua criatividade e imaginação, que são cada vez mais exigidas pela sociedade contemporânea. Por outro lado, a frequência deste espaço com outras crianças permite o desenvolvimento de competências sociais, visto que surge a possibilidade de haver hábitos cooperativos (partilha de conhecimentos) entre elas (Bento, 2015). É de salientar que as crianças dão uma melhor utilidade aos órgãos sensoriais e possuem um conhecimento mais fidedigno sobre o meio em se encontram, uma vez que:

Relatório de Estágio de Mestrado

explorar a natureza com a criança resume-se em grande parte a sermos recetivos a tudo o que nos rodeia. A reaprender a usar os nossos olhos, os ouvidos, as narinas, as pontas dos dedos, desobstruindo os abandonados e mal-usados canais de impressões dos sentidos (Carson, 2012, p. 45).

Desta forma, a criança possui o conhecimento através da sua experiência com o meio natural, assumindo um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem.

Atualmente, verificamos que os pais possuem um horário de trabalho mais prolongado. Por consequência, as crianças permanecem durante mais tempo nas escolas, pois não há ninguém que as possa ir buscar mais cedo. Uma vez que os pais/familiares não dispõem de muito tempo para estar com as crianças, as escolas e/ou infantários têm um papel cordial, na medida em que permitem que as crianças frequentem, cada vez mais, espaços exteriores e naturais. Atendendo a esta realidade, é crucial que a escola tenha consciência de que:

the location of establishments is important in understanding variations in learning contexts. for example, rural schools may have ample opportunities to visit ‘greenspaces’ and choose to visit urban environments. an inner city youth group, by contrast, may choose to visit greenspaces to balance the range of experiences. the breadth and depth of learning should not be linked to distance from the establishment¹(Learning and Teaching Scotland, 2010, p. 11).

Neste sentido, importa compreender que as escolas que se encontram localizadas nos centros urbanos devem ter uma preocupação em permitir o contacto das crianças com a natureza, pois para a maioria delas esta interação é quase inexistente. Desta forma, as aprendizagens relativas ao meio natural acabam por ser realizadas muitas vezes de forma abstrata, ou seja, as crianças aprendem-nas, mas não têm qualquer significado para elas quando ocorrem em contexto de sala.

É de acrescentar que a escola deveria oferecer à criança um recreio que contribuísse significativamente para as suas aprendizagens. Quero com isto dizer que a criança deveria poder explorar livremente o espaço, encarando diferentes desafios e materiais, alegando os seus interesses, criando novas amizades e partilhando experiências com os seus pares. No entanto, na realidade, verifica-se que os espaços

¹“a localização dos estabelecimentos é importante na compreensão das variações nos contextos de aprendizagem. por exemplo, as escolas rurais podem ter amplas oportunidades para visitar espaços verdes e optar por visitar ambientes urbanos. Um grupo de jovens do centro da cidade, ao contrário, pode optar por visitar espaços verdes para equilibrar a variedade de experiências. A amplitude e a profundidade de aprendizagem não devem estar ligadas à distância do estabelecimento.”

Relatório de Estágio de Mestrado

exteriores existentes nos estabelecimentos de ensino encontram-se “na maior parte dos casos colocados ao abandono em termos de qualidade ambiental (recursos financeiros e humanos), sem qualidade de estimulação (materiais e equipamentos) e sem concepção arquitectónica adequada às necessidades das crianças” (Neto, 2005, p. 25).

Tendo por base o estudo realizado por Figueiredo (2015), é possível compreender que os educadores de infância disponibilizam às crianças o contacto com o exterior num curto período de tempo, sendo o acesso feito em média entre 16 a 30 minutos. Por outro lado, durante os meses de inverno a ida ao exterior é quase inexistente, porque durante esses meses existem condições meteorológicas adversas. Porém, Norwegian Ministry for Education and Research (2012) afirma que “an importante part of child culture that must be retained, regardless of the geographic and climatic conditions”² (p. 28), ou seja, embora existam condições climáticas adversas, como o vento, a precipitação e as temperaturas baixas, não se deve impedir a criança de se desenvolver plenamente, visto que estar em contacto com o espaço exterior é uma necessidade da criança.

Importa, ainda, enfatizar o papel do docente no aumento da interação entre a criança e o exterior. Deste modo, cabe ao docente acompanhar e proporcionar à criança a exploração livre do meio, garantindo a sua segurança. Para tal, é necessário que o docente tenha consciência de que a aprendizagem, realizada no exterior, permitirá à criança um contacto com uma diversidade de experiências, que lhe permitem adquirir aprendizagens mais diversificadas e relevantes. Isto porque as experiências vão ao encontro das motivações e dos interesses das crianças. Salienta-se que a aprendizagem no exterior terá implicações positivas a nível da saúde da criança, pois neste espaço a mesma poderá aumentar os níveis de atividade física e melhorar significativamente o seu bem-estar emocional (Learning and Teaching Scotland, 2010).

É de evidenciar que as experiências que a criança poderá obter com o meio natural devem ser planeadas cuidadosamente, de modo a garantir que a aprendizagem tenha um efeito positivo para a mesma. Neste sentido, importa referir que o docente deve valorizar os conhecimentos prévios, os interesses e as necessidades das crianças, no momento em que está a planear a sua prática pedagógica. A consideração destes aspetos proporcionará às mesmas uma aprendizagem mais eficaz.

Através da leitura do documento *Curriculum for Excellence Through Outdoor Learning* (Learning and Teaching Scotland, 2010), é possível formular algumas

²“uma parte importante da cultura infantil que deve ser mantida, independentemente das condições geográficas e climáticas.”

Relatório de Estágio de Mestrado

questões que facilitarão a planificação de atividades no contexto exterior, tais como: quais as experiências que terão um maior impacto na aprendizagem, caso seja feita ao ar livre; como podem as atividades ao ar livre aperfeiçoar ou aprofundar a aprendizagem nas áreas curriculares; quais são as experiências mais adequadas para relacionar as aprendizagens realizadas dentro e fora da sala; como podem ser consolidadas ou aperfeiçoadas as aprendizagens realizadas dentro da sala de aula no contexto exterior. Considerando estas questões, podemos afirmar que não é suficiente levar a criança à rua e esperar que as aprendizagens simplesmente aconteçam. É necessário haver um trabalho constante e reflexivo por parte do docente, para que sejam proporcionadas às crianças aprendizagens de grande qualidade. Além disso, a aprendizagem no exterior permite que a criança adquira conceitos abstratos, de forma concreta, tendo a mesma um maior significado (Learning and Teaching Scotland, 2010).

Acrescenta-se que o espaço exterior deve traduzir princípios educativos defendidos pela escola, razão pela qual deve ser devidamente organizado. É notório que os espaços exteriores anexados às escolas possuem alguns equipamentos de exploração motora, tais como escorregas, baloiços, balancés e casinhas de plástico. Todavia, é quase inexistente a presença de elementos naturais e de materiais soltos. Esta realidade não permite que a criança explore de forma criativa esses materiais e adquira uma aprendizagem acerca dos mesmos. No momento da organização do espaço exterior, é crucial que a equipa de docentes tenha bem presente que esse espaço se destina à criança, por isso este espaço deve estar parcialmente organizado pelos adultos, para que a sua organização seja concluída com a participação das crianças. Assim, o espaço exterior passa a corresponder, mais facilmente, às necessidades e aos interesses das crianças, permitindo-lhes desenvolver, também, a sua criatividade. Porém, importa frisar que a melhoria do espaço exterior não é, por si só, suficiente para que as aprendizagens sejam significativas, isto é, é necessário que a intervenção do adulto seja adequada ao contexto exterior (Bento & Portugal, 2016). Tal como afirma Randich (2012), “responsive learning relationships are strengthened as educators and children learn together and share decisions, respect and trust” (p. 2).³

Segundo Bliton, Bento e Dias (2017), é necessário considerar quatro aspetos fundamentais no momento da planificação de atividades no contexto exterior, sendo eles: a sustentabilidade, a inclusão, a participação e o tempo. Quanto à sustentabilidade

³“Os relacionamentos de aprendizagem responsivos são fortalecidos à medida que os educadores e as crianças aprendem juntos e compartilham decisões, respeito e confiança.”

Relatório de Estágio de Mestrado

Bliton et al. (2017) defendem que o contexto exterior deve conter um bom sistema de arrumação que permita à criança aceder facilmente aos recursos disponíveis, dando a possibilidade de a criança brincar com objetos de grandes proporções, expressar-se livremente e, ainda, explorar adequadamente os recursos naturais existentes. Neste sentido, importa que o educador inclua, prioritariamente, recursos naturais ao invés de recursos artificiais, para que a criança possa obter outras experiências que o espaço interior não oferece.

Relativamente à inclusão, os autores defendem que este espaço deve ser convidativo e confortável a todos os utilizadores, especialmente às crianças. Desta forma, deve estar devidamente organizado, tornando-se um meio que responda eficazmente aos diferentes interesses e motivações das crianças que o utilizam. Por este motivo, esta diversidade irá contribuir para que haja um ambiente rico e diversificado, permitindo às crianças desenvolverem-se plenamente.

No que concerne à participação, Bliton et al. (2017), afirmam que a criação e a organização do contexto exterior devem possibilitar a participação não só das crianças e dos profissionais, como também das famílias e da comunidade em que a instituição educativa se insere. A participação das crianças é fundamental para que o educador tenha uma melhor perceção das suas perspetivas que, em algumas situações, poderão diferenciar-se daquelas que o educador possui. Por sua vez, espera-se que o docente tenha uma atitude permanentemente reflexiva e avaliativa, para garantir que o espaço exterior corresponde realmente às necessidades e aos interesses da criança.

Por último, ao nível do tempo, é necessário dispensar à criança tempo, de modo a que a mesma possa investir, explorar e experimentar, atendendo aos estímulos que recebe e aos interesses que possui. Assim, o educador deve planejar este espaço, de forma a proporcionar à criança níveis altos de implicação e de bem-estar (Bliton et al., 2017).

Contudo, será correto afirmar que os docentes portugueses não têm consciência de que o contacto com o meio exterior oferece excelentes condições para um desenvolvimento pleno da criança? Obviamente que reconhecem que o exterior oferece uma grande variedade de estímulos fulcrais ao desenvolvimento global da criança, porém não têm ao seu dispor um suporte prático oficial que os oriente nesse sentido (Bento, 2015; Silva, Marques, Mata & Rosa 2016). Se considerarmos as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (2016), verificamos que este documento já atribui uma maior valorização do contexto exterior, apresentando algumas questões que

Relatório de Estágio de Mestrado

incentivam os educadores a refletirem sobre este espaço. Porém, este documento não apresenta estratégias que o educador possa adotar, para que este espaço seja realmente aproveitado, possibilitando a implementação de uma prática no exterior, um trabalho que poderá incluir diversas parcerias, de forma a facilitar o contacto com esta realidade.

Efetivamente, há docentes que reconhecem a urgência de proporcionar às crianças o contacto com este meio e procuram desenvolver práticas no contexto exterior. Porém, essas práticas tendem a seguir a mesma abordagem das práticas desenvolvidas no contexto da sala de atividades. Por consequência, as crianças continuam a não ter liberdade de escolha, assumindo um papel passivo nas aprendizagens que realizam. Isto ocorre, porque os docentes não se sentem à vontade com a espontaneidade das crianças e gostam de ter o controlo daquilo que fazem com elas. Tendo em conta que a planificação deve ser flexível, a mesma permite ao docente prever, minimamente, o que pode acontecer e orienta-o no sentido de dar uma resposta mais correta e eficaz (Maynard & Waters, 2007).

Note-se que os educadores não devem substituir os momentos de brincadeira ao ar livre, em detrimento da conclusão de atividades que foram realizados em contexto de sala de atividades. Muito menos devem olhar para estes espaços com desprezo, isto é, considerar que o recreio se limita a um espaço onde a criança se entretém por momentos.

Neste sentido, é necessário que os órgãos governamentais reconheçam e valorizem esta questão, para que de facto este cenário seja uma realidade das crianças. Este reconhecimento passa por disponibilizar recursos financeiros, de modo a melhorar os recreios dos estabelecimentos e a aumentar o contacto da criança com a natureza. Além disso, é necessário que se facultem materiais, que permitam uma ação pedagógica mais eficiente neste espaço, ou seja, é imprescindível que se elaborem documentos oficiais de carácter prático, que apresentem possíveis estratégias e atividades, ajudando os educadores a sentirem-se mais confortáveis e seguros em desenvolver as suas práticas no exterior.

Ainda assim, importa reconhecer o papel que a formação inicial possui no desenvolvimento de competências fundamentais, que permitem ao educador oferecer à criança aprendizagens ao ar livre de alta qualidade. Além disso, a formação inicial tem uma grande influência na mudança de atitudes dos docentes face ao exterior, pois permite promover uma formação mais completa e clara aos futuros professores/educadores, de forma a que os mesmos se sintam mais confiantes e seguros

Relatório de Estágio de Mestrado

em desenvolverem as práticas no contexto exterior. No entanto, é de reconhecer que a formação inicial não faz grande referência à utilização desse espaço e, caso o façam, é de forma muito superficial, não os auxiliando na sua ação e na potencialização dos mesmos (Learning and Teaching Scotland, 2010).

Em síntese, podemos verificar que o exterior é altamente benéfico para o desenvolvimento holístico da criança. Além disso, é urgente permitir que a criança contacte, cada vez mais, com este espaço, possibilitando que a mesma cresça feliz e saudável. Evidencia-se, também, que esta mudança tem de ser valorizada tanto pelo educador, como pelas escolas, pelos pais e restantes membros da comunidade. Porém, caso o docente esteja realmente motivado em desenvolver as suas práticas neste contexto, consegue, com alguma persistência, obter o apoio e mudar a opinião dos restantes docentes, das famílias e da comunidade, proporcionando ambientes de aprendizagem desafiantes e diversificados.

2.3. Cooperar: A Competência Essencial Para o Século XXI

Atualmente, verifica-se que as sociedades ocidentais sofreram algumas mudanças a diversos níveis. Efetivamente, o papel da escola também sofreu alterações, pois deparou-se com novos desafios em termos sociais, tendo de desenvolver aprendizagens e competências nos alunos para que conseguissem ser totalmente integrados na sociedade. Além dos conhecimentos científicos e da preparação técnica dos alunos, cabe à escola desenvolver competências sociais, para que os alunos sejam capazes de trabalhar em equipa e intervir autónoma e criticamente na resolução de eventuais problemas.

Por outro, devido à escola ser um espaço social aberto a todos os cidadãos e por receber alunos oriundos de diversas culturas, torna-se emergente desenvolver uma prática pedagógica que possibilite a todos os alunos adquirirem aprendizagens significativas e competências sociais. Para tal, é necessário que a escola aposte numa aprendizagem cooperativa, de forma a proporcionar o sucesso escolar de todos os alunos.

Em primeiro lugar, importa definir o conceito de aprendizagem cooperativa, para o melhor compreendermos. Segundo Lopes & Silva (2008), as atividades ou projetos elaborados cooperativamente entre os alunos, exigem a participação de todos elementos do grupo. Desta forma, é possível afirmar que para se desenvolver a aprendizagem

Relatório de Estágio de Mestrado

cooperativa não basta desenvolver trabalhos em grupo, é necessário estabelecer uma relação de “dependência” entre os elementos do grupo para que a atividade seja bem-sucedida (Lebrun, 2008; Lopes & Silva, 2008). Por outro lado, o trabalho cooperativo não é desenvolvido quando um aluno termina uma tarefa individual e vai de seguida ajudar um colega que ainda não tenha terminado; quando realiza tarefas individuais à volta de uma mesa e convivem um com os outros e, ainda, quando um aluno faz sozinho o trabalho proposto ao grupo (Lopes & Silva, 2008).

De acordo com Lopes e Silva (2008; 2009), para haver aprendizagem cooperativa é necessário considerar cinco elementos fundamentais, designadamente a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; as competências sociais e o processo de avaliação do grupo. Relativamente à interdependência positiva, é possível afirmar que é o aspeto central da aprendizagem cooperativa, uma vez que o sucesso do grupo depende do contributo de todos os elementos. Neste sentido, os alunos trabalham em prol de um objetivo comum, embora desempenhem diferentes papéis.

Quanto à responsabilidade individual e de grupo, este aspeto assenta no facto de cada aluno assumir a responsabilidade sobre o seu contributo para o sucesso do trabalho que está a ser desenvolvido. No entanto, a responsabilidade individual só existe no momento em que solicitamos ao aluno que avalie o seu desempenho, assim como o desempenho dos restantes colegas de trabalho. Com base na avaliação feita por si e pelos seus colegas, será identificado o aluno ou os alunos que necessitam de mais ajuda, apoio e iniciativa para realizarem a tarefa proposta. Salienta-se que a missão da aprendizagem cooperativa é reforçar cada elemento do grupo, de modo a que todos aprendam juntos tornando-se melhores indivíduos (Lopes & Silva, 2009).

Já a interação estimuladora preferencialmente face a face, consiste em cada elemento influenciar positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos restantes elementos do grupo. Este aspeto oferece a possibilidade de os alunos trabalharem em conjunto, promovendo o sucesso uns dos outros e fortalecendo as relações interpessoais fundamentais para o desenvolvimento de diversos valores (Lopes & Silva, 2009).

No que concerne às competências sociais, este aspeto consiste em transmitir aos alunos algumas competências interpessoais fulcrais para o trabalho em equipa. Evidentemente que a aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais complexa face às aprendizagens mais individualistas, pois requer que os alunos, para além de aprenderem os conteúdos curriculares, tenham de adquirir competências interpessoais determinantes para o sucesso do trabalho em equipa. Além disso, o desenvolvimento de

Relatório de Estágio de Mestrado

competências sociais permite-lhes trabalharem com outros alunos provenientes de outras realidades. A aprendizagem cooperativa constitui um meio que possibilita a inclusão de alunos de diversas culturas e o sucesso dos mesmos no seu percurso académico (Lopes & Silva, 2009).

Em relação ao processo de grupo ou avaliação do grupo, é de mencionar que a avaliação ocorre quando os elementos do grupo analisam e refletem sobre a sua ação e de que forma a mesma contribui para alcançar as metas delineadas pelo grupo. Neste sentido, cabe aos elementos do grupo determinar as ações de cada membro do grupo e reconhecer se as mesmas foram ou não positivas. Esse reconhecimento/reflexão permite tomar decisões sobre comportamentos que possibilitem manter ou melhorar o desempenho do grupo. No entanto, é primordial que o docente disponibilize tempo para que os alunos possam realizar esta avaliação consciente da sua prestação, bem como a dos restantes elementos. Mais uma vez, salienta-se a importância das competências sociais para que este aspeto possa ser concretizado eficazmente (Lopes & Silva, 2009).

Atendendo à teoria de Vygotsky, a criança pode ultrapassar o limite das suas capacidades, através da participação conjunta de outro indivíduo promovendo um avanço na aprendizagem. Neste sentido, a Aprendizagem Cooperativa é capaz de contribuir para o desenvolvimento da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, pois a colaboração do adulto ou do par de trabalho competente permite o desenvolvimento cognitivo do aluno, dando a possibilidade de trabalharem para um objetivo comum, reconhecendo que todos têm de ter um desempenho positivo para que esse objetivo seja alcançado. Por este motivo, cada aluno terá de motivar e auxiliar cada membro do seu grupo para que o seu trabalho seja bem-sucedido. Mais uma vez, é de salientar a importância da aquisição de competências sociais para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, pois é necessário que se saiba ouvir o colega, respeitar a opinião do outro, partilhar opiniões e ideias, motivar o outro e, ainda, respeitar o seu ritmo de aprendizagem (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009).

Efetivamente, não podemos olhar para a aprendizagem como um ato isolado que se centra simplesmente na prática educativa do professor, mas sim como um ato social, pois ocorre em diversos contextos sociais. Porém, está fortemente associada à “cultura da escola, com a ecologia social da classe, com a organização e controlo da sala de aula” (Fontes & Freixo, 2004, p. 158). A aprendizagem cooperativa é vista como uma ação situada e contextualizada, resultante de procedimentos ativos e democráticos que

Relatório de Estágio de Mestrado

estimulem os alunos a negociarem colaborativamente com o professor e os colegas de grupo o que e como aprender (Fontes & Freixo, 2004).

A escola tem um papel importante a desempenhar no que diz respeito à valorização destas aprendizagens, pois para que os alunos possam desenvolver uma aprendizagem cooperativa, torna-se necessário haver mudanças quanto ao papel do professor, relativamente à sua interação com os alunos e com os restantes docentes. O professor deixa de ter o controlo total das atividades desenvolvidas que passa a ser partilhado com os alunos. Além disso, os professores ao serem cooperativos entre si têm a possibilidade de partilhar atividades e estratégias que tornam as suas práticas pedagógicas mais diversificadas e significativas. (Leitão, 2000).

Relativamente ao papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, este varia em três momentos principais, como a pré-implementação, a implementação e o pós-implementação. Numa primeira fase, a pré-implementação, cabe ao professor definir os objetivos de ensino, quer académicos como sociais; determinar a composição dos grupos (número de alunos por grupos e quais os alunos de um determinado grupo); distribuir papéis a cada elemento do grupo; organizar funcionalmente a sala de forma a facilitar o trabalho cooperativo dos grupos; disponibilizar aos grupos materiais que promovam a interdependência positiva entre eles e, ainda, determinar e apresentar aos alunos os critérios de sucesso. Num segundo momento, a implementação, o professor tem um papel de moderador, a fim de controlar o comportamento dos alunos; intervir quando não existir consenso entre os elementos do grupo; auxiliar o grupo a superar as suas dificuldades/divergências; elogiar os alunos para mantê-los motivados ao longo da execução da proposta de trabalho; averiguar se há rotatividade dos papéis que cada aluno assume; garantir o sucesso dos alunos, especialmente dos alunos que apresentam maiores dificuldades e, ainda, enfatizar o papel que cada um desempenha no decorrer da atividade. Por fim, na fase de pós-implementação compete ao docente encerrar a atividade através do sumário; avaliar as aprendizagens adquiridas pelos alunos e, ainda, refletir criticamente sobre o trabalho desenvolvido (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009).

Ainda assim, importa apresentar as vantagens que a aprendizagem cooperativa apresenta no desenvolvimento harmonioso do aluno. Neste sentido, Fontes e Freixo (2004), baseando-se na perspetiva de Fraile, consideram que a aprendizagem cooperativa tem vantagens a nível cognitivo e a nível das atitudes dos alunos. Relativamente às competências cognitivas, a aprendizagem cooperativa permite

Relatório de Estágio de Mestrado

aumentar a produtividade e o rendimento dos alunos; desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas; adquirir e desenvolver competências cognitivas superiores e, ainda, utilizar uma linguagem mais elaborada e correta nos debates entre o grupo e entre os restantes grupos.

Por outro lado, a aprendizagem cooperativa tem efeitos nos comportamentos/atitudes dos alunos, pois a mesma possibilita desenvolver uma imagem de si próprio mais positiva, aumentando os seus níveis de confiança e de autoestima; ampliar os níveis de interesse e motivação resultantes dos processos interpessoais desenvolvidos dentro do grupo; valorizar os esforços e as capacidades dos alunos; estimular o respeito pelos outros sustentados na confiança, colaboração, solidariedade e empatia; desenvolver a responsabilidade individual quer para com o grupo, quer para com a sua própria aprendizagem e, ainda, incluir e integrar todos os alunos, inclusive os com necessidades educativas especiais e os oriundos de outras culturas (Sanchez; 1994; Correia, 2003; Leitão, 2000; Lopes & Silva 2009).

Além disso, atendendo à opinião de Lebrun (2008) sustentada pela perspectiva de Mugny & Carugati, a aprendizagem cooperativa pode provocar nos alunos um conflito relativamente aos conhecimentos que já possuem. Este conflito irá dar-lhes a oportunidade verificarem a veracidade desses conhecimentos. Assim, a cooperação permite que o aluno tenha contacto com outros pontos de vista acerca de um determinado tema; disponibiliza informações que podem levar aos alunos, em conjunto, a formarem uma resposta mais completa e permite, ainda, desenvolver a relação social entre os elementos do grupo. Neste sentido, é possível constatar que o conflito ocorre em duas dimensões distintas, ou seja, por um lado, há um conflito cognitivo que permite ampliar o seu conhecimento sobre uma determinada questão e, por outro lado, um conflito social por haver um desacordo entre os elementos do grupo.

No entanto, não podemos considerar que a aprendizagem cooperativa apresente, somente, vantagens e que a sua implementação seja tão simples quanto parece. Esta metodologia, à semelhança das outras, também apresenta algumas desvantagens que é importante serem consideradas quando o professor pretende implementar na sua sala de aula, sendo elas: o facto de os alunos apresentarem diferentes ritmos de aprendizagem; a personalidade dos alunos e os conhecimentos prévios resultante das suas aprendizagens quotidianas; a falta de motivação e incentivo por parte do docente em desenvolver esta modalidade de ensino-aprendizagem; a dificuldade em encontrar parâmetros justos de

Relatório de Estágio de Mestrado

avaliação e, ainda, a valorização dos conhecimentos científicos em detrimento das competências sócio afetivas por parte das famílias (Fontes & Freixo, 2004).

Além disso, o facto de ser entregue ao professor um trabalho único, poderá levar a que alguns alunos não se esforcem devidamente para a realização do trabalho; as ideias e os contributos dos que apresentam maiores dificuldades sejam descurados por parte dos mais ativos; os mais participativos poderão não dispensar algum tempo para explicar aos colegas o que está a ser feito e como podem melhorar a sua performance, desmotivando-os, de um modo geral, em desenvolver este género de aprendizagem. É de salientar o papel do docente para que a aprendizagem cooperativa não tenha o efeito contrário. Para tal, é necessário que seja feito um planeamento rigoroso, pois as interações entre os elementos do grupo podem comprometer as relações sociais da turma (Lopes & Silva, 2009).

Através da leitura deste tópico é possível constatar que a aprendizagem cooperativa vai mais além do que um simples trabalho de grupo. Para que a aprendizagem ocorra de forma cooperativa, é necessário que a mesma dependa, de igual modo, de todos os elementos que constituem o grupo. Outro aspeto que importa reconhecer é que esta modalidade de ensino-aprendizagem necessita de ser explorada e desenvolvida durante bastante tempo, pois não podemos verificar as vantagens anteriormente apresentadas utilizando esta metodologia de tempos a tempos. É importante que o docente seja persistente e aprenda a superar os obstáculos que encontra na prática, sempre que desenvolver trabalhos cooperativos com os seus alunos. Efetivamente, terá de ocorrer uma mudança no comportamento do professor, da escola e das famílias face à aprendizagem cooperativa. Esta aprendizagem deve ser altamente valorizada pelos agentes educativos (professores, escola e famílias), para os alunos adquiram as competências afetivas e sociais que lhes são exigidas pela sociedade atual.

2.4. O Lúdico: Jogar e Expressar-se Para Melhor Aprender

Em primeiro lugar, importa compreender o significado da palavra “lúdico” que vem do latim *ludus*, cujo significado é jogo, divertimento ou distração. Reconhece-se que o lúdico é crucial no processo de ensino-aprendizagem, isto porque, através do mesmo, a criança adquire o conhecimento do seu próprio corpo, valores e conceitos que contribuirão para a resolução de problemas e permiti-lhe reconhecer que possui um papel mais ativo no processo das suas aprendizagens, tornando-as mais significativas

Relatório de Estágio de Mestrado

(Pinto & Tavares, 2010; Dias, 2013). Neste sentido, importa frisar que o ato de brincar deve estar fortemente presente no quotidiano da criança. Através da brincadeira, esta consegue comunicar com o outro, descobrir o mundo que a rodeia, socializar com outras crianças e/ou com o adulto e desenvolver-se totalmente (Pinto & Tavares, 2010).

Acrescenta-se a ideia de que o lúdico é um ato que possibilita a criança integrar-se culturalmente, em que pode relacionar os seus conhecimentos, obtidos através das suas experiências, com a realidade em que se insere. Tal como afirma Marcellino (1990), independentemente da classe social e da faixa etária das crianças, o lúdico deve ser vivenciado por constituir uma necessidade humana. Podemos, assim, concluir que as atividades lúdicas devem acompanhar a criança ao longo do seu percurso escolar, alterando-se, a fim de corresponder às necessidades e aos interesses da mesma. Por outras palavras, as atividades lúdicas não devem, apenas, cingir-se ao contexto da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.4.1. O valor pedagógico do jogo.

De modo a promover atividades lúdicas quer na Educação de Infância, quer no 1.º Ciclo, os docentes recorrerem, na sua maioria, aos jogos, por acreditarem que a criança adquire aprendizagens através dos mesmos. Sobre esta temática surgem duas correntes ideológicas acerca da empregabilidade do jogo no contexto educativo (Romera., Russo., Bueno., Padovani., Silva., Silva., Abreu., Bini., Campos. & Duarte da Silva, 2007). Por um lado, há autores que defendem que a função lúdica do jogo é o prazer que o mesmo proporciona à criança. Portanto, permitir que tenha contacto com o jogo num período de tempo estabelecido, compromete o verdadeiro significado de brincar por brincar, ou seja, aquele brinquedo/material que a criança explora e que tem como intuito atingir um objetivo definido pelo docente, não é forçosamente uma necessidade da criança. Acrescentam que o brinquedo no contexto pedagógico, poderá, aos olhos da criança, perder a sua magia, uma vez que deixa de ser algo que lhe desperta alegria e prazer, passando a ser um material que lhe permite adquirir aprendizagens.

Por outro lado, há autores que defendem que o jogo possui um papel motivador no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a motivação resultante do jogo é vista como um elemento facilitador da aprendizagem, pois o contacto com o jogo possui uma intencionalidade pedagógica (Romera, et al.). Atendendo à opinião de Kishimoto (1998):

Relatório de Estágio de Mestrado

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (p. 23).

Através da sua afirmação, podemos verificar que a autora afirma que os docentes devem conscientemente recorrer ao jogo, permitindo que a criança o explore livremente, sem lhe ser atribuída uma utilidade prática específica, ou poderá ser utilizado de forma pragmática, exigindo ações orientadoras pelo docente (Kishimoto, 1998).

É de mencionar que o desenvolvimento de atividades lúdicas no contexto de sala de atividades/aulas contribuirá, positivamente, para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, permite desenvolver uma relação de empatia entre o docente e o aluno, pois tornam as atividades mais atrativas para os alunos, despertando-lhes um maior interesse e motivação em participar nas mesmas (Silva, Silva & Santos, 2014). No entanto, é de salientar que estas atividades devem ser muito bem planeadas pelo docente, pois não se pretende que o mesmo simplesmente brinque com as suas crianças. É necessário que o docente saiba converter a brincadeira em aprendizagens significativas. (Roloff, s.d.).

Num primeiro momento, deve-se proporcionar um ambiente de brincadeira à criança, podendo o docente participar na mesma. Posto isto, num momento mais calmo, deve ser feita uma exploração da brincadeira realizada, para que a criança possa adquirir novas aprendizagens. Certamente que a aprendizagem resultante da situação lúdica será significativa, pois despertou na criança alegria, euforia e prazer. De seguida, esta cria novos esquemas mentais, resultantes da brincadeira, arquiva-os na sua memória e à medida que se desenvolve torna-os mais abrangentes, aplicando esse conhecimento num futuro próximo e num contexto diferente (Roloff, s.d.).

Por este motivo, cabe ao docente planear atividades lúdicas que sejam dinâmicas, significativas e sólidas para as suas crianças, pois os profissionais são os responsáveis pela melhoria do desempenho das mesmas (Pinto & Tavares, 2010). É de mencionar que o docente deve proporcionar atividades lúdicas, no sentido de desafiar a criança a pensar, estabelecer situações de interação, permitir que a mesma tenha um papel participativo na construção das suas aprendizagens (Roloff, s.d.). Note-se que essas atividades têm que ser significativas para a criança, considerando a sua realidade, os seus interesses e as suas necessidades. Desta forma, a criança consegue mais facilmente aplicar os conhecimentos adquiridos, através do jogo, noutros contextos do seu

Relatório de Estágio de Mestrado

quotidiano. Roloff (s.d) afirma que através do lúdico e da realidade o docente consegue criar situações de problematização que irão contribuir positivamente para a aquisição de novos conhecimentos. Neste sentido, cabe ao docente ter um papel orientador, isto é, deve orientar a criança a encontrar uma resposta mais fidedigna para o seu problema. Desde modo, o docente consegue estabelecer um ambiente dinâmico, de respeito e confiança docente-criança, em que todas as questões provenientes da criança são valorizadas.

Relativamente ao papel da criança no decorrer da atividade lúdica, é de referir que a mesma deve interligar a experiência vivenciada com o conhecimento. Por sua vez, este conhecimento deve permitir que o associe à sua realidade, de maneira que possa aplicá-lo num futuro próximo (Roloff, s.d).

Considerando a opinião de Pinho (2017), as atividades lúdicas são muitas vezes utilizadas no contexto pedagógico pelos docentes, uma vez que a criança através do lúdico satisfaz uma necessidade intrínseca; desperta prazer, estabelecendo um maior entusiasmo fundamental para aquisição de novas aprendizagens e ativa funções neurológicas e operações mentais que permitem a estimulação do pensamento. Além das vantagens já referidas anteriormente, acrescenta-se que através do lúdico é possível formar conceitos; selecionar ideias; estabelecer relações cognitivas às experiências vividas e relacioná-las com padrões culturais; obter aprendizagens ativas e significativas; estimular a construção de novos conhecimentos; promover a socialização; estabelecer um equilíbrio entre o real e o imaginário, de forma prazerosa e, ainda, promover um clima favorável que mantenha a criança motivada para a aprendizagem (Pinto & Tavares, 2010).

2.4.2. As Expressões Artísticas.

Através das expressões artísticas, a criança adquire novas aprendizagens nos diversos domínios do seu desenvolvimento, de forma lúdica, levando consigo num período de tempo alargado essas aprendizagens. Se recuarmos à idade da pré-história, verifica-se que a arte tem um papel vital no homem e representa uma das suas verdadeiras necessidades. Através da arte o homem expressa-se, sendo esta vista como um meio de comunicação da espécie humana (Santos, 2007). Atualmente, os docentes têm uma maior preocupação em implementar práticas pedagógicas que contribuam para

Relatório de Estágio de Mestrado

o desenvolvimento harmonioso e pleno da criança. Neste sentido, é de reconhecer o contributo das expressões artísticas para o desenvolvimento holístico da mesma.

Desta forma, é urgente que as expressões artísticas estejam mais presentes quer nas salas de atividades, quer nas salas de aulas, promovendo, assim, aprendizagens mais ativas e significativas. Além disso, é de considerar a opinião de Porcher (1982), quando o mesmo afirma que:

nenhuma escola pode conferir a si mesmo adjetivos como “permissiva, atual, generosa”, como frequentemente o fazem, ao instaurar as atividades de Expressão Artística. Ninguém detém suficiente poder para outorgar ao outro aquilo que por direito lhe é inerente, como não é possível pretender inserir o sujeito numa sociedade e linguagem que estão definitivamente inscritas nele pelo ato de ser presente no mundo (p. 9).

Como podemos verificar, a escola deve incluir as Expressões Artísticas nos seus projetos curriculares, pois é neste espaço social que a criança se encontra a maior parte do seu tempo e o contacto com as Expressões são uma necessidade vital para a mesma (Leenhardt, 1997).

Evidencia-se que, atualmente, os docentes já reconhecem a importância das Expressões Artísticas no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, essa valorização não se verifica no contexto prático, pois são muito poucas as práticas que reconhecem verdadeiramente o contributo das Expressões. Considerando a perspetiva de Vasconcelos (2003), esta ausência das expressões no contexto de sala deve-se ao facto de:

(...) os profissionais da educação reconhecem a sua importância no desenvolvimento global das crianças, mais concretamente no desenvolvimento das suas capacidades expressivas, lúdicas, físicas, cognitivas e criativas. No entanto, quando confrontados com o real pedagógico, nem sempre estão preparados para uma operacionalização da forma mais adequada (p.125).

Neste sentido, podemos verificar o contributo da formação inicial de professores em apostar no contacto do futuro docente com as expressões artísticas. Assim, o profissional de educação já leva consigo alguma bagagem relativamente a esta área. Obviamente que a formação inicial não é suficiente, razão pela qual é fundamental que o docente reconheça a sua necessidade em aprofundar e melhorar os seus conhecimentos relativos às Expressões Artísticas.

Relatório de Estágio de Mestrado

Posto isto, importa mencionar quais são os contributos que as Expressões apresentam para o desenvolvimento da criança: a criança consegue desenvolver capacidades afetivas, sensoriais e mentais, contribuindo para uma formação equilibrada (Santos, 2007). Já Melo (2005), acrescenta que as Expressões contribuem para o desenvolvimento da imaginação, da intuição, do raciocínio; permitem à criança solucionar criativamente um problema e, ainda, aumenta o repertório expressivo da mesma, pois comunica os seus pensamentos e sentimentos através de múltiplas linguagens. Por sua vez, Sousa (2003) afirma que o contacto com as Expressões promove a saúde mental da criança; aumenta os níveis de autoconfiança e a sua autoestima, isto porque descobre o seu verdadeiro ser, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e enfrenta os seus medos, provando a si própria que possui capacidades para enfrentar qualquer situação e, ainda, auxilia no desenvolvimento da sua personalidade.

Quanto à opinião de Andrea (2005), a mesma afirma que as Expressões Artísticas oferecem uma panóplia de aprendizagens à criança, pois é possível a descoberta do seu corpo, as perceções dos seus sentimentos e do seu mundo intrínseco e, ainda, permite tornar a criança um ser mais consciente e reflexivo relativamente a si próprio. Neto (1994) defende, à semelhança dos autores referidos anteriores, que o contacto com as Expressões apresenta vantagens no domínio cognitivo, social e na interação com o meio em que a criança se insere. Quanto à interação do meio, a criança através das Expressões Artísticas consegue ir ao encontro de respostas às suas inquietações sobre o mundo que a rodeia. Ao contrário da disciplina de Estudo do Meio, que muitas vezes promove o conhecimento teórico e abstrato sobre o meio em que o aluno se encontra, através do uso das Expressões o mesmo consegue adquirir esses mesmos conceitos, de forma mais ativa, lúdica e significativa. Por consequência, irá promover as suas capacidades cognitivas como a inteligência, a memória, o raciocínio, a curiosidade e o interesse.

É de reconhecer que a criança possui uma necessidade de se expressar naturalmente, acerca do que pensa e do que sente. No entanto, como afirmam Gloton e Clero (1997) não existem estratégias específicas ou mais eficazes de o fazer, pois o importante é que ela possa exprimir o que realmente deseja no momento desejado. Assim, o docente nunca deverá acolher com indiferença as iniciativas da criança, nem lhe falar rudemente, caso contrário estará a contribuir para a formação de crianças mais inseguras, tímidas e com baixos níveis de autoestima. Mais ainda, uma postura severa

Relatório de Estágio de Mestrado

ou indiferente do docente, poderá contribuir significativamente para o bloqueio da expressão e do pensamento da criança. Com efeito, no momento em que o professor pedir à criança para se exprimir, ela fá-lo-á como é socialmente aceite e não como deseja fazê-lo. Consequentemente, irá contribuir para a redução dos seus níveis de criatividade.

Neste sentido, cabe ao profissional de educação reconhecer, valorizar e implementar estratégias diversificadas que vão ao encontro dos interesses e necessidades da criança, contribuindo para que possa ter uma educação formal mais adequada e significativa. Note-se que não é necessário alterar radicalmente a sua prática pedagógica, apenas ajustá-la de maneira a torná-la mais apelativa à criança, mantendo-a interessada e motivada para a aquisição de novas aprendizagens. Por outro lado, o docente deve olhar para a criança como um ser que necessita de aprendizagens não só no domínio cognitivo, como, também, no domínio afetivo e social, contribuindo para apresente competências fundamentais enquanto membro de uma sociedade (Kowaski, 2005).

Em suma, é possível concluir que as Expressões Artísticas contribuem positivamente para a integração dos futuros cidadãos na sociedade moderna em que vivemos. Como sabemos, a sociedade atual caracteriza-se por ser muito dinâmica e imprevisível, uma vez que está constantemente sujeita a diversas mudanças oferecendo aos cidadãos novos desafios. Por este motivo, espera-se que os cidadãos sejam capazes de encontrar respostas adequadas e eficazes a essas alterações. Neste sentido, reconhece-se a importância de estimular o pensamento criativo, para que possamos ter cidadãos aptos a responder, de forma ativa e inovadora, aos desafios futuros. Reconhece-se, portanto, o quão benéfico é para a criança contactar precocemente com as Expressões Artísticas, pois estas são as que mais contribuem para o desenvolvimento da criatividade.

Apesar dos aspetos positivos que as Expressões Artísticas apresentam, é necessário que o professor as utilize articuladas com as restantes disciplinas. Acredita-se que as Expressões Artísticas, sobretudo no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tornam as aprendizagens dos alunos muito mais significativas. No entanto, é de alertar que o docente deve utilizá-las adaptando à realidade da sala, isto é, as atividades propostas devem atender não só aos interesses, como também às necessidades dos seus alunos. Mais se acrescenta que as atividades devem valorizar os conhecimentos e a

Relatório de Estágio de Mestrado

realidade das crianças para que a aprendizagem seja realmente significativa, pois só assim a mesma irá reconhecer utilidade naquela atividade/aprendizagem.

Por outro lado, as expressões, a nível social, auxiliam a criança a compreender o conceito de diversidade, já que a mesma situação poderá desencadear reações e emoções diferentes em crianças distintas. Desta forma, estaremos a desenvolver na criança valores de como aceitar o outro, ser recetivo a diferentes pontos de vista, compreender diferentes emoções/reações e de cooperação. De referir, ainda, que a nível emocional as Expressões artísticas permitem desenvolver na criança o conhecimento do meio e de si próprio; a criatividade; a espontaneidade; a descoberta do seu verdadeiro eu; o desenvolvimento da personalidade; a imaginação; a resiliência e, ainda, a sensibilidade. Por fim, é de reconhecer que estes benefícios das Expressões contribuem para o bem-estar e para a saúde mental dos futuros cidadãos, pois terão uma maior capacidade de adaptação às alterações da sociedade em que se inserem.

2.5. A Educação Literária: O Contributo do “Era Uma Vez...” na Criança

Em primeiro lugar, importa reconhecer que o contacto da criança com a literatura permiti-lhe desenvolver competências sociais essenciais, nomeadamente estar atenta e escutar. Neste sentido, verifica-se que os docentes valorizam, cada vez mais, a literatura infantil, uma vez que a mesma é constituída por obras destinadas, principalmente, à criança (Nascimento, 2006). Balça e Pires (2013) acrescentam que os textos das obras literárias para a infância correspondem a três princípios: apropria-se aos níveis de compreensão da criança, atendendo à sua competência linguística, cognitiva e literária; “adequa-se aos sistemas ideológicos e aos sistemas de valor dominantes no âmbito das comunidades de produção e de mediação dessas obras” (p. 52) e, ainda, valorizam os interesses e as necessidades dos leitores, não comprometendo a sua relevância textual.

Outrora, esta vertente da literatura era vista pelo adulto como uma estratégia para poder entreter a criança durante um certo período de tempo, descurando as inúmeras potencialidades. Porém, já se verifica que a literatura infantil tem vindo a ser valorizada pela sociedade, uma vez que é evidente um maior investimento na criação de obras literárias destinadas à criança. Além disso, o recurso às obras literárias é uma realidade quer da Educação de Infância, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, os docentes/educadores reconhecem que, através do contacto com a literatura infantil, a criança compreende e encara o mundo de forma crítica e reflexiva, contribuindo para a

Relatório de Estágio de Mestrado

formação do seu pensamento estruturado. É de salientar que a interação da criança com os textos literários, permite-lhe estimular o imaginário, encontrar soluções para fazer face às suas inquietações e, ainda, despertar a sua curiosidade (Nascimento, 2006).

Evidencia-se que inculcar o gosto pela leitura na criança começa muito antes da mesma entrar para a escola. Tal como afirma Gomes (1996), podemos formar um leitor a partir do momento em que nasce. Este autor, acrescenta a ideia de que se o recurso ao livro for uma realidade do quotidiano da criança, ela facilmente reconhecerá o valor que a leitura apresenta e, ainda, desenvolverá o interesse em ler. Por outro lado, Nascimento (2006) complementa esta ideia, afirmando que os agentes socializadores primários têm um papel determinante para que a criança possa obter hábitos de leitura. Neste sentido, a autora defende que antes da criança iniciar a aprendizagem da leitura, a mesma aprende a gostar do livro pelo valor sentimental que o este lhe transmite, uma vez que o livro é utilizado pela mãe para “embalá-la”.

Por sua vez, é importante que a escola estabeleça um diálogo com as famílias das crianças, apresentando a influência que os hábitos de leitura possuem para o percurso formativo das mesmas. No contexto da Educação da Infância, é possível verificar que os educadores já se preocupam em incluir, na rotina do grupo, um momento em que permitem à criança ter contacto com obras literárias, nomeadamente, a hora do conto (Gomes, 1996). Através da leitura de obra literárias, da apresentação dos acontecimentos e das personagens, a criança consegue abstrair-se da sua natureza egocêntrica e começa a valorizar e a ter mais consciência da existência do outro. Assim, começa a desenvolver-se enquanto ser social, dando mais importância aos seus pares.

Por outro lado, importa mencionar quais são os objetivos que a hora do conto apresenta. Em primeiro lugar, sacia a necessidade que a criança possui em ouvir histórias, estabelecendo condições favoráveis para que possa se sentir bem com a leitura de contos e romances infantis. Além disso, permite despertar na criança, que ainda não é capaz de ler, o desejo pela leitura, sendo ela capaz de descodificar o texto que se encontra presente ao longo do livro (Gomes, 1996). Note-se que estes momentos são cruciais, na medida em que incentivam e motivam a criança para a aprendizagem da leitura e da escrita. Tal como afirma Rolo (2009):

(...) nada é mais importante do que o impacto dos pais e dos que tomam conta de crianças; a seguir em importância, vem a nossa herança cultural, quando transmitida à criança de forma acertada; quando as crianças são pequenas é a literatura que da melhor maneira contém essa informação. Para que uma história

Relatório de Estágio de Mestrado

possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a vida, ela tem de: estimular a imaginação; ajudá-la a desenvolver o intelecto e a esclarecer as suas emoções; estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (pp. 10-11).

É de acrescentar que a leitura de histórias ou a partilha de contos entre o adulto e a criança, permite alargar o seu vocabulário; estimula a imaginação e, ainda, satisfaz a afetividade e curiosidade da mesma, representando, deste modo, um papel essencial no desenvolvimento da sua personalidade (Fontes, Botelho & Sacramento, s.d.). Porém, é de considerar a perspetiva de Rolo (2009), em que o mesmo afirma que:

Não chega ler para as crianças, é preciso ler com as crianças, mantendo-as ativas e participantes nas histórias. E este ler para as crianças implica que a leitura se processe de forma “interativa”, isto é, fazendo-se pausas, colocando-se questões abertas, fazendo-se expansões, pedindo-se a opinião sobre as atitudes das personagens, explorando-se alternativas à continuação da história (p. 23).

Desta forma, é importante que a criança possua um contacto precoce com a leitura e escrita, uma vez que o mesmo contribui para o sucesso da criança, quando a mesma ingressa no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Gomes, 1996). Embora, a literatura infantil abarque os alunos do 1.º Ciclo, é de salientar que os objetivos para os mesmos são diferentes, até porque apresentam interesses, motivações e necessidades diferentes das crianças em idade pré-escolar. Por este motivo, é necessário ter conhecimento dos objetivos que o Ministério da Educação (2015) pretende que os alunos do 1.º Ciclo atinjam, relativamente à Educação Literária: compreender textos escritos e orais gradualmente mais complexos; adquirir um conhecimento acerca da literatura e da cultura Portuguesa, preservando-a como património da comunidade e, ainda, analisar criticamente a componente estética dos textos literários, nacionais e internacionais, e a forma como os mesmos manifestam experiências e valores. Ainda assim, o Ministério da Educação (2015) organizou uma lista de obras, a fim de garantir um currículo comum de obras literárias de referência.

Portanto, se objetivo dos professores do 1.º Ciclo é contribuir para a formação de leitores apreciadores da literatura e com um olhar crítico e reflexivo sobre as obras que leem, Azevedo (2006) apresenta possíveis estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento de tais competências. Neste sentido, a exploração de obras literárias

Relatório de Estágio de Mestrado

no contexto da aula oferece condições para que ocorra uma discussão e partilha de conhecimentos, emoções e experiências que o texto sugere. Além dos alunos manifestarem o conhecimento que a obra lhes proporcionou, desperta-lhes a curiosidade pela descoberta; torna-os mais sensíveis em relação ao outro e, ainda, desenvolvem competências cívicas, ou seja, contribuem para a formação de um cidadão que pertence a uma determinada sociedade, assim como um cidadão que faz parte a um mundo multicultural. Por outro lado, o professor deverá aproveitar os textos, da autoria dos alunos, e explorá-los com toda a turma, fomentando, assim, o gosto pela escrita. Evidencia-se, ainda, que a família também possui um papel importante, pois a mesma deve realizar a leitura e a exploração dos textos recomendados pelo docente ou pela recolha de livros feita pelos alunos nas bibliotecas da escola ou da sala.

É de salientar que o professor deve ser rigoroso quando seleciona as obras que pretende analisar com os seus alunos. Importa que o conteúdo da obra apresente qualidade literária e que esteja adequado ao nível etário da turma, isto é, que possua uma linguagem moderada; corresponda aos interesses dos alunos; responda a eventuais dúvidas e angústias que os mesmos possuam e que, de alguma forma, enriqueçam o vocábulo. Outro aspeto que importa considerar são os manuais do 1.º Ciclo. Atualmente, os manuais são vistos, pela maioria dos professores, como um recurso que deve ser seguido na íntegra. No entanto, o professor não se deve limitar ao manual, no momento da exploração dos textos literários, uma vez que estes não estão completos, representando fragmentos textuais e possuindo um vocabulário infantilizado, em que não se verifica uma boa estruturação, coerência e coesão textuais. É crucial que o docente tenha consciência deste facto e que tenha a preocupação de permitir aos alunos o acesso à obra completa (Azevedo, 2006).

Após o momento de seleção da obra que o professor deseja explorar com os seus alunos, é importante que o mesmo os prepare para a leitura e exploração da mesma. Assim, o professor deve desenvolver atividades de pré-leitura, com o intuito de compreender quais são os conhecimentos prévios que o aluno possui e, ainda, despertar a curiosidade, o interesse e a motivação para a exploração da obra (Azevedo, 2006).

Quanto ao momento da leitura e exploração da obra na sala de aula, é importante que o professor permita o envolvimento do aluno na mesma. Quanto mais o aluno se identificar com a obra explorada melhor, pois aumentam os níveis de atenção, envolvimento, interesse e motivação. Note-se que, neste momento, o professor deve proporcionar um espaço para que o aluno possa partilhar os conhecimentos e vivências

Relatório de Estágio de Mestrado

que possua e que, de alguma forma, estão ligados à temática que estão a explorar. Apesar de muitas vezes não ser acessível, é imprescindível que o professor tenha a preocupação de articular a obra explorada com as restantes disciplinas, tornando as suas aulas mais harmoniosas e estruturadas (Oliveira, 2006).

Atendendo à perspectiva de Balça (2006), o contacto do aluno com o texto literário irá contribuir para que o mesmo adquira uma atitude mais crítica e reflexiva em relação ao mundo que o rodeia. Por esta razão, o mesmo autor considera interessante, num primeiro momento, que o professor tenha a preocupação de explorar os elementos paratextuais que se encontram presentes no livro, pois o mesmo defende que, através deles, o aluno poderá descobrir alguns dados sobre a história que ainda não conhece. De seguida, no decorrer da leitura da obra, o docente deve estabelecer um momento de diálogo com e entre os alunos, para que possam apresentar a sua interpretação e os seus pontos de vista sobre a história. Neste sentido, esta estratégia é bastante enriquecedora para os alunos, contribuindo para uma visão múltipla da realidade, pelo facto de estes serem portadores de diferentes vivências. Além disso, através do texto literário é concebido ao aluno a oportunidade de desenvolver o gosto pela escrita e o seu aperfeiçoamento, quando damos a oportunidade de alterar a história, de ser uma personagem da obra, de relatar o acontecimento preferido ou, simplesmente, caracterizar as personagens com quem mais se identifica (Balça, 2006).

Relativamente aos exercícios de interpretação que o professor propõe aos alunos, é de salientar que os mesmos não se podem cingir em localizar a resposta no texto. É necessário que exija algum raciocínio ao aluno, pois este género de exercícios contribui, positivamente, para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre aquilo que lê. Por outro lado, as atividades de expressão escrita são extremamente importantes para o desenvolvimento da competência de literacia. A respeito desta questão, Macias (2003) diz-nos que o docente deve ter mais interesse pela escrita de cada aluno, acompanhando-o no momento em que o texto está a ser elaborado, ao invés da sua correção. Evidencia, ainda, que o professor deve trabalhar, primeiramente, as questões formais do texto e produzi-los com os alunos, de modo a que consigam compreender as regras e o verdadeiro sentido da escrita. O mesmo autor acredita que este comportamento do professor tem efeitos positivos no aluno, inculcando-lhe, assim, o gosto pela escrita (Macias, 2003).

É, também, objetivo do professor inculcar no aluno hábitos de leitura autónoma, isto é, permitir que o aluno, por sua iniciativa, leia uma obra do seu interesse. Para tal,

Relatório de Estágio de Mestrado

torna-se crucial que o docente crie um espaço na sala, onde o aluno possa ter contacto com diversas obras literárias (Nascimento, 2006). Evidentemente que este espaço deve estar ao alcance dos alunos, de modo a que tenham contacto com diversas obras. Esta estratégia é uma possível solução ao combate dos tempos mortos que, muitas das vezes, se assiste nas aulas do 1.º Ciclo.

Em suma, podemos verificar que a Educação Literária possui uma diversidade de vantagens no desenvolvimento da criança, quer sejam elas a nível afetivo, cognitivo e da construção da sua personalidade. Não compete à educação de infância ensinar uma criança a ler e escrever, mas cabe a esta valência incentivá-la para tal. Assim, quando a criança ingressa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a mesma apresentará uma predisposição para o desenvolvimento destas competências, tornando a aprendizagem mais bem-sucedida e prazerosa. Já o docente do 1º Ciclo deve dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo educador de infância, não esquecendo que, embora sejam alunos do 1.º Ciclo, continuam a ser crianças. Quero com isto dizer que o professor poderá recorrer a atividades e estratégias que os educadores de infância utilizam, adaptando-as aos objetivos por ele definidos.

Ainda assim, deve selecionar as obras literárias que mais se identificam com a realidade da sua turma; realizar uma pré-exploração da obra, valorizando os elementos paratextuais e as suas ilustrações; estabelecer momentos de diálogo, em que os alunos possam partilhar conhecimentos e vivências; trabalhar a produção escrita em grande grupo, de modo a que os alunos compreendam as características da escrita e esclareçam as suas dúvidas, contribuindo para que os mesmos sejam bem-sucedidos e valorizem este género de comunicação. A consideração destes aspetos contribui, significativamente, para que o aluno veja a leitura e a escrita como hábitos que lhes interessam, contrariando o desinteresse que se verifica nas escolas de hoje.

Por último, e não menos importante, é de evidenciar o contributo das famílias para a promoção de hábitos de leitura na criança. Neste sentido, desde o momento em que o bebé nasce, os pais devem partilhar histórias, recorrendo ao livro, tendo um contacto precoce com o livro e com a escrita. Ainda assim, o adulto deve acompanhar e partilhar os momentos de leitura com a criança, mesmo quando ela já é capaz de ler, até chegar ao momento em que a mesma sinta a necessidade de o fazer sozinha. É de salientar que não devem desvalorizar o pedido da criança quando a mesma solicita aos seus familiares que leiam para ela, pois essa atitude pode fazê-la interpretar que a leitura é um fardo. A família deve permitir que a criança reconheça a utilidade e o quanto

prazeroso poderá ser. Desta forma, é fulcral que não se exija autoritariamente à criança hábitos de leitura; insinuar que a mesma não gosta de ler; obrigá-la a ler um livro e, ainda, oferecer-lhe um livro que não corresponda aos seus gostos pessoais (Bastos, 1999). Concluímos, deste modo, que o interesse e a motivação pela educação literária, não é exclusivamente da responsabilidade da criança, como também é das pessoas que a acompanham ao longo do seu desenvolvimento.

2.6. Motivar para a Aprendizagem das Ciências

Nos dias que correm, a ciência é olhada como uma das formas de expressão da cultura de uma sociedade, isto porque a mesma permite a formação de cidadãos mais autónomos e participativos no momento da tomada de decisões. Por este motivo, é urgente desenvolver nos alunos de hoje uma cultura científica, contribuindo para que os futuros cidadãos possam intervir na sociedade de forma consciente e responsável. Saliente-se que a ciência tem vindo a adquirir um maior reconhecimento a nível mundial, tendo influenciado a vida económica e organizacional das sociedades contemporâneas (Fontes & Silva, 2004).

Neste sentido, é essencial dar a conhecer aos alunos a ciência e debater sobre as suas potencialidades e os seus limites. Este debate permite consciencializar os alunos que, embora as ciências apresentem benefícios no quotidiano do Homem, as mesmas podem ter, também, um impacto negativo. Desta forma, o conhecimento da ciência e dos seus efeitos são fundamentais para o desenvolvimento sustentável do nosso planeta. Além disso, é notório o avanço constante da ciência e a sua forte presença na vida das pessoas, razão pela qual o conhecimento da mesma deve ser acessível a todos (Fontes & Silva, 2004).

2.6.1. O contributo das Ciências para a formação de um cidadão consciente.

Com o passar dos anos, verificou-se nos sistemas educativos ocidentais uma evolução gradual do estudo das ciências ao longo de todos os ciclos de ensino, em detrimento das disciplinas nobres, designadamente, a Matemática e a Língua Materna. Em primeira instância, é de considerar que o estudo das ciências desenvolve, desde cedo, competências de observação e, ainda, apela a algumas capacidades mentais mais robustas e amplas que os estudos clássicos não permitem desenvolver. Por outro lado, o

Relatório de Estágio de Mestrado

contacto com as ciências fornecia às pessoas uma maior capacidade de raciocínio e de acesso à verdade, fundamentais para o dia a dia (Veiga, 2003).

Deste modo, surge a necessidade de se desenvolver uma educação científico-tecnológica para todos, inclusive para os anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Atendendo à opinião de Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007), os mesmos defendem que é nesta ideia que o Ensino Básico deve conduzir a sua ação, compreendendo os conteúdos e os processos da ciência, assim como o desenvolvimento de uma atitude científica face aos problemas. Ainda assim, Martins et al. (2007) enumeram algumas razões que enfatizam a emergência das Ciências nos primeiros anos. Através das Ciências, a criança consegue responder e fomentar a curiosidade, despertando o seu entusiasmo e interesse pela Ciência e pelo trabalho dos cientistas; contruir uma ideia positiva crítica sobre as Ciências; apurar as suas capacidades de pensamento que podem ser fundamentais para outras áreas do conhecimento ou, até mesmo, para a resolução de problemas em diversos níveis e, ainda, construir o seu conhecimento científico útil e com relevância social, permitindo, desta forma, que a mesma possua uma melhor interação com o meio em que se insere. Considerando a perspectiva de Afonso (2008), o mesmo acrescenta que a Ciência permite à criança desenvolver e amadurecer as suas capacidades intelectuais; adquirir conhecimentos, capacidades e atitudes básicos, hábitos de pensamento importantes para uma compreensão mais profunda e ampla do futuro e, ainda, apurar a capacidade de raciocínio, utilizando argumentos lógicos e claros essenciais no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. É de salientar que as experiências que a criança possui com a Ciência, serão um fator determinante para o modo como irá encará-la no futuro, contribuindo ou não para o seu progresso (Afonso, 2008).

Por outro lado, Martins et al. (2007) apresentam os principais objetivos do ensino das Ciências nos primeiros anos. Neste sentido, os mesmos autores defendem que o contacto inicial com as Ciências tem como intuito fomentar a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos cruciais em diversos contextos do dia-a-dia da criança; permitir que todas as crianças, futuros cidadãos, possam desenvolver a sua literacia científica, a fim de compreender as inter-relações da Ciência com a sociedade; estimular o pensamento, auxiliando-as na resolução de problemas, na tomada de decisões e posições sustentadas em argumentos coerentes acerca de questões sócio científicas e, por fim:

Relatório de Estágio de Mestrado

promover a reflexão sobre os valores que impregnam o conhecimento científico e sobre atitudes, normas e valores culturais e sociais que, por um lado, condicionam (...) a tomada de decisão grupal sobre questões tecnocientíficas e, por outro, são importantes para compreender e interpretar resultados de investigação e saber trabalhar em colaboração (p. 20).

Desta forma, a exploração das Ciências desde os primeiros anos de escolaridade, e até mesmo, na Educação de Infância, permite que a criança se torne capaz de criar relações entre saberes particulares, disciplinares, adquiridos fora da escola e conhecimentos gerais. Assim, a criança compreende que, através da aprendizagem das Ciências, há uma relação entre os conhecimentos que adquirimos em contexto escolar e as vivências que possuímos (Veigas, 2003).

2.6.2. O papel do docente na aproximação da criança às Ciências.

É evidente a presença das Ciências no contexto da Educação de Infância, assim como no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, é necessário haver um maior investimento na formação dos docentes, principalmente dos professores do 1.º Ciclo. No contexto prático, é evidente que a maioria dos professores possui lacunas relativamente aos conhecimentos científicos e ainda manifestam a sua incapacidade em explorar conteúdos científicos. Por outro lado, existem professores que, embora possuam conhecimentos científicos, não possuem métodos nem competências pedagógicas adequadas para a abordagem das Ciências. Por este motivo, os professores desprezam o valor pedagógico das atividades experimentais, devido à sua insegurança face aos conhecimentos e às questões que as mesmas podem suscitar nos alunos. Consequentemente, a exploração das Ciências cinge-se à leitura dos textos existentes nos manuais escolares, descurando os momentos de discussão, partindo do pressuposto que os conhecimentos são universais e inquestionáveis. Este comportamento compromete o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, acerca das observações feitas ou sobre as dúvidas que possuem (Afonso, 2008).

Por seu turno, importa considerar a opinião de Sá e Varela (2004) sobre a forma como as atividades experimentais são encaradas pelos alunos e pelos professores. No decorrer das atividades experimentais, os alunos questionam aquilo que observam pela sua curiosidade inata/intrínseca. Neste sentido, poderão sugerir questões/observações baseadas nos interesses dos alunos com as quais os professores não se sentem

Relatório de Estágio de Mestrado

cientificamente seguros para responder. Por este motivo, os docentes formulam previamente as questões a serem colocadas, no momento da atividade, para que possam apresentar uma resposta corretamente científica aos seus alunos, o que vem comprovar a existência de lacunas e inseguranças face aos seus conhecimentos científicos, como acima foi referido.

O professor preocupa-se em apresentar hipóteses que estejam mais próximas da realidade, evitando momentos “embaraçosos” perante os alunos. É de acrescentar que os alunos manifestam uma maior flexibilidade, no que concerne às suas ideias e esquemas mentais, enquanto os professores relevam concepções alternativas enraizadas. Importa, ainda, considerar um último aspeto que está relacionado com o facto de os alunos encararem com tranquilidade as evidências experimentais, fomentando a comunicação e a argumentação em torno daquilo que observam. Por sua vez, os professores persistem em olhar para os resultados como “um acontecimento mais do que provável”, ou seja, não permitem que os alunos discutam e investiguem as razões que levam ao surgimento de tal fenómeno (Sá & Varela, 2004).

O mesmo autor (Sá & Varela, 2004) afirma que a importância dada pelos professores às atividades experimentais pode estar associada a algumas questões, como as experiências malsucedidas com as Ciências; a complexidade dos seus conteúdos; o reconhecimento da sua incapacidade de aprender conhecimentos desta natureza e, ainda, a desconfiança das capacidades cognitivas dos alunos em compreender e adquirir conhecimento científico, pela sua natureza complexa, e por considerarem que nem eles próprios conseguem aprender tais conteúdos. Estas questões, apresentadas pelo autor, permitem enfatizar o contributo que a formação inicial de professores possui para contrariar esta tendência. Queremos com isto dizer que é necessário que os professores universitários auxiliem os futuros professores a explorar devidamente as atividades experimentais, de forma a que no contexto prático se sintam seguros em desenvolver atividades deste cariz (Sá & Varela, 2004).

De modo a concluir, é de salientar que os alunos só poderão desenvolver verdadeiramente a literacia científica, a partir do momento em que os professores se sentem seguros com o trabalho experimental. Mais se acrescenta que o docente deve ter consciência de que as atividades experimentais desencadeiam muitas mais hipóteses do que aquelas que ele espera, de maneira que o mesmo deve estar preparado para qualquer hipótese levantada pelos alunos. Porém, deve testar tais hipóteses e permitir que os

alunos discutam e realizem pesquisas que sustentam os resultados obtidos (Sá & Varela, 2004; Afonso, 2008).

2.6.3. A exploração das Ciências em contexto sala de aula.

Em primeiro lugar, é de reconhecer que a exploração das Ciências pode ser feita através de estratégias que despertem, nos alunos, interesse e motivação. A título de exemplo, temos as atividades práticas que contribuem significativamente no desenvolvimento cognitivo do aluno. Ainda assim, é de mencionar que estas atividades devem estar devidamente interligadas com os conteúdos programáticos que são desejados desenvolver e adequadas ao nível etário dos alunos, indo sempre ao encontro das necessidades e interesses dos mesmos. Quando nos referimos ao trabalho experimental, é importante que tenhamos presente a ideia de que estas atividades devem possibilitar ao aluno investigar, utilizando uma diversidade de recursos, de experiências significativas para que o mesmo possa adquirir conhecimentos científicos mais próximos dos que são defendidos pela comunidade científica (Oliveira, 1999).

É de evidenciar que o aluno se interessa mais pela aprendizagem quando a mesma tem significado para ele. Neste sentido, é crucial que o professor reconheça a importância que as ideias dos alunos possuem. Por outras palavras, é essencial que o docente planeie as atividades práticas, considerando a realidade dos seus alunos, pois tendo este cuidado os mesmos irão adquirir aprendizagens mais duradouras. No entanto, é necessário que o professor proporcione momentos de diálogo ou instrumentos de recolha de dados, para que possa ter consciência das ideias dos alunos. Além disso, a informação recolhida também contribui para uma melhor orientação da ação pedagógica, isto é, o docente consegue aperceber-se dos conhecimentos prévios dos alunos e planeia atividades para que os mesmos possam confirmar, aprofundar ou corrigir tais conhecimentos (Pereira, 2002). Ainda assim, quando o aluno verifica, através da atividade prática, que os conhecimentos que possui não são cientificamente corretos, torna-se essencial que o professor proponha que explique a sua ideia. Com base na explicação dada, o docente consegue compreender como é que o aluno adquiriu esse conhecimento, ou seja, se o mesmo foi adquirido a partir das suas vivências ou se simplesmente foi dito ao acaso. Note-se que o professor deve colocar questões aos alunos, de modo a estimular o pensamento crítico dos mesmos (Pereira, 2002).

Relatório de Estágio de Mestrado

Embora as atividades práticas promovam o interesse e a motivação; desenvolvam competências práticas e de laboratório; contribuam para a compreensão dos conceitos teóricos; desenvolvam habilidades investigativas e de resolução de problemas e, ainda, promovam a compreensão da essência da ciência (Miguéns, 1999), é importante que o professor considere alguns aspectos no momento da sua planificação e que as explore devidamente (Lunetta, 1991). Este autor enumera algumas estratégias que auxiliam o trabalho do docente no momento da realização da atividade prática: observar os alunos e colocar questões pertinentes e revelar interesse no trabalho que está a ser desenvolvido; conduzir o trabalho investigativo; adequar os níveis de dificuldade da atividade, atendendo às características dos seus alunos; garantir o envolvimento de todos os alunos na concretização da atividade; permitir que os alunos debatam sobre as suas dúvidas, de modo a encontrarem, por si próprios, as respostas cientificamente corretas; possibilitar que os alunos conduzam livremente a sua investigação, intervindo o mínimo possível; incentivar os alunos a exporem as suas observações, inferências e explicações; estabelecer uma ligação entre os conceitos adquiridos através da experiência com outros conteúdos anteriormente abordados e, ainda, motivar os alunos a identificar questões que os conduzam a novas investigações.

Neste sentido, é crucial que o docente defina muito bem o grau de abertura das atividades práticas que pretende desenvolver, pois este determinará o papel a desempenhar pelo aluno nas mesmas, isto é, quanto maior for o grau de abertura, mais liberdade terá o aluno de investigar e observar o que realmente lhe interessa. Caso a atividade tenha pouca abertura, o aluno limita-se a realizar as instruções dadas pelo docente e a observar as questões que o mesmo delineou, ou seja, não consegue desenvolver a sua capacidade crítica sobre os fenómenos que observa (Pereira, 2002). Tal como afirma Pereira (2002), num primeiro momento seria importante que os alunos tivessem contacto com atividades práticas fechadas, para que pudessem compreender como é que as mesmas podem ser exploradas. Posteriormente, o professor deveria introduzir, gradualmente, atividades práticas mais abertas, pois essas iriam contribuir para que adquirissem “maturidade, poder de concentração e capacidade de se desenvencilhar com sucesso” (p. 85).

Além das atividades práticas, o docente pode trazer para dentro da sala de aula modelos físicos que irão auxiliar os alunos a compreender dinâmicas/fenómenos que lhes são mais abstratos. Os modelos físicos têm como principal função simular o real,

Relatório de Estágio de Mestrado

através de um artefacto elaborado ou não pelo professor, a fim de os alunos compreenderem o funcionamento de um determinado foco de estudo (Pereira, 2002).

É de acrescentar que as aulas podem ser desenvolvidas fora das paredes da sala, por exemplo junto da comunidade que possui um conhecimento mais aprofundado acerca de uma temática a ser explorada. Deste modo, o professor deve considerar as potencialidades da organização de visitas de estudo. Segundo Pereira (2002), as visitas de estudo despertam interesse nos alunos e estimula-os para a aquisição de novas aprendizagens. No entanto, é de referir que o docente deve ter o cuidado, num primeiro momento, de visitar o lugar onde pretende realizar a visita de estudo, verificando, assim, se o mesmo está apto a corresponder aos objetivos determinados pelo mesmo. Outro aspeto que o professor deve considerar é preparar previamente a visita de estudo com os alunos, ou seja, deve anunciar a realização da visita de estudo; apresentar os objetivos da mesma e, ainda, elaborar, juntamente com os alunos, um guião com algumas questões, contribuindo para que os objetivos sejam atingidos mais facilmente (Pereira, 2002). Porém, existem estabelecimentos que se encontram preparados para organizar um trajeto adequado aos alunos mais novos. Neste caso, não é necessário organizar intensivamente a visita de estudo com os alunos, pois poderá ser mais significativo para eles explorarem o local da visita livremente.

Em suma, é possível concluir que para motivar os alunos para a aprendizagem das Ciências é importante que os professores tenham motivação para explorá-la. Muitas vezes, as Ciências são menosprezadas pelo facto de os docentes não se sentirem devidamente confortáveis com a exploração dos conteúdos, dado que é suscetível à formulação de inúmeras hipóteses com as quais os professores não se sentem à vontade. Por outro lado, é possível constatar que é mais fácil motivar os alunos para a aprendizagem das Ciências utilizando atividades práticas, modelos físicos e visitas de estudo, ao invés de aulas expositivas/instrutivas em que o manual possui uma grande influência. Neste sentido, é fundamental que na formação inicial de professores se aposte nestas questões, de modo a que o professor não tenha dificuldade em explorá-las junto dos seus alunos. Se houver esse investimento, possivelmente iremos verificar no contexto prático a predominância de atividades práticas abertas, em que os alunos têm um papel mais ativo na realização das mesmas.

Relatório de Estágio de Mestrado

CAPÍTULO III – A Emergência da Investigação na Educação

Atualmente, a escola acolhe uma variedade de crianças e jovens que outrora não acolhia, isto é, já não faz distinção de crianças e jovens tendo em conta a cultura, raça, etnia e a sua condição socioeconómica. Neste sentido, desde os finais do século XX que a escola se confronta com novas exigências, de maneira a acompanhar as mudanças sociais em que se insere. Assim, a escola deixa de ser considerada, apenas, como uma instituição que promove atividades às crianças e jovens. Exige-se, nos dias de hoje, que a escola seja capaz de promover aprendizagens contextualizadas e significativas para as crianças/alunos, através de reflexões sobre a sua missão e suas práticas. Desta forma, cabe ao estabelecimento de ensino sinalizar as suas necessidades formativas e, ainda, incentivar a equipa docente para a sua autoformação, para que possam ter atitudes de mudança e de inovação na sua prática pedagógica. O facto de a escola ser uma organização de todos e para todos, é fundamental que responda eficazmente às necessidades e aos problemas que apresentam (Leal & Fonseca, 2013). Tal como afirma Formosinho (2009), é fundamental despertar os docentes para uma prática investigativa, pois a mesma contribui para a autonomia na resolução dos problemas profissionais traduzindo-se em competências imprescindíveis para o quotidiano dos ambientes em que decorre a ação educativa. Neste sentido, o mesmo autor acrescenta que os docentes “devem ser profissionais reflexivos, mas atuantes; críticos, mas comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas, ao dar uma fundamentação mais consistente à atividade dos professores de crianças” (p. 86). Enfatiza, ainda, que só haverá uma melhoria e renovação no ensino, no momento em que o docente reconhece que a investigação lhe permite encontrar respostas e soluções às suas inquietações.

Por esta razão, surge a necessidade de adequar o papel do docente face a esta realidade, isto é, deve adaptar a sua prática pedagógica à realidade da sala de aula, proporcionando ao seu grupo/turma aprendizagens de qualidade e significativas. Neste sentido, o docente é reconhecido como um interveniente ativo com uma visão crítica acerca da sua prática, “na identificação de mudança, resolução de problemas e exploração de soluções alternativas de ação” (Lopes & Silva, 2011, p. 107). No entanto, importa considerar a opinião de Le Boterf (2003), em que o mesmo afirma que não basta aos profissionais de educação saberem agir, é essencial que queiram agir e possam agir. Quer com isto dizer que a implementação de uma prática pedagógica com carácter

Relatório de Estágio de Mestrado

inovador engloba tanto os conhecimentos científicos, como a motivação do profissional para realizar uma prática mais eficiente e, ainda, o meio em que está inserido.

3.1. Investigação-Ação: O Que É?

No decorrer da minha prática pedagógica, nomeadamente, na prática Pedagógica I e II, foi utilizada a metodologia de Investigação-Ação, de modo a responder eficazmente às necessidades das crianças/alunos, considerando as características de cada elemento, sendo crucial realizar uma breve introdução acerca da metodologia utilizada. Segundo McKernan (citado por Máximo-Esteves, 2008), “Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão social” (p.20). Sousa (2005) afirma que se atendermos à sua designação, é uma estratégia metodológica de estudo realizada, maioritariamente, pelos professores sobre a sua ação pedagógica.

Por outro lado, considerando a opinião de Bogdan e Biklen (1994), podemos definir a Investigação-Ação como a recolha de informações sistemáticas com o intuito de ocorrer mudanças sociais, ou seja, que os seus intervenientes recolhem dados, de forma a denunciarem situações impróprias, com o objetivo de apresentarem soluções inclinadas para a mudança. Já Filipe (2004) defende que esta metodologia de investigação enfatiza o ato físico de investigar, em que há um envolvimento dinâmico e peculiar do ator/autor e a termo ação remete-nos para a decisão que é intencionalmente tomada. Ainda assim, é de mencionar que esta metodologia permite que a prática do docente seja objeto de reflexão. Quer com isto dizer que na Investigação-Ação, o docente é investigador da sua própria prática pedagógica e assiste-se a uma nova relação entre a teoria e a prática, isto é, a mesma passa a ter dois sentidos (Filipe, 2004).

Segundo a perspetiva de Kemmis e McTaggart (citados por Fernandes, 2006), a metodologia de Investigação-Ação permite questionar situações sociais de forma reflexiva e coletiva, a partir dos seus intervenientes, em prol da melhoria das suas práticas e da compreensão do desenvolvimento das mesmas e, ainda, o contexto em que estas decorrem. Ainda assim, é fundamental referir que esta é uma investigação colaborativa, uma vez que é fulcral a participação de todos os intervenientes e resulta de um processo em espiral dinâmico focado na resolução de uma problemática (Fernandes, 2006).

Relatório de Estágio de Mestrado

Acrescenta-se que a Investigação-Ação se destaca pela sua natureza colaborativa e cooperativa, ou seja, as intervenções não são da exclusividade do investigador, mas de todos os participantes da investigação. Neste sentido, esta metodologia pressupõe uma atitude de coavaliação e de decisões no decorrer da mesma (Oliveira & Santiago, 2004). Por outras palavras, a Investigação-Ação exige que seja feita uma avaliação do contexto em que a mesma se irá desenvolver; decidir, conjuntamente com os participantes e com as ideias da revisão da literatura, as medidas a adotar e refletir acerca das decisões tomadas, de modo a avaliar a eficácia da investigação realizada e se a mesma está a fazer face à problemática identificada.

Os procedimentos desta investigação consistem, geralmente, na planificação de ações que surgem ao longo do tempo, possuindo determinados conteúdos programáticos e, ainda, uma calendarização previamente definida. Note-se que, no final de cada etapa, é crucial que se realize uma avaliação, de modo a verificar se a evolução das ações está de acordo com o que era previsto ou se é fundamental ajustá-las ou corrigi-las (Sousa, 2005).

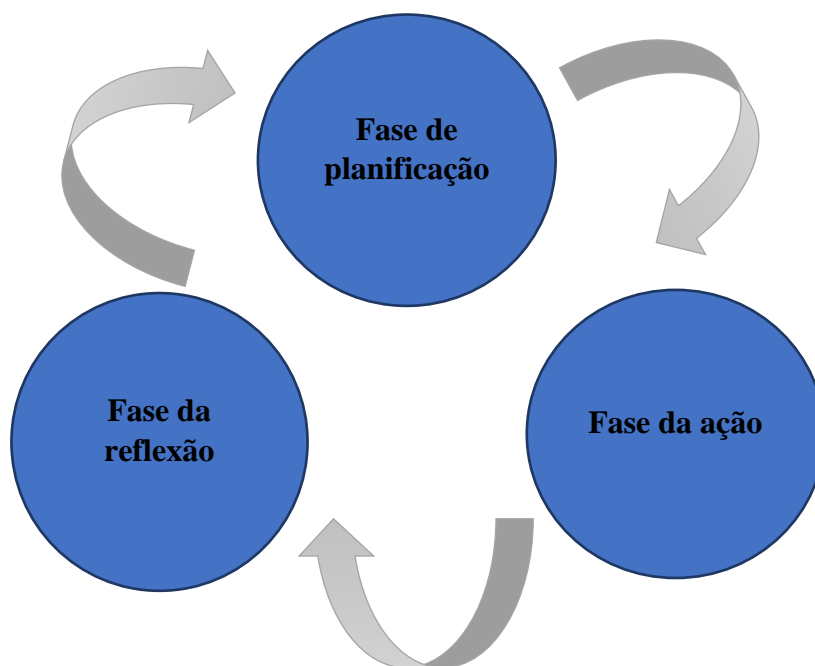
Na mesma linha de pensamento, James Mckernan (citado por Máximo-Esteves, 2008) afirma que inicialmente o investigador terá de observar para poder definir a sua problemática. De seguida, deverá especificar a sua ação pedagógica em que possa testar hipóteses. Por fim, os intervenientes devem refletir, clarificar novos acontecimentos e apresentar os resultados à comunidade de investigadores-ação.

É, ainda, de referir que a metodologia da Investigação-Ação permite orientar e melhorar as práticas pedagógicas através de mudanças e, por conseguinte, permite ao docente obter aprendizagens a partir das alterações realizadas. Evidentemente que toda esta metodologia se desenvolve através de uma sucessão de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Desta forma, é possível afirmar que se trata de um processo metódico que orienta a prática docente “exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada” (Jaume Trilla, citados por Fernandes, 2006, p. 4). Importa, ainda, apresentar a ótica de Benavente, Costa e Machado (1990) que afirmam que as características que a Investigação-Ação apresenta permitem que a mesma seja vista como uma metodologia bastante exigente, rigorosa e difícil, mas, por outro lado, como um percurso fácil, superficial e de ilusões.

3.2. Fases do Processo da Investigação-Ação

Atendendo à perspetiva de Kuhne e Quigley (citados por Sousa, 2005), a Investigação-Ação desenvolve-se, essencialmente, em três fases, como consta no esquema abaixo apresentado.

Figura 1– As fases da Investigação-Ação (Kuhne e Quigley, citado por Sousa, 2005).



Como é possível verificar no esquema, a Investigação-Ação processa-se em três fases: fase da planificação, fase da ação e fase da reflexão. No que diz respeito à primeira fase, a fase da planificação, o investigador define o problema, o projeto e, ainda, mede o tempo da sua implementação. Seguidamente, na fase da ação, o mesmo terá oportunidade de implementar o seu projeto e observar os efeitos do mesmo no contexto em que se insere. Por último, na fase da reflexão, o investigador reflete sobre a sua *práxis* e se ficar satisfeito com os resultados obtidos termina nesse momento a sua investigação. Caso contrário, procede ao segundo ciclo da sua intervenção, passando pelas mesmas fases.

Por outro lado, considerando a perspetiva de Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008) o desenvolvimento da Investigação-Ação requer essencialmente cinco ações, como planear com flexibilidade; agir; refletir; avaliar/validar e, por fim, dialogar. No

Relatório de Estágio de Mestrado

que diz respeito à primeira ação, compete ao investigador refletir acerca das suas práticas pedagógicas, das observações feitas aos seus alunos, avaliar conscientemente as suas práticas, de modo a decidir as alterações necessárias. Posto isto, é necessário que o investigador atue em prol da melhoria das suas práticas, englobando as pesquisas que necessita realizar num primeiro momento e a implementação de estratégias que vão ao encontro da problemática identificada. Posteriormente, é fulcral que se proceda a uma reflexão, ou seja, é imprescindível que o investigador faça uma análise crítica das observações feitas, a fim de encontrar crenças e esquemas de referências a incluir na prática do investigador. De seguida, é fundamental avaliar ou validar a investigação que está a ser desenvolvida, de forma a verificar a eficiência da mesma naquele contexto. Por fim, é crucial que o investigador dialogue com outras pessoas que estão ligadas à sua área de intervenção, de modo a encontrar outras estratégias e pontos de vista que contribuam significativamente para o sucesso da investigação realizada.

É, por fim, de reconhecer que a Investigação-Ação é a metodologia mais indicada para se desenvolver no contexto da Educação, pois a mesma permite que o docente a realize, atendendo às especificidades do seu contexto pedagógico. Porém, é também importante que possam desenvolver a sua investigação em colaboração/cooperação com outros docentes, para que a investigação seja mais bem-sucedida e rica. Por outro lado, o facto de outros docentes colaborarem na investigação permite ao docente-investigador sentir-se mais confiante, confortável e seguro com a construção e implementação da mesma.

3.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Relativamente às técnicas utilizadas para a recolha de dados é de indicar que nas investigações das práticas pedagógicas I e II foram utilizadas a observação e a entrevista. Segundo Máximo-Esteves (2008), a observação possibilita obter conhecimento direto dos acontecimentos, tal como eles decorrem num determinado contexto. Além disso, permite compreender os ambientes, os intervenientes e as suas relações. É de salientar que apesar de esta ser uma capacidade natural do ser humano, é essencial treiná-la. Note-se que na Educação, a observação procura identificar problemas, encontrar respostas às questões levantadas e auxiliar na compreensão do processo pedagógico (Sousa, 2005). Possibilita, ainda, ao docente registar acontecimentos, comportamentos e atitudes, no próprio contexto sem adulterar a sua

Relatório de Estágio de Mestrado

espontaneidade. Importa mencionar que não é possível observar todos os acontecimentos que ocorrem no contexto sala de aula, nem observar todos os comportamentos de uma determinada pessoa. Neste sentido, é possível afirmar que a observação feita pelo docente irá incidir, apenas, sobre uma parte do que se passa ao se redor.

Posto isto, importa reconhecer as vantagens da observação identificadas por Sousa (2005), que defende que a observação é mais eficaz, pois permite recolher dados relativamente aos comportamentos não-verbais; registar imediatamente os comportamentos observados que considera pertinentes; obter uma boa relação com o público-alvo e, ainda, por ser necessário realizá-la ao longo de um período de tempo. Porém, esta metodologia apresenta algumas fragilidades, nomeadamente a criação de impressões favoráveis ou não ao observador; a espontaneidade dos acontecimentos não permite que o observador presencie o facto; a imprevisibilidade dos factos pode interferir na tarefa do observador; a duração das ocorrências complica, na maior parte das vezes, o registo das mesmas e, ainda, o difícil acesso a determinados aspetos e circunstâncias.

Evidencia-se que existem diferentes tipologias de observação: a observação simples, a observação estruturada, a observação participante, a observação não-participante, a observação sistematizada, a observação não sistematizada, a observação individual, a observação em equipa, a observação laboratorial e, por fim, a observação em campo (Sousa, 2005). Desta forma, irei debruçar-me sobre duas observações específicas, sendo elas a observação participante e a observação em campo.

No que concerne à observação participante, a mesma baseia-se no envolvimento pessoal do observador no quotidiano da comunidade que pretende observar, como se pertencesse a essa realidade. Por outro lado, Mann (1970) afirma que este género de observação consiste em colocar lado a lado o observador e o observado, permitindo que o observador faça parte do grupo que tenciona observar, a fim de vivenciar aquilo que eles vivenciam e de trabalhar em conformidade com a sua natureza. Este mesmo autor refere, ainda, que a observação participante poderá ter duas variantes, isto é, poderá ser natural ou artificial. Quanto à observação participante natural, a mesma ocorre quando o observador faz parte da comunidade que está a investigar, por exemplo quando um professor titular pretende investigar a sua turma. Por outro lado, a observação participante artificial ocorre quando o observador se insere intencionalmente num grupo, de modo a obter informações sobre o mesmo. Efetivamente, a observação

Relatório de Estágio de Mestrado

participante permite ao observador aceder a ações que o grupo tende a evitar, quando alguém estranho está presente; aceder facilmente a informações sobre situações do dia a dia; registar a situação vivencial, de forma contextualizada e, ainda, possibilita uma maior compreensão das ideias e das motivações do indivíduo.

Efetivamente o docente não poderá deixar-se ficar pela observação, torna-se necessário que a mesma seja registada. Para tal, o investigador poderá registar a sua observação através da elaboração de diários, de notas de campo e, ainda, da fotografia.

Relativamente aos diários, os mesmos consistem num conjunto de registos expositivos sobre as ocorrências observadas no contexto pedagógico. É de frisar que os registos devem ser descritos com o maior rigor e o mais fidedignos possível. Ainda assim, o diário poderá conter comentários realizados pelo docente, atendendo às suas interpretações pessoais, crenças e inferências do acontecimento observado. Evidencia-se que as notas elaboradas ao longo dos diários poderão ser de carácter teórico, metodológico e/ou pessoais. Quanto aos comentários de carácter teórico dizem respeito às relações, padrões e discrepâncias. Já os comentários de natureza metodológica referem-se às reflexões que o docente faz às suas atividades e estratégias, ou seja, o quê e onde falhou e, ainda, como pode melhorar a sua prática pedagógica. Por outro lado, os comentários de carácter prático, remetem-se para as ideias que o investigador pretende pôr em prática (Máximo-Esteves, 2008). Por último, importa enfatizar o potencial da utilização deste instrumento metodológico, uma vez que possui uma riqueza “descritiva, interpretativa e reflexiva” (p. 89). Ainda assim, o diário contém muitos dados essenciais para análise da ação e, ainda, permite ter conhecimento da opinião que o docente-investigador possui acerca da mesma.

Segundo Spradley (citado por Máximo-Esteves, 2008), as notas de campo podem abarcar “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas interações (trocas, conversas)” (p. 88), ou seja, registar os comentários que foram realizados no decorrer da observação, considerando os interesses do observador. No entanto, é de mencionar que o registo deve respeitar a linguagem utilizada no momento em que foi observada. Note-se que este registo permite compreender e representar um pouco da realidade do contexto em que o observador se insere. Ainda assim, Bodgan e Biklen (1994) acrescentam que este instrumento poderá conter notas sobre interpretações feitas pelo observador, questões, crenças e inferências que tivessem surgindo no decorrer das observações. Evidentemente que a leitura das

Relatório de Estágio de Mestrado

notas de campo proporciona ao docente-investigador ver, ouvir, experienciar e refletir sobre os acontecimentos registados.

No que concerne aos momentos de registo, é de referir que estes podem acontecer em dois momentos: no instante em que ocorrem ou, então, num momento posterior à sua ocorrência. Quanto ao registo realizado no momento da ocorrência, o mesmo poderá ser feito a partir de registo escrito com anotações condensadas, enquanto as crianças/alunos realizam uma tarefa que esteja a ser observada. Por outro lado, o docente-investigador poderá recorrer a audiovisuais, quando o registo das observações exige maior rigor na sua descrição. Já os registos realizados posteriormente à ocorrência, os mesmos consistem em anotações extensas, pormenorizadas e reflexivas elaboradas depois das aulas. Neste sentido, é imprescindível que o registo seja feito o mais rápido possível, para que a descrição dos pormenores seja o mais fiel possível aos acontecimentos observados (Máximo-Esteves, 2008).

Evidentemente que há momentos em que o docente-investigador não consegue efetuar o registo de situações que considera importantes. Todavia, poderá recorrer ao registo desses momentos através da imagem, mais precisamente, da fotografia. No quotidiano profissional docente, é visível o recurso à fotografia por ilustrar, demonstrar e exibir parte do trabalho desenvolvido e, posteriormente, divulgado à comunidade educativa. No entanto, aos olhos da investigação, é de reconhecer que a fotografia possui informações visuais para que, posteriormente, possam ser analisadas. Caso não seja possível registar uma determinada situação, no momento em que a mesma decorre, a captação fotográfica desse acontecimento possibilita ao docente-investigador realizar o seu registo escrito mais tarde. Importa, ainda, reconhecer que a câmara fotográfica é manipulada pelo investigador, isto significa que as fotografias obedecem à seleção feita pelo mesmo, atendendo ao objetivo em estudo (Máximo-Esteves, 2008).

Em suma, podemos compreender que existem diversos instrumentos metodológicos ao dispor do docente, tais como aqueles que foram apresentados anteriormente. É de reconhecer que os mesmos são fulcrais para o desenvolvimento da investigação, pois registam com a maior precisão os contextos e os acontecimentos observados pelo docente-investigador. Além de nos darem informações acerca do objeto em estudo, dão-nos também informações de como a investigação é vista pelo investigador, quais são as suas motivações, interpretações e ideologias que conduzem a sua investigação. Por último, é fundamental que se reconheça que os instrumentos

metodológicos são manipulados pelo docente-investigador, isto é, os registos que serão feitos associar-se-ão à génese da investigação.

3.4. Tratamento dos Dados

No que diz respeito aos métodos de análise de dados desta investigação serão utilizados a condensação e a categorização. Primeiramente, importa abordar o primeiro método anteriormente referido. Segundo Máximo-Esteves (2008), a condensação é um processo que sistematiza os significados fundamentais que se encontram nas notas de campo, nos diários de bordo ou a partir da narrativa de uma narrativa em profundidade. Essa informação passa por um processo de formulação, tornando-a mais breve e contendo aspetos essenciais da narrativa inicial. É de acrescentar que as descrições desses resultados não deverão pôr em causa a credibilidade dos mesmos, atribuindo excelência ao “mundo experiencial, à abordagem descritiva e ao ponto de vista do respondente” (p. 104). Relativamente à categorização, este método consiste no tratamento do texto através de categorias, podendo estas serem apresentadas por tabelas, quadros e, ainda, de forma narrativa. Este resulta do reconhecimento e codificação de unidades de análise que constam no texto, de modo a facilitar a leitura do mesmo (Máximo-Esteves, 2008).

3.5. Potencialidades e Limitações da Investigação-Ação

Após ter sido feita uma apresentação sobre o que era a Investigação-Ação, o seu procedimento e os instrumentos de recolha e tratamento de dados é fundamental reconhecer as suas potencialidades, assim como as suas fragilidades. Este reconhecimento permite que o investigador tenha um olhar mais consciente e cauteloso sobre a investigação que pretende realizar.

Relativamente às potencialidades da Investigação-Ação, é de referir que a mesma consiste numa investigação situacional, isto é, a mesma surge do docente juntamente com as suas crianças e/ou alunos. Por este motivo, apresenta objetivos específicos que vão ao encontro das necessidades que um grupo/turma apresenta, contribuindo para uma intervenção mais consciente e segura do docente no combate a essas mesmas necessidades. Esta investigação possui um carácter participativo e motivador, pois envolve tanto os alunos como o docente que a conduz. Além disso, a Investigação-Ação

Relatório de Estágio de Mestrado

requer uma avaliação constante da ação e dos trabalhos realizados, permitindo que sejam feitas as mudanças necessárias. Por este motivo, este género de investigação proporciona um ambiente de aprendizagem por ensaio-e-erro, isto é, possibilita a experimentação de ações que, posteriormente, se sujeitam a reflexões que levem o investigador a corrigi-las. Essa experimentação permite que o docente-investigador adquira novas aprendizagens através do “erro” cometido. Ainda assim, quando a investigação é feita com a colaboração de outros colegas, a mesma apresenta maior credibilidade aos olhos dos que não se encontram envolvidos, isto porque torna-a “mais pradonizada, menos personalizada, mais “aberta” e aproxima-se de resultados mais generalizáveis” (Sousa, 2005, p. 99).

Porém, é de reconhecer que a Investigação-Ação apresenta algumas fragilidades e torna-se fulcral que o investigador tenha consciência das mesmas. Assim sendo, é de admitir que este género de investigação apresenta pouco rigor científico, quando comparada com uma verdadeira investigação experimental. Acrescente-se que a amostra que constitui a investigação é limitada o que não a torna representativa. Relativamente às variáveis independentes, verifica-se que há pouco ou nenhum controlo. Por fim, os resultados obtidos na investigação não são generalizáveis, pois limita-se ao contexto em que se desenrolou a investigação (Sousa, 2005).

De um modo geral, é possível afirmar que a Investigação-Ação é uma metodologia que permite ao docente desenvolver uma prática mais consciente e mais eficaz, isto porque lhe dá a possibilidade de encontrar respostas às suas questões, combatendo as necessidades que um determinado contexto educativo apresenta. Por outro lado, esta metodologia contribui para um espírito cooperativo e colaborativo entre os intervenientes da mesma, com a finalidade de desenvolver um projeto mais credível e completo. No entanto, importa que o docente-investigador não descure das fragilidades apresentadas por esta metodologia.

Atualmente, verifica-se que o papel do professor já não se cinge só à transmissão de conhecimentos, mas também a proporcionar às crianças/alunos ambientes estimulantes para a aquisição de novas aprendizagens. Para tal, é necessário que o docente conheça a realidade do seu grupo/turma e reconheça os seus interesses e motivações, de forma a combater as necessidades que apresentam. Neste sentido, a Investigação-Ação surge como uma metodologia que permite que essas respostas possuam um suporte teórico, metodológico e prático.

Relatório de Estágio de Mestrado

Por fim, é de mencionar que o docente deve ter conhecimento de outras investigações que tiveram o mesmo objeto de estudo, para que possa orientar, de alguma forma, a investigação que pretende levar a cabo. Porém, é imprescindível que o docente tenha consciência de que a Investigação-Ação, embora tenha o mesmo objeto de estudo, não poderá ser vista como um livro de receitas, em que a implementação das mesmas atividades, atitudes e estratégias levam à obtenção dos mesmos resultados, porque os resultados obtidos numa investigação são produto do contexto em que a mesma se desenvolve. Por outras palavras, mesmo que as problemáticas e as necessidades sejam as mesmas, as investigações surgem em contextos educativos distintos e desenvolvem-se para pessoas diferentes. Por todos estes motivos, torna-se cada vez mais necessário a emergência da investigação na área da Educação, para que seja garantido a todas as crianças e alunos aprendizagens de qualidade, significativas e sólidas.

Relatório de Estágio de Mestrado

2.^a PARTE – A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Relatório de Estágio de Mestrado

CAPÍTULO IV – Prática em Contexto da Educação Pré-Escolar

4.1. Caracterização do Meio e da Instituição

O Infantário “O Polegarzinho” está situado na cidade do Funchal, mais precisamente na Freguesia de Santa Luzia.

No que concerne ao desenvolvimento económico da Freguesia de Santa Luzia, é de referir que o mesmo incide, maioritariamente, no setor primário, apresentando pequenos centros de agricultura. Ainda assim, o setor terciário contribui significativamente para o desenvolvimento económico desta freguesia, a qual dispõe de um número considerável de estabelecimentos onde os habitantes podem adquirir bens primários e secundários.

É de acrescentar que esta Freguesia oferece aos seus habitantes serviços a nível da Ação Social, nomeadamente um Centro de Dia, um Lar de Terceira Idade e de assistência domiciliária, realizado pelo serviço do Centro de Saúde do Bom Jesus e do Centro de Convívio da Junta de Freguesia. Quanto aos serviços de saúde, é de mencionar que a mesma apresenta um Centro de Saúde, um Centro de Reabilitação e, ainda, alguns consultórios médicos⁴.

Relativamente à caracterização da instituição, é de referir que esta se encontra situada no r/c do bloco de apartamentos Elias Garcia III, próximo da Escola Secundária Francisco Franco, tendo sido inaugurada em 1997. Inicialmente, o Infantário funcionava como Jardim de Infância possuindo três salas homogéneas a nível etário, isto é, uma sala dos três anos, uma sala dos quatro anos e uma sala dos cinco anos. Devido a diversos fatores, atualmente as salas são compostas por faixas etárias diversificadas, tendo sido necessário fazer algumas alterações. Por esta razão, o infantário passou a dispor de uma sala de berçário, que acolhe bebés dos 5 meses até a 1 ano; uma sala de transição que trabalha com as crianças desde 1 ano até aos 2 anos e, por fim, uma sala da Educação Pré-Escolar frequentada por crianças dos 3 anos até aos 5 anos⁵.

Com base na Figura 2 é possível constatar que o Infantário dispõe de uma divisória física, devido às infraestruturas dos prédios em que se encontra inserido. Desta

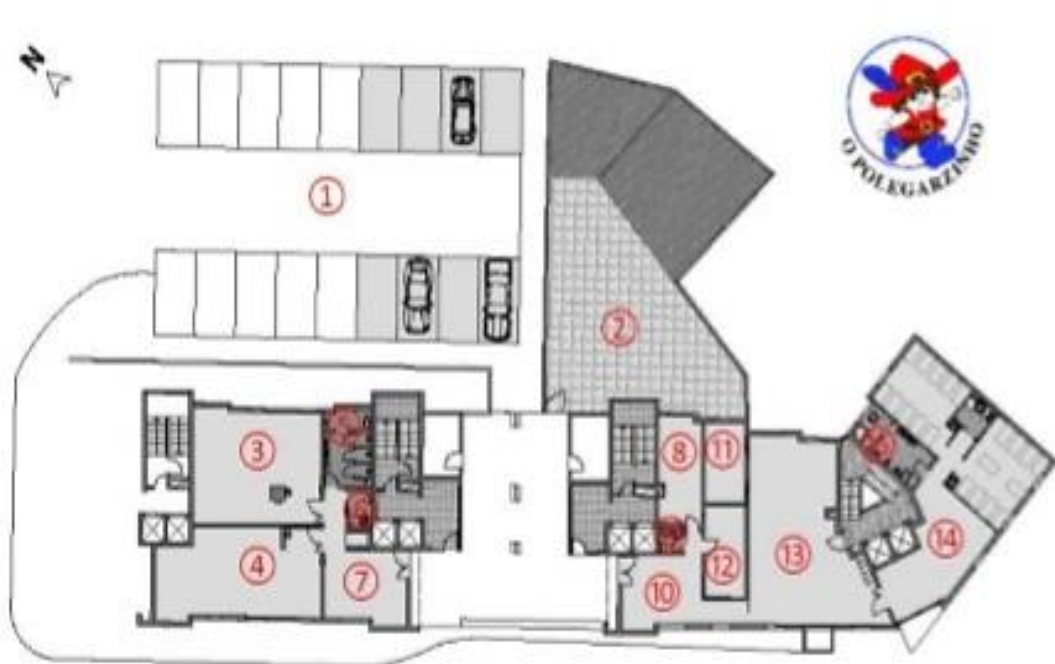
⁴ Site da Junta de Freguesia de Santa Luzia.

⁵ Silva, E. (2014). Relatório de Estágio com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Funchal: Universidade da Madeira.

Relatório de Estágio de Mestrado

forma, podemos definir duas alas distintas, nomeadamente a ala norte onde se encontram as salas de transição e da Educação Pré-Escolar e, ainda, a ala sul onde se situa o berçário e os serviços administrativos do Infantário.

Figura 2 – Planta do Infantário “O Polegarzinho”.



Legenda:

- | | |
|---------------------------------|--------------------------|
| 1 – Estacionamento; | 9 – Casa de banho; |
| 2 – Parque infantil; | 10 – Hall (ala sul); |
| 3 – Sala Amarela; | 11 – Oficina das Letras; |
| 4 – Sala Verde; | 12 – Secretaria; |
| 5 – Casa de banho das crianças; | 13 – Refeitório; |
| 6 – Casa de banho dos adultos; | 14 – Sala Vermelha; |
| 7 – Hall (ala norte); | 15 – Fraldário. |
| 8 – Sala de reuniões; | |

Através da figura apresentada, é possível verificar que o Infantário disponibiliza um parque de estacionamento, para os pais/familiares; um parque exterior com alguns equipamentos onde as crianças podem realizar as suas brincadeiras; a Sala Amarela, onde se desenvolviam as atividades para as crianças que frequentavam a Educação Pré-

Relatório de Estágio de Mestrado

Escolar; a Sala Verde que era a sala de transição; uma casa de banho adequada às crianças na ala norte, de modo a que estas possam aprender a fazer o controlo dos esfíncteres e para que possam frequentá-la autonomamente; um casa de banho para o pessoal docente e não docente; um hall de entrada (ala norte) composto por algumas mesas de trabalho, onde as crianças com idades compreendidas entre 4 e os 5 anos realizam atividades, enquanto as crianças de 3 anos, que estão na Educação Pré-Escolar, dormem; uma sala de reuniões, onde a equipa pedagógica debate sobre questões importantes para o melhoramento das práticas pedagógicas das educadoras; uma sala intitulada Oficina das Letras, onde as crianças trabalham juntamente com uma terapeuta da fala, melhorando assim a sua oralidade e, ainda, um refeitório onde as crianças fazem as refeições. É de acrescentar que no piso -1 da ala sul, se encontra uma copa e uma arrecadação.

4.2. Caracterização do Grupo

Relativamente ao grupo da Sala Amarela, é de referir que o mesmo é constituído por 26 crianças, 16 do género masculino e 10 do género feminino. Ainda assim, é de evidenciar que este grupo era constituído por crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

De um modo geral, é possível verificar que este grupo apresenta um bom relacionamento entre si e com os adultos, são autónomos na sua higiene, criativos e expressivos, embora ficassem inibidos quando solicitávamos uma atividade de Expressão Dramática, principalmente a representação. No que diz respeito aos seus interesses é de mencionar que os mesmos se interessam por realizar trabalhos de Expressão Plástica, nomeadamente a pintura, recortes e colagens; ouvir, aprender e mimar canções; dançar danças de roda; realizar atividades de Expressão Físico-Motora; assistir a dramatizações e, ainda, ouvir histórias. A maioria das crianças manifesta interesse e motivação para a aquisição de novas aprendizagens.

Quanto às necessidades do grupo da Sala Amarela, é referir que as crianças apresentam dificuldade em cooperar entre si no decorrer das brincadeiras, sendo muitas vezes necessário a intervenção do adulto; não apresentam capacidade de resolução de conflitos, principalmente as crianças mais velhas; não aguardam pela sua vez de falar; apresentam um vocabulário limitado e algumas dificuldades de coordenação,

Relatório de Estágio de Mestrado

apresentando uma motricidade fina pouco desenvolvida e, ainda, necessitam de ajuda e motivação para comer, essencialmente, a sopa e a fruta.

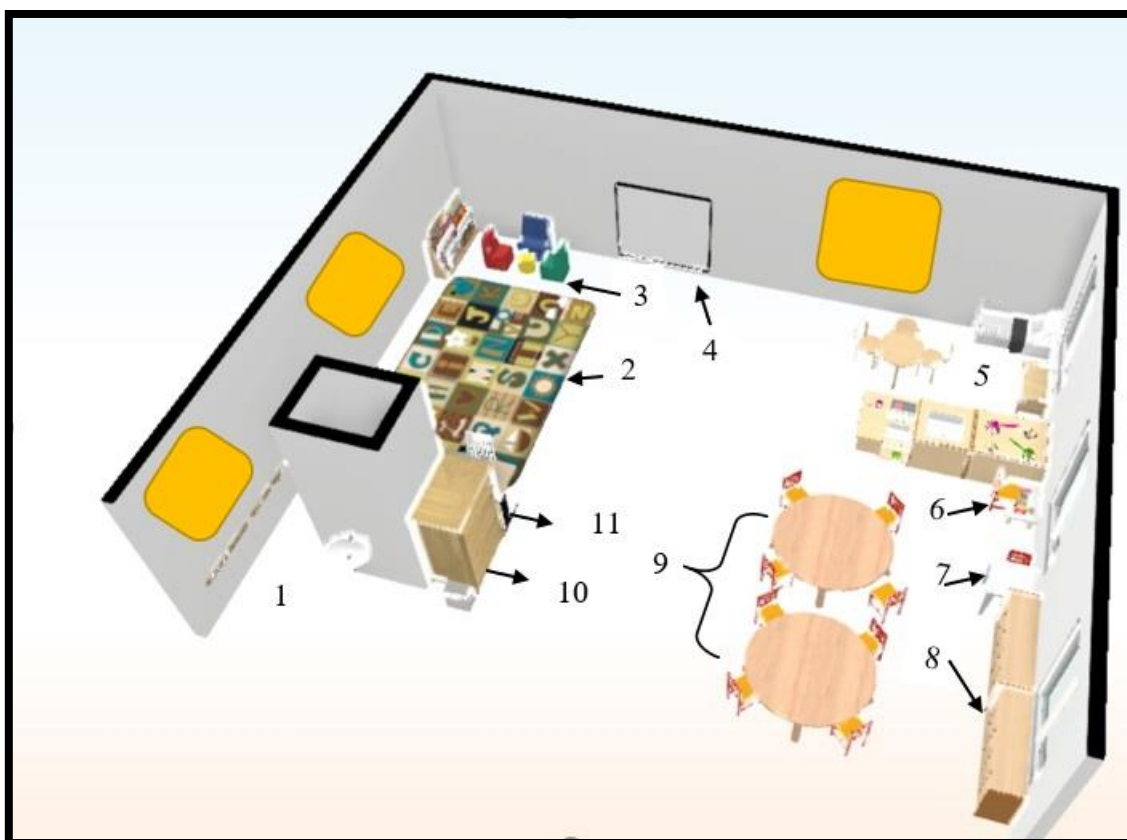
4.3. Caracterização da Sala

Em primeiro lugar, é importante olhar para a sala de Educação de Infância como um espaço da criança e para a criança. Neste sentido, a sala deve estar organizada de modo a ser um espaço com múltiplas intencionalidades, tais como “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11). Ainda assim, o espaço deve estar organizado para o grupo daquela sala, considerando cada realidade das crianças, estando apta a responder aos diferentes ritmos e aos interesses das mesmas.

Atendendo à perspetiva de Oliveira-Formosinho e Andrade (2001), não existe um modelo único quanto à organização da sala de Educação de Infância, pois a mesma está sujeita a alterações ao longo do tempo, até mesmo no decorrer do ano letivo. No entanto, a sala deve conter materiais acessíveis e devidamente identificados, de forma a que a criança possa ter um papel mais autónomo e participativo, no momento da arrumação da sala. Dado que esta se destina às crianças, as mesmas devem poder circular neste espaço e ter acesso fácil aos materiais que desejam manipular. Por outro lado, as autoras (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011) afirmam que a organização dos espaços em áreas e com diversos materiais, possibilitam à criança vivenciar o mundo de forma diversificada, através de aprendizagens ricas e significativas.

Neste sentido, importa percebermos a organização da Sala Amarela, tal como ilustra a Figura 3. O número 1 da imagem representa a zona de acolhimento, onde as assistentes operacionais e a educadora cooperante fazem a receção das crianças e dos pais. Ainda neste espaço, encontram-se os cabides pessoais das respetivas crianças, onde podem colocar os seus objetos pessoais.

Figura 3 – Planta da Sala Amarela.



Relativamente às áreas disponíveis na sala, é de referir que existia a área do tapete (n.º 2 da imagem), onde as crianças fazem o lanche da manhã, dialogam sobre temas e/ou experiências que desejam partilhar, ouvem contar histórias, aprendem canções e assistem a dramatizações. Neste espaço é permitido à criança desenvolver-se enquanto membro de uma comunidade, promovendo atividades em grande grupo, estimulando o espírito crítico, partilhando e enriquecendo os seus conhecimentos sobre o mundo (Fernandes, 2016). Além disso, na parede atrás do tapete encontrava-se afixado o mapa de presenças, onde as crianças à medida que chegavam à sala registavam a sua presença; o mapa do tempo, onde o chefe do dia ficava incumbido de fazer o registo pictórico do estado do tempo e, ainda, um quadro com distribuição de tarefas. No canto superior esquerdo (n.º 3 da imagem), é possível visualizar uns bancos e umas estantes, materiais que definem a área da biblioteca. Nesta área as crianças têm acesso a documentos que podem ser utilizados para realizar os projetos ou trabalhos que as crianças desejam desenvolver (Niza, 2013). O número 4 da imagem representa um

Relatório de Estágio de Mestrado

quadro branco de marcador, onde a educadora cooperante registava a data e outras informações, no momento em que exploravam diversas temáticas.

Já o espaço representado pelo n.º 5 diz respeito à área da casinha ou “faz de conta”, onde se encontra, tal como afirma Niza (2013), mobiliário com acessórios para que as crianças possam encarnar as personagens que desejam; uma cozinha, onde as crianças podem desenvolver atividades sobre a educação alimentar ou, simplesmente, representar a sua realidade familiar. Quanto ao n.º 6 da imagem, este representa a área da matemática e das ciências. Esta área estava equipada com uma mesa e duas cadeiras, onde as crianças podiam trabalhar individualmente ou a pares. Segundo Niza (2013), neste espaço as crianças podem desenvolver atividades de observação de seres vivos; registar ocorrências do seu interesse e desenvolver a sua capacidade de realizar uma investigação científica sobre a ocorrência registada. Ainda assim, esta área continha máquinas calculadoras, fichas com grafismos alusivos à representação numérica e à noção de quantidade. Por sua vez, o n.º 7 representa a área da escrita. Neste espaço, a criança tem contacto com documentos escritos como livros, enciclopédias, régua com as letras para que as crianças pudessem contorná-las e, ainda, grafismos de introdução à aprendizagem das letras.

Relativamente à área da expressão plástica, representada pelo n.º 8, a mesma está equipada com armários onde se encontram tintas, folhas de papel cavalinho, cartolinas e colas. Ainda assim, existem mesas de apoio (n.º 9), onde desenvolvem as atividades de expressão plástica, bem como outras atividades, em pequenos grupos. Quanto à estante identificada com o n.º 10, a mesma possuía um portefólio com informações sobre cada criança e, ainda, medicação em caso de as crianças estarem doentes. Já o n.º 11 representa a secretária da educadora cooperante, onde a mesma preenchia as grelhas de avaliação ou outros documentos do seu portefólio.

É de acrescentar que a sala possui, ainda, a área das construções e dos jogos que não se encontra representada na imagem anterior. Desta forma, na Figura 4, podemos constatar a existência dessa área na Sala Amarela. Segundo Fernandes (2016), a área das construções permite às crianças estimular a sua imaginação e, através dela, criar diversas situações de aprendizagem. Além disso, as atividades desenvolvidas nesta área permitem à criança “explorar; construir individualmente e/ou em grupo; classificar; agrupar; comparar; ordenar objetos; representar experiências; percorrer percursos, contornando obstáculos; fomentar a coordenação óculo-manual” (p. 65). Nesta sala, a

Relatório de Estágio de Mestrado

área das construções e dos jogos tinha legos, peças com íman, peças de madeira, puzzles, o jogo da memória, o dominó, entre outros.

Figura 4 – Área das Construções.



4.4. Rotina da Sala Amarela

Primeiramente, é de evidenciar a importância que a rotina possui para as crianças e para os adultos que com elas trabalham. Neste sentido, a criação de uma rotina consistente no contexto da Educação de Infância, possibilita às crianças reduzirem os seus níveis de ansiedade, pois já conseguem prever que género de atividades irão ser desenvolvidas. Atendendo à perspectiva de Hohmann e Weikart (2011), a elaboração de uma rotina consciente “permite às crianças aceder a tempo suficiente para prosseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão seguindo” (p. 224). Ainda assim, os mesmos autores afirmam que a rotina diária auxilia a transição das crianças de casa para o Infantário (Hohmann & Weikart, 2011). Por outro lado, a rotina diária orienta o trabalho dos adultos, isto é, facilita a organização do tempo com as crianças, de forma a que as crianças possam realizar aprendizagens ativas e significativas.

Relatório de Estágio de Mestrado

As crianças da Sala Amarela são recebidas desde as 8h30 até às 9h30. O momento do acolhimento é um momento muito peculiar da rotina da Educação de Infância, uma vez que o momento de separação da criança e do familiar pode criar algum desconforto. Por este motivo, a equipa pedagógica deve acolher calorosamente as crianças, de modo a que as mesmas se sentiam incluídas, membros daquela sala e valorizadas (Freitas, 2016; Hohmann & Post, 2003). Por isso, a equipa educativa deve ser constituída por pessoas flexíveis e sensíveis, capazes de compreenderem as angústias de cada criança (Freitas, 2016). À medida que chegam à sala, as crianças devem preencher o mapa de presenças e ir à casa de banho se precisarem. De seguida, o grupo reúne-se no tapete para que se possa proceder ao lanche da manhã. Por volta das 9h45, as crianças seguem para o recreio que se estende até às 10h, hora em que regressam à sala de atividades. Neste espaço, o grupo inicia a realização de atividades orientadas até às 11h45. Após o término das atividades, as crianças realizam a sua higiene e dirigem-se até ao refeitório, para almoçarem. No momento da refeição, é crucial que a equipa pedagógica encoraje cada criança a ter um papel ativo na satisfação da sua necessidade, tornando-a progressivamente autónoma. Além disso, é fundamental que a equipa permita que as crianças estabeleçam diálogos com os seus pares, tornando este momento do dia mais prazeroso e agradável (Freitas, 2016).

Seguidamente, são encaminhadas até à casa de banho para que possam lavar as mãos, os dentes e fazer as suas necessidades. Segundo Freitas (2016), durante a higiene a criança deve ser apoiada pelo adulto, devendo este ser um momento de tranquilidade. Desta forma, os hábitos de higiene que se pretende incutir nas crianças são interiorizados mais facilmente, evitando comportamentos de resistência nas mesmas.

Relatório de Estágio de Mestrado

Figura 5 – Rotina da Sala Amarela.

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30 – 9:00	Exploração do brinquedo de casa				
9:00 – 9:30	Acolhimento e higiene	Acolhimento e higiene	Acolhimento e higiene	Acolhimento e higiene	Acolhimento e higiene
9:30 – 9:45	Lanche da manhã				
9:45 – 10:00	Parque exterior				
10:00 – 11:45	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas
11:45 – 12:45	Almoço e higiene				
12:45 – 14:45	Descanso				
	Oficina das letras				
15:00 – 15:45	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas	Atividades orientadas
15:45 – 16:00	Lanche da tarde				
16:00 – 17:20	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres.
17:30 – 17:45	Lanche (reforço)				

De seguida, as crianças mais pequenas até aos 4 anos de idade descansam, enquanto as mais velhas vão para o hall de entrada da ala norte realizar atividades juntamente com a educadora. Note-se que o descanso ocorre entre as 12h45 e as 14h45. Quando as crianças vão descansar, espera-se que o educador as acalme para que o descanso possa acontecer. Desta forma, o educador poderá recorrer a canções de embalar ou, então, poderá colocar músicas relaxantes, diminuindo, assim, os níveis de agitação das crianças. Por outro lado, quando algumas têm dificuldade em adormecer, o adulto deve dar maior atenção a essas crianças e, ainda, permitir o uso de objetos pessoais, tais como peluches ou “nanas”. À medida que vão acordando do descanso e, caso sobre algum tempo, a equipa pedagógica poderá facultar à criança um livro ou um objeto que goste, mantendo-a serena (Freitas, 2016).

Após o descanso das crianças mais novas, o grupo dirige-se novamente à casa de banho para proceder à sua higiene e lavar a cara. Posto isto, regressa à sala onde passa à realização de atividades orientadas até às 15h45. Seguidamente, o grupo é encaminhado até ao refeitório para fazer o lanche da tarde e regressa novamente à sala, onde realiza atividades livres até às 17h20. No caso de as crianças sentirem fome, durante este período, é-lhes fornecido um reforço alimentar. Até à hora de saída podem brincar com o brinquedo que trouxeram de casa. Tal como afirma Freitas (2016), ao final do dia as

Relatório de Estágio de Mestrado

crianças, normalmente, encontram-se mais agitadas e menos tolerantes. Por esta razão, o educador deve planejar atividades lúdicas ou brincadeiras individuais e em grupo, de modo a manter o bem-estar físico e emocional da criança (Freitas, 2016).

4.5. Intervenção com o Grupo da Sala Amarela

4.5.1. Projeto de Investigação-Ação na Educação Pré-Escolar.

Durante as duas semanas de observação, foi possível verificar que, no meu contexto de prática pedagógica, as crianças não frequentavam o espaço exterior para realizar brincadeiras livres e aprendizagens. Deste modo, considerei que isso fosse uma problemática, uma vez que este contexto possui uma panóplia de potencialidades para que a criança adquira e desenvolva determinadas habilidades e aprendizagens.

Além disso, foi também possível observar que, no momento das atividades em grande grupo, as mesmas se encontravam inquietas, manifestando pouco interesse nas atividades propostas e em ouvir o que estaria a ser dito pela educadora cooperante. Após este momento em grande grupo, as crianças eram distribuídas pelas áreas de que a sala disponha, onde procediam à exploração das mesmas e às suas brincadeiras. Nestes momentos, foi possível verificar comportamentos tais como gritos, correr pela sala, atirar pelo ar os objetos que estavam a ser utilizados e, ainda, alguns conflitos entre as próprias crianças. Note-se que estes comportamentos foram, também, observados durante a segunda e a terceira semana da prática pedagógica.

Ao longo da minha primeira semana de intervenção, questioneei a educadora cooperante, bem como as assistentes operacionais, se era hábito as crianças da Sala Amarela não frequentarem o espaço exterior durante a manhã. Deste modo, pude averiguar que uma das razões pelas quais as crianças não frequentavam o exterior era devido ao trabalho que envolvia a ida ao “parque”, isto é, as deslocações constantes entre o parque e a casa de banho e os cuidados a ter quando as crianças exploravam livremente o espaço requeria uma maior atenção sobre os comportamentos do grupo. Por outro lado, foi referido que, na maioria dos dias, as crianças permaneciam dentro da sala, a fim de concluírem trabalhos que estariam por terminar. Outra razão apontada foi o estado do tempo que, na opinião da equipa pedagógica, não permitia o contacto das crianças com o exterior. Neste sentido, surgiu a seguinte questão-problema: *Quais as*

Relatório de Estágio de Mestrado

potencialidades do contacto com o exterior para a melhoria do comportamento das crianças da Sala Amarela?

4.5.1.1. Fases do projeto de Investigação-Ação.

No que concerne às fases deste projeto, importa salientar que o mesmo se encontra dividido em três fases: a fase da planificação, da ação e da reflexão. É de referir que a calendarização destas tiveram por base a da minha prática pedagógica. Portanto, elaborarei um cronograma para que me pudesse orientar de melhor forma no desenrolar deste projeto de investigação-ação. A tabela que se segue apresenta a duração de cada fase neste projeto.

Quadro 1 – Calendarização das fases do projeto de Investigação-Ação.

Fases do Projeto	Calendarização das Fases do Projeto											
	Outubro de 2015			Novembro de 2015					Dezembro de 2015			Janeiro de 2016
	12 a 14	19 a 21	26 a 28	2 a 4	9 a 11	16 a 18	23 a 25	30	1 a 2	7 a 9	14	1 a 6
1ª fase												
2ª fase												
3ª fase												

Atendendo à tabela anteriormente apresentada, é possível constatar que, ao longo das duas primeiras semanas, o estágio baseou-se, essencialmente, na planificação da ação. Durante estas semanas foi possível definir a questão-problema, o projeto que iria desenvolver e, ainda, o tempo que iria dedicar a cada uma das fases do projeto. Posto isto, durante a última semana de outubro, o mês de novembro e, ainda, a primeira semana de dezembro passei à fase da ação, onde foi possível implementar um conjunto de estratégias/atividades em prol da resolução do problema.

É de salientar que a minha ação se distribuiu por três fases que considerei fundamentais para o êxito do meu projeto. Inicialmente, deixei as crianças explorarem livremente o espaço exterior para que estas se familiarizassem com este contexto. De seguida, introduzi a realização de jogos de regras para que o grupo assimilasse que no exterior também existem regras que devem cumpridas. Por fim, proporcionei às crianças

Relatório de Estágio de Mestrado

atividades orientadas para que as mesmas reconhecessem aquele espaço como um meio onde podiam desenvolver aprendizagens mais ativas e significativas.

Finalmente, na segunda semana de dezembro, procedeu-se à terceira fase do projeto, designadamente a fase de reflexão. Neste momento, refleti sobre a minha práxis e, principalmente, sobre a importância do exterior no desenvolvimento pleno da criança e, ainda, sobre o contributo deste estudo para fomentar aprendizagens ativas e significativas no grupo da Sala Amarela.

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados para a concretização do projeto de Investigação-Ação encontram-se apresentados na tabela seguinte, assim como a análise de conteúdo.

Quadro 2 – Técnicas, Instrumentos e Análise de Dados.

Técnicas de Recolha de Dados	<ul style="list-style-type: none">❖ Observação Participante;❖ Registo Escrito;❖ Registo Fotográfico.
Instrumentos de Dados	<ul style="list-style-type: none">❖ Portefólio;❖ Notas de Campo;❖ Diário de Bordo;⁶❖ Grelhas de Observação;⁷❖ Grelhas de Avaliação;❖ Conversas informais com a educadora cooperante;❖ Trabalhos elaborados pelas crianças;❖ Fotografias.
Análise de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none">❖ Interpretação dos gráficos de barras.

4.5.1.2. Estratégias de intervenção.

De maneira a contrariar a problemática encontrada no contexto da prática pedagógica, planifiquei algumas atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças, bem como à possível solução da mesma. Visto que as crianças da Sala Amarela não tinham, frequentemente, contacto com o exterior dividi a minha

⁶ Consultar o Apêndice 1.

⁷ Consultar os Apêndices 2 e 3.

Relatório de Estágio de Mestrado

intervenção em três fases: a exploração livre do exterior; a realização de jogos de regras e a concretização de atividades orientadas. É de ressaltar que tive sempre em conta, essencialmente, os interesses do grupo.

Em primeiro lugar, proporcionei às crianças da Sala Amarela a exploração livre do exterior, uma vez que estas apresentavam uma carência face à frequência deste espaço (Bliton, Bento & Dias, 2017). Na minha primeira semana de intervenção⁸ foi possível iniciar a operacionalização de atividades que fossem ao encontro da minha problemática. Desta forma, inicialmente abordei e explorei uma história com o grupo na sala de atividades. Posteriormente, solicitei às crianças que fossem explorar livremente as áreas de que a sala disponha, quando me apercebi que, de facto, não era isso que as mesmas necessitavam realmente (Neto, 2005; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Por conseguinte, dirigi-me às assistentes operacionais perguntando-lhes se seria possível levar o grupo ao parque. Note-se que no dia 26 de outubro de 2015, a educadora cooperante não se encontrava presente no Infantário, no entanto deu-me a liberdade de realizar quaisquer atividades com o grupo. Então, atendendo à agitação que as crianças manifestavam quando exploravam as áreas, comuniquei-lhes que iam ao parque para que desfrutassem de momentos de descontração e de diversão (Bliton, Bento & Dias, 2017; Carson, 2012). Nesse momento, verificou-se uma grande euforia nas crianças, pois arrumaram a sala e organizaram o comboio rapidamente para se dirigirem ao exterior.

Figura 6 – Exploração livre do espaço exterior.



⁸ Consultar o Apêndice 4.

Relatório de Estágio de Mestrado

Num segundo momento, a minha intervenção incidiu sobre a realização de jogos de regras no contexto exterior⁹. Tal como afirma Vila Nova (2009), o contacto com os jogos aproxima a criança ao mundo do adulto, através da sua imitação e, ainda, contribui para que aprenda a valorizar as regras como meio de interiorizar os princípios cívicos e de cidadania em que a elaboração de equipas desperta a competitividade e a cooperação entre os elementos das mesmas. O autor acrescenta, ainda, a ideia de que, para além de permitir o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, motor e socio-afetivo, promove outras competências, designadamente “favorecer a aproximação de gerações; dar a conhecer os elementos culturais da comunidade; facilitar a inclusão de temas transversais do currículo; incorporar estratégias de interdisciplinaridade, valores sócio-motores e promover a pesquisa científica para a recolha dos jogos” (p. 31).

Figura 7 – Realização do jogo "o gato e o rato".



Note-se que quando passei à fase da realização de jogos no exterior, primeiramente tive de negociar com as crianças da Sala Amarela que íamos ao exterior realizar um jogo e, de seguida, poderiam brincar livremente no parque. Desta forma, iniciei a atividade com a apresentação do jogo, o modo como se joga e as regras necessárias para a realização do mesmo. Seguidamente, solicitei às crianças que se organizassem em roda e perguntei-lhes quem gostaria de representar o gato, o rato, a

⁹ Consultar o Apêndice 5.

Relatório de Estágio de Mestrado

porta e o relógio e depois selecionava, atendendo às crianças que se voluntariavam. É de referir que esta foi uma estratégia que utilizei para abordar as regras, de uma maneira geral, de forma lúdica. Considerando que o jogo tem um papel primordial no quotidiano das crianças, através da realização de jogos com regras assimilariam que tal como no jogo é necessário a existência das mesmas nas mais diversas situações do seu dia-a-dia. Evidencio que gostaria de ter concretizado mais jogos de regras com o grupo, no entanto isso não foi possível devido às condições climatéricas e, também, aos preparativos para a festa de Natal.

No que concerne à terceira fase, é de evidenciar que só foram possíveis desenvolver duas atividades orientadas, tais como a construção de um presépio tradicional madeirense- “lapinha” - e semear o trigo para podermos ter as “searinhas” que iriam decorar esse mesmo presépio. Relativamente às atividades orientadas realizadas, é de salientar que estas surgiram a partir do conto de uma história da autoria de Maria Aurora, intitulada *Uma Escadinha para o Menino Jesus*¹⁰. As crianças da Sala Amarela manifestaram curiosidade em saber o que era a “lapinha” e as searas. Assim sendo, surgiu a ideia de a construir e decorar com essas plantas. A fim de tornar a atividade mais motivadora para as crianças, embora o facto de pintar as caixas com tintas já fosse suficientemente motivador, realizámo-la no exterior. É de acrescentar que, inicialmente, foi necessário proceder a um breve diálogo com as crianças para que estas soubessem o que iria acontecer.

¹⁰ Consultar o Apêndice 6.

Figura 8 – Atividade orientada no exterior.

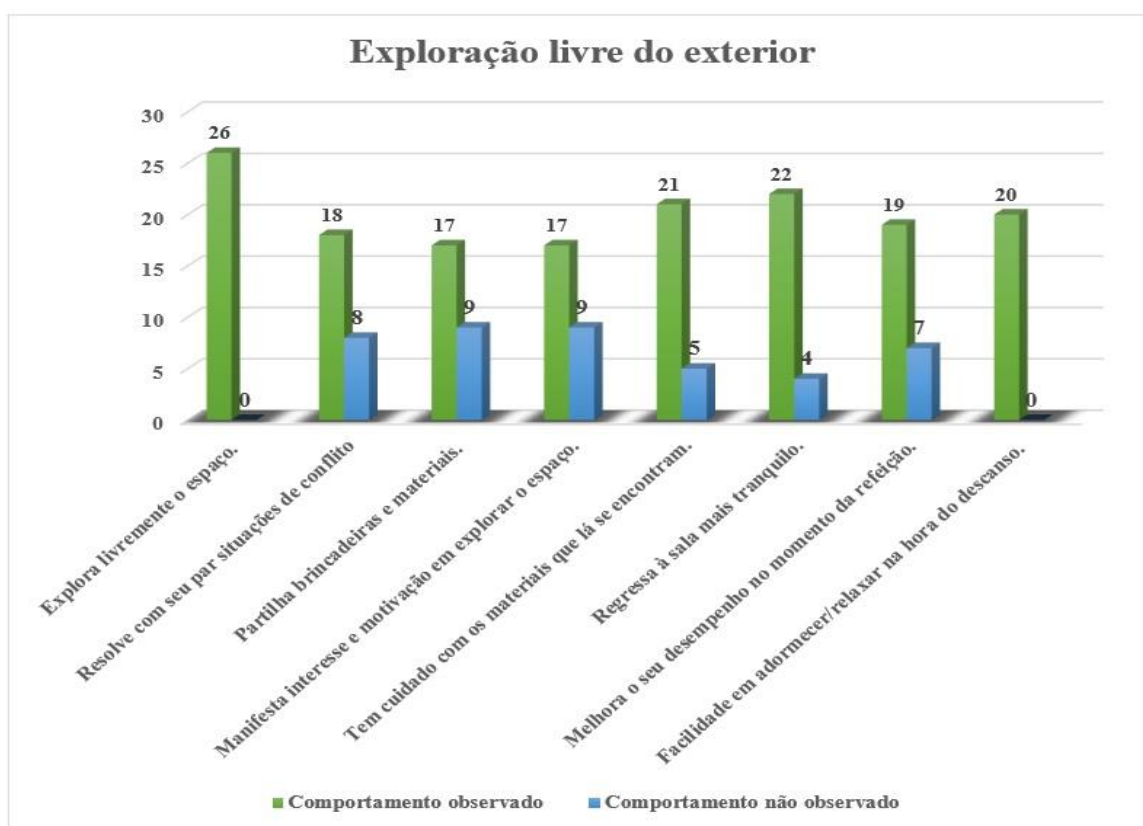


Salienta-se que esta atividade foi realizada em pequeno grupo com as crianças que manifestaram interesse em realizar a mesma. Deste modo, o pequeno grupo ajudou a organizar o espaço exterior, transportou os materiais necessários para a realização da mesma e, ainda, na limpeza que foi feita após ter decorrido a atividade (Bliton, Bento e Dias, 2017; Learning and Teaching Scotland, 2010; Neto, 2005;). Posteriormente, as 26 crianças foram divididas em três grupos, ficando um primeiro grupo responsável por colocar a terra nos recipientes de iogurte; o segundo grupo por semear e, por último, o terceiro grupo por regar as sementes. Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o educador de infância não deverá descurar as potencialidades e oportunidades educativas que o espaço exterior oferece. Realça-se, ainda, que este contexto possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais (Ministério de Educação, 2016). Por fim, importa frisar que este espaço deve ser cuidadosamente planeado para que as crianças possam realizar brincadeiras e aprendizagens significativas.

4.5.1.3. Resultados do projeto de Investigação-Ação.

Ao longo da minha intervenção, e do desenvolvimento do projeto de investigação-ação, foi possível observar alguns resultados. No momento em que as crianças da Sala Amarela exploraram livremente o espaço foi visível observar algumas melhorias nos seus comportamentos¹¹, tal como ilustra o Gráfico 1 que se segue.

Gráfico 1 – Avaliação dos Comportamentos das crianças durante a exploração do exterior.



Deste modo é possível verificar que todas as crianças do grupo exploraram livremente o espaço; 18 souberam resolver as situações de conflito com os seus pares quando disputavam o mesmo objeto; 17 partilharam os materiais que estavam a explorar; 17 manifestaram interesse e motivação para explorar o espaço, o que facilitou o desenvolvimento de atividades neste contexto; 21 tiveram cuidado com os materiais que estavam no espaço exterior; 22 regressaram à sala mais tranquilos, sendo possível

¹¹ Consultar o Apêndice 7.

Relatório de Estágio de Mestrado

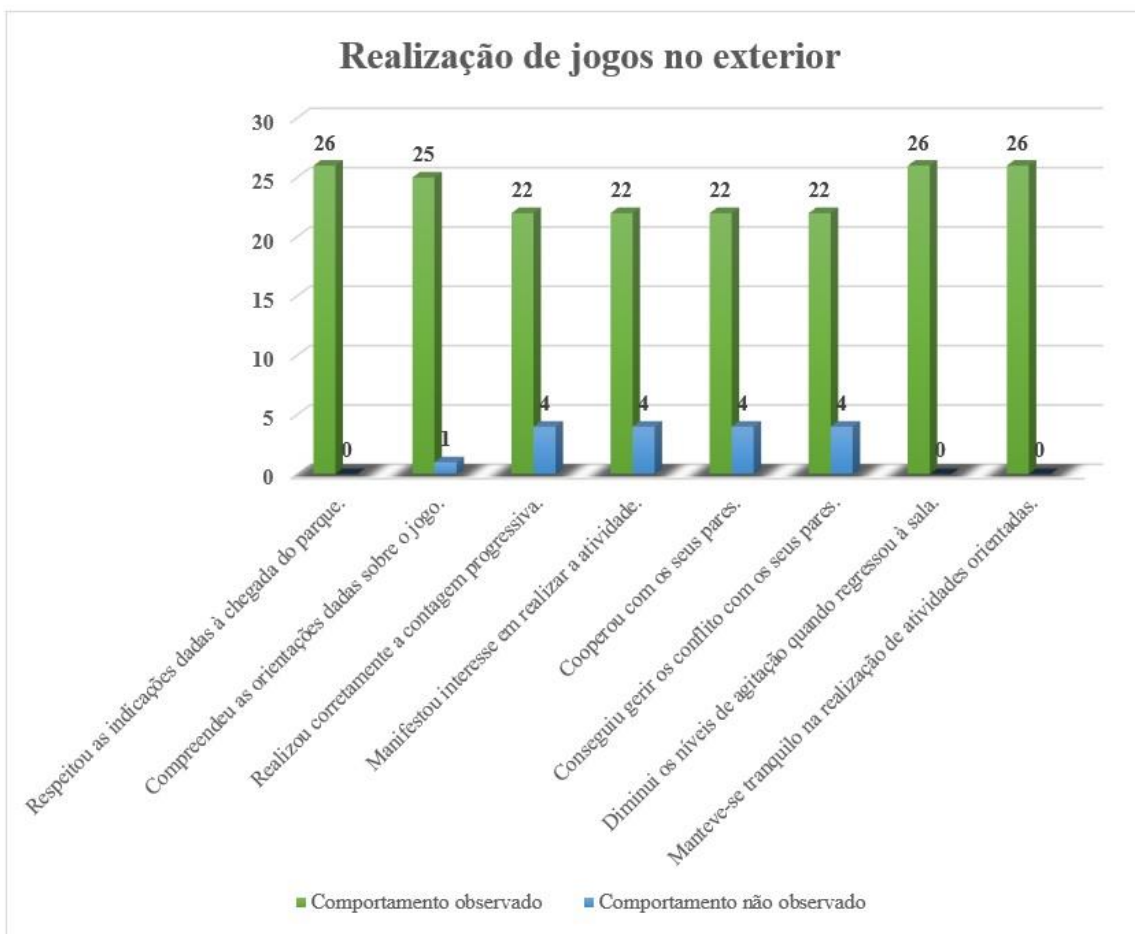
desenvolver uma breve atividade orientada, 19 melhoraram o seu comportamento no momento da refeição, ou seja, não era necessário muita supervisão do adulto para que almoçassem devidamente e, por fim, 20 tiveram maior facilidade em adormecer/relaxar no momento do descanso, e as crianças que não adormeceram logo mantiveram-se serenas nas respectivas camas.

Quanto aos comportamentos não observados nas categorias: resolve com o seu par situações de conflito; partilha de brincadeiras e materiais e, ainda, tem cuidado com os materiais que lá se encontram, estes foram mais evidentes nas crianças mais novas, o que me leva a concluir que se deve à imaturidade característica da fase de desenvolvimento em que se encontram. Por outro lado, na categoria regressa à sala mais tranquilo, este comportamento não foi observado em 4 crianças do género masculino com idades compreendidas entre o 5 e 6 anos. Assim sendo, verifica-se que estas 4 crianças necessitavam de mais tempo para explorar o exterior, para que pudessem regressar à sala mais tranquilos.

Já na segunda fase de implementação do projeto, que se prende com a realização de jogos no exterior, foi possível apurar algumas melhorias nos comportamentos das crianças¹², tal como evidencia o Gráfico 2.

¹² Consultar o Apêndice 8.

Gráfico 2 – Avaliação dos comportamentos das crianças durante a realização do jogo o gato e o rato.



De acordo com o gráfico acima apresentado, durante a realização do jogo no contexto exterior foi possível observar os seguintes comportamentos nas crianças do grupo da Sala Amarela: 26 respeitaram as indicações dadas pelo adulto, quando chegaram ao parque; 25 compreenderam as orientações/regras dadas sobre o jogo realizado; 22 realizaram corretamente a contagem progressiva, atendendo aos números indicados pelos seus pares; 22 manifestaram interesse em realizar a atividade; 22 cooperaram com os seus pares, quando os mesmos apresentavam dificuldades; 22 conseguiram gerir os seus conflitos com os seus pares; 26 diminuíram os níveis de agitação quando chegaram à sala de atividades e, ainda, 26 mantiveram-se tranquilas na realização de atividades orientadas/brincadeiras na sala.

Relativamente aos comportamentos não observados, é de evidenciar que: 1 criança não compreendeu as orientações dadas sobre o jogo, por esta ser de

Relatório de Estágio de Mestrado

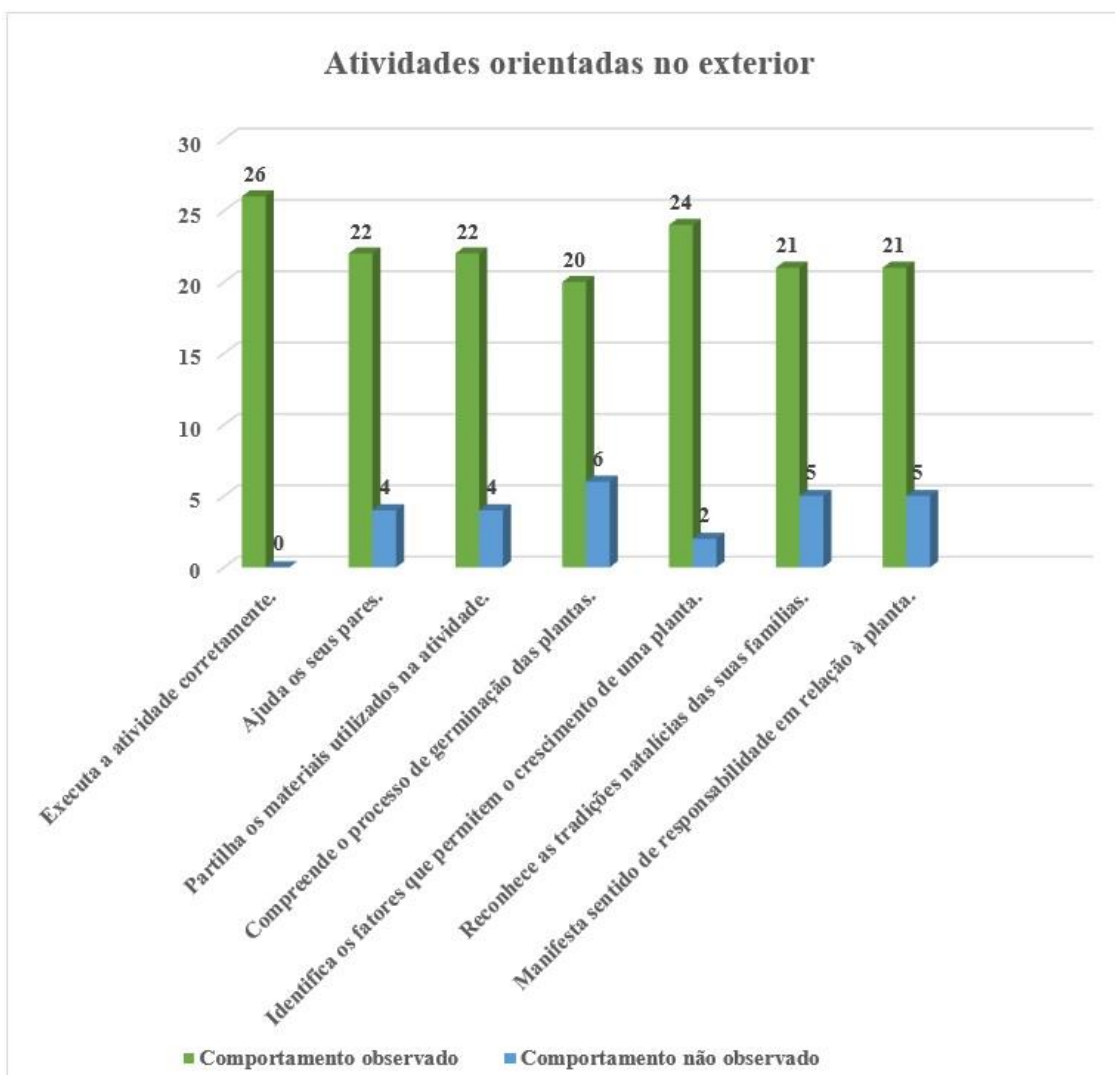
nacionalidade chinesa; 4 crianças não conseguiram realizar as contagens progressivas, pois a noção de número/quantidade ainda não está suficientemente adquirida e, ainda, 4 crianças não cooperaram com os seus colegas, nem souberam gerir os conflitos entre si, uma vez que os mesmos não foram escolhidos pelos amigos que gostariam que os tivessem escolhido.

No que concerne aos resultados obtidos na terceira fase de implementação¹³ (Gráfico 3), que diz respeito à realização de atividades orientadas no exterior, foi possível constatar que 26 crianças executaram corretamente as atividades propostas; 22 ajudaram os seus pares; 22 partilharam e negociaram os materiais utilizados nas atividades; 20 compreenderam o processo de germinação das plantas; 24 identificaram com facilidade os fatores que influenciam o crescimento das plantas; 21 reconheceram, através da exploração da obra *A Escadinha para o Menino Jesus*, as tradições natalícias das suas famílias e, ainda, 21 manifestaram sentido de responsabilidade nos cuidados a ter com as plantas.

Por outro lado, foi observado que 4 crianças não cooperaram/ajudaram os seus pares, nem partilharam os materiais utilizados, devido à sua imaturidade; 6 crianças não compreenderam o processo de germinação, devido à complexidade que o mesmo apresenta para as crianças desta faixa etária (2 – 3 anos); 5 crianças não estabeleceram relação entre as tradições natalícias apresentadas pela obra e as tradições das suas famílias e, ainda, 5 crianças não evidenciaram responsabilidade nos cuidados a ter diariamente com as plantas.

¹³ Consultar o Apêndice 9.

Gráfico 3 – Avaliação dos comportamentos durante a realização de atividades orientadas no exterior.



4.5.1.4. Reflexão sobre o projeto de Investigação-Ação.

Em primeiro lugar, é de referir que este projeto foi um constante desafio tanto para as crianças, como para os adultos que acompanhavam este grupo, uma vez que explorar o contexto exterior como um local para aquisição de novas aprendizagens não era habitual. Além disso, considero que as crianças tiveram um papel ativo na construção das suas aprendizagens, pois as atividades foram planeadas a partir dos seus interesses, mas, acima de tudo, atender às necessidades que as mesmas apresentavam.

É de evidenciar que as estratégias que utilizei para desenvolver o projeto foram fulcrais para que fosse possível obter alguns resultados desejados. A exploração livre do

Relatório de Estágio de Mestrado

espaço exterior permitiu às crianças do grupo saciar a necessidade que as mesmas apresentavam em correr, saltar, gritar e trepar. Note-se que esta fase do projeto foi a que mais tempo durou, devido à carência que as crianças apresentavam em estar neste contexto. Por sua vez, a concretização de jogos de regras e tradicionais permitiu abordar de forma discreta a elaboração de regras no contexto exterior, além de ser uma estratégia que permitiu estabelecer uma ponte de ligação com a fase seguinte. De forma a não causar desinteresse nas crianças pelo espaço exterior, negociámos que após a realização do jogo estas poderiam realizar brincadeiras livres no mesmo espaço.

Relativamente à terceira fase, a realização das atividades orientadas, considero que o grupo da Sala Amarela compreendeu que o exterior é um espaço onde é possível adquirir novas aprendizagens, além das brincadeiras que estas estavam habituadas a realizar; proporcionou uma melhoria nos comportamentos de autorregulação dentro da sala de atividades e possibilitou, ainda, um maior envolvimento e participação no seu processo de aprendizagem.

Ainda assim, importa evidenciar outros aspetos que contribuíram para o desenvolvimento do projeto. Em primeiro lugar, posso referir que ao longo da minha prática pedagógica foi possível estabelecer uma relação afetiva com as crianças bastante positiva, pois sempre se mostraram recetivas quanto às atividades propostas e à minha presença na sala. Além disso, a relação estabelecida com as assistentes operacionais e com a educadora cooperante foi fundamental para a minha adaptação no contexto prático. É de acrescentar que a educadora cooperante me dava liberdade para desenvolver com o seu grupo as atividades que considerasse importantes e manifestava o seu apoio no momento da realização das atividades.

Quanto aos aspetos negativos deste projeto, é de salientar que com as poucas oportunidades que tive de levar o grupo ao exterior não consegui planejar, organizar e equipar o espaço com materiais diversificados, desafiantes e estimulantes para que as crianças adquirissem aprendizagens ricas e significativas. Outro aspeto que considero uma fragilidade prende-se com o número de crianças que compoñham o grupo e a diversidade de idades entre elas, na medida em que apresentavam interesses e necessidades diferentes. Neste sentido, reconheço que senti dificuldade em chegar a todas as crianças, atendendo às suas necessidades e aos seus interesses. Por fim, é de mencionar que a desvalorização dada ao espaço exterior pela equipa pedagógica foi outro aspeto que dificultou, sobretudo, a concretização de atividades orientadas no

exterior, uma vez que esta fase requeria a mobilidade de materiais da sala para o espaço exterior e das crianças entre o parque e a casa de banho.

4.5.2. Outras atividades.

4.5.2.1. Jogo das gotas.

Durante a segunda semana de observação, algumas crianças da Sala Amarela comentaram que a caminho da escola tinham visto um arco-íris, sendo visível o seu interesse e entusiasmo em conhecerem este fenómeno. Desta forma, ficou acordado com a educadora cooperante que, ao longo desta semana de intervenção, seria abordado a temática do arco-íris que está subjacente ao ciclo hidrológico.

Por essa razão, recorri a algumas atividades e estratégias que permitissem despertar o interesse pelo saber e, ainda, estimular o sentido crítico das crianças, questionando algumas situações do seu quotidiano, nomeadamente “como surge o arco-íris?; “Porque chove?”; “Como circula a água no nosso planeta?”; “Quais os estados em que podemos encontrar a água?”.¹⁴

Num primeiro momento, realizei a dramatização da história *Pipo e o Arco-Íris*, é de referir que as crianças se mantiveram interessadas ao longo da sua apresentação, pois utilizei um biombo e fantoches para a pôr em prática (Silva, Silva & Santos, 2014). Além disso, esta abordagem foi uma experiência nova para mim, uma vez que nunca tinha abordado uma história através da sua dramatização com fantoches. Por esta razão, reconheço que não correu tão bem quanto eu desejava. Num determinado momento da história, houve uma interação entre as personagens e tinha de utilizar dois fantoches para que a mesma fosse representada. Neste momento os fantoches não estavam corretamente posicionados no biombo, pois estava a manipular mais do que um fantoche em simultâneo. Outro aspeto que deveria ter tido em consideração era as vozes das personagens, ou seja, devia ter brincado com a voz e atribuir vozes diferentes a cada uma delas. Este pormenor permitia às crianças uma melhor identificação das personagens que estavam a falar. Desta forma, reconheço que esta atividade deveria ter sido realizada em parceria com a educadora cooperante, assim cada uma de nós

¹⁴ Consultar o Apêndice 10.

Relatório de Estágio de Mestrado

manipulava um fantoche e o timbre das nossas vozes facilitava a identificação das diferentes personagens da história, por parte das crianças (Roloff, s.d.).

Posto isto, realizei com o grupo um diálogo sobre a história apresentada. Este diálogo possibilitou às crianças compreenderem quais são as condições naturais necessárias para o surgimento do arco-íris, desenvolverem a sua oralidade, complementarem as suas conceções acerca do seu meio envolvente, desenvolverem o espírito crítico e, ainda, inculcar regras básicas de convivência (respeitar a sua vez e permanecer em silêncio quando um colega fala).

Após a minha apresentação da história e do diálogo estabelecido, sugeri às crianças que viessem representar a mesma, caso estivessem à vontade. Com a realização desta atividade, as crianças desenvolveram a sua oralidade e permitiu-me avaliar a capacidade de interpretação que fizeram da história. Note-se que só representaram as crianças que sentiram seguras para desenvolver tal tarefa.

Dada a agitação que apresentavam, por já estarem sentadas no tapete durante algum tempo, realizámos um jogo que tinha como principal objetivo compreender a dinâmica do ciclo hidrológico, bem como a origem de alguns elementos naturais, nomeadamente a chuva e a neve. Para tal, selecionei uma criança aleatoriamente para que representasse o sol e as restantes crianças representavam uma gota do oceano. Às crianças que estavam a representar as gotas do oceano foi-lhes dada uma espátula de madeira com uma gota no cimo, para que soubessem o que estariam a representar.

Figura 9 – Realização do jogo das gotas.





É de salientar que foi solicitada a participação da educadora cooperante que representava céu, onde iria formar-se, posteriormente, a nuvem. Relativamente à função da criança que representava o sol, esta tinha de fazer de conta que estava a aquecer as águas do oceano e chamar, à vez, os colegas que queria que fossem para a nuvem, fazendo com que todas as gotas lá estivessem. Por sua vez, a função da educadora cooperante era juntar todas as crianças que representavam as partículas de água. Por fim, as crianças que se encontravam na nuvem agitavam-se por estarem muito “apertadas” até que a nuvem as deixava sair, representando desta forma a precipitação.

Na minha opinião, esta atividade foi potencializadora para que as crianças adquirissem uma aprendizagem sólida acerca desta temática (Pinto & Tavares, 2010; Roloff, s.d). Além disso, este jogo permitiu representar o fenómeno da precipitação e possibilitou às crianças compreenderem conceitos abstratos como a evaporação, condensação, saturação e precipitação de uma forma concreta. É, ainda, de mencionar que o jogo despertou no grupo motivação, interesse, entusiasmo e um maior envolvimento no processo da sua aprendizagem, tornando-a mais ativa, significativa e sólida (Dias, 2013; Silva, Silva & Santos, 2014; Pinto & Tavares, 2010; Romera et al., 2007).

No que diz respeito à última atividade deste dia, a mesma consistiu na elaboração de um esquema acerca do ciclo hidrológico (Figura 13). Esta foi realizada com as crianças com idades dos 4 - 5 anos, pois as restantes já estavam muito impacientes e decidi, conjuntamente com a educadora cooperante, que deveriam realizar brincadeiras livres nas diversas áreas que a sala dispunha. As outras crianças representavam

Relatório de Estágio de Mestrado

pictoricamente as diversas fases do ciclo hidrológico e, posteriormente, pedi que em conjunto o ordenassem, tendo em conta a dinâmica do ciclo abordado.

Figura 10 – Esquema acerca do ciclo hidrológico.



Ainda na apresentação do esquema ao restante grupo, pude constatar se as crianças compreenderam ou não a dinâmica do ciclo hidrológico. Portanto, esta atividade permitiu às crianças desenvolver a oralidade; o sentido de responsabilidade para com o trabalho elaborado; a importância da qualidade no trabalho desenvolvido, por esse motivo é exposto na sala e apresentado ao grupo, e reconhecer, ainda, que são tão responsáveis pelas aprendizagens quanto o educador. Já as crianças que assistiram à apresentação dos trabalhos realizados desenvolveram o espírito crítico dando a sua opinião sobre o trabalho e aprenderam, também, a apreciar e a reconhecer o mérito dos mesmos.

4.5.2.2. Criação do livro da Lenda de São Martinho.

Relativamente à abordagem da lenda de S. Martinho, a educadora cooperante sugeriu que a mesma fosse feita utilizando a técnica das sombras chinesas. Esta técnica, segundo a docente, era muito apreciada pelas crianças da Sala Amarela. Além disso, a mesma sugestão foi dada à minha colega que estava, também, a desenvolver a sua prática pedagógica na mesma instituição. Desde modo, perguntámos às respetivas educadoras cooperantes se a atividade poderia ser realizada em conjunto. Dada a sua

Relatório de Estágio de Mestrado

aprovação, realizámos a dramatização da lenda de S. Martinho a pares, pois a técnica das sombras chinesas não era uma técnica que estivéssemos habituadas a utilizar. Note-se que o facto de ser realizada a pares, motivou-nos e transmitiu-nos alguma segurança¹⁵.

Na minha opinião, a apresentação da lenda através das sombras chinesas não foi executada da melhor forma. Em primeiro lugar, a falta de experiência em utilizar essa técnica fez com que aspetos simples tivessem falhado, nomeadamente as personagens mal posicionadas, os elementos naturais não estarem previamente colocados no cenário e a projeção da voz. No entanto, foi possível verificar o entusiasmo das crianças no momento da apresentação da lenda.

Após a apresentação, foi estabelecido um diálogo acerca da mesma para verificarmos se a lenda tinha sido compreendida pelas crianças. Este momento foi moderado por mim, pois a colega não se sentia à vontade para participar neste momento. Por este motivo, reconheço que não consegui dar a mesma oportunidade a todas as crianças para participar no diálogo estabelecido. Todavia, as educadoras cooperantes auxiliaram-nos naquele momento, esta intervenção permitiu que a atividade decorresse mais facilmente. Ainda assim, é de referir que foi dada a oportunidade de algumas crianças dramatizarem, através das sombras chinesas, a parte da lenda de que mais gostaram.

Figura 11 – Representação da Lenda de São Martinho em sombras chinesas.



¹⁵ Consultar o Apêndice 10.

Relatório de Estágio de Mestrado

No dia seguinte, dado que uma das crianças não teve a oportunidade de conhecer a lenda, realizou-se, em grande grupo, o seu reconto. Para tal, elaborei um *PowerPoint*¹⁶ que permitiu ao grupo recapitular a lenda. À medida que apresentava o *PowerPoint* elaborado, questionava-as sobre aquilo que viam nas imagens e, a partir destas, as crianças lembravam o que tinha sido apresentado anteriormente. É de realçar que a maioria do grupo se recordava das partes principais da lenda, enfatizando, essencialmente, as características do tempo (chuva, trovoada, tempestade e sol).

Figura 12 – Recapitulação da Lenda de São Martinho.



Seguidamente, sugeri ao grupo que seria interessante construirmos um livro, em que eles seriam os autores do mesmo, ou seja, eles seriam responsáveis pela ilustração e, ainda, pelo texto que seria escrito. É de salientar que apenas cinco crianças se demonstraram interessadas em elaborar o livro sobre a lenda de São Martinho. Deste modo, esta atividade realizou-se em pequeno grupo com as crianças que se mostraram interessadas. Assim sendo, solicitei que se dirigissem à área da expressão plástica, para podermos realizar as ilustrações. Às restantes crianças foi-lhes dada a oportunidade de explorarem livremente as áreas. Importa referir que a atividade da construção do livro destinou-se ao grupo dos mais velhos, uma vez que neste dia o grupo dos mais novos se encontravam na expressão físico-motora. Através da Figura 17 é possível ver uma parte

¹⁶ Consultar o Apêndice 11.

Relatório de Estágio de Mestrado

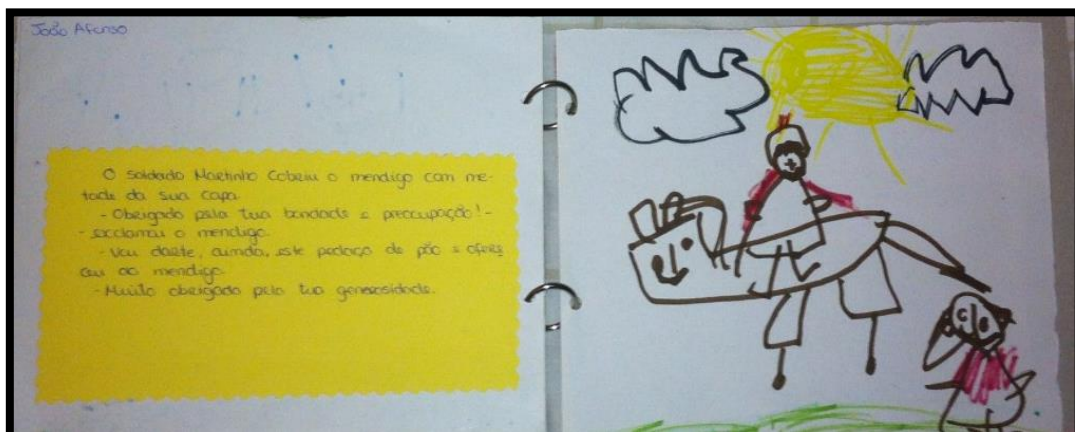
do livro criado pelas crianças. Note-se que o texto que se encontra escrito na cartolina amarela foi redigido pelo adulto, atendendo ao discurso realizado pela criança que desenhava a respetiva ilustração.

Figura 13 – Ilustração da Lenda de São Martinho.



No decorrer desta atividade, evidencio que algumas crianças manifestaram o seu receio pelo “eu não sei fazer muito bem”. No entanto, em conversa com as mesmas encorajei-as, de modo que estas não desistissem de realizar a atividade, elogiando sempre que realizam uma parte do desenho. Note-se que necessitaram de alguma orientação da minha parte, pois foi através do diálogo e dos elogios que conseguiram realizar os desenhos desejados.

Figura 14 – Lenda de São Martinho em livro, elaborado pelas crianças da Sala Amarela.



4.5.3. A participação da comunidade educativa no infantário.

Em primeiro lugar, é de salientar a importância do envolvimento das famílias no quotidiano da escola. Desde o nascimento dos bebés, os mesmos vivem no seio de uma família que lhes incute e faz crescer as suas crenças, atitudes e ações (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, a escola ao compreender e aceitar as famílias das crianças, possibilita que se apercebam que elas e os outros têm um papel ativo e participativo enquanto membros de uma sociedade (Hohmann & Weikart, 2011).

Por outro lado, importa também destacar a ideia de Carol Philips (citada por Hohmann & Weikart, 2011)

para crescerem e prosperarem até serem adultas, as crianças necessitam de competências para operar em duas culturas – uma que lhes dará poder e produtividade na cultura dominante, e outra que lhes dá significado para a vida, uma história, um lar (...) Devemos examinar os valores e as crenças subjacentes às práticas educativas e às formas de estar no mundo, e que influenciam os estilos de aprendizagem das crianças. Temos que descobrir como fazer a nossa sala de aula parecer-se mais como um lar da família (p. 100).

4.5.3.1. Recolha de alimentos para a Associação Protetora dos Pobres.

Relativamente à atividade realizada no dia 11 de novembro de 2015, esta consistiu na entrega de alimentos à Associação Protetora dos Pobres e aconteceu ao longo desta semana de estágio¹⁷. Tendo em conta o trabalho realizado sobre a lenda de S. Martinho, dado que esta nos remete para a partilha com os pobres, eu e a minha colega Lília Gouveia pensámos que seria oportuno que esta acontecesse neste dia.

Durante a realização desta atividade, as crianças tiveram oportunidade de conhecer o meio onde o infantário se insere e, ainda, ter a oportunidade de contactar com a sociedade. Neste sentido, os grupos quando chegaram à instituição puderam questionar os funcionários que lá trabalhavam, de modo a perceber o trabalho que desenvolviam e quais as ajudas facultadas a esses utentes. É de salientar que a estratégia utilizada nesta atividade foi levar a criança a encontrar respostas às suas perguntas através de outros elementos da sociedade, ao invés de recorrerem à educadora e à

¹⁷ Consultar o Apêndice 10.

Relatório de Estágio de Mestrado

estagiária. Com base na visão de Davies (2008), a interação da criança com a comunidade traz benefícios para ambas. Deste modo, realça a importância para o envolvimento da comunidade no processo de aprendizagem da criança. Ainda assim, Pio (2007) enfatiza que não é só a instituição que deve participar no processo de ensino-aprendizagem da criança, assim como toda a comunidade educativa. É de referenciar a opinião de Oliveira-Formosinho (2013), na medida que esta afirma que os as saídas do infantário possibilitam a exploração de novos conteúdos do interesse da criança, permitindo estabelecer uma continuidade pedagógica, assim como um reforço entre as aprendizagens nos diversos contextos educativos. A autora acrescenta, ainda, que o contacto com a comunidade permite que as crianças tenham a noção de que “pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 98).

Primeiramente, estabeleci um diálogo com o grupo da Sala Amarela em que expliquei o que iríamos fazer. É de realçar que neste momento justifiquei para que seria a caixa de cartão com alimentos (Figura 18) que se encontrava no hall de entrada e aproveitei, ainda, o momento para recordar a lenda para que pudessem associar a atividade com a temática que estávamos a abordar. Posto isto, pedimos que o grupo fosse à casa de banho e, de seguida, formassem o comboio para procedermos à saída do Infantário. É de salientar que a diretora administrativa se disponibilizou para transportar, no seu carro, os alimentos até à Associação.

Figura 15 – Caixa de alimentos.



Relatório de Estágio de Mestrado

Durante o percurso, o grupo atendeu a todas as orientações dadas pela educadora cooperante, estagiária e assistentes operacionais. Ainda neste momento, foi possível verificar que as crianças estavam entusiasmadas por poderem ajudar outras pessoas com os alimentos que foram possíveis recolher. Quando chegámos à Associação, as estagiárias dirigiram-se ao porteiro, apresentaram-se e perguntaram onde poderia ser feita a entrega das caixas com os alimentos. Dado que estas estavam cheias, não foi possível que as crianças entregassem os alimentos, por esse motivo as estagiárias encarregaram-se de o fazer.

Figura 16 – Saída do Infantário.



De seguida, entrámos na instituição com os dois grupos e a equipa pedagógica, para que as crianças conhecessem um pouco da instituição. Inicialmente, pretendíamos que as crianças tivessem a oportunidade de realizar uma visita pelos espaços frequentados pelos seus utentes, porém, devido às dimensões da mesma, isso não foi possível.

No entanto, solicitei à educadora social que realizasse de forma sucinta uma explicação do que lá faziam. Desta forma, reunimo-nos na cantina onde esta realizou a explicação solicitada e ofereceu bombons e alguns balões às crianças, como forma de agradecimento.

Figura 17 – Entrega dos alimentos recolhidos na Associação Protetora dos Pobres.



Quanto à minha percepção desta atividade, reconheço que foi bem-sucedida, pois as crianças ficaram bastante contentes por poderem partilhar algo com as pessoas mais necessitadas. Além disso, quero expressar o meu contentamento pela adesão dos pais, pois sem o seu contributo a realização da mesma não seria possível, apesar do prazo de entrega ter sido apenas três dias. Por outro lado, reconheço que alguns aspetos falharam, nomeadamente o discurso da educadora social foi algumas vezes complexo para o público-alvo, terem distribuído os bombons quase no início da nossa visita e, ainda, não terem distribuído balões a todas as crianças. Esta última situação levou a que as crianças que não receberam balão, estivessem sempre a referir que não tinham. Ainda assim, tinha pensado solicitar ao grupo da Sala Amarela que explicasse a razão pela qual tínhamos ido fazer a entrega dos alimentos, todavia não foi possível pois o interesse das crianças estava voltado para os balões.

4.5.3.2. Convívio com os idosos do Centro de Dia de Santa Luzia.

No meu entender, reconheço que a confeção das bolachas de manteiga¹⁸ foi a atividade mais bem conseguida de todas. Dado que este género de atividade não é muito

¹⁸ Consultar o Apêndice 12.

Relatório de Estágio de Mestrado

frequente nesta sala, foi possível constatar a satisfação, o prazer, o bem-estar, o interesse e a motivação das crianças na realização da mesma. O facto de poderem explorar materiais como a farinha, os ovos, o açúcar, a manteiga com as suas mãos cativou a sua atenção e entusiasmo.

Figura 18 – Confeção das bolachas de manteiga.



Relativamente a esta atividade, reconheço que possibilitou às crianças desenvolver algumas competências, nomeadamente a motricidade fina, quando dão forma às bolachas de manteiga; o escutar, pois têm de estar atentas aos ingredientes que são necessários e as respetivas quantidades; o raciocínio lógico-matemático, isto é, reconheceram que era preciso aumentar a quantidade dos ingredientes para que fosse possível confeccionar bolachas para todos e, ainda, a organização, pois ficaram incumbidas de organizar o espaço para que se pudesse realizar a atividade, os materiais para a confeção e colocá-los já nas quantidades desejadas (se estavam todos os que eram necessários) e, ainda, ordená-los tendo em conta a ordem de uso e as indicações que eram dadas pelo adulto. É de acrescentar que este teve um papel de orientador nesta atividade, pois só lia a receita, mencionava e indicava a ordem dos ingredientes e auxiliava as crianças no momento de medir os ingredientes.

Figura 19 – Confeção das bolachas de manteiga.



No que concerne à atividade com a comunidade, considero que a mesma não foi bem conseguida, isto porque a apresentação das canções de Natal prolongou-se fazendo com que as crianças ficassem impacientes. Além disso, os problemas técnicos que surgiram contribuíram para que estas ficassem mais agitadas.

Porém, a interação com os idosos foi interessante, pois foi possível realizar uma troca de experiências, na medida em que os idosos referiram as atividades que realizavam no Centro de Dia e nós apresentámos um dos trabalhos que estava a ser desenvolvido durante essa semana (as canções de Natal e a mímica das mesmas). Verificou-se, também, um grande envolvimento das crianças e dos idosos durante a realização dos jogos de tabuleiro. Na minha opinião, esta estratégia de colocar as crianças a jogar com os idosos (Figura 23) foi fulcral para que esta interação entre eles ocorresse. Quando distribuíram pelos idosos as lembranças que tinham preparado previamente, foi notória a alegria das crianças quando referiram que aquelas bolachas tinham sido confeccionadas por elas.

Relatório de Estágio de Mestrado

Figura 20 – Interação com idosos do Centro de Dia de Santa Luzia e as bolachas de manteiga.



4.5.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I.

Em primeiro lugar, importa referir que o desenvolvimento da minha prática neste grupo constituiu um desafio para mim, pois atender aos interesses e às necessidades de todas as crianças era bastante complexo. Neste sentido, recorri inúmeras vezes ao auxílio da educadora cooperante em relação à planificação de atividades, de modo a que estas abrangessem a maioria do grupo. Nos momentos em que elaborava atividades mais práticas com o grupo, optava pela sua divisão em pequenos grupos, de forma a que as minhas orientações chegassem a todas as crianças.

Contudo, é de evidenciar que o grupo se adaptou facilmente à minha presença no contexto prático; criaram laços afetivos rapidamente, o que facilitou bastante as minhas intervenções. Ainda assim, inicialmente foi um grupo difícil para trabalhar, devido às diferenças de idade existentes, assim como os níveis de desenvolvimento que cada criança apresentava. Acrescento que, nos momentos em que elaborava atividades em pequeno grupo, era possível adequar a minha orientação às necessidades das crianças com quem estava a trabalhar, contribuindo para que as mesmas adquirissem novas aprendizagens.

No que concerne às atividades desenvolvidas ao longo das sete semanas da minha intervenção pedagógica, reconheço que poderiam ter sido mais diversificadas. Quero com isto dizer que não me deveria basear apenas no conto de histórias relacionadas com

Relatório de Estágio de Mestrado

a temática a ser trabalhada, nas partilhas de experiências e vivências e, ainda, na realização de atividades de expressão plástica acerca do que tinha sido abordado. Em contrapartida, acho que dei voz às crianças, pois todas as atividades que planeei foram ao encontro dos seus interesses e, ainda, das necessidades que apresentavam. Por outro lado, tentei proporcionar atividades que as crianças não realizavam com regularidade, tais como a confeção de bolachas de manteiga, atividades orientadas no exterior e, ainda, a dramatização com fantoches.

Ainda assim, considero importante refletir sobre a equipa pedagógica com quem trabalhei, na medida em que este aspeto facilitou a minha adaptação e intervenção neste contexto prático. Em primeiro lugar, importa reconhecer que o apoio da educadora Joana, foi, sem dúvida, um ponto de partida para o decorrer pleno da minha intervenção, pois na primeira semana de observação a educadora cooperante afirmou que “tu não estás a estagiar sozinha, eu estou aqui para te ajudar e tu para me ajudares também”. Estas palavras revelaram a disponibilidade da mesma em trabalhar em cooperação comigo, em prol do enriquecimento das minhas aprendizagens, das suas e, ainda, das crianças. Note-se que as conversas que tínhamos no final de cada dia de estágio foram fundamentais, uma vez que nesses momentos nós trocávamos opiniões sobre as atividades desenvolvidas, pensávamos em estratégias mais eficazes para aquele grupo e apresentávamos sugestões de atividades a realizar nas semanas seguintes. Na minha opinião, estes momentos foram bastante enriquecedores no meu processo de formação inicial, pois trabalhei em equipa com a educadora cooperante, em prol do sucesso e bem-estar das crianças da Sala Amarela.

É de acrescentar que os restantes elementos da equipa pedagógica também contribuíram positivamente para a minha integração e para aquisição de novas aprendizagens. Numa primeira fase, as assistentes operacionais ajudaram-me a ter uma melhor postura perante as crianças, isto é, inicialmente quando não tinha o controlo do grupo, as mesmas faziam com que este me reconhecesse como um adulto responsável pelo grupo. Por outro lado, disponibilizaram-se para a elaboração de materiais necessários à realização das atividades propostas, deram sugestões de materiais que poderia utilizar e apresentaram algumas propostas para que pudesse melhorar quando utilizava alguma técnica com a qual não me sentia à vontade (dramatização com fantoches e sombras chinesas).

Relatório de Estágio de Mestrado

CAPÍTULO V – Prática em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

5.1. Caraterização do Meio

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira está situada no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia de Santo António. No que diz respeito à população residente, a mesma carateriza-se por ser heterogénea a nível social, económico e cultural, coincidindo com um meio social económico muito baixo, baixo e médio. Evidencia-se que nesta freguesia existem focos de pobreza cultural, social, económica e moral, registando-se situações de limite de desintegração social, mais precisamente toxicoddependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.

Nos últimos anos, verificou-se um crescimento notório da Freguesia de Santo António com o surgimento de bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços. Ainda assim, a população residente na zona norte da freguesia dedica-se, essencialmente, à agricultura. Por outro lado, no centro e no sul da mesma a população possui profissões associadas, maioritariamente, aos serviços.

Relativamente às instituições de ensino, a Freguesia de Santo António oferece aos seus residentes Infantários, Jardins-de-Infância, Instituições do Ensino Especial, núcleos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e, ainda, uma grande diversidade de serviços.

5.2. Caraterização da Escola

Primeiramente, importa referir que a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira foi construída no ano 2005 e inaugurada pelo então Presidente do Governo Regional, Dr. Alberto João Jardim, no dia 17 de janeiro de 2007. Note-se que a criação desta escola se fez pela junção de quatro escolas.

Relatório de Estágio de Mestrado

Figura 21 – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.



No que diz respeito ao seu funcionamento, é de salientar que esta sempre funcionou em regime de escola a tempo inteiro. Acrescenta-se que, além das atividades curriculares, é oferecido aos alunos atividades de complemento curricular, melhorando a sua formação académica e pessoal. Por fim, é de referir que a escola da Ladeira possui espaços interiores e exteriores amplos, possibilitando condições favoráveis para um bom funcionamento¹⁹.

5.3. Caracterização da Turma 2.ºB

No que concerne à turma do 2.º B, esta é constituída por 27 alunos, 10 do género feminino e 17 do género masculino. Nesta turma existem seis alunos repetentes e, ainda, dois alunos que, apesar de estarem inscritos na mesma, frequentavam uma turma do 1.º ano de escolaridade com o consentimento dos pais. Acrescento, ainda, que a faixa etária predominante dos alunos é de 8 anos.

Relativamente ao nível socioeconómico dos alunos, é possível afirmar que os mesmos apresentam algumas carências. Note-se que a maior parte das famílias destes alunos usufruem do rendimento de inserção social. Quanto às habilitações dos pais, nenhum possui curso superior. A maioria destes alunos está inserida numa família tradicional, no entanto, assiste-se a uma proliferação das famílias monoparentais. É de mencionar que alguns alunos apresentam instabilidade emocional.

¹⁹Fonte: Projeto Educativo da Escola.

Relatório de Estágio de Mestrado

A turma caracteriza-se por ser muito heterogénea, dinâmica, trabalhadora, apresentando diversos níveis quanto ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Relativamente às principais dificuldades dos alunos, é de frisar que é na disciplina de Português que elas se manifestam, nomeadamente na leitura e na escrita. Em contrapartida, nas disciplinas de Matemática e de Estudo do Meio as aprendizagens ocorrem mais facilmente, não havendo dificuldades significativas.

A turma do 2.º B estabelece uma boa relação com a professora titular e com os colegas, é bastante comunicativa, interessa-se por partilhar experiências entre si e com a professora titular. Além disso, os alunos mostram-se recetivos a desenvolver novas atividades, tarefas e propostas.

Até ao ano letivo 2015-2016, apenas a aluna A2.19 estava inscrita no Ensino Especial, tendo-lhe sido diagnosticado perturbações da linguagem e fala. Por esse motivo, a mesma tinha direito ao apoio de uma docente do Ensino Especial na sala de aula curricular, durante 4 horas, repartidas ao longo de dois dias. Ainda assim, existiam cinco alunos que não estavam inscritos no Ensino Especial, mas que beneficiavam de Apoio Pedagógico Acrescido, de forma a melhorar o seu desempenho. Estes alunos beneficiam de 2 horas semanais de Apoio Pedagógico Acrescido nas aulas curriculares²⁰.

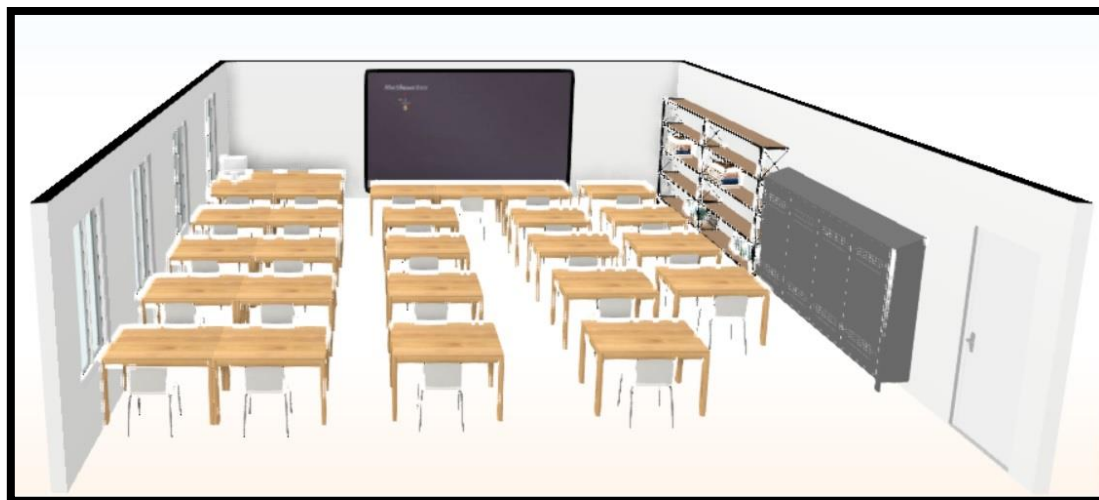
5.4. Sala de Aula do 2.º B

No que concerne à sala da turma 2.º B, a mesma caracteriza-se por ser um espaço amplo e facilmente adaptável para que se possa desenvolver atividades de grupo e em grande grupo. É, ainda, importante salientar que a sala era partilhada com uma turma de 4º ano de escolaridade no turno da manhã. Por este motivo, não era possível estabelecer as alterações desejadas, relativamente à disposição das mesas.

²⁰Fonte: Plano Anual de Turma.

Relatório de Estágio de Mestrado

Figura 22 – Planta da sala da turma do 2.º B.



Tal como é possível observar, através da Figura 25, as mesas estão organizadas em 5 filas, algumas de duas em duas e outras individualmente. Ainda assim, verifica-se que as mesmas estão voltadas para a mesa da professora, bem como para o quadro preto que está afixado na parede frontal. É de referir que algumas mesas se encontram dispostas de forma individual, pelo facto de haver alunos que, facilmente, se distraem. Note-se que os alunos estão organizados pela sala, atendendo às necessidades da docente, isto é, os alunos que apresentam mais dificuldades na aquisição de novas aprendizagens encontram-se nas mesas mais à frente, para que possam ser devidamente acompanhados e, ainda, para que a professora titular tenha um maior controle sobre a turma.

Na parede que se encontra à direita do quadro, é possível verificar a existência de quatro janelas. É de mencionar que a sala tem muita luz natural, sendo utilizada poucas vezes a iluminação artificial. Em alguns momentos, este aspeto torna-se uma desvantagem quando queremos utilizar a tela e o projetor para concretizar uma atividade ou para realizar um teatro de sombras chinesas.

Já na parede à esquerda do quadro, encontram-se duas estantes, dois armários e a porta da sala. Relativamente às duas estantes, as mesmas são pouco utilizadas pela turma do 2.º B, sendo, maioritariamente, utilizadas para guardar os manuais, os cadernos de atividades, os portefólios e os recursos pedagógicos utilizados pela turma do 4.º ano, como consta na Figura 26. Esta disposição dos materiais permite aos alunos terem um fácil acesso aos mesmos.

Figura 23 – Estantes e armários de arrumação.



Os dois armários existentes nesta parede são utilizados pela docente titular da turma do 2.º B, para que possa guardar os cadernos diários, os manuais, os portefólios, alguns materiais de Expressão Plástica (cartolinas e tesouras), uma caixa com material suplente devidamente identificado (canetas e colas), outros manuais das diversas disciplinas, as fichas de avaliação, uma capa onde era feito o registo diário da turma (presenças, realização dos trabalhos de casa, material, avaliação da leitura, o número de erros dados nos ditados realizados) e, ainda, um portefólio da professora com fichas dos diversos conteúdos que seriam abordados. Realça-se que estes armários eram trancados, assim como a porta da sala, quando os alunos do 2.º B não estavam na sala, por motivos de segurança (Figura 27).

Figura 24 – Armários da sala.



Relatório de Estágio de Mestrado

Na parede paralela ao quadro, existia um quadro preto que funcionava como um placard e um pequeno armário onde a docente do turno da manhã guardava os seus materiais. Ainda assim, através da Figura 28, é possível verificar que alguns trabalhos realizados pela turma do 4.º ano eram afixados na parede.

Figura 25 – Parede e quadro onde eram afixados os trabalhos do 4.º ano.



5.5. Organização Temporal da Sala

Relativamente à organização temporal da sala, é de referir que a mesma era utilizada pela turma 2.º B das 13 horas e 15 minutos até as 18 horas e 15 minutos, sendo este o horário da componente letiva. A sala era utilizada pela turma do 2.º B na maior parte do tempo da componente curricular, só não era utilizada quando os alunos tinham a disciplina de Educação Física e de TIC.

Como é possível constatar, através da Figura 29, a professora titular não tinha uma organização específica quanto à ordem de abordagem das disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio. Note-se que a docente organizava a componente curricular com base nos interesses dos alunos, de modo a combater as suas dificuldades. É de salientar que só havia uma rotina estabelecida no horário desta turma, era a realização de um ditado à segunda-feira antes da aula de Música.

Relatório de Estágio de Mestrado

Figura 26 – Horário da turma do 2.º B.

Dia	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h00 08h30					
08h30 09h30	Biblioteca 5	OTL 1	Expressão Plástica 4	Biblioteca 5	Sala de Estudo 1
09h30 10h30	Educação Física	Sala de Estudo 1	Projeto/ Matemática 2	TIC 2	OTL 4
10h30 11h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11h00 12h00	Sala de Estudo 4	Expressão Plástica 4	Sala de Estudo 1	Sala de Estudo 1	Inglês 5
12h15 13h15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h15 14h00					
14h00 15h00	Música			Música	Educação Física
15h00 16h00					
16h00 16h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h30 17h30		Inglês			
17h30 18h15			TIC		

5.6. Equipa Pedagógica do 2.º B

Primeiramente, importa reconhecer que as crianças que constituem a turma são o foco da atenção de todo o trabalho desenvolvido pelos elementos da equipa pedagógica, pois são para elas que a equipa trabalha. Desta forma, a equipa pedagógica deve combater as dificuldades que os alunos manifestam, através de estratégias e atividades do interesse dos mesmos. Neste sentido, importa reconhecer a importância do trabalho conjunto de uma equipa multidisciplinar, a fim de proporcionar às crianças um desenvolvimento pleno e harmonioso, dando-lhes a possibilidade de terem um papel ativo e significativo na aquisição das suas aprendizagens.

No que diz respeito à equipa pedagógica do 2.º B, a mesma é constituída por uma professora titular, duas professoras de apoio pedagógico, uma docente de Inglês (terças e sextas-feiras), uma professora de Estudo Acompanhado (todos os dias da semana), um professor de Educação Física (segundas e sextas-feiras), um docente de TIC (quartas e quintas-feiras), uma professora de Expressão Plástica (terças e quintas-feiras), uma docente de Música (segundas e quintas-feiras), um professor responsável pelo Clube da Matemática (quartas-feiras) e, ainda, uma docente da Educação Especial.

Relatório de Estágio de Mestrado

5.7. Intervenção Pedagógica na Turma do 2.ºB

Em primeiro lugar, é salientar que a minha intervenção com a turma do 2.º B, ocorreu durante sete semanas, entre os meses de abril e junho do ano letivo 2015-2016, totalizando 120 horas de estágio. Foram realizadas diversas atividades para que os alunos conseguissem adquirir novas aprendizagens. Para tal, foi tido em consideração alguns documentos oficiais, tais como o *Programa e Metas Curriculares* das disciplinas de Matemática, Estudo do Meio e Português e, ainda, a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*.

5.7.1. Projeto de Investigação-Ação no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Ao longo das semanas de observação na turma do 2.ºB, foi possível constatar que os alunos, embora tivessem uma boa relação entre eles, quando realizavam atividades relacionadas com os conteúdos programáticos não cooperavam entre si. Neste sentido considerei pertinente desenvolver o trabalho cooperativo com os alunos, dado que atualmente é uma das competências mais exigidas. Surge, então, a seguinte questão de investigação-ação: *Quais as potencialidades do trabalho cooperativo na aquisição de novas aprendizagens nos alunos do 2.º B?*

5.7.1.1. Fases do projeto de Investigação-Ação.

Relativamente às fases deste projeto desenvolvido com a turma do 2.º B, importa salientar que o mesmo se encontra dividido em três fases: a fase da planificação, da ação e da reflexão. Neste sentido, elaborarei um cronograma, a fim de orientar o desenvolvimento do mesmo. A tabela que se segue apresenta a duração de cada uma das fases do projeto.

Relatório de Estágio de Mestrado

Quadro 3 – Calendarização das fases de implementação do Projeto de Investigação-Ação.

Fases do Projeto	Calendarização das Fases do Projeto									
	Abril de 2016			Maio de 2016					Junho de 2016	
	4 a 6	11 a 13	18 a 20	2 a 4	9 a 11	16 a 18	23 a 25	30 e 31	1	2 a 10
1ª fase										
2ª fase										
3ª fase										

Atendendo ao Quadro 3, é possível constatar que ao longo das duas primeiras semanas o estágio baseou-se, essencialmente, na observação participante. Durante estas semanas foi possível definir a questão-problema, o projeto que iria desenvolver e, ainda, o tempo que iria dedicar a cada uma das fases do projeto. Posto isto, durante a última semana de abril e ao longo do mês de maio passei à fase da ação, em que foi possível desenvolver um conjunto de estratégias/atividades com o intuito de contrariar a problemática identificada.

Por fim, nas primeiras duas semanas de junho procedeu-se à terceira fase do projeto, designada a fase de reflexão. Neste momento, refleti acerca da minha prática pedagógica e, principalmente, o contributo que este Projeto de Investigação-Ação teve no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 2.º B, tanto a nível cognitivo, com a nível afetivo e social.

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados para a concretização deste projeto encontram-se apresentados na tabela seguinte, assim como a análise de conteúdo.

Relatório de Estágio de Mestrado

Quadro 4 – Técnicas, Instrumentos e Análise de Dados.

Técnicas de Recolha de Dados	<ul style="list-style-type: none">❖ Observação Participante;❖ Registo Escrito;❖ Registo Fotográfico.
Instrumentos de Dados	<ul style="list-style-type: none">❖ Portefólio;❖ Notas de Campo;❖ Diário de Bordo;²¹❖ Grelhas de Observação;²²❖ Grelhas de Avaliação;❖ Conversas informais com a professora cooperante;❖ Trabalhos elaborados pelos alunos;❖ Fotografias.
Análise de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none">❖ Interpretação dos gráficos de barras;❖ Projeto Educativo da Escola.

5.7.1.2. Estratégias de intervenção.

5.7.1.2.1. Representação de frações na reta numérica.

Num primeiro momento, considerei fundamental apresentar à turma a metodologia de trabalho cooperativo, dado que a mesma não estava habituada a realizar trabalhos desta natureza. Os alunos desta turma apresentavam algumas dificuldades na aquisição de aprendizagens de conceitos mais abstratos, como é o caso da representação de frações na reta numérica, por isso considerei pertinente desenvolver esta metodologia, tentando contrariar essas mesmas dificuldades. Para iniciar o desenvolvimento de atividades em grupos, foi necessário desenvolvê-las, primeiramente, a pares. À medida que os alunos se adaptassem a trabalhar a pares iria, gradualmente, introduzindo mais um elemento, para que no máximo soubessem trabalhar em grupos de quatro elementos²³.

No entanto, desenvolver o trabalho cooperativo era de facto uma necessidade que estes alunos apresentavam. Depois de uma breve explicação do que é o trabalho cooperativo, permiti aos alunos que escolhessem um colega com quem iriam

²¹ Consultar o Apêndice 13.

²² Consultar os Apêndices 14 e 15.

²³ Consultar o Apêndice 16.

Relatório de Estágio de Mestrado

desenvolver a atividade proposta. Neste sentido, considerei que se os alunos escolhessem os seus pares de trabalho, estariam mais motivados e empenhados no desenvolvimento da atividade, pois iriam trabalhar com os colegas com quem mais se identificavam. Porém, verifiquei algumas situações de discordância entre os alunos, enquanto escolhiam os seus pares de trabalho, razão pela qual decidi que trabalhariam com o colega do lado.

No que diz respeito à atividade proposta, a mesma consistia em escolher uma barra e tê-la como unidade de medida. Posto isto, teriam que decompô-la utilizando outras barras mais pequenas, mas a sua decomposição teria de ser feita sempre com barras da mesma medida. Por exemplo, se um aluno escolhesse a barra laranja, que corresponde ao número 10, podiam decompô-la com duas barras amarelas (corresponde ao número 5), cinco barras vermelhas (corresponde ao número 2) e, ainda, dez quadradinhos brancos (corresponde ao número 1). Neste primeiro contacto, os alunos poderiam relembrar o conceito de metade, pois são necessárias duas barras amarelas para completar a barra laranja; a quinta parte, uma vez que são necessárias cinco barras vermelhas para completar a barra laranja e, ainda, a décima parte, dado que são necessários 10 quadradinhos brancos para completar a barra laranja. Posteriormente, os alunos teriam de registar os resultados obtidos numa folha branca e discuti-los com o respetivo par.

De seguida, foi-lhes proposto que traduzissem esses resultados obtidos em frações. Tomando como exemplo o anterior, os alunos teriam de colocar à frente da barra amarela a fração correspondente à mesma, ou seja $1/2$, pois eram necessárias duas barras amarelas para completar a barra laranja. Já na barra vermelha teriam que colocar $1/5$, já que eram necessárias cinco barras vermelhas para completar uma barra laranja. Por fim, junto à representação do quadradinho branco, teriam que colocar $1/10$, dado que eram necessários dez quadradinhos para completar a barra laranja. Posto isto, solicitei aos alunos que ordenassem as barras que utilizaram por ordem crescente, isto é, primeiramente colocavam o quadradinho branco, depois a barra vermelha, seguindo-se a barra amarela e, por fim, a barra laranja. Note-se que este exercício seria uma ponte de ligação com o passo seguinte: a representação das frações na reta numérica. Quero com isto dizer que os alunos, ao colocarem por as barras por ordem crescente, iriam mais facilmente associar que $1/10$ é menor que $1/5$ e $1/2$, logo esta fração estaria representada na reta numérica junto 0, seguindo $1/5$, $1/2$ e, por fim, a unidade.

Relatório de Estágio de Mestrado

Outro aspeto que considero importante referir é o material utilizado para que os alunos construam, mais facilmente, a sua aprendizagem. É de salientar que a falta de materiais didáticos nas escolas é uma realidade bem evidente, cabe ao docente contornar esse obstáculo e dar aos alunos oportunidade de contactar com os materiais. Dado que não existiam barras cuisinaire na escola, optei por imprimir a sua representação em papel para que cada par pudesse realizar a atividade proposta com as barras. Porém, o facto de o material ter sido em papel, teve uma durabilidade reduzida. Assim, considero que deveria ter tido o cuidado de plastificar as folhas, de modo a que os alunos pudessem manusear o material sempre que desejassem.

5.7.1.2.2. *Descobrimo a minha altura.*

No que concerne à atividade “Descobrimo a minha altura”, a mesma teve como objetivo principal abordar com os alunos as medidas de comprimento. Num primeiro momento, questionei os alunos sobre quem seria o aluno mais alto da turma. Após terem referido que as alunas A2.3, A2.4 e A2.6 eram as mais altas da turma, solicitei-lhes que se reunissem em pares de trabalhos e que medissem a altura do seu par. Desta forma, foi pedido aos alunos que fossem buscar as suas tesouras e foi facultado a cada aluno, aproximadamente, 2 metros de barbante. De seguida, os alunos teriam de colocar ao lado do seu colega o barbante e cortá-lo na medida da sua altura²⁴.

Figura 27 – Atividade “Descobrimo a minha altura”.



²⁴ Consultar o Apêndice 17.

Relatório de Estágio de Mestrado

Posteriormente, foi pedido que cada aluno viesse ao quadro e colocasse no mesmo no barbante correspondente à altura do seu colega. À medida que os alunos vinham colocar o barbante no quadro, a professora ia registando no quadro o nome do aluno a que correspondia essa medida, para que fosse possível os alunos verificarem se as alunas, inicialmente referidas, eram ou não as mais altas da turma. Concluída esta etapa, os alunos A2.23 e A2.4 afirmaram que:

A2.23 – Quando fui à loja do cidadão fazer o meu cartão de cidadão, os senhores mediram a minha altura com uma régua de metal.

Diário de bordo, 26 de abril de 2016.

A2.4 - A minha vizinha é costureira e quando ela tem que me fazer um vestido usa, também, uma fita métrica que é parecido a uma régua.

Diário de bordo, 26 de abril de 2016.

Atendendo às observações feitas pelos alunos, questionei-os sobre que instrumento nos faltava para podermos saber com maior rigor a altura de cada aluno da turma. Surgiu então a ideia de construirmos um metro desdobrável, para que os alunos conseguissem converter aqueles pedaços de barbante em números, a fim de compararmos as alturas dos alunos da turma do 2.º B. Solicitei a cada par de trabalho que trouxesse uma caixa de cereais e que, posteriormente, colassem a fotocópia entregue pela professora no cartão. É de acrescentar que a docente facultou aos alunos ataches, de modo a unir as diversas partes que constituíam a régua de um metro de comprimento. Após este momento, cada aluno foi ao quadro medir o barbante correspondente à altura do seu colega de trabalho. Enquanto um aluno fazia a medição

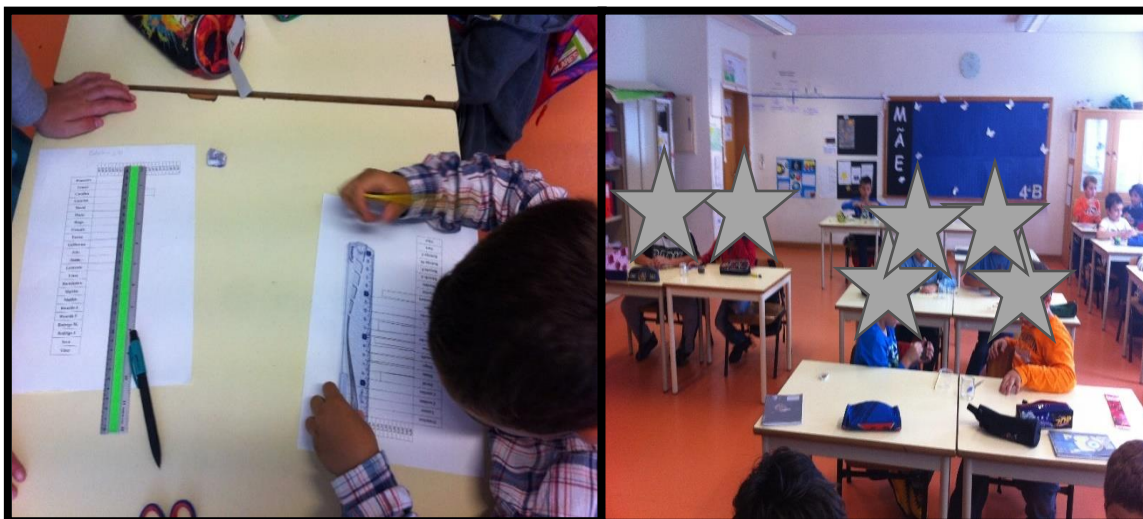
Relatório de Estágio de Mestrado

do barbante, o outro registava o comprimento obtido. Note-se que a professora se encontrava no quadro, de forma a auxiliar o aluno que estava a medir.

Posto isto, os alunos comunicaram, à vez, a altura que o seu colega media e, em simultâneo, a docente fazia o registo no quadro. Foi então que a aluna A2.19 disse que: “com estes números todos no quadro, torna-se difícil ver quem é o mais alto de todos”.

Aproveitando o comentário desta aluna, perguntei aos alunos qual seria a maneira mais fácil para interpretar as informações que se encontravam no quadro. Dado que os alunos não sabiam a resposta, propus que criassem um gráfico de barras, pois assim facilmente organizariam e tratariam os dados. Além disso foi necessário, num primeiro momento, questionar os alunos se já tinham construído um gráfico de barras, pois se nunca tivessem construído seria essencial realizar uma explicação de como construí-lo. Dado que os alunos, anteriormente, tiveram a oportunidade de construir um gráfico, não foi necessário fazer uma explicação exaustiva, apenas recapitulei alguns aspetos que teriam de considerar na fase de construção.

Figura 28 – Elaboração de um gráfico de barras sobre os dados obtidos.



Importa reconhecer que a construção do gráfico despertou interesse e motivação, uma vez que construir um metro desdobrável possibilitou aos alunos clarificar a noção de 1 metro, pois se considerarmos o comentário da aluna A2.3, vemos claramente que a aluna não tinha noção do quanto era 1 metro.

A2.3 - Afinal 1 metro não é tão grande como eu pensava

Diário de bordo, 26 de abril de 2016.

Após este comentário, a aluna mostrou interesse em medir alguns objetos que estavam aos seu dispor, de forma a perceber se esses mesmos objetos mediam mais ou menos do que um metro de comprimento ou altura.

5.7.1.2.3. Exploração das propriedades dos materiais.

Com o intuito de abordar com os alunos as propriedades dos materiais, considerei interessante motivá-los para uma atividade prática. Neste sentido, através da exploração feita pelos alunos, foram identificadas diversas características dos materiais. Desta forma, foi possível verificar as concepções dos alunos, relativamente às propriedades dos materiais (flexibilidade, dureza, combustível, natural, artificial, transparência, resistência). É de mencionar que os alunos realizaram esta atividade com os seus pares de trabalho, de forma a promover a troca de opiniões e a partilha de conhecimentos acerca dos materiais²⁵.

Figura 29 – Exploração dos materiais de uso corrente.



²⁵ Consultar o Apêndice 17.

Relatório de Estágio de Mestrado

De seguida, promovi um momento de diálogo com os alunos para que pudessem partilhar em grande grupo as descobertas que tinham feito sobre cada material manipulado. Este momento foi benéfico, uma vez que complementou as características de alguns materiais explorados. Posto isto, permiti que os alunos partilhassem experiências acerca dos objetos. Este diálogo foi fundamental para a construção do esquema que iríamos construir posteriormente, onde colocaríamos a utilidade dos materiais explorados. Em vez de copiarem para o caderno diário o esquema apresentado pelo manual de Estudo do Meio, considerei mais interessante serem os alunos a construir um esquema semelhante com os materiais explorados, que fosse representativo das suas vivências. Na minha opinião, esta atividade foi mais significativa para os alunos não só porque falaram de si, como também sentiram valorizadas as suas vivências.

A2.10- Gosto muito das aulas de Estudo do Meio, porque podemos falar do que fazemos em casa.

Diário de bordo, 26 de abril de 2016.

Através do comentário do aluno, compreendo que o facto de falarem deles os motiva mais para aprendizagem, dado que conseguem estabelecer uma ligação com a sua realidade e com os conceitos abordados nas aulas. No entanto, este comentário fez-me pensar que nas restantes disciplinas o seu dia-a-dia, na maior parte das vezes, fica afastado dos conteúdos trabalhados o que não os cativa tanto, promovendo o seu desinteresse.

Quanto à criação do esquema coletivamente, considerei que foi uma atividade interessante, pois os alunos aprenderam a sistematizar os conteúdos abordados. Este exercício foi fundamental para que pudessem compreender como podem ser organizados os conteúdos abordados, facilitando a sua compreensão e ligação entre eles.

5.7.1.2.4. *O que sei sobre o ar?*

Inicialmente, foi distribuído pelos alunos um questionário diagnóstico sobre o ar que teria de ser preenchido individualmente, atendendo aos conhecimentos que possuíam sobre o tema. Note-se que foi pedido aos alunos que não apagassem as suas respostas, mesmo que estivessem diferentes das dos colegas do lado, para que no final pudessem verificar o que sabiam e o que ficaram a conhecer com a realização da atividade prática²⁶.

Num primeiro momento, perguntei aos alunos se o ar existia. De modo a confirmarem as suas respostas, pedi que colocassem a mão à frente da boca e que soprem para a mesma. Posteriormente, distribui por cada aluno um balão e pedi-lhes que o enchessem. Através deste exercício, os alunos teriam de observar o balão e concluir que o ar, embora seja invisível, ocupa espaço.

De seguida, teriam de responder se o ar tinha ou não peso. Para tal, pedi-lhes que enchessem dois balões com o mesmo volume. Seguidamente, amarraram um fio ao balão, na zona onde o encheram. Após esta fase, os alunos prenderam com fita-cola os balões numa vareta, deixando a zona por onde encheram o balão para baixo. Posto isto, suspenderam a vareta pelo centro, de forma a permitir que os dois balões ficassem equilibrados. Neste momento, um aluno ficou responsável por segurar o cordel que suspende a vareta, para que possam ver os balões equilibrados na “balança”. Por fim, o aluno desfez o laço de um dos balões, permitindo a saída do ar. Nesta fase, os alunos observaram que o balão que possuía ar, inclinou a vareta para baixo, o que indicava que o balão com ar era mais pesado do que o balão vazio. Assim, os alunos concluíam que o ar, embora não nos apercebamos, tem peso.

²⁶ Consultar o Apêndice 18.

Figura 30 – Atividade prática sobre o ar.



Posto isto, os alunos teriam de verificar se existia ar noutros meios, nomeadamente no solo e na água. Assim sendo, pedi que colocassem dentro de um recipiente um pouco de terra. Seguidamente, adicionaram água e verificaram a subida de bolhas de ar, concluindo desta forma que existe ar no solo. De modo a verificar se existia ou não ar na água, solicitei aos alunos que colocassem água da torneira dentro de um recipiente e que o colocassem sobre a mesa e, ainda, observassem a formação gradual de bolhas no interior do recipiente. Assim, os alunos concluíram que se não houvesse ar na água não existiria vida no meio aquático. Por último, distribuí um balão e um saco de plástico pequeno. Os alunos encheram o balão e o saco de plástico com ar e verificaram que não tinha havido alteração na forma do balão e do saco, concluindo que o ar se ajusta ao meio, logo não possui forma.

Figura 31 – Verificação de ar na água e na terra.



Na minha opinião, considero que esta estratégia foi fulcral para que os alunos compreendessem as características do ar. Além disso, foi visível o seu espanto quando testaram se o ar tinha peso e se ocupava espaço, uma vez que não conseguem verificar essas características no seu dia a dia. Atendendo ao *feedback* dado pelos alunos, posso concluir que esta atividade proporcionou a todos uma aprendizagem mais ativa e significativa.

5.7.1.2.5. Silabicamente brincando.

De forma a recapitular o conteúdo programático da disciplina de Estudo do Meio, as propriedades dos materiais e iniciar a abordagem à sílaba tónica na disciplina de Português, decidi elaborar um dominó em que as peças do jogo eram compostas por uma palavra e uma imagem, sendo o objetivo do jogo corresponder a palavra à respetiva imagem²⁷. É de acrescentar que cada palavra tinha a sílaba tónica destacada, a fim de despertar, nos alunos, a curiosidade em saber o motivo pelo qual as letras estavam destacadas (Silva, Silva & Santos, 2014).

Num primeiro momento, foram distribuídas, por cada par de trabalho, as peças do dominó. Como já sabia que este material ia despertar curiosidade e agitação nos alunos, permiti que, num primeiro instante, os alunos explorassem livremente o material distribuído. De seguida, solicitei aos alunos que olhassem atentamente as palavras que estavam escritas no dominó e as memorizassem. Note-se que, para facilitar o processo

²⁷ Consultar o Apêndice 18.

Relatório de Estágio de Mestrado

de memorização das palavras, considerei importante escrevê-las no quadro, à medida que os alunos as enumeravam. Ainda assim, sugeri que cada aluno teria a função de memorizar a escrita de metade das palavras e o seu colega memorizava as restantes. Esta estratégia permitiu desenvolver o sentimento de interdependência positiva entre os pares de trabalho, pois o grupo só conseguia realizar a atividade seguinte, caso cada elemento tivesse decorado corretamente cada uma das palavras.

De seguida, distribui pelos pares de trabalho as peças do jogo silabicamente brincando. Este jogo consiste na divisão silábica das palavras que compunham o jogo do dominó. O objetivo do jogo era ordenar as sílabas e formar as palavras que estavam no dominó, não esquecendo que cada uma delas tinha uma sílaba destacada. Enquanto os alunos formavam as palavras, eu circulava pelos pares de trabalho, não só para orientá-los, mas para observar os seus comportamentos no momento da atividade. Durante esse momento, pude observar o envolvimento dos alunos na realização da atividade, ao ponto de já terem formado todas as palavras corretamente, desfazerem-nas para reorganizá-las novamente.

À medida que os alunos terminavam o jogo, colocavam os braços no ar e eu dirigia-me até eles, a fim de verificar se as palavras estavam escritas corretamente e se cada palavra continha uma sílaba destacada. Nesse momento, um aluno colocou a seguinte questão:

A2.23 - Porquê que cada palavra têm uma sílaba diferente das outras?

Professora - Chama pela palavra e vê se consegues responder à tua pergunta.

A2.23 - Parece ser mais forte do que as outras.

Diário de bordo, 18 de maio de 2016

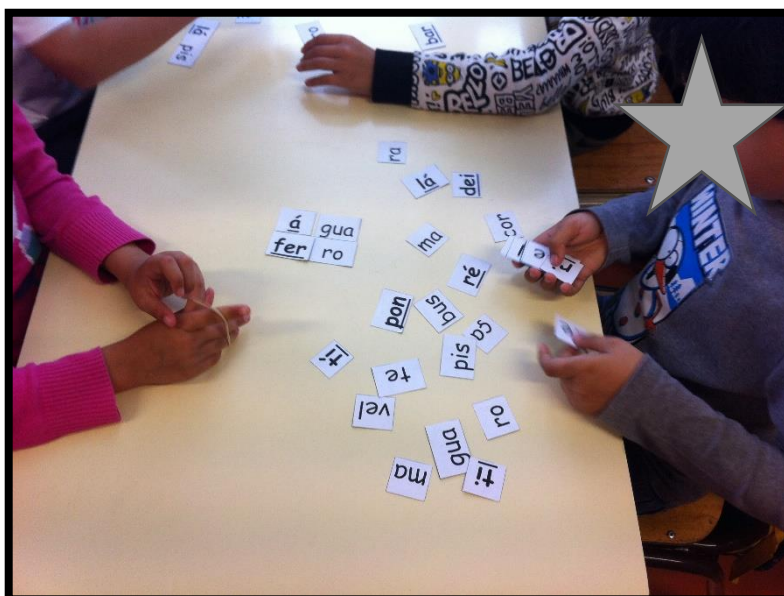
A partir desta observação e constatação do aluno, explorámos em conjunto o conceito de sílaba tónica e átona. Além disso, no momento em que os alunos reconheceram que a sílaba destacada era a mais forte, perguntei se eles sabiam como se chamava essa sílaba. No meu entender, foi uma estratégia que me possibilitou verificar

Relatório de Estágio de Mestrado

e valorizar os conhecimentos que possuíam sobre esta temática. Uma vez que nenhum aluno referiu a sílaba tónica, eu referi que as sílabas que são ditas com mais força são designadas de sílabas tónicas e as restantes sílabas da palavra são as sílabas átonas (Dias, 2013; Pinto & Tavares, 2010).

É de acrescentar que os alunos acharam engraçado chamar pelas palavras, por este motivo pedi que cada aluno chamasse o nome do colega, de forma a encontrar a sílaba tónica do seu nome. Esta adequação na minha planificação foi fundamental, pois os alunos descobriram uma estratégia que podia ser aplicada noutra atividade, quando fosse necessário encontrar a sílaba tónica de uma determinada palavra.

Figura 32 – Realização do jogo “Silabicamente Brincando”.



5.7.1.2.6. A criação do conto.

Dado que estávamos a explorar o conto *O Pinto Borrachudo* da autoria de Adolfo Coelho e tínhamos abordado os elementos textuais da capa de um livro, considerei relevante elaborarem um livro com um conto criado pela turma. Assim, através desta atividade, estaríamos a interligar os conteúdos recentemente trabalhados²⁸. No que diz respeito à estratégia utilizada para a construção do conto, é de referir que foi utilizado um caderno com folhas brancas. A utilização de um caderno despertou nos alunos a

²⁸ Consultar o Apêndice 19.

Relatório de Estágio de Mestrado

curiosidade de lerem o que lá estava escrito, pois como eu tinha iniciado a atividade os alunos não sabiam que no caderno não tinha qualquer palavra escrita (Macias, 2003).

Conseqüentemente, a curiosidade desenvolveu nos alunos a motivação para participarem na atividade. Além disso, desenvolveu a capacidade de concentração e criatividade, na medida em que teriam de estar atentos à história criada pelos seus colegas, para que pudessem dar continuidade à mesma com coerência (Azevedo, 2006; Nascimento, 2006). Ainda assim, foi necessário haver cooperação entre os alunos, para que fosse possível construir o conto, pois contamos com a participação de todos para a construção do mesmo. Por outro lado, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de interajuda, pois quando algum aluno tinha dificuldade em dar continuidade à história os restantes colegas manifestavam interesse em ajudá-lo (Lopes & Silva, 2011).

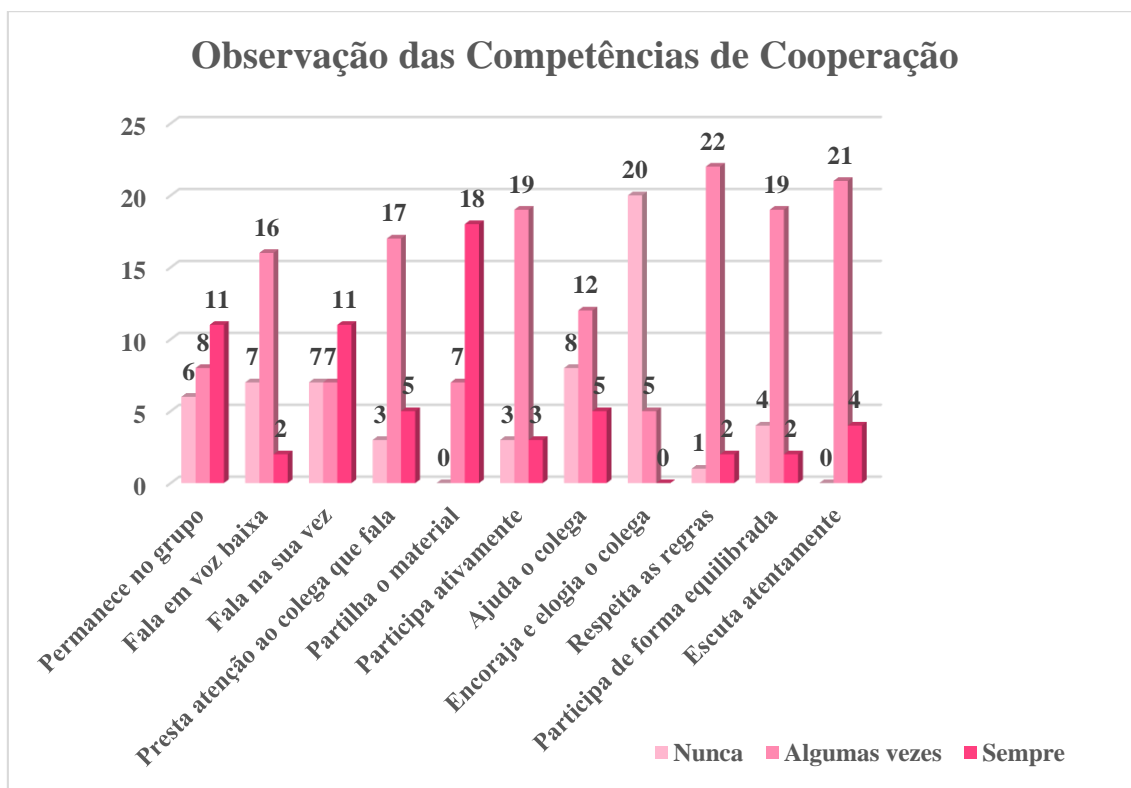
Quanto aos aspetos menos bons desta atividade, é de mencionar que o registo do conto foi um deles, pois era necessário estar atenta às sugestões dadas pelos alunos, à coerência das mesmas e, ainda, registá-las. Talvez tivesse sido mais prático registarem as suas ideias no caderno que circulou por eles, caso os alunos não se recordassem eu e os restantes alunos auxiliávamos na sua recapitulação. No entanto, recorrer a essa estratégia iria aumentar o tempo destinado à atividade. Contudo, considero que esta atividade contribuiu para os alunos desenvolverem a sua capacidade de escrita criativa, que é uma lacuna da turma (Balça, 2006).

5.7.1.3. Resultados do projeto de Investigação-Ação.

Após ter identificado o problema que conduziu o projeto de Investigação-Ação, incidi a minha observação nas competências cooperativas que os alunos do 2.º B possuíam²⁹ (Gráfico 4).

²⁹ Consultar o Apêndice 20.

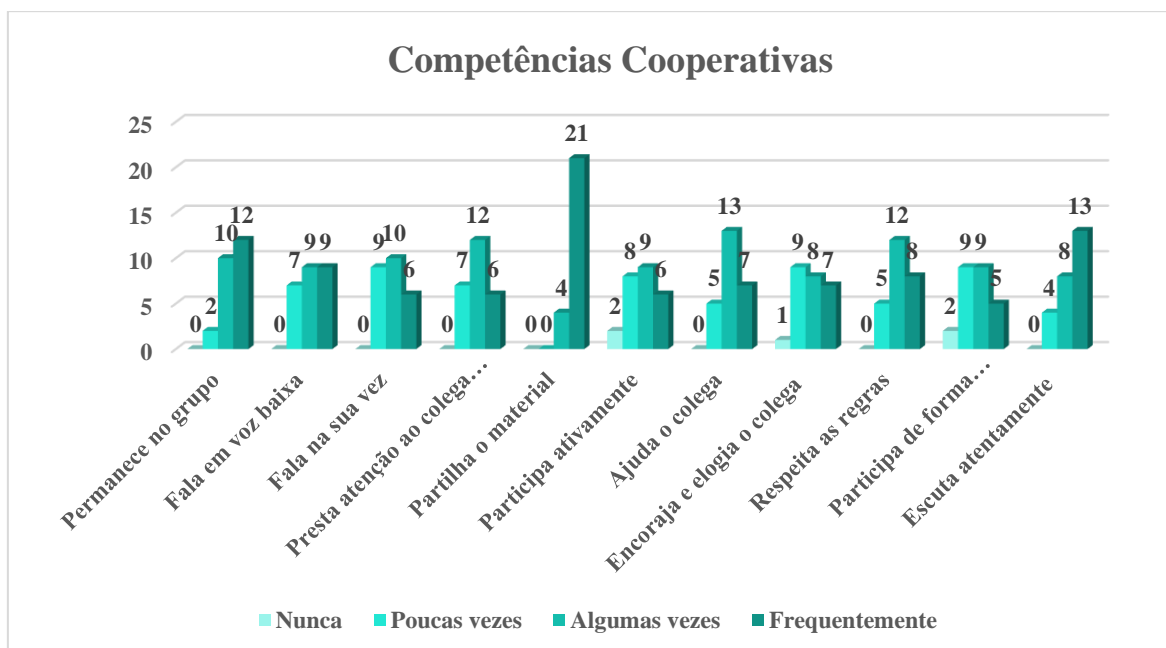
Gráfico 4 – Observação das Competências de Cooperação durante das semanas de observação.



Tal como é possível constatar, as competências cooperativas menos evidentes nos alunos do 2.º B são encoraja e elogia o colega, participam de forma equilibrada e escuta atentamente. No meu entender estas competências não foram muitas vezes evidenciadas, dado que a professora cooperante promovia, maioritariamente, momentos de trabalho individual. Desta forma, os alunos raramente sentiam a necessidade de encorajar e elogiar o colega. No entanto, os alunos evidenciaram, desde as semanas de observação, a partilha do material escolar, essencialmente, borracha, apara-lápis, esferográficas e, ainda, lápis.

Relatório de Estágio de Mestrado

Gráfico 5 – Avaliação das Competências Cooperativas após a implementação do Projeto de Investigação-Ação.



De uma forma geral, assiste-se a uma melhoria das competências cooperativas³⁰ nos alunos do 2.º B. No entanto, as competências que melhoraram significativamente foram as seguintes: fala em voz baixa; presta atenção à pessoa que fala; ajuda o colega; encoraja e elogia o colega; participa de forma equilibrada e, ainda, escuta atentamente. Embora, se verifique alguma melhoria das competências cooperativas, reconheço que o período de tempo em que o mesmo foi implementado não foi suficiente para que a aprendizagem cooperativa ocorresse verdadeiramente na turma do 2.º B.

5.7.1.4. Reflexão sobre o projeto de Investigação-Ação.

Note-se que, na minha primeira semana de intervenção, tive o cuidado de informar os alunos do 2.º B de que iríamos realizar trabalhos de forma diferentes à que os mesmos estavam habituados. Além disso, tive, também, o cuidado de explicar em que consistia o trabalho cooperativo e os seus benefícios.

Desta forma, num primeiro momento os alunos realizaram trabalho a pares, pois como nunca tinham trabalhado em grupo seria mais vantajoso começar por trabalhar em

³⁰ Consultar o Apêndice 21.

Relatório de Estágio de Mestrado

pequenos grupos. Quanto ao critério para a elaboração dos pares de trabalho, tive por base a heterogeneidade, pois alguns alunos tinham maior autonomia na execução de trabalhos o que permitiria aperfeiçoar algumas competências que não estivessem bem adquiridas.

Durante a fase da implementação, pude constatar que, numa fase inicial, os alunos tiveram dificuldades em trabalhar em grupo, visto que esta era uma forma de trabalhar com a qual os mesmos não estavam habituados. Todavia, com a realização sistemática de trabalhos desta natureza, os alunos compreenderam que esta metodologia lhes despertava maior interesse, motivação, autoestima, confiança e, ainda, espírito de equipa, podendo, assim, desenvolver essas competências.

Salienta-se, ainda, que no final da concretização dos trabalhos, aos alunos eram incentivados a efetuar uma breve reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido, incluindo na sua apreciação o nível do empenho e do comportamento de cada elemento do grupo. Deste modo, este exercício contribuía para o estímulo da capacidade crítica e reflexiva dos alunos.

Por um lado, reconheço que deveria ter dedicado mais tempo à fase de pré-implantação, para que os alunos compreendessem melhor em que consistia o trabalho cooperativo e para que não ficassem com a ideia de que o trabalho cooperativo é um simples trabalho de grupo. Por outro lado, considero, no curto período de prática que tive, que consegui despertar o gosto pela aprendizagem cooperativa, pois quando iniciava as aulas os alunos perguntavam, diariamente, se iriam fazer trabalho de grupo. Atendendo a estes comentários, é possível reconhecer que esta metodologia despertou interesse, motivação, segurança e confiança para a aquisição de novas aprendizagens.

Por fim, é de referir que no final da minha prática pedagógica os alunos começaram a empregar o vocabulário próprio de trabalhos deste cariz, nomeadamente: “nós realizamos o seguinte trabalho” e “nós erramos nesta questão”. Tendo por base estas intervenções, é notória a presença do espírito de equipa, da responsabilidade e do reconhecimento do erro como algo potencializador de novas aprendizagens.

Relatório de Estágio de Mestrado

5.7.2. A escola de mãos dadas com a comunidade educativa.

5.7.2.1. “O coração da minha mãe é...”

Em colaboração com a minha colega Jesuína Mendes, realizei uma atividade sobre o dia da mãe que envolvia a participação das mesmas. Num primeiro momento, apresentei à turma do 2.º B o poema “O coração da minha mãe...” da obra *O livro dos corações* da autoria de Luciana Graça. Após apresentação do poema, estabeleci um diálogo com os alunos, de modo que os mesmos falassem um pouco sobre o coração das suas mães. Neste momento, foi notório o entusiasmo dos alunos, por terem tido a oportunidade de falar sobre as suas mães e o que gostavam de fazer com elas. De seguida, solicitei aos chefes de dia que distribuíssem por cada colega o molde de um coração, feito a partir de caixas de cereais.

Figura 33 – Atividade realizada do dia da Mãe.



Por sua vez, os alunos levariam o molde para casa e teriam de decorá-lo, juntamente com as suas mães, utilizando materiais de desperdício ou outros que gostassem de utilizar. Ainda assim, foi pedido a cada aluno que completasse a frase “O coração da minha mãe é...” com uma característica da sua mãe. Embora esta atividade seja simples é de mencionar que a mesma foi organizada tendo em conta a opinião das professoras cooperantes que aconselharam optar por atividades desta natureza, para que pudéssemos ter a adesão desejada por parte das mães dos alunos. Por fim, realizámos

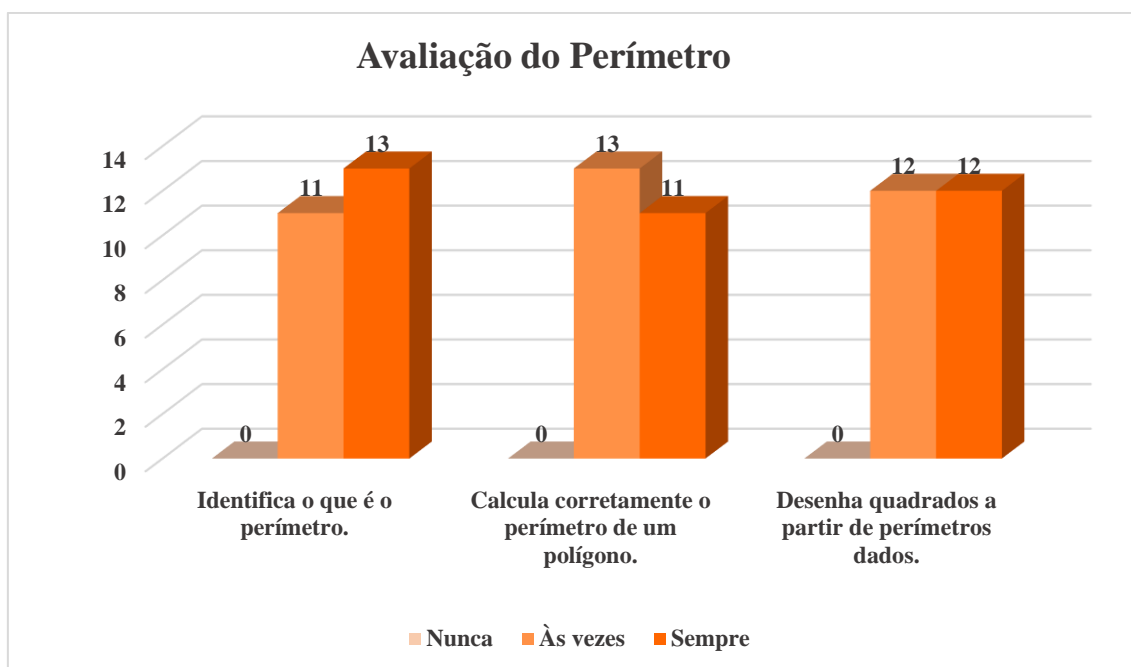
uma exposição com os trabalhos realizados pelos alunos e mães do 2.º B e do 3.º A, colocando o poema inicialmente apresentado. Esta estratégia permitiu divulgar e valorizar os trabalhos que os alunos realizaram em colaboração com as suas mães.

5.7.3. Avaliação das Aprendizagens dos alunos do 2.º B.

Além das atividades anteriormente apresentadas, é de evidenciar que no decorrer da Prática Pedagógica II foram realizadas outras. Neste sentido, é de referir que, de um modo geral, a turma teve uma avaliação positiva nas diversas disciplinas do currículo, tal como os gráficos seguintes ilustram.

Relativamente à disciplina de Matemática, é de frisar que a avaliação incidiu sobre os conteúdos de perímetro, área, unidades de medida de massa e de capacidade. Quanto aos conteúdos do perímetro e área³¹, tal como se verifica nos Gráficos 6 e 7, os alunos do 2.ºB evidenciaram dificuldades essencialmente em calcular o perímetro e a área, assim como desenhar polígonos através do perímetro e da área indicada.

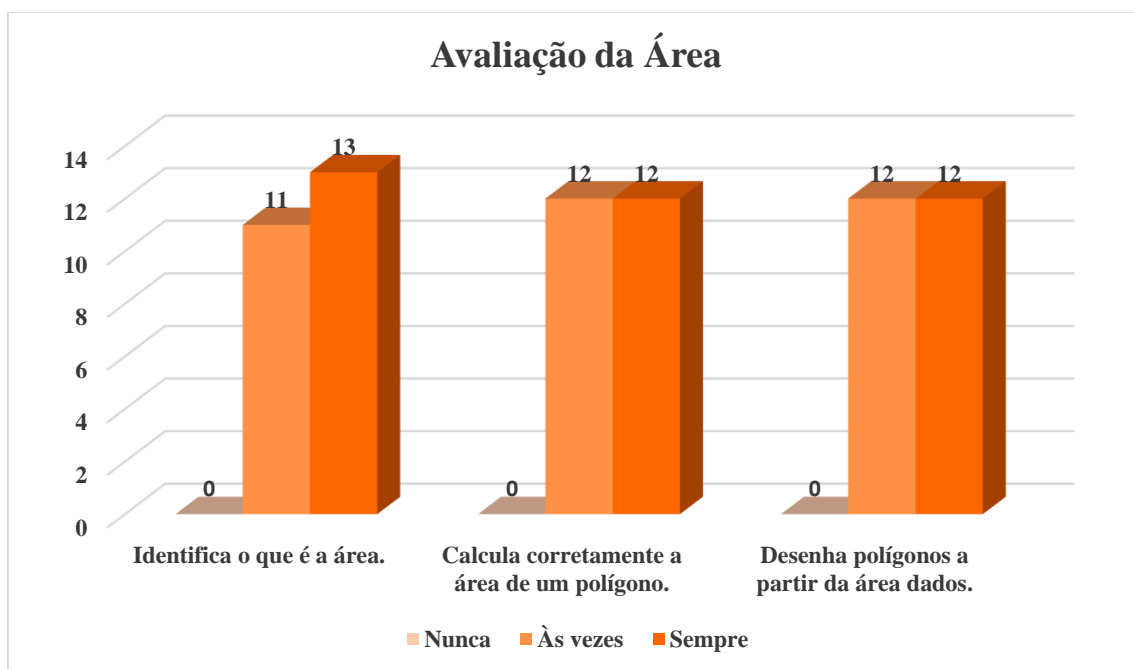
Gráfico 6 – Avaliação sobre o perímetro.



³¹ Consultar o Apêndice 22.

Relatório de Estágio de Mestrado

Gráfico 7 – Avaliação sobre a Área.



Quanto às unidades de medidas de massa e de capacidade³², nota-se que os alunos obtiveram uma avaliação mais positiva, tal como ilustra os Gráficos 8 e 9. Através da análise dos gráficos, verifica-se que as unidades de medida de capacidade tiveram uma avaliação menos positiva, face às unidades de medida de massa, principalmente em reconhecer que meio litro é metade de um litro e, ainda, um quarto de litro é a quarta parte de um litro.

³² Consultar o Apêndice 23.

Gráfico 8 – Avaliação sobre as Unidades de Medidas de Capacidade.

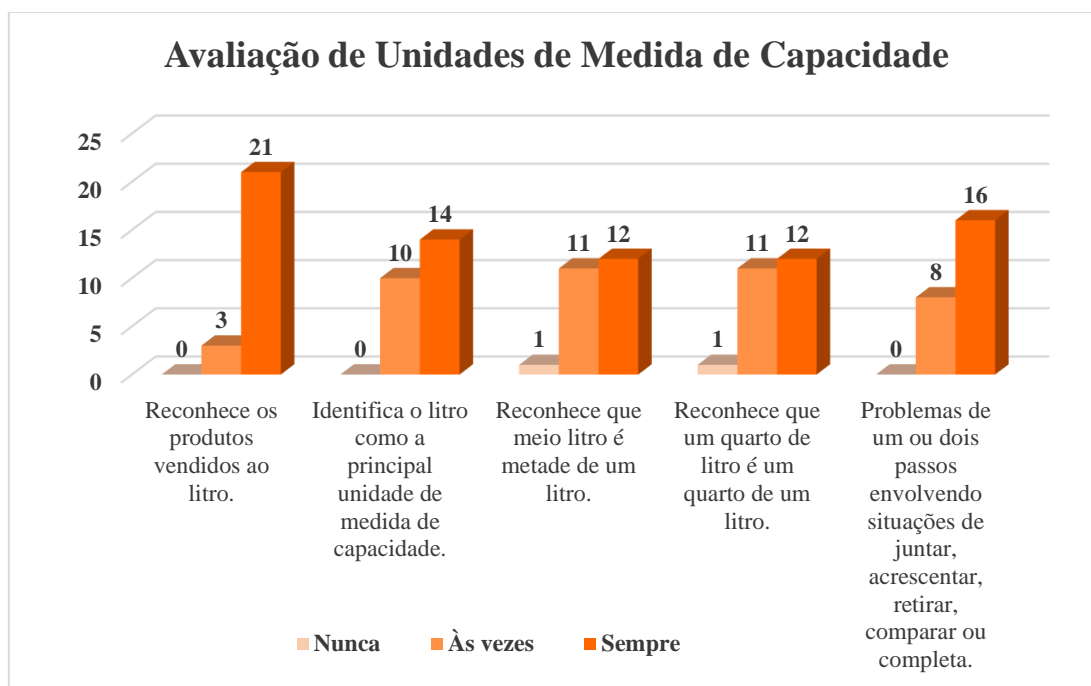
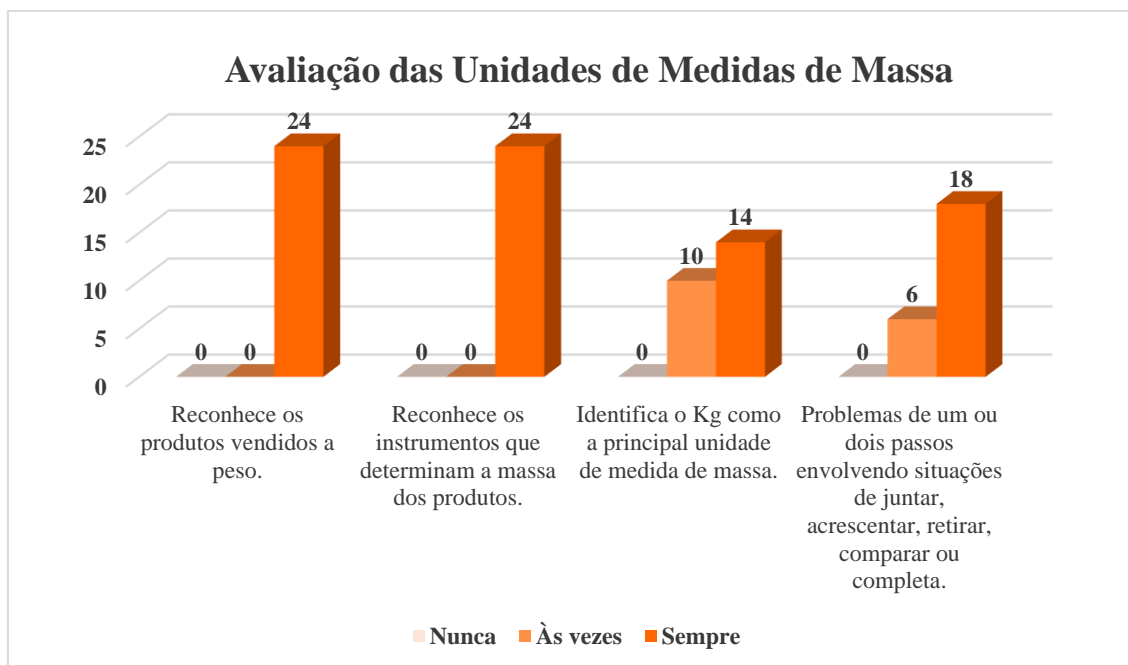


Gráfico 9 – Avaliação das Unidades de Medida de Massa.

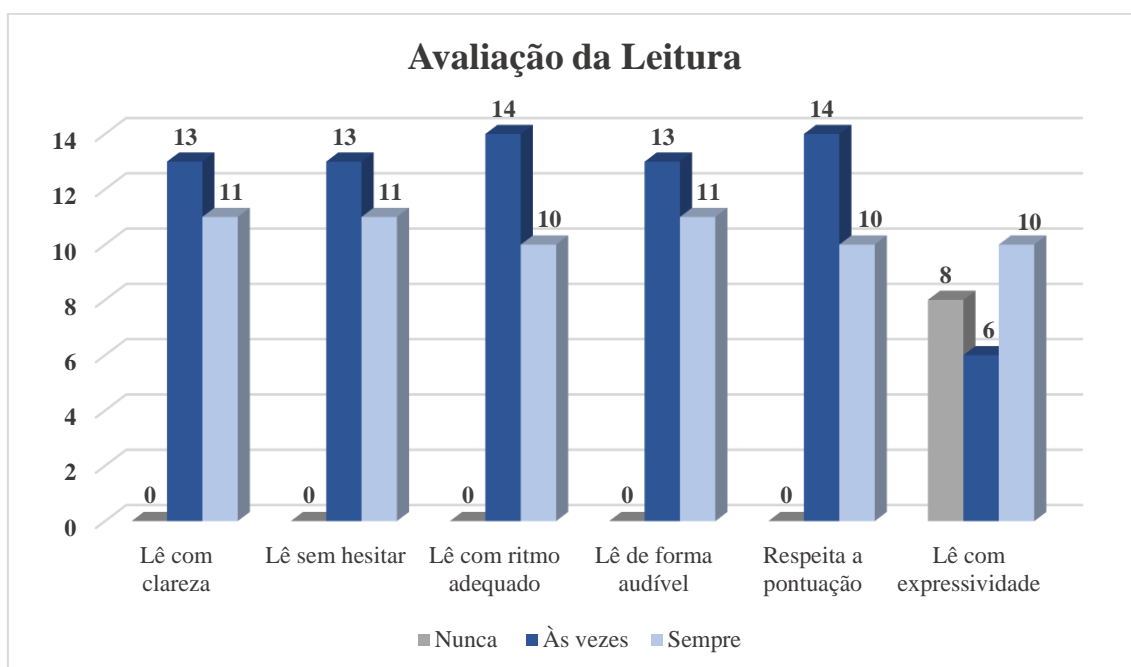


Quanto à avaliação das competências da disciplina de Português, é de frisar que a mesma se encontra dividida em três domínios, designadamente a leitura, a produção escrita e a gramática. Tal como ilustra o Gráfico 10, é possível verificar que as

Relatório de Estágio de Mestrado

principais dificuldades dos alunos do 2.ºB são a leitura clara do texto (13 alunos); a hesitação perante o texto que está a ser lido (13 alunos); a leitura com um ritmo adequado (14 alunos); a projeção de voz (13 alunos) e, ainda, o respeito pela pontuação³³. Na minha opinião, estes aspetos falham, uma vez que a leitura, maioritariamente, é cronometrada para que os alunos possam ler as 90 palavras num minuto. O facto de a professora cooperante frisar este aspeto, fez com que os alunos quisessem cumprir o objetivo descurando alguns aspetos avaliados, pois o que era valorizado era a leitura de 90 palavras num minuto.

Gráfico 10 – Avaliação da Leitura dos alunos do 2.º B.



No que concerne à avaliação da produção escrita³⁴, é de afirmar que a mesma foi positiva, embora sejam evidentes muitas dificuldades dos alunos nesta área da disciplina de Português. Tendo em consideração o Gráfico 11, é visível que a grande maioria dos alunos manifesta dificuldades na pertinência (9 alunos raramente); na pontuação (8 alunos raramente); na coesão (8 alunos raramente) na sintaxe (8 alunos raramente); na conjugação dos verbos de acordo com o sujeito da frase (8 alunos raramente); na concordância (8 alunos raramente); no vocabulário diversificado (8 alunos raramente) e,

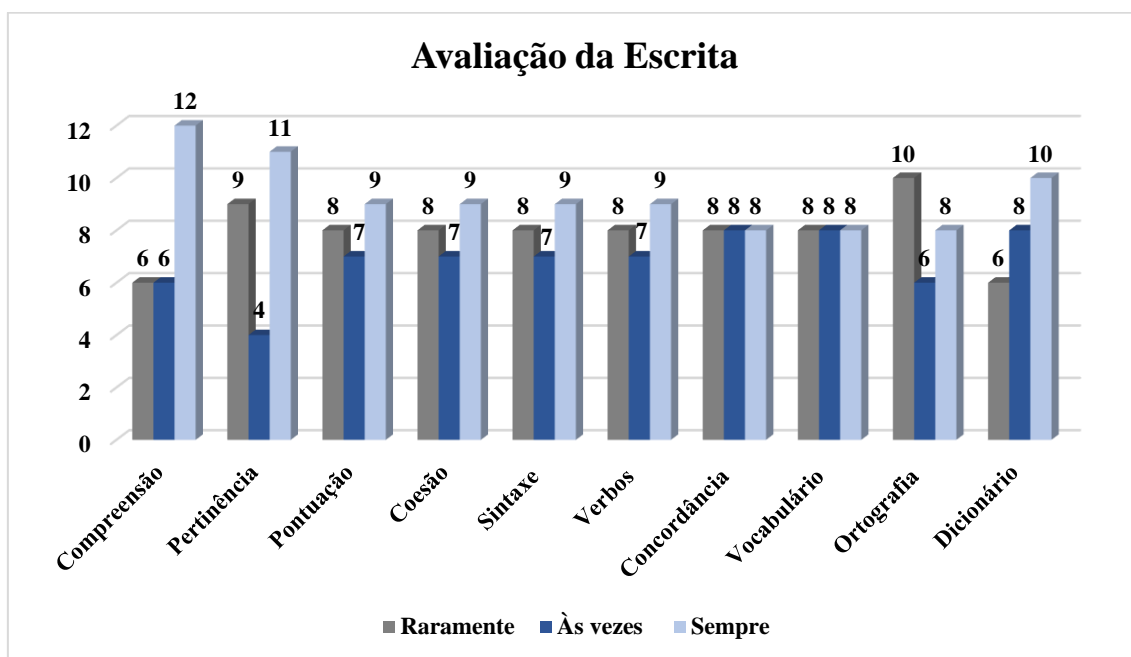
³³ Consultar o Apêndice 24.

³⁴ Consultar o Apêndice 24.

Relatório de Estágio de Mestrado

ainda, na ortografia (10 alunos raramente). Estes resultados, no meu entender, podem ser consequência da falta de interesse e de motivação dos alunos por este género de atividades.

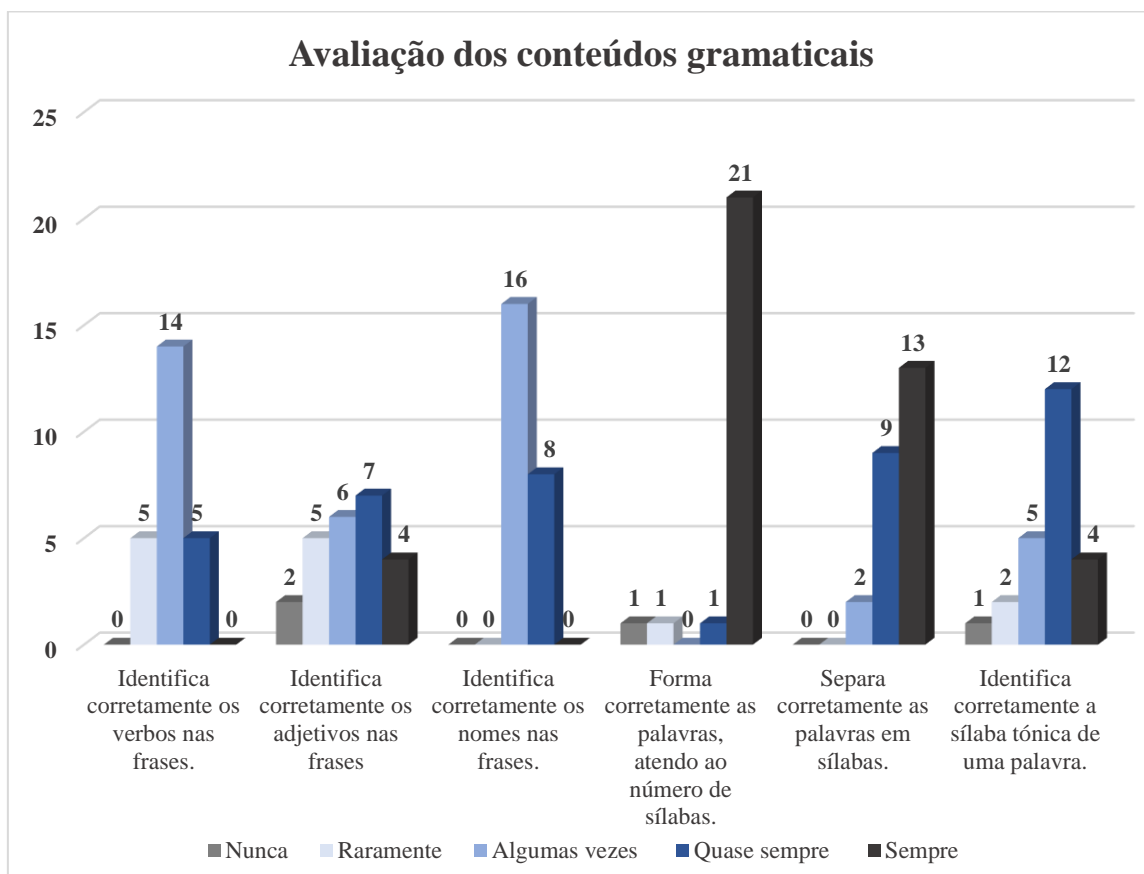
Gráfico 11 – Avaliação da Escrita dos alunos do 2.º B.



Relativamente aos conteúdos gramaticais avaliados³⁵, é possível verificar através do Gráfico 12 que a mesma é positiva. No que diz respeito aos verbos, é a classe gramatical em que os alunos evidenciam mais dificuldades (5 alunos; 14 raramente e 5 algumas vezes), bem como a identificação de adjetivos (2 alunos nunca; 5 raramente e 6 algumas vezes).

³⁵ Consultar o Apêndice 25.

Gráfico 12 – Avaliação dos conteúdos gramaticais.

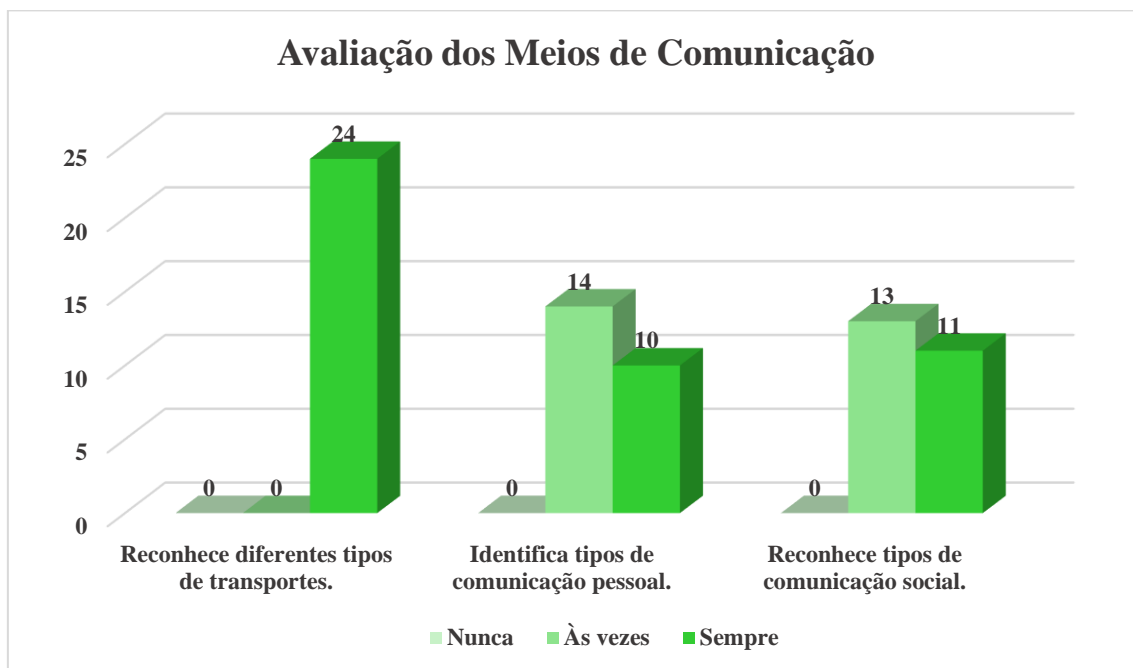


Quanto às sílabas, é neste conteúdo que os alunos evidenciam uma melhor avaliação, isto porque, este conteúdo foi muito trabalhado através do jogo *silabicamente brincando*, o que permitiu aos alunos obter uma aprendizagem mais significativa.

No que concerne à avaliação da disciplina de Estudo do Meio, é de salientar que a mesma foi feita sobre as temáticas: os meios de comunicação, as propriedades dos materiais de uso corrente e, ainda, o ar³⁶. Quanto à primeira temática, os meios de comunicação (Gráfico 13), é possível verificar que é bastante positiva. No entanto, os alunos manifestavam alguma dificuldade em diferenciar os meios de comunicação pessoal e social.

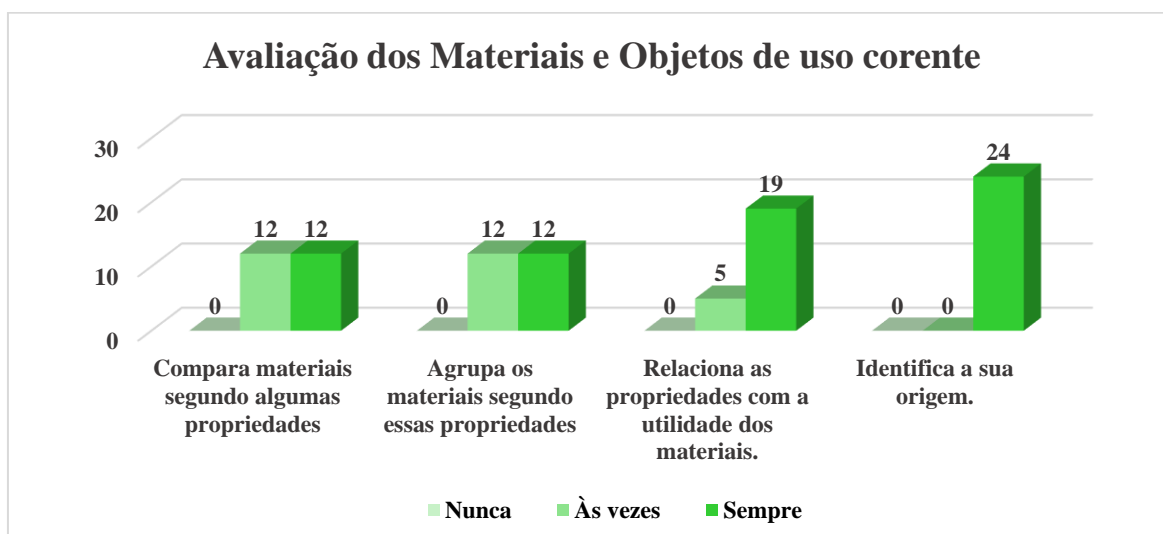
³⁶ Consultar o Apêndice 26.

Gráfico 13 – Avaliação sobre os Meios de Comunicação.



Relativamente à temática as propriedades dos materiais de uso corrente, é de verificar que o facto de os alunos terem explorados alguns materiais na sala, permitiu-lhes obter uma aprendizagem mais consciente sobre esta temática. Tal como é possível verificar no Gráfico 14, os alunos manifestaram mais dificuldades em comparar materiais segundo algumas propriedades (12 alunos às vezes), assim como agrupar os materiais segundo essas propriedades (12 alunos às vezes).

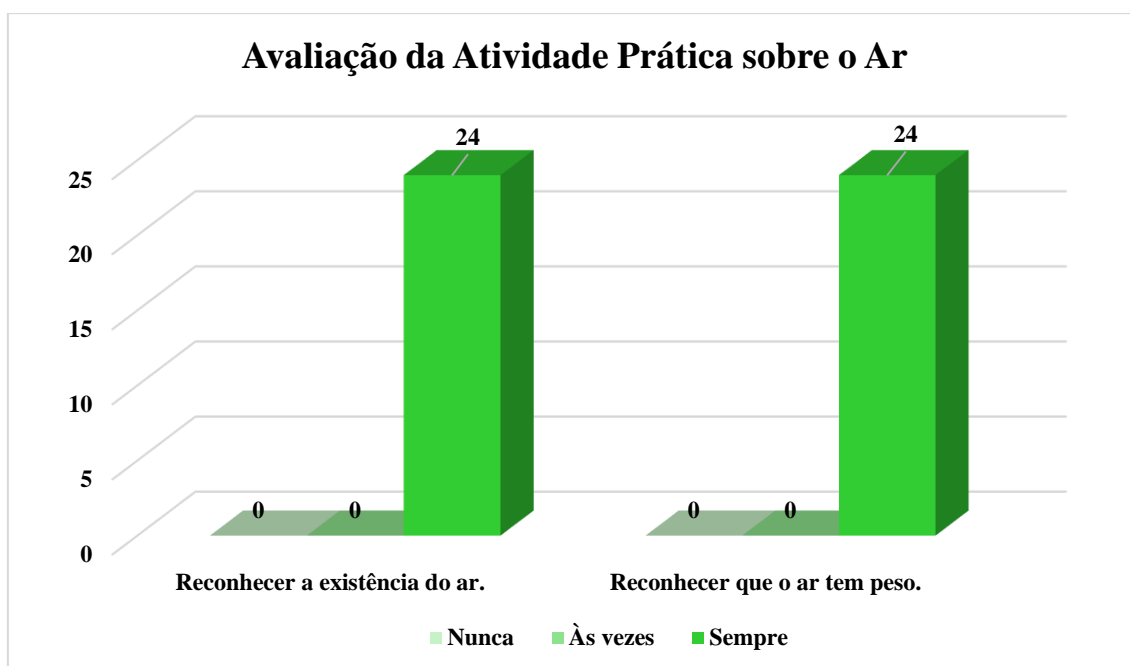
Gráfico 14 – Avaliação sobre os objetos de uso corrente.



Relatório de Estágio de Mestrado

Quanto à atividade prática sobre o ar, a avaliação incidiu sobre dois aspetos, nomeadamente reconhece a existência do ar e se o ar tem peso. Desta forma, e através da observação do Gráfico 15, é possível constatar que a avaliação foi bastante positiva. Neste sentido, é de reconhecer que esta atividade prática foi significativa para os alunos, uma vez que tiveram um papel ativo na construção da sua aprendizagem.

Gráfico 15 – Avaliação sobre o ar.



5.7.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II.

Relativamente à Prática Pedagógica II, reconheço que a mesma foi muito gratificante na minha formação enquanto futura docente. Desta forma, a presente reflexão irá abordar alguns aspetos que considero fundamentais referir.

Em primeiro lugar, é importante refletir sobre a turma com a qual desenvolvi a Prática Pedagógica II, na medida em que este aspeto facilitou a minha adaptação e intervenção neste contexto prático. Neste sentido, importa reconhecer que o apoio da professora cooperante, foi, sem dúvida, um ponto de partida para o decorrer pleno da minha intervenção, pois na primeira semana de observação mostrou-se disposta a auxiliar-me no que necessitasse. Note-se que as conversas que tínhamos no final de cada dia de estágio foram fundamentais, uma vez que nesses momentos nós trocávamos

Relatório de Estágio de Mestrado

opiniões sobre as atividades desenvolvidas, pensávamos em estratégias mais eficazes para a turma e, ainda, apresentávamos sugestões de atividades a realizar nas semanas seguintes. Na minha opinião, estes momentos foram bastante enriquecedores no meu processo de formação inicial, pois trabalhei em equipa com a professora cooperante, em prol do sucesso e bem-estar dos alunos do 2.º B. É de salientar que a professora cooperante, desde a minha primeira intervenção, reconheceu o meu esforço em proporcionar as melhores aprendizagens ao seu grupo.

Outro aspeto que considero ter contribuído, positivamente, para o desenvolvimento do meu estágio, prende-se com o facto dos alunos terem sido recetivos à minha chegada. Este aspeto permitiu-me realizar atividades com as quais os alunos não estavam habituados, pois os mesmos corresponderam positivamente no momento da realização das mesmas. Desta forma, o controlo da turma foi mais acessível pelo facto de os alunos me terem aceitado, enquanto elemento da equipa pedagógica.

Quanto aos momentos de aprendizagem proporcionados aos alunos, é de reconhecer que poderiam ter sido mais lúdicos, atribuindo-lhes um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens. Além disso, uma das lacunas deste estágio foi a interligação dos conteúdos das diversas disciplinas, ou seja, reconheço que as mesmas poderiam estar mais interligadas, para que os alunos não se apercebessem da mudança de disciplina. Ainda assim, é de reconhecer que o horário da turma do 2.º B teve um papel negativo no desenvolvimento da minha prática pedagógica. Quero com isto dizer que a interrupção das aulas, pois tinham outras disciplinas, nomeadamente Música, Inglês e TIC, quebrava o desenvolvimento das mesmas. Por consequência, em diversos momentos da prática, as atividades propostas aos alunos ficavam por terminar, fazendo com que a planificação ficasse pendente. Assim, é possível afirmar que a gestão do tempo foi uma das minhas maiores dificuldades neste estágio. Todavia, reconheço que essa competência só será aperfeiçoada com o tempo, pois a professora cooperante reconheceu que é sempre um aspeto que falha, mesmo já tendo alguns anos de experiência.

Por fim, é de afirmar que uma das minhas dificuldades neste contexto foi realizar a avaliação das aprendizagens dos alunos. Na minha opinião, considero que deveríamos ter um maior acompanhamento pela orientadora nesta fase, para que a avaliação fosse o mais justa possível. Todavia, reconheço que as avaliações realizadas foram feitas com responsabilidade, correspondendo verdadeiramente às características dos alunos.

Relatório de Estágio de Mestrado

5.8. Prática Pedagógica na Turma do 3.º B

5.8.1. Caracterização da turma.

No que diz respeito à turma do 3.º B, esta é constituída por 24 alunos, dos quais 11 do género feminino e 13 no género masculino. É de referir que a idade predominante dos alunos é de 8 anos.

Relativamente ao nível socioeconómico dos alunos, é possível afirmar que os mesmos apresentam algumas carências. Note-se que a maior parte das famílias destes alunos usufrui do rendimento de inserção social. Quanto às habilitações dos pais, nenhum possui curso superior. Importa mencionar que a maioria destes alunos está inserida numa família tradicional. Porém, assiste-se a uma proliferação das famílias monoparentais. Destaco, ainda, que alguns alunos apresentam instabilidade emocional.

Esta turma caracteriza-se por ser muito heterogénea, dinâmica, trabalhadora, apresentando diversos níveis no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Relativamente às principais dificuldades dos alunos, estas situam-se na disciplina de Português, nomeadamente na leitura e na escrita. Em contrapartida, nas disciplinas de Matemática e de Estudo do Meio as aprendizagens ocorrem mais facilmente, não havendo dificuldades significativas.

A turma do 3.º B estabelece uma boa relação com a professora titular e com os colegas, é bastante comunicativa, interessa-se por partilhar experiências entre si e com a professora titular. Além disso, os alunos mostram-se recetivos a desenvolver novas atividades, tarefas e propostas.

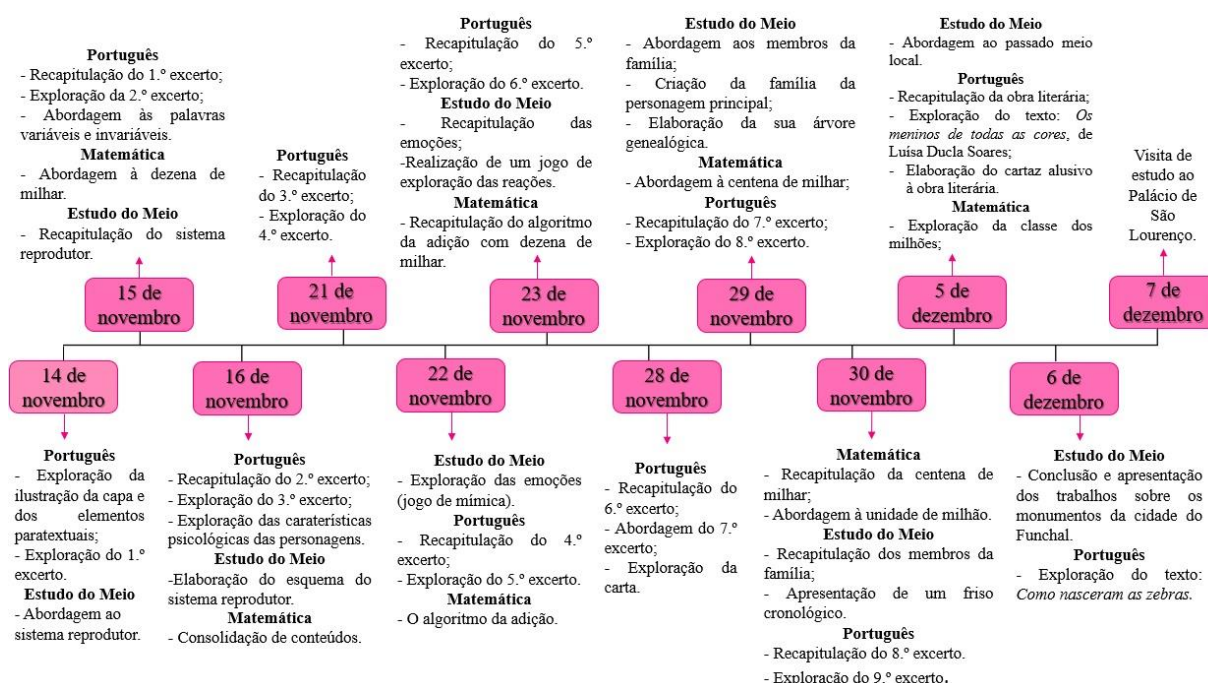
5.8.2. Intervenção na turma do 3.º B.

Primeiramente, é salientar que a minha intervenção com a turma do 3.º B, ocorreu durante sete semanas, entre os meses de outubro e dezembro do ano letivo 2016-2017, totalizado 120 horas de estágio. Durante esta prática, foram realizadas diversas atividades para que os alunos conseguissem adquirir novas aprendizagens. Para enquadrar as aprendizagens foram tidos em consideração alguns documentos oficiais, tais como o *Programa e Metas Curriculares* das disciplinas de Matemática, Estudo do Meio e Português e, ainda, a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*.

5.8.2.1. Sequência didática da exploração da obra literária “O Senhor do seu nariz”.

A sequência didática que será apresentada ao longo deste ponto ocorreu os entre os dias 14 de novembro e 7 de dezembro de 2016 e desenvolveu-se em torno da obra literária *O Senhor do seu nariz* de Álvaro Magalhães, interligando-se com os conteúdos explorados nas restantes disciplinas³⁷. Abaixo, é apresentado um friso cronológico, onde é possível verificar o desenrolar desta sequência.

Figura 34 – Friso cronológico da Sequência Didática.



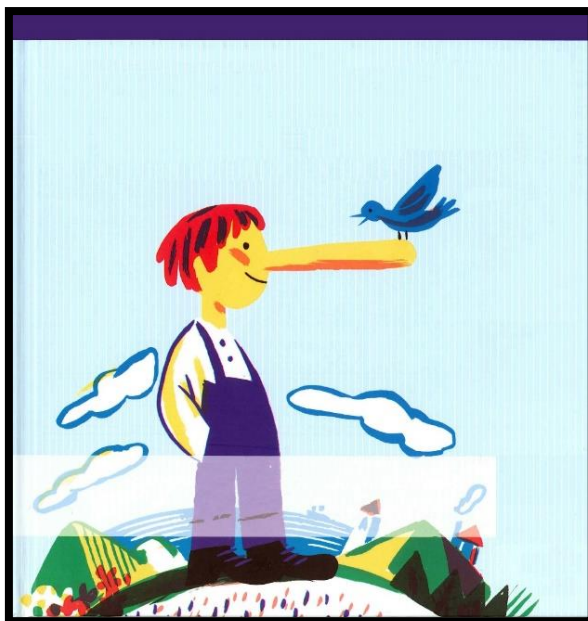
No que diz respeito à exploração da obra, é de referir que num primeiro momento foi apresentada aos alunos a ilustração da capa do livro, sem os elementos paratextuais (título, autor, edição). Pedi aos alunos que olhassem atentamente para a ilustração e que referissem as ideias que a mesma lhes transmitia, registando no quadro todas as ideias referidas pelos alunos. Com a realização desta atividade, foi possível avaliar a capacidade que os alunos possuíam em interpretar a ilustração da capa; estimular a sua criatividade, pois o facto de não existirem elementos textuais permitiu que surgissem diversas ideias acerca da mesma imagem; despertar o espírito crítico, pois era

³⁷ Consultar os Apêndices 27, 28, 29, 30, 31 e 32.

Relatório de Estágio de Mestrado

necessário que os alunos justificassem as suas ideias; promover a discussão de ideias e contribuir para o desenvolvimento da capacidade de observação e, ainda, enriquecer o vocabulário, através da partilha de ideias/opiniões (Azevedo, 2006; Balça, 2006; Fontes, Botelho e Sacramento, s.d.; Nascimento, 2006).

Figura 35 – Ilustração da capa da obra literária.



Por outro lado, a exploração da ilustração da capa do livro, permitiu recapitular alguns conteúdos trabalhados no ano anterior, tais como os elementos paratextuais presentes na capa e na lombada do livro. Nesta fase, foi possível verificar que os alunos se recordaram não só os conteúdos, como também da atividade que tínhamos realizado ao ano anterior para trabalhar este conteúdo.

A3.14 - Nós demos essa matéria ao ano passado.

A3.23 - Construimos um livro de contos com a ajuda da professora Catarina.

A3.7 - Foi tão divertido, pudemos fazer de conta que éramos escritores verdadeiros.

A3.5 - Criar um livro é muito divertido.

Diário de bordo, 14 de novembro de 2016

Dada a extensão da obra, foi necessário dividi-la para que os alunos se mantivessem interessados e motivados no decorrer da exploração da mesma. Para tal, foi necessário proceder a uma leitura cuidada da obra para verificar como é que a divisão poderia ser feita, de maneira a que os alunos pudessem dar continuidade à história recorrendo à sua imaginação. Note-se que esta turma apresentava necessidade de melhorar a sua escrita, não só a nível ortográfico, mas também em criar textos mais coesos e elaborados. Desta forma, considerei que esta estratégia permitiria ir ao encontro dessa necessidade. Além disso, é de referir que foi necessário facultar o texto a todos os alunos, dado que estes não possuíam a obra que estávamos a explorar. No meu entender, considero que possuir a obra é imprescindível para o aluno poder explorar atentamente as ilustrações que vão surgindo no decorrer da história, sendo este um dos aspetos que mais desperta o seu interesse e motivação. No entanto, reconheço que se os alunos tivessem a obra, não seria possível realizar as atividades de produção escrita criativa, como aconteceu.

Atendendo ao facto de os alunos não se identificarem com este género de atividades, senti a necessidade de os manter motivados durante as mesmas. Neste sentido, considerei que a leitura do excerto facultado aos alunos, poderia ser feita através da dramatização das falas das personagens da obra.

A3.16 - Professora Catarina eu vou ler como a minha mãe fala (o entusiasmo por dramatizar a mãe do menino da história, usando como referência a sua mãe);

A3.2 - Eu vou ler como uma verdadeira fada (estendeu o braço, como se tivesse uma varinha de condão).

Diário de bordo, 14 de novembro de 2016

Na minha opinião, estes comentários revelam claramente a motivação dos alunos por dramatizarem as personagens do texto.

Após a exploração do primeiro excerto da obra, salientei o diálogo que a fada estabeleceu com a mãe do menino, quando a mesma diz que ele teria um nariz do tamanho de um chouriço. Neste âmbito, foi questionado aos alunos se a fada poderia determinar o aspeto físico do bebé que tinha nascido, assim estaríamos a estabelecer uma analogia entre a realidade e a fantasia, bem como iniciariamos o estudo do sistema reprodutor. Na minha perspetiva, o diálogo permitiu compreender quais eram os conhecimentos dos alunos; o que tinha sido transmitido pelos pais, relativamente a este assunto, de forma a adequar a minha intervenção à sua realidade. Esta estratégia permitiu que a aula se desenrolasse com normalidade, sem que os alunos se apercebessem que estávamos a trabalhar outra disciplina (Oliveira, 2006).

No dia seguinte, foi estabelecido um diálogo com os alunos, a fim de recapitularmos os acontecimentos principais do excerto que tínhamos abordado na aula anterior. Alguns alunos recapitularam os acontecimentos recorrendo à dramatização feita no dia anterior, mas sem recorrer ao papel. Na minha opinião, este comportamento revela que a estratégia de leitura utilizada no dia anterior foi significativa, ao ponto de a repetirem sem o texto à frente. Além disso, a intervenção dos alunos permitiu recapitular na íntegra o excerto do texto, anteriormente explorado; fomentar regras de conduta social e o espírito de interajuda.

Relatório de Estágio de Mestrado

Para a exploração do 2.º excerto da obra, foi entregue a cada aluno o respetivo excerto para que pudessem acompanhar a leitura e a exploração do mesmo. Num primeiro momento, realizei a leitura modelo, a fim de identificarem as palavras desconhecidas. Como já fui referindo ao longo do Diário de Bordo, a leitura modelo permite ao aluno compreender o significado de algumas palavras, tendo em consideração o contexto em que as mesmas surgem. De seguida, os alunos recorrem aos seus dicionários, a fim de encontrarem os significados das palavras desconhecidas. Note-se que esta dinâmica, permite desenvolver no aluno a autonomia e o seu espírito de investigador (Balça, 2006; Fontes, Botelho e Sacramento, s.d.).

Quanto à leitura do texto, a estratégia utilizada foi a tradicional, isto é, era dito o nome do aluno e o mesmo iniciava a leitura. Reconheço que o aluno ao praticar a leitura em voz alta, consegue ouvir o que estão a ler e tem uma melhor perceção de como se articulam as palavras e, ainda, contribui para enriquecer vocabulário o que, posteriormente, se irá refletir na escrita, isto é, uma escrita mais correta e elaborada. Já aqueles alunos que ouvem a leitura do texto têm a possibilidade de desenvolver o seu imaginário, pois idealizam as cenas referentes ao texto.

Após os alunos terem conhecimento do 2.º excerto da obra, realizámos um diálogo. Neste momento, os alunos puderam comparar as ideias que tiveram antes de ter conhecimento do segundo excerto e o que realmente tinha acontecido. Este exercício permitiu-lhes desenvolver a criatividade e a imaginação, sendo este género de atividades uma necessidade que a turma apresenta. Note-se que esta dinâmica se repetiu ao longo da exploração de todos os excertos da obra.

Quanto à exploração do conteúdo gramatical proposto pela professora cooperante, as palavras variáveis e invariáveis, considerei fundamental selecionar algumas dessas palavras do texto que tinha sido explorado. Este aspeto deu a possibilidade de enquadrar a exploração do conteúdo gramatical com o texto que estava a ser trabalhado, estabelecendo um fio condutor entre eles. Seguidamente, expus no quadro os cartões com as palavras selecionadas aleatoriamente e pedi que agrupassem essas palavras em dois grupos, atendendo a um critério que tivessem em comum. É de reconhecer que este exercício era complexo, de modo que optei por realizá-lo em grande grupo (Lopes & Silva, 2011). Ainda assim, considero que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio, bem como do espírito crítico, pois à medida que os alunos apresentavam possíveis critérios comuns entre as palavras, os restantes tinham que reconhecer a veracidade dos mesmos e justificar.

Relatório de Estágio de Mestrado

É, ainda, de acrescentar que este momento possibilitou verificar quais os conhecimentos gramaticais que os alunos possuíam e perceber os que necessitavam de ser mais aprofundados. Note-se que os alunos não conseguiram identificar o critério em comum, tendo sido necessário referi-lo e desenvolvê-lo para que os alunos pudessem compreender.

Relativamente ao exercício de acrescentar palavras às listas presentes no quadro, este permitiu verificar se os alunos tinham compreendido corretamente o que tinha sido explorado. Dado que identifiquei algumas dificuldades, foi necessário explicar novamente para que as dúvidas ficassem esclarecidas.

De modo a explorar a dezena de milhar, referi aos alunos que a personagem principal utilizava os transportes públicos para se deslocar a grandes distâncias, pois o seu nariz, por ser tão comprido, ocupava 10.000 lugares. O facto de ter interligado o conteúdo matemático com a personagem, permitiu que a aula decorresse sem que houvesse quebras no desempenho dos alunos. Por outro lado, esta estratégia permitiu verificar a sua alegria ao saberem que a personagem ocupava tantos lugares. Além disso, verifiquei que os alunos reconheceram que 10.000 era uma quantidade elevada (Oliveira, 2006).

No sentido de contextualizar a introdução do comboio elaborado, questionei os alunos sobre qual seria o transporte público mais indicado para que o menino se deslocasse a grandes distâncias. Como este diálogo, conseguia avaliar quais eram os conhecimentos que tinham acerca dos transportes públicos. Quando o comboio foi apresentado, verificou-se um aumento significativo de entusiasmo, interesse, motivação e predisposição em participar na atividade, só para poderem manusear o material exibido.

Além disso, é de evidenciar que uma das razões que me levou a construir um comboio para a exploração deste conteúdo, foi a dificuldade que os alunos apresentavam em distinguir a leitura dos números por ordens e classes (Oliveira, 2006). Na minha opinião, o comboio iria auxiliá-los a fazer essa distinção mais facilmente.

A3.19 - Este comboio foi feito pela professora Catarina?

A3.16 - Está muito bem pintado.

A3.7 - A professora Catarina trabalhou muito este fim de semana.

A3.22 - Temos que usar este comboio com muito cuidado para não estragar.

Diário de bordo, 15 de novembro de 2016

Através dos comentários feitos pelos alunos, podemos constatar que os mesmos reconheceram e valorizaram a dedicação com que elaborei os materiais, de modo a contribuir positivamente para a sua aprendizagem.

Relativamente aos exercícios de aplicação de conhecimentos, referente à leitura dos números, considerei essencial construir ábacos, para que esses exercícios fossem realizados mais facilmente. Este trabalho justificou-se pela carência de recursos que a escola apresentava, relativamente aos materiais didáticos. Os ábacos foram construídos com materiais de fácil acesso e baixo custo, para que fosse possível haver, no mínimo, um ábaco por grupo de trabalho (Silva, Silva & Santos, 2014).

No momento da entrega dos materiais aos respetivos grupos de trabalho, dei algum tempo para que os explorassem livremente. Ainda assim, considero que a utilização dos ábacos permitiu aos alunos adquirirem uma aprendizagem mais significativa e concreta sobre conteúdos abstratos (Fontes & Freixo, 2004; Leitão, 2000; Pinto & Tavares, 2010).

A3.9 - Nós já acabámos, professora Catarina. Podemos criar outros números, enquanto os outros grupos não acabam?

Diário de bordo, 15 de novembro de 2016

Note-se que este comentário demonstra, claramente, a satisfação e o entusiasmo dos alunos em utilizarem o ábaco para realizarem a atividade. Além disso, releva que o material contribuiu para que os alunos concretizassem a atividade sem dificuldades (Pinto & Tavares, 2010).

Posteriormente, com o intuito de explorar a temática das emoções, no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, questionei os alunos sobre como se sentia a personagem principal da obra por ter um nariz muito comprido. Esta pergunta permitiu estabelecer uma ligação entre a obra literária que tínhamos vindo a explorar, com a temática que pretendia explorar no Estudo do Meio. Após a realização do diálogo com os alunos, os mesmos realizaram o jogo da mímica sobre a temática em estudo, ou seja, teriam que representar algumas emoções. No decorrer da atividade, foi possível verificar uma maior interação dos alunos que estavam a representar com a turma; um aumento da iniciativa para participarem na atividade; um aumento da motivação, do interesse, do envolvimento e do empenho (Fontes & Freixo, 2004; Leitão, 2000; Pinto & Tavares, 2010).

Relativamente à representação das emoções, verificou-se que alguns alunos tentaram representá-las o mais próximo possível do real, para não induzirem os colegas em erro. Já outros usaram a criatividade para representar a emoção que lhes coube. Com a realização desta atividade, os alunos puderam constatar que a mesma emoção pode ser representada de diferentes formas, uma vez que esta está associada à interpretação que cada um tem sobre a mesma.

De modo a recapitular a temática das emoções com os alunos, questionei-os sobre como se sentia a fada, por ter desejado que o menino nascesse com um nariz do tamanho de um chouriço (envergonhada). Esta questão possibilitou a articulação da obra literária com os conteúdos que foram explorados na disciplina do Estudo do Meio

Relatório de Estágio de Mestrado

(Oliveira, 2006). Com o propósito de explorar as reações com os alunos, considerei pertinente realizar um jogo em que os alunos observavam as suas reações a determinadas situações, através de um espelho.

Esta atividade permitiu que os alunos tivessem uma melhor percepção sobre as suas reações face a determinadas situações. Além disso, os mesmos aperceberam-se que a mesma situação desencadeia reações diferentes, dependendo das experiências que cada um tem acerca dessas situações.

A3.4 - Não sabia que fazia esta cara, quando me diziam que o meu jantar era peixe (riso).

Diário de bordo, 23 de novembro de 2016

Na minha opinião, esta atividade foi bem-sucedida, pois os alunos manifestaram interesse e curiosidade em ver as suas reações perante algumas situações, como é possível verificar através do comentário anterior. Relativamente à disposição dos alunos para a realização da atividade, é de mencionar que os mesmos se organizaram em roda, de modo a estabelecer um maior contacto visual com os restantes colegas. Desta forma, os alunos conseguiram concluir que as pessoas reagem de diversas formas à mesma situação.

A fim de explorarmos a temática “os membros da família”, perguntei quais eram os familiares da personagem principal que eram referidos na obra literária. Desta forma, a exploração desta temática estava interligada com o que já vínhamos há algum tempo a trabalhar. No momento em que propus a criação da família e da árvore genealógica da família da personagem principal da obra, foi possível constatar a motivação e o interesse dos alunos, pelo facto de as professoras terem aceite fazer parte dessa família.

Através destes comentários, é possível compreender a interpretação que os alunos têm sobre o papel social da “mãe”. Dado que têm a ideia de que a mãe é a pessoa responsável pela transmissão de valores e conhecimentos, consideraram que a professora cooperante deveria ser a minha mãe por orientar a minha prática pedagógica.

Relatório de Estágio de Mestrado

Além disso, esta atividade permitiu estimular o imaginário e a criatividade dos alunos e, ainda, verificar os conhecimentos que estes possuíam acerca dos graus de parentesco. É de acrescentar que esta atividade teve um caráter lúdico e permitiu que os alunos tivessem uma aprendizagem mais ativa e significativa destes conteúdos.

De forma a abordar os conteúdos de matemática planeados, a centena de milhar, estabeleci um diálogo com os alunos em que os questionei sobre quantos bancos ocupariam os 9 primos do Zé Narigudo (personagem principal da obra). Esta questão possibilitou aos alunos chegarem à centena de milhar, pois, à semelhança do Zé Narigudo, cada primo também ocupava 10000 lugares. Na minha opinião, esta questão permitiu desenvolver o raciocínio lógico-matemático; o cálculo mental e, ainda, ajudou os alunos a justificarem o seu raciocínio, pois quando apresentavam as respetivas soluções tinham de explicar o porquê. Note-se que este último aspeto referido é uma das dificuldades que identifiquei nos alunos desta turma. Na maioria das vezes os alunos acertam na resposta ao desafio, no entanto não conseguem justificar o que dizem.

A3.2 - Ahahahahah! Que engraçado, a professora Sandra é a mãe da professora Catarina.

A3.21 - Mas na realidade a professora Sandra é a mãe da professora Catarina, porque ela está a ensinar a professora Catarina a ser professora.

A3.19 - As mães ensinam-nos tudo o que precisamos.

Diário de bordo, 29 de novembro de 2016

É de acrescentar que durante o diálogo, recapitulámos os conteúdos anteriormente abordados, nomeadamente a dezena de milhar (Oliveira, 2006).

Relativamente aos exercícios de aplicação de conhecimentos, é importante mencionar que os mesmos foram realizados em grupo com o uso do ábaco e do comboio dos números. No meu entender, o facto de esta atividade ter sido desenvolvida em grupo possibilitou o estímulo do espírito de cooperação e de interajuda; o

Relatório de Estágio de Mestrado

complemento do conhecimento dos alunos sobre os conceitos matemáticos; a partilha de ideias e opiniões e, ainda, fomentar o respeito pelo outro; o aumento da confiança, da segurança, da motivação e do interesse dos alunos no trabalho desenvolvido.

A fim de introduzir a noção de década, realizei um diálogo com os alunos sobre os membros da família e sobre a atividade realizada para desenvolvermos esta temática. Na minha opinião, este momento foi essencial para que pudesse verificar se tinham compreendido os graus de parentescos estudados. De seguida, propus que criassem um friso cronológico, onde colocassem os principais acontecimentos da sua família. De modo a contribuir para o sucesso da mesma, considerei importante realizar um friso cronológico no quadro, para que os alunos visualizassem os passos da sua construção. Assim, elaborei um friso cronológico organizado de 10 em 10 anos com acontecimentos importantes sobre a minha família. Após a explicação do friso cronológico apresentado, questionei se sabiam como se chamava um conjunto de 10 anos, pois o friso estava organizado por esses períodos de tempo, possibilitando, assim, aos alunos chegar ao conceito de década (Oliveira, 2006).

Solicitei, então, que elaborassem um friso cronológico tendo em conta os dados recolhidos em casa, isto é, datas de nascimentos dos parentes mais chegados (avós, tios, primos, pais, irmãos). Neste momento, foi possível verificar o interesse e a motivação dos alunos em realizarem uma atividade, considerando a realidade das suas famílias. Além disso, a atividade facilitou a compreensão de que os acontecimentos mais antigos são colocados no lado esquerdo do friso e que os mais recentes estão no lado direito do mesmo. Na minha opinião, o facto de a atividade estar relacionada com a realidade dos alunos contribuiu para que houvesse uma aprendizagem mais ativa e significativa e, ainda, um maior envolvimento dos mesmos na sua concretização. Acrescento que o aspeto que falhou, na minha ótica, foi a gestão do tempo, pois os alunos entusiasmaram-se no momento do diálogo o que fez prolongar a atividade.

De forma a consolidar o tipo de texto trabalhado pela professora cooperante, a carta, questionei os alunos como podia o menino da história falar com as pessoas que estavam a longas distâncias, pois não tinha internet, nem telemóvel. Esta questão foi a estratégia utilizada para que os alunos referissem a carta e consolidássemos esse conteúdo. Neste sentido, propus aos alunos que elaborassem uma carta à personagem principal, em que partilhavam com o menino que a fada também lhes tinha lançado um feitiço à nascença e tinham que referir alguns acontecimentos que vivenciaram, devido ao feitiço lançado. Note-se que antes de procedermos à realização da atividade, foi feita

Relatório de Estágio de Mestrado

uma breve recapitulação acerca dos elementos que constituem a carta (remetente, destinatário, data, saudação inicial e final e assinatura) (Azevedo, 2006; Balça, 2006; Macias, 2003; Nascimento, 2006).

Funchal, 28 de novembro de 2016

Querido senhor do seu nariz,
Espero que esteja tudo bem por aí.
Quando nasci a fada desejou que eu fosse muito bonito. Eu fui crescendo e acontecia-me coisas boas e coisas más.
Uma das coisas boas era que todos queriam ser meus amigos. Uma das coisas más era que nunca me deixavam em paz.
Um dia decidi ir passear pelo Funchal e toda a gente começou a olhar para mim. Vieram ter comigo e pediram -me muitos autógrafos.
Beijinhos do teu amigo que partilha a mesma a dor.

A.22, 8 anos

Funchal, 28 de novembro de 2016

Bom dia Senhor do seu nariz!
Chamo-me A3.1 e, tal como tu, quando nasci uma fada veio ter comigo e disse:
- Te darei o defeito de seres a menina mais inteligente.
À medida que eu ia crescendo, a minha inteligência ia aumentando. Tenho que te confessar que era bom, pois tinha muito bom a todas as disciplinas. As minhas amigas diziam que eu me achava a melhor, mas não achava que ser inteligente era o meu dom.
Gostaria de te fazer um pedido. Achas que podíamos ser amigos? Espero que aceites o meu pedido.
Beijinhos e abraçinhos, já agora feliz Natal.

A3.1, 8 anos

Na minha opinião, esta atividade permitiu estimular a criatividade e a imaginação; desenvolver a capacidade reflexiva, isto porque os alunos têm de pensar como se

Relatório de Estágio de Mestrado

sentiriam caso fossem diferentes; consolidar os conteúdos, trabalhados anteriormente (caraterísticas psicológicas, emoções, sentimentos e reações); melhorar a capacidade de escrita, isto é, contribui para a diminuição dos erros ortográficos e para uma escrita mais elaborada e, por fim, consciencializar para o respeito pela diferença (Balça & Pires, 2013; Macias, 2003).

Como o intuito de abordar o “passado do meio local”, lembrei aos alunos a carta que tinham escrito ao Zé Narigudo e referi-lhes que o mesmo tinha ficado satisfeito pela receção das mesmas. Neste sentido, referi que a personagem da obra ficou interessada em conhecê-los e, por essa razão, decidiu vir até à ilha da Madeira. No entanto, o seu encontro com os alunos não foi possível acontecer, pois por ter ficado rendido aos encantos da ilha e ao seu património histórico não teve oportunidade de vir até à escola para conhecê-los. De modo a compensar os alunos, o mesmo enviou umas fotografias que tirou, enquanto explorava a cidade do Funchal. Neste momento, exibi no quadro as fotografias do Zé Narigudo junto de alguns monumentos, nomeadamente o palácio de São Lourenço, a Sé do Funchal, a Fortaleza do Pico, a Estátua João Gonçalves Zarco, a Estátua do Infante D. Henriques e o Pelourinho (Oliveira, 2006).

Figura 36 – Fotografias do Senhor do seu Nariz na cidade do Funchal.



Após ter exibido as fotografias no quadro, questionei os alunos se conseguiam identificar os locais por onde passou a personagem da obra. Com esta questão tive a

Relatório de Estágio de Mestrado

oportunidade de verificar quais eram os conhecimentos que possuíam acerca dos monumentos selecionados. Note-se que os alunos só conseguiram identificar a Sé do Funchal e o palácio de São Lourenço, porém sabiam localizá-los a todos. Quando viram as fotografias no Zé Narigudo, foi possível constatar o aumento do interesse, da motivação, do entusiasmo, da curiosidade, da predisposição para aprender sobre os monumentos exibidos. Tal como podemos verificar através dos comentários dos alunos, é notório que ficaram curiosos por saber como tinha sido possível tirar aquelas fotografias, sabendo que, sendo uma personagem, o Senhor do Seu Nariz não existe na realidade.

A3.22 - Nem acredito que o Zé Narigudo esteve cá na Madeira.

A3.5 - Mas é verdade, porque as fotografias estão no quadro.

A3.21 - Essas fotografias são montagem, professora Catarina.

A3.7 - Gosto tanto das surpresas que a professora Catarina nos traz.

Diário de bordo, 5 de dezembro de 2016

Por outro lado, temos alunos que reconheceram que as fotografias não passavam, apenas, de um recurso para podermos explorar o património do passado local. No entanto, verifica-se a sua satisfação quando lhes são apresentados os materiais construídos e, além disso, quando os mesmos têm o efeito desejado nos alunos (curiosidade, interesse e motivação) (Pinto & Tavares, 2010; Silva, Silva & Santos, 2014).

Relativamente ao trabalho de grupo, é de referir que levei algumas informações sobre os monumentos e distribuí-as pelos respetivos grupos. Cada grupo estava incumbido de tratar a informação sobre um monumento e, posteriormente, apresentá-la à turma.

Relatório de Estágio de Mestrado

Após a conclusão dos trabalhos de grupo, foi solicitado aos alunos a apresentação dos mesmos. Esta atividade permitiu estimular o espírito de interajuda; o sentido de responsabilidade não só para com o grupo, como também para com a restante turma; ampliar o vocabulário e desenvolver a oralidade e, ainda, complementar o seu conhecimento, relativamente aos monumentos selecionados (Leburn, 2008; Lopes & Silva, 2008; Pinto & Tavares, 2010). Os alunos conseguiram ter um papel mais ativo quer na sua aprendizagem, como também no processo de aprendizagem dos restantes colegas. Assim, para concluir a abordagem ao “passado do meio local”, foi realizada uma visita de estudo com os alunos ao Palácio de São Lourenço. Como ainda sobrou tempo, visitámos os monumentos que se encontravam próximos ao Palácio, nomeadamente a Sé e a estátua de João Gonçalves Zarco. Foi pedido aos grupos que fizeram a pesquisa e apresentação dos monumentos que recapitulassem a importância dos mesmos para a cidade do Funchal.

Por fim, uma vez terminada a obra literária, a professora cooperante solicitou-me que explorasse com os alunos o texto *Como nasceram as Zebras*. Para isso, num primeiro momento, realizámos um diálogo em que referi aos alunos que o Zé Narigudo quando esteve na cidade do Funchal reparou que existiam muitas zebras (Oliveira, 2006). Este comentário teve como objetivo permitir que reconhecessem que as tais zebras eram as passeadeiras. É de mencionar que esta aula decorreu com a mesma dinâmica, isto é, realizámos a leitura modelo; os alunos identificaram as palavras que desconheciam; consultaram os dicionários para conhecerem o significado das palavras identificadas; partilharam com a turma as informações obtidas; realizaram, os alunos selecionados, a leitura em voz alta do texto e, por fim, efetuaram um diálogo em que discutimos as ideias-chave do texto. Note-se que a dinâmica da aula se manteve igual às anteriores pela mesma ter sido bem-sucedida.

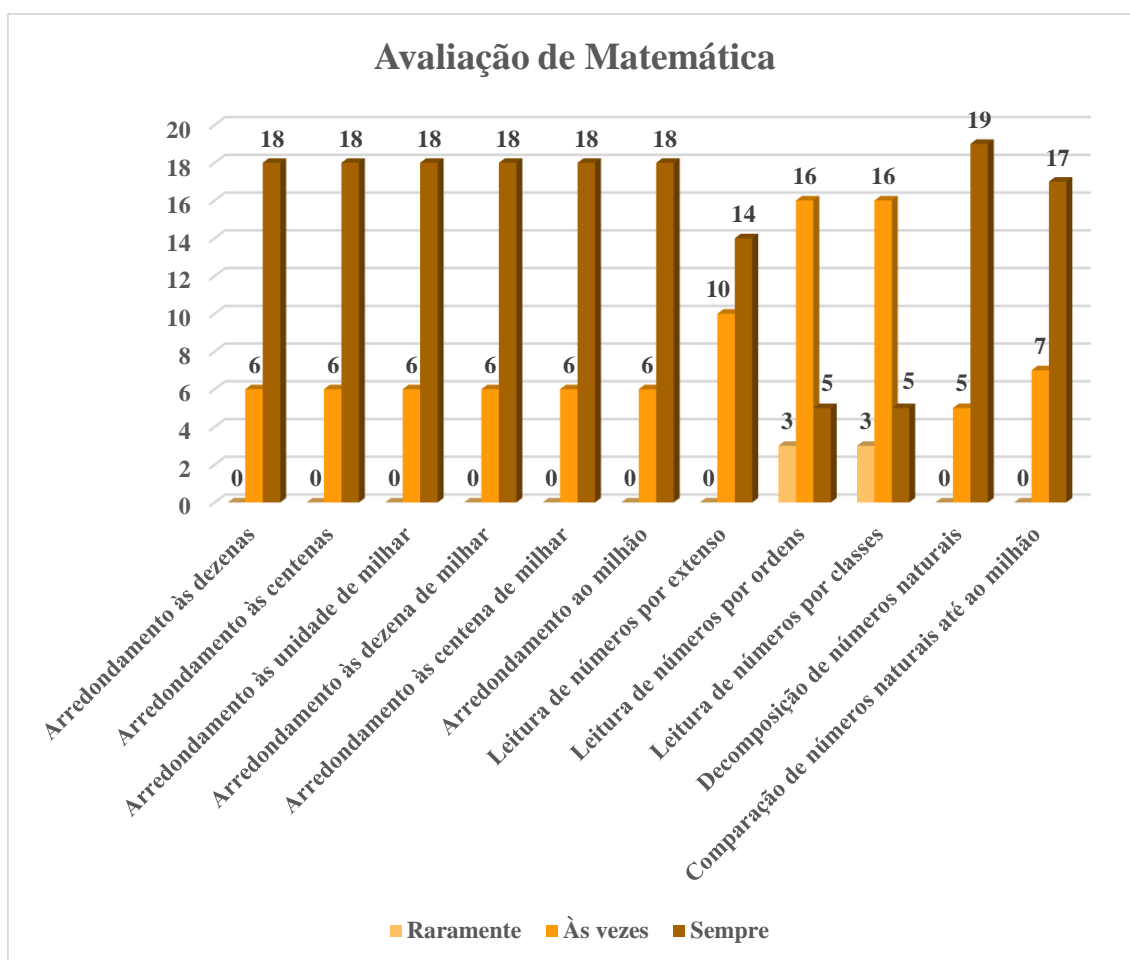
5.8.3. Avaliação das Aprendizagens dos alunos do 3.º B.

Além das atividades anteriormente apresentadas, é de evidenciar que no decorrer da Prática Pedagógica III outras foram realizadas. Neste sentido, é de referir que, de um modo geral, a turma teve uma avaliação positiva nas diversas disciplinas do currículo, tal como os gráficos seguintes ilustram.

Relatório de Estágio de Mestrado

No que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos trabalhados na disciplina de Matemática a sua avaliação é positiva³⁸. Através da análise do Gráfico 16, é possível verificar que os alunos manifestavam maiores dificuldades na leitura de números por ordens e por classes, confundindo-as na maioria das vezes. No entanto, a utilização dos ábacos e do comboio de parede auxiliou os alunos a compreenderem as diferentes leituras dos números, pois na leitura por ordens os alunos teriam de ter em conta as janelas do comboio. Já na leitura por classes, os alunos tinham de considerar o nome das respetivas carruagens.

Gráfico 16 – Avaliação dos Conteúdos Matemáticos.



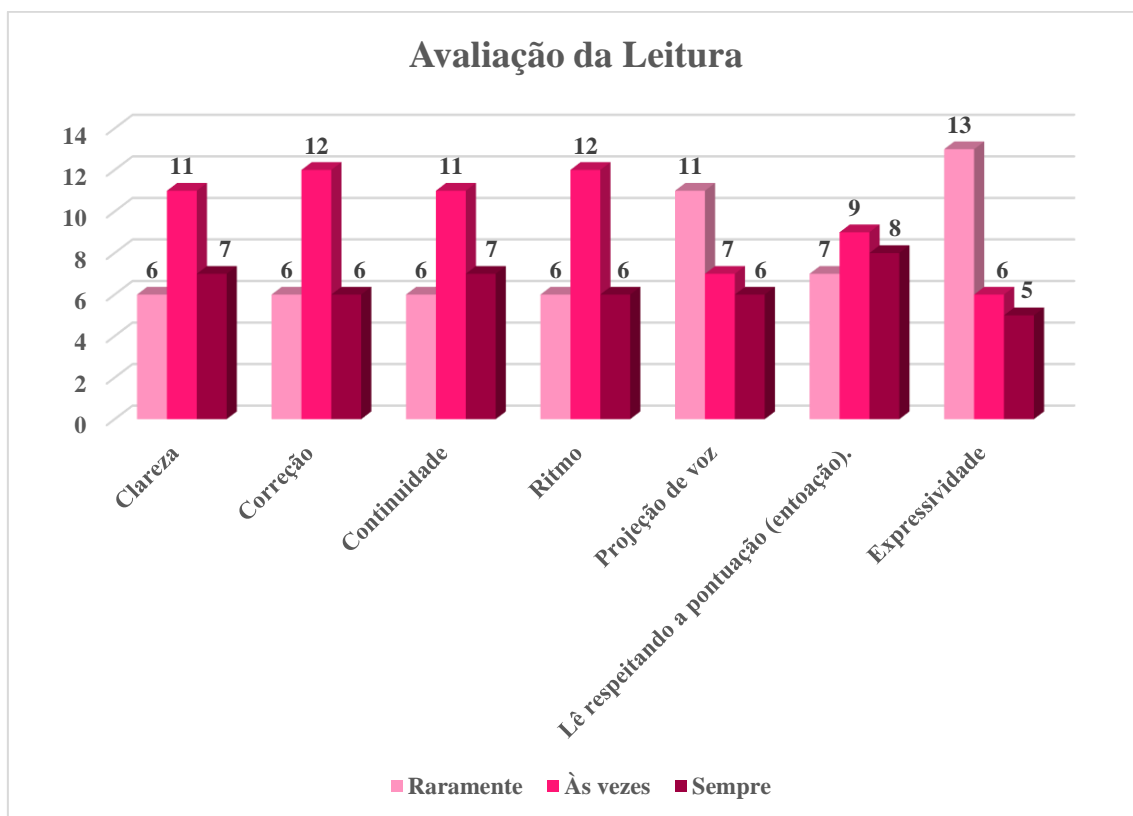
No que concerne à avaliação realizada na disciplina de Português, é de referir que a mesma incidiu sobre a leitura e sobre a produção escrita. Relativamente à leitura dos

³⁸ Consultar o Apêndice 33.

Relatório de Estágio de Mestrado

alunos, é de reconhecer que os mesmos apresentam melhorias³⁹. No entanto, as fragilidades que apresentam incidem, essencialmente, sobre a projeção de voz, a entoação e a expressividade.

Gráfico 17 – Avaliação da Leitura.

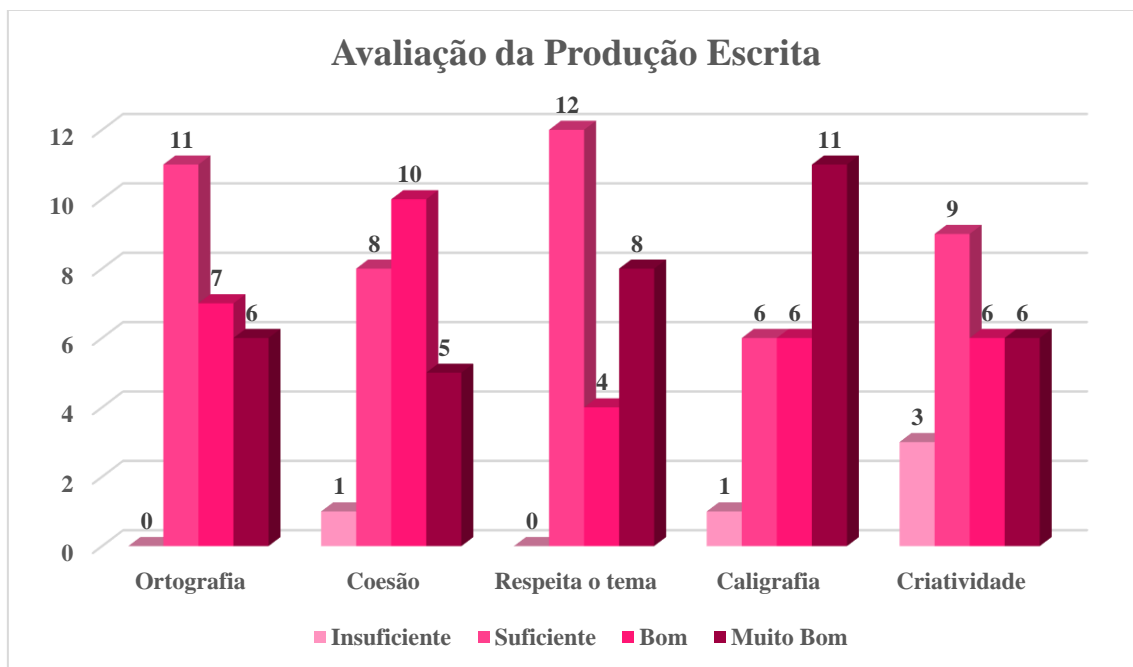


Quanto à avaliação da produção escrita dos alunos do 3.º B, é evidente que melhoraram esta competência, uma vez que as propostas foram ao encontro dos seus interesses⁴⁰. Note-se que, inicialmente, este tipo de exercício não era apreciado pela maioria dos alunos, mas interligando com a sua criatividade, permitiu-lhes desenvolver o gosto e o entusiasmo pela escrita.

³⁹ Consultar o Apêndice 34.

⁴⁰ Consultar o Apêndice 35.

Gráfico 18 – Avaliação da Produção Escrita.



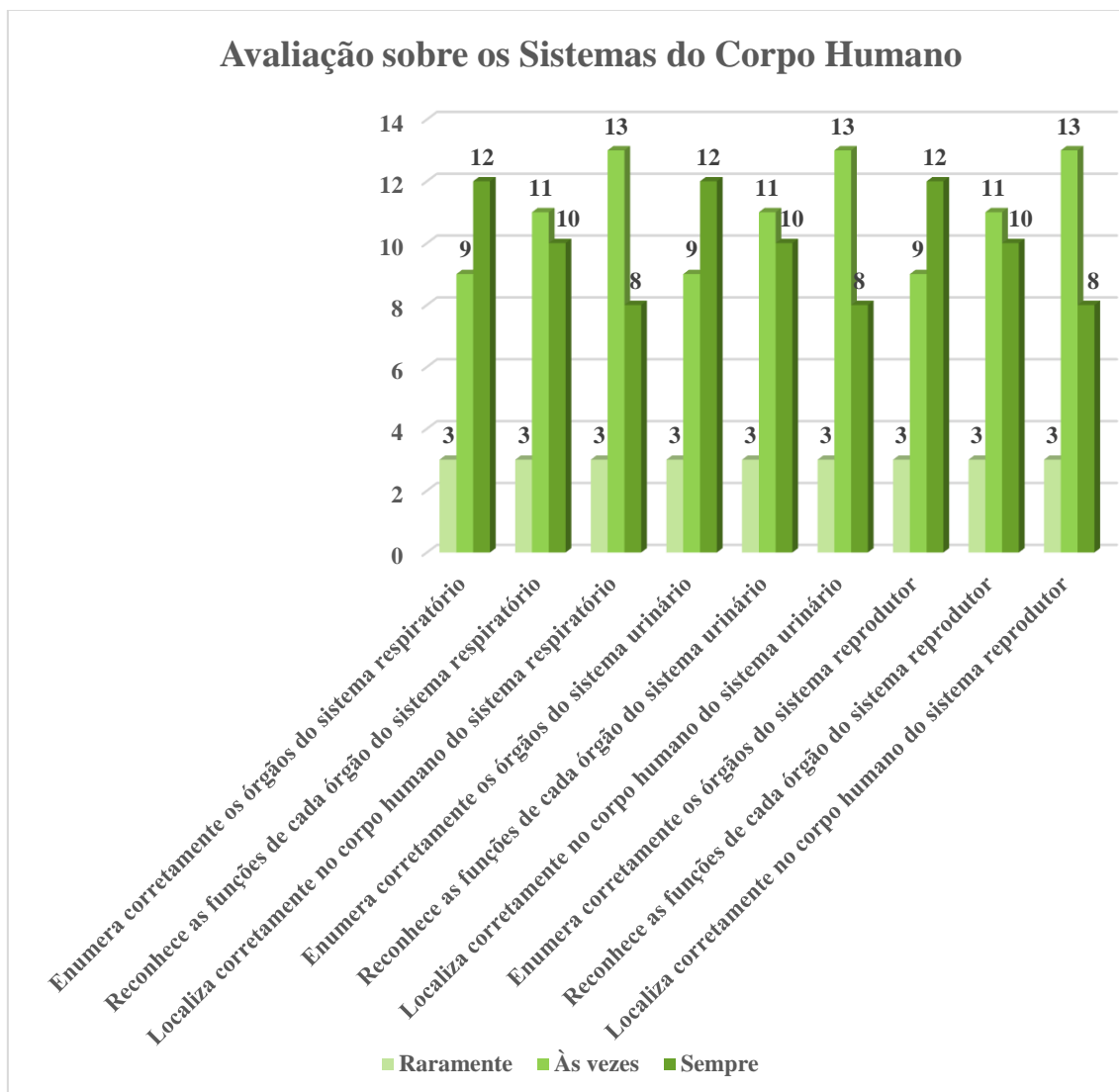
No entanto, através da análise do Gráfico 18, é visível que os alunos ainda apresentam algumas dificuldades na execução deste exercício. Assim, é possível verificar que a ortografia, a coesão e o respeito pelo tema são as principais lacunas dos alunos.

Quanto à criatividade, este aspecto foi mais estimulado nas produções escritas propostas pela sequência didática anteriormente apresentada, pois as mesmas apelavam à imaginação dos alunos. Todavia, as produções escritas realizadas anteriormente não requeriam tanta criatividade, como as que foram desenvolvidas na sequência didática implementada.

Relativamente aos conteúdos avaliados no Estudo do Meio, é de referir que os mesmos se encontram divididos em quatro temas principais, nomeadamente *os sistemas do corpo humano* (respiratório, urinário e reprodutor); *emoções e reações*; *o passado familiar* e, ainda, *o passado local*. Quanto à avaliação sobre os sistemas do corpo humano, a mesma, de um modo geral, é positiva⁴¹. As fragilidades dos alunos cingem-se ao reconhecimento das funções dos órgãos dos respetivos sistemas e à sua localização correta no corpo humano.

⁴¹ Consultar o Apêndice 36.

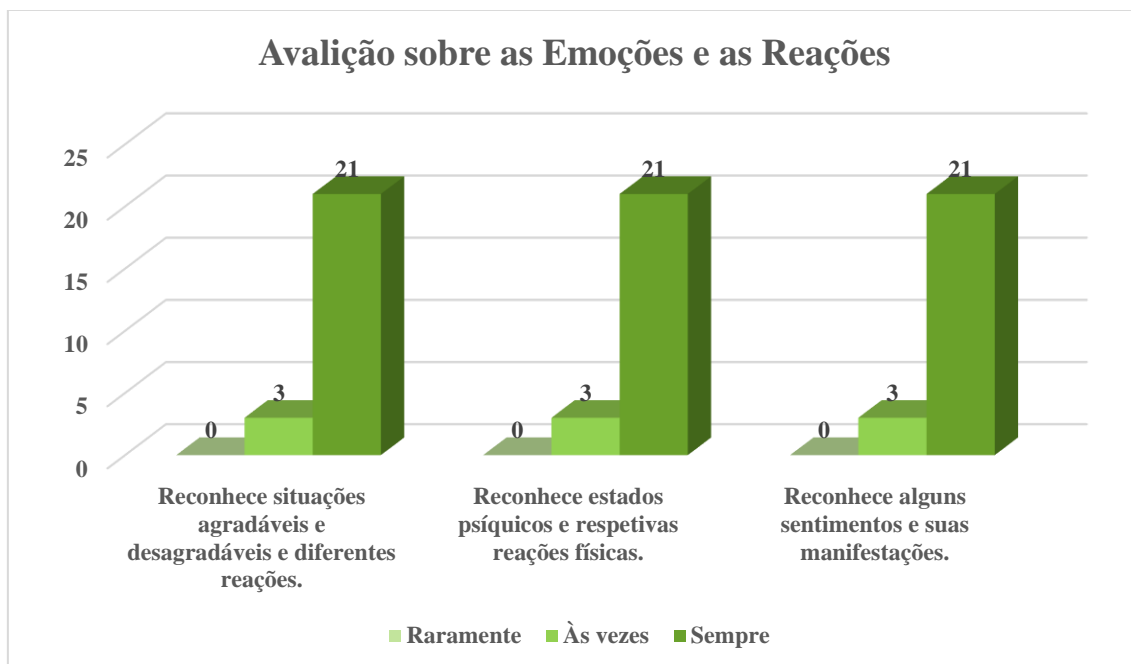
Gráfico 19 – Avaliação sobre os Sistemas do Corpo Humano.



Quanto à avaliação acerca das emoções e reações, é visível que os alunos obtiveram uma avaliação bastante positiva nos três objetivos delineados⁴². Desta forma, é possível verificar que a aprendizagem desta temática foi significativa para os alunos, pois evidenciaram estes conhecimentos no momento da abordagem, bem como na elaboração de exercícios de aplicação de conhecimentos.

⁴² Consultar o Apêndice 37.

Gráfico 20 – Avaliação sobre as Emoções e as Reações.

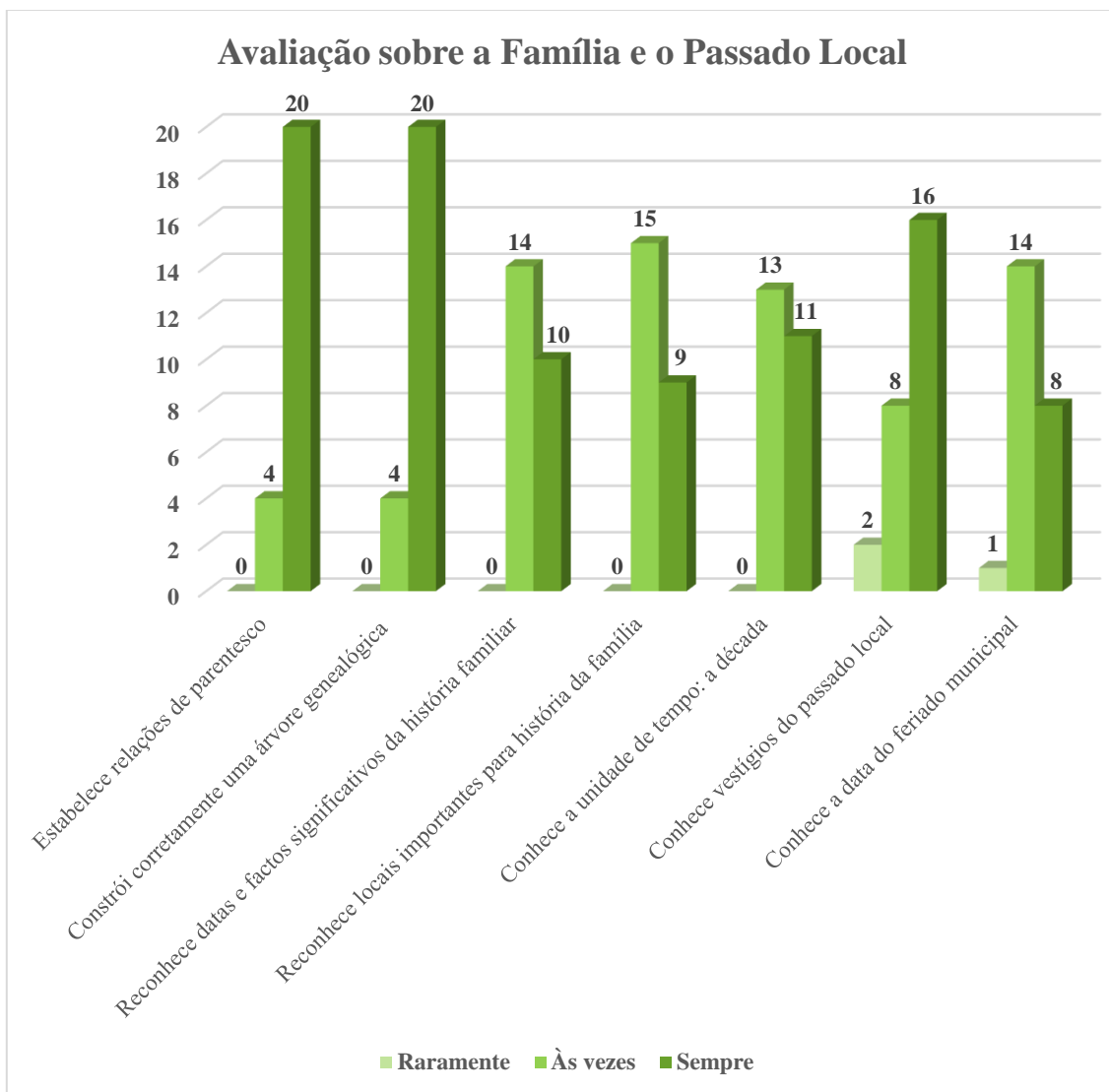


No que concerne à temática *o passado da família*, é de reconhecer que os alunos têm uma avaliação bastante positiva, relativamente aos graus de parentesco e à construção da árvore genealógica até três gerações⁴³. Nesta temática, as dificuldades apresentadas pelos alunos incidem sobre reconhecer datas e factos significativos da história familiar e, ainda, reconhecer os locais importantes para a história da família.

Quanto ao passado do meio local, é possível verificar que os alunos possuem algumas dificuldades sobre os conhecimentos associados a esta temática. Tal como consta no Gráfico 21, têm dificuldade em conhecer a unidade de tempo década, assim como a data do feriado municipal.

⁴³ Consultar o Apêndice 38.

Gráfico 21 – Avaliação sobre a Família e o Passado Local.



5.8.4. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III.

Relativamente à Prática Pedagógica III, importa reconhecer que a mesma foi muito significativa para o meu crescimento profissional. A reflexão que fiz sobre os aspetos negativos ocorridos na prática anterior, possibilitou-me obter um estágio mais rico e desafiante, na medida em que pude superar as minhas dificuldades e melhorar a minha prática. É de acrescentar que o facto da Prática Pedagógica III ter sido desenvolvida praticamente com os mesmos alunos e com a mesma professora cooperante, permitiu-me encará-la com mais confiança e segurança.

Relatório de Estágio de Mestrado

No que concerne aos momentos de aprendizagem proporcionados aos alunos do 3.º B, é de reconhecer que os mesmos tiveram um caráter lúdico, permitindo que estes tivessem um papel mais ativo na construção das suas aprendizagens. Além disso, foi notória a minha evolução neste contexto de estágio, na medida em que todos os conteúdos das diversas disciplinas estavam devidamente interligados. Relativamente a este aspeto, é de reconhecer que a orientadora científica, a professora Graça Côrte, contribuiu para que tal acontecesse.

Ainda assim, a exploração da obra literária foi sem dúvida um desafio para mim, dado que nunca tinha realizado a exploração de uma obra literária tão extensa. Esta experiência permitiu-me compreender que a exploração de uma obra literária vai para além do texto que a compõe. Quero com isto dizer que, através desta experiência, consegui evidenciar que perante a exploração da ilustração da capa pelos alunos surgem ideias fantásticas e muitas delas muito bem fundamentadas; contribuí para que os alunos da turma do 3.º B ultrapassassem as suas dificuldades na elaboração de textos; permiti estimular nos alunos o sentido crítico e a criatividade, através da divisão feita do texto; incuti o gosto pela escrita através das propostas feitas aos alunos, embora ainda fossem evidentes algumas dificuldades. Importa não esquecer que o incentivo por parte da orientadora foi fundamental para que obtivesse estas evidências e para a minha segurança no momento em que os alunos realizavam as atividades. A orientadora fez-me compreender que, embora os alunos evidenciassem dificuldades na produção escrita, conseguem criar textos muito bons e criativos.

Por fim, importa referir que o facto de não haver muitas interrupções nos dias da semana em que decorreu a minha intervenção, permitiu terminar as atividades propostas nos tempos inicialmente definidos. Todavia, em alguns momentos foi necessário abdicar da planificação, de modo a combater as dificuldades dos alunos. Para concluir, reconheço que um segundo estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi muito útil para aperfeiçoar algumas questões didáticas que embora conhecidas, estavam adormecidas.

Relatório de Estágio de Mestrado

Considerações Finais

A elaboração do presente relatório foi muito desafiante, devido à sua exigência. Ao longo da sua construção tive oportunidade de refletir sobre alguns aspectos que importam destacar, nomeadamente o docente atual, a importância da Investigação-Ação na Educação, a formação inicial e o estatuto de estagiário.

Atualmente é exigido aos docentes determinadas competências que outrora eram desvalorizadas, ou seja, exige-se agora que trabalhem para proporcionarem aprendizagens aos alunos, mas não os descurando enquanto pessoas. Neste sentido, compete ao docente estabelecer uma ligação lógica entre os conteúdos curriculares que serão transmitidos, considerando as realidades de todos os alunos presentes no contexto de sala de aula. Ainda assim, o docente deve ter consciência que a escola e os alunos se encontram inseridos numa sociedade, devendo a mesma ter um papel participativo na vida escolar dos alunos. Desta forma, o professor passa a trabalhar em parceria com todos os elementos da sociedade, permitindo que os alunos tenham acesso a uma aprendizagem mais correta e diversificada. Sendo assim, verifica-se então, que nos dias de hoje, o professor passa a ser um orientador das aprendizagens dos alunos, assegurando-lhes os conhecimentos exigidos pelo currículo oficial.

Por outro lado, é também exigido que o professor possua uma prática pedagógica de qualidade, desenvolvendo o seu espírito de investigador reflexivo. Para tal, é necessário que o professor identifique problemáticas que impedem os alunos de serem bem-sucedidos. Após ter sido encontrada a problemática, o docente deve encontrar respostas às suas inquietações em prol dos interesses e das motivações dos alunos, combatendo as dificuldades apresentadas. Deste modo, deve planear um conjunto de atividades que espelham as pesquisas realizadas, a fim de contrariar a problemática identificada. À medida que vai implementando todo o seu projeto, o professor deve ter a capacidade de avaliar e refletir até que ponto as estratégias aplicadas estão a ser eficazes. É de reconhecer que a metodologia de Investigação-Ação permite ao docente investigar a sua própria prática, identificar problemáticas e agir quase em simultâneo.

Relativamente à formação inicial de professores, é de reconhecer que nos são facultadas as sementes que necessitamos, para que mais tarde possamos colher os seus frutos. Quero com isto dizer que todas as aprendizagens adquiridas, ao longo dos cinco anos de formação, são sementes que devem ser regadas ao longo de toda a nossa vida profissional. Neste sentido, importa referir que o docente deve ter consciência de que a

Relatório de Estágio de Mestrado

formação contínua será fundamental para atualizar e melhorar a sua prática pedagógica. Na minha opinião, este curso apresenta uma grande lacuna, mas que terá de ser corrigida com o meu investimento pessoal e com a minha prática: temos muito pouco conhecimento sobre o trabalho que deve ser desenvolvido na Educação de Infância, essencialmente nas salas de berçário. Assim, torna-se imprescindível que não fiquemos pela formação inicial, mas que vamos ao encontro de outras formações ou façamos pesquisas, de modo a encontrarmos respostas para as nossas inquietações.

No que diz respeito ao último ponto de reflexão, o estatuto de estagiário, é de referir que a realização dos estágios foi fundamental para que as verdadeiras aprendizagens acontecessem. Durante a prática pedagógica, apercebemo-nos das nossas principais lacunas e temos a oportunidade de as corrigir, apoiando-nos nos nossos docentes cooperantes e nas orientadoras científicas. No entanto, importa reconhecer que, muitas vezes, ser estagiário se torna difícil, pois temos que desenvolver uma prática considerando os ideais defendidos pelos orientadores científicos. Nem sempre há uma ligação entre as ideias defendidas pelos orientadores científicos e pelos docentes cooperantes. Porém, importa frisar a ideia de que o contexto onde desenvolvemos o estágio é da responsabilidade do docente cooperante. Desta forma, devemos adotar uma postura negociável e tentar contornar, o máximo possível, os aspetos didático-pedagógicos que estão menos corretos.

No decorrer das minhas práticas pedagógicas tentei organizar a minha intervenção dando voz às crianças e aos alunos, de modo que a mesma fosse ao encontro dos interesses dos mesmos. Por fim, importa frisar a ideia de que cada criança do grupo, assim como cada aluno da turma, deve ser ouvido e valorizado, promovendo a motivação e o interesse dos mesmos para a aquisição de aprendizagens ativas e significativas.

Relatório de Estágio de Mestrado

Referências

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: ISPA Edições.
- Abrantes, P. (2001). A Gestão Flexível do Currículo: o ponto de vista da administração, pp. 23-30. In C. V. Freiras, M. M. Vieira, P. Abrantes, J. P. Aido, C. Gargaté, M.M. Araújo, C. Barbeitos, M. J. Domingues & M.^a C. Roldão. *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo., F. (2006). *Literatura infantil e juvenil e leitores: Da Teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Azevedo, F. (2006). Educar para a Literacia: Para uma visão global e integradora da Língua Materna. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, pp. 1-10. Lisboa: LIDEL.
- Balça, A. (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In, F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, pp. 231-244. Lisboa: LIDEL.
- Balça, A. & Pires., M. (2013). *Literatura infantil e juvenil: Formação de leitores*. Carnaxide: Santillana.
- Bastos, R. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990, fevereiro). Práticas de Mudanças e de Investigação: Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 55-80. Retirado de http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al._pp.55-80.pdf
- Bento, G. (2015). Infâncias e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 127–140.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72,85–104.
- Bettelheim, L. (1975). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.
- Blinton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.

Relatório de Estágio de Mestrado

- Buescu, H., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1.º Ciclo: O domínio da Educação Literária*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bobbit, J. (2004). *O Currículo*. (J. Paraskeva, Trad.). Lisboa: Didáctica Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carson, R. (2012). *Maravilhar-se. Reaproximar a criança da natureza* (J. Marques, Trad.). Santa Maria da Feira: Campo Aberto – Associação de Defesa da Natureza (Obra original publicada em 1956).
- Correia, F. (2011). *Internet – sala de estudo virtual* (tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.
- Correia, L. (2003). O Sistema Português e as Necessidades ou Quando a Inclusão Quer Dizer Exclusão. In L, Correia. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Davies, D. (2008). School-Family-Community Partnerships in the United States. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Atas do Seminário Escola, família, comunidade*, pp.33-45. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro de 2011 do Ministério da Educação. Diário da República: I Série-A, n.º 15.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I Série-A, n.º 201.
- Fernandes, A. (2006). *Projecto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online* (dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Fernandes, M. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. In, T. Sarmiento (Coord.). *Juntos...pela criança na creche!*. Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Relatório de Estágio de Mestrado

- Filipe, B. (2004). *A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança*. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs.). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*, pp. 107 – 120. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Silva, I. (2004). *Uma Nova Forma de Aprender Ciências: A Educação em Ciências/Tecnologia/Sociedade (CTS)*. Porto: ASA Editores.
- Fontes, V., Botelho, L. & Sacramento, M. (s.d.). *A Criança e o Livro*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*, pp. 73-92. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. (2016). O papel das equipas pedagógicas na gestão dos tempos. In T. Sarmento (Coord.). *Juntos...pela criança na creche!*. Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gloton, R. & Clero, C. (1997). *A actividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gomes, J. (1996). *Da Nascente à Voz: Contributos para uma pedagogia da leitura*. 2.^a edição. Lisboa: Editorial Caminho.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jhonson, M. (1967). Definitions and Models in Curriculum Theory. In *Educational Theory*, 17 (2), 127-140.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laerts.
- Kowaski, I. (2005). *... e a expressão dramática*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática: à procura de recursos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Relatório de Estágio de Mestrado

- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender* (T. Serpa, Trad.). Lisboa: Instituto de Piaget. (Obra original publicada em 2002).
- Leal, S. & Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs). *Investigação para um Currículo Relevante*, pp. 163-178. Coimbra: Almedina.
- Learning and Teaching Scotland. (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland.
- Leitão, F. (2000). Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs). *Diversidade e Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lunetta, V. (1991, maio). Atividades práticas no ensino da ciência. *Revista de Educação*. 1, 81-90.
- Macias, D. (2003). A Aprendizagem Sistemática da Escrita. In F. Azevedo (Coord.) *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*, pp. 88–102. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Magalhães, O. (2007). A especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In C. Leite & A. Lopes (Orgs.). *Escola, Currículo Formação de Identidades*, pp. 135-154. Porto: Edições ASA.
- Man, P. (1970). *Métodos de Investigação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Relatório de Estágio de Mestrado

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). *Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?*. *Early Years*, 27, pp. 255-265.
- Miguéns, M. (1999). O Trabalho Prático e o Ensino das Investigações na Educação Básica (Org.). *Ensino Experimental e Construção de Saberes*, pp. 77-96. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Milholan, F. & Forisha, B. (1978). *Skinner X Rogers: Maneiras Contrastantes de Encarar a Educação* (A. Arruda, Trad.). São Paulo: Summus Editorial. (Obra original publicada em 1972).
- Nascimento, Z. (2006). *A Importância da Literatura no Desenvolvimento Infantil*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- Neto, C. (2005). A Mobilidade do corpo na Infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo (des)conhecemos*, pp. 15-30. Lisboa: Edições FMH.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular na Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, pp. 141-160. Porto: Porto Editora.
- Norwegian Ministry for Education and Research. (2011). *Framework plan for the content and tasks of kindergartens*. Ministry for Education and Research.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scopeno Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, pp.61-108. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-Em-Participação, In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-Em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (1999). Trabalho Experimental e Formação de Professores. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Ensino Experimental e Construção de Saberes*, pp.35-54. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Oliveira, M. (2006). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. São Paulo: Paulinas Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). A formação em Metodologias de Investigação em Educação. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs.).

Relatório de Estágio de Mestrado

Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas, pp. 13 – 38.

Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora

Pacheco, J. (2003). *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*. Braga: Universidade do Minho.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta

Perraud, M. (2013). *As Estratégias de Aprendizagem: Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos* (L. Feio, Trad.). Lisboa: Instituto de Piaget (Obra original publicada em 2006).

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.

Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto de Piaget.

Pio, A. (2007). *De projeto educativo de escola a projeto educativo local*. (dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Porcher, L. (1982). *A educação artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Summus Editorial.

Randich, J. (2012). An Environment for Learning. *National Quality Standard Professional Learning Program*. 3, 1-4.

Ribeiro, A. (1980). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Rogers, C. (2009). *Torna-se Pessoa* (Entre Letras, Trad.). Lisboa: Padrões Culturais Editora. (Obra original publicada em 1961).

Roldão, M.^a C. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Roldão, M.^a C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.^a C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. 3^a edição. Lisboa: Editorial Presença.

Rolo, C. & Silva, C. (2009). A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção”. In I. Ribeiro & F. Viana (Orgs.). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos: Ideias e Projectos para Promoverem a Leitura*, pp. 115-154. Minho: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Relatório de Estágio de Mestrado

- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (1994, dezembro). Aprendizagem Cooperativa: Resolução de Problemas em Contexto de Auto-Regulação. *Revista de Educação*, 1/2, 31-12.
- Santos, M. (2007). *As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico Uma Abordagem à Luz da Inovação Pedagógica: um estudo de caso numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico Região Autónoma da Madeira*. (dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, T. (1999). *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Brasil: Autêntica Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Arte na Educação: Drama e Dança*. (Vol. 2). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development – theory and practice*. New York: Harcourt Brace & World.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tyler, R. (1978). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. (L. Vallandro, Trad.). Porto Alegre: Globo.
- Vasconcelos, T. (2003). A formação para o Ensino da Educação Artística: Propostas de Reconceptualização”. In *Educare Apprendere*, N.º 1, pp. 123-143. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Veiga, M. (2003). Formar para um conhecimento emancipatório pela via da Educação em Ciências. In M. Veiga (Coord.), I. Martins., J. Sá., M. Jorge. & F. Teixeira. *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, (pp. 13-32). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Vila Nova, J. (2009). *Os Jogos Tradicionais na construção dos mundos sociais da infância*. (dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.