

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sofia Cristina Pontes Pereira

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2019

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sofia Cristina Pontes Pereira

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

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais

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

Ano letivo 2018/2019

Sofia Cristina Pontes Pereira

Relatório de Estágio Apresentado à Universidade da Madeira para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

Funchal, junho de 2019



Todos os nossos sonhos podem-se realizar, se tivermos a coragem de persegui-los.

Walt Disney

AGRADECIMENTOS

Uma mera referência não chega para agradecer a todos aqueles que me acompanharam nesta caminhada. Sem vocês não a suportaria sozinha sendo eu o alicerce de todo este caminho construído com muito trabalho, amor e dedicação.

Agradeço às crianças da minha vida: ao meu filho Matias e à minha filha Maria Inês. Foi sem dúvida por eles que lutei para lhes dar um futuro melhor. Apesar de não entenderem muito bem a minha “ausência”, tinham sempre um sorriso, um abraço que serviram de motivação para eu nunca desistir.

Ao meu marido Fábio: por toda a paciência, motivação e acima de tudo por todo o apoio incondicional nos momentos em que mais precisei.

Aos meus pais: Dolores e Adelino, por toda a vossa disponibilidade, preocupação, pois estiveram sempre presentes e disponíveis para tudo.

Aos meus irmãos Patrícia e Tiago: obrigada pela motivação que me deram para que pudesse concluir os meus estudos, não deixando este meu sonho para trás e lutando contra tudo e contra todos para o concretizar.

Às minhas afilhadas: Vitória por andar sempre em cima da madrinha a “colaborar” no meu trabalho só para ter o aconchego do meu colinho, à Petra pela disponibilidade tremenda em ajudar nos momentos de maior aflição e à Iara pelo seu abraço e sorriso contagiantes que me serviram de conforto.

Aos meus avós Geraldina e Adelino: desde que me lembro de existir sempre estiveram ao meu lado, permitindo que não me faltasse nada e hoje em dia que também não falte nada aos meus filhos, vocês sem dúvida são para mim uma força da natureza.

Aos meus sogros: Helena e Rui, obrigado por toda a disponibilidade e prontidão em ficar com os meus filhos para que pudesse trabalhar sem preocupação.

Aos meus cunhados e cunhadas pelo apoio prestado a mim e aos meus pequenos grandes amores sempre que precisamos.

À minha amiga Antonela pelos momentos de euforia constante, de apoio moral, pelas horas a fio ao telemóvel a conversar, a motivar e com a sua frase de sempre “Sofia está quase! Ainda vamos ser vizinhas de sala!”

À restante família e amigos que sempre acreditaram em mim e que conseguiria realizar um dos meus sonhos de ser educadora e professora.

Às minhas colegas e amigas: Susana por fazer acreditar em “Pensamento positivo, vamos conseguir!”, à Telma pela sua motivação “Sofia, tu és o meu exemplo, tu consegues, já falta

pouco!” e, por último, à Mariana pela sua paciência “Calma, um dia de cada vez, vai correr tudo bem!”

Um agradecimento especial a todas as crianças com que tive o privilégio de trabalhar e vivenciar aprendizagens nas minhas Práticas Pedagógicas, à Pré B (2017/2018) da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias, ao 3.º A (2017/2018) da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e ao 2.º A (2018/2019) da Escola 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias.

À minha orientadora deste relatório de estágio, Professora Doutora Ana França Kotekci, por toda a motivação, a tranquilidade que transmitiu, no pensamento positivo sempre presente e acima de tudo na orientação ao longo da elaboração deste relatório.

À professora Ana Isabel Gouveia pela sua orientação, cooperação, motivação constante e pelas achegas que transmitiu durante a Prática Pedagógica I.

À professora Adérta Fernandes que tive o privilégio de conhecer, trabalhar, partilhar ideias e momentos durante as minhas Práticas Pedagógicas II e III. Agradeço tudo o que me transmitiu, estando sempre pronta em apoiar e cooperar nas minhas estratégias de intervenção.

Ao diretor da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias, Paulo Vitória, por me ter aberto a porta da sua escola para que pudesse realizar as minhas Práticas Pedagógicas, proporcionando a oportunidade de crescer a nível pessoal, social e educacional. À educadora Ana Rebola, pela força, motivação que me dava durante toda a minha prática, aprendi muito consigo, sem dúvida marcou o meu percurso, acreditou em mim e em todo o meu trabalho desenvolvido com as crianças. À professora Sara Ribeiro, muito obrigada por tudo, foi uma pessoa que desde o início me tratou como uma colega e não como uma mera estagiária, integrando-me em todo o trabalho desenvolvido para a turma. Esteve sempre disponível para tudo. Trabalhamos sempre juntas para os alunos. Deixou-me sempre à vontade para trabalhar com os alunos mesmo quando ela achava que não iria resultar, ela deixou para que eu tivesse a perceção que não funcionaria e na hora teria de mudar a estratégia. Foi assim que aprendi muito contigo.

À professora Andreia Fernandes, obrigada por me ter aberto a porta da sua sala para que pudesse realizar a minha Prática Pedagógica.

A todos os professores da Universidade da Madeira com quem tive o privilégio de me cruzar durante todo o meu percurso académico.

Obrigada a todos pelas aprendizagens proporcionadas e pelo apoio incondicional!

RESUMO

O relatório apresentado descreve o percurso de todas as minhas Práticas Pedagógicas, que decorreram entre outubro de 2017 e dezembro de 2018. Estas foram realizadas na Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias e na Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.

A Prática Pedagógica I decorreu de outubro a dezembro de 2017 na sala da Pré-B, com crianças de cinco anos, a Prática Pedagógica II de abril a junho de 2018 e por último a Prática Pedagógica III teve início em outubro de 2018 e terminou em dezembro desse mesmo ano.

É de realçar a importância dos pressupostos teóricos que sustentam a ação pedagógica desenvolvida, articulando deste modo a teoria à prática. A terceira parte diz respeito aos contextos educativos e às atividades que foram desenvolvidas e realizadas de acordo com a teoria apresentada.

No contexto de Educação Pré-Escolar foi desenvolvido um projeto de investigação-ação e após a primeira semana de observação, surgiu a questão: “De que forma o trabalho colaborativo irá contribuir para a progressão das aprendizagens nas crianças da sala da Pré-B?” esta questão foi fundamental para o trabalho e para as estratégias desenvolvidas no grupo, teve como objetivo a melhoria das aprendizagens, por esse motivo o trabalho colaborativo auxiliou as aprendizagens das crianças.

No 1.ºCEB, nas Práticas Pedagógicas II e III foram desenvolvidas trajetórias didáticas com interligações sistemáticas dos conteúdos abordados com o envolvimento dos alunos nos desafios que emergiam através da planificação de atividades, dos processos de aprendizagem e de toda a dinâmica que surgia nas turmas.

O objetivo primordial de todo o trabalho desenvolvido durante as minhas intervenções, foi no sentido de promover a aprendizagem para os três grupos de crianças e alunos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Desenvolvimento Curricular, Investigação-Ação, Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

The following report describes the course of all my Pedagogical Practices, which took place between October 2017 and December 2018. These were held in the Primary School with Preschool Ribeiro Domingos Dias and in the Primary School with Achada Preschool.

My first Pedagogical Practice happened from October to December 2017 in the Pre-B room, with five years old children, Pedagogical Practice II from April to June 2018 and at last Pedagogical Practice III began in October 2018 and ended in December of that same year.

It is important to emphasize the importance of the theoretical presuppositions that support the developed pedagogical action, thus articulating theory and practice. The third part concerns the educational contexts and the developed activities carried out according to the presented theory.

In the preschool context an action research was elaborated and after the first week of observation, the question that started the investigation began: “In what way will the collaborative work contribute to the progression of learning in the children of the Pre-B?” This issue was fundamental to the work and to the strategies developed in the group had the objective of improving the learning. For that reason the collaborative work helped the children’s learning.

In the 1st CEB, Pedagogical Practices II and III didactic trajectories were developed with systematic interconnections of the content addressed with the students' involvement in the challenges that emerged through the planning of activities and learning processes and all the Dynamics that emerged in the classes.

The main objective of all the work developed during my interventions was to promote learning for the three groups of children.

Keywords: PreSchool Education, Primary School Education, Curricular Development, Collaborative work.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XV
ÍNDICE DE QUADROS	XXI
ÍNDICE DE FIGURAS	XXIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XXV
ÍNDICE DE APÊNDICES	XXVII
LISTA DE SIGLAS	XXIX
INTRODUÇÃO	1
Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	5
Capítulo 1 - Ser professor no século XXI, competências e desafios	6
1.1 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB	7
1.2 Desenvolvimento Profissional do Docente e seus Contributos.....	9
1.3 O Docente como Mediador do Processo de Ensino e Aprendizagem	11
Capítulo 2 – A Escola Inclusiva: possibilidades e desafios	13
2.1 Ambientes de Aprendizagem: Autonomia e Flexibilidade Curricular	16
2.2 Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade	19
2.3 A Diferenciação Pedagógica: Uma Abordagem às Práticas de Intervenção na Educação	20
2.4 A Importância da Relação Escola/Família no Processo de Aprendizagem das Crianças .	22
Capítulo 3 – A Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar	23
3.1 Estratégias de Intervenção Pedagógica: Aprendizagem Ativa, Cooperativa, Significativa	24
3.2 Avaliação para a Aprendizagem.....	27
Capítulo 4 – A Metodologia de Investigação – Ação	30
4.1 A Investigação-Ação uma investigação qualitativa como estratégia de desenvolvimento profissional do docente	31
4.2 Fases da Investigação-Ação	31
4.3 Técnicas de recolha dos dados	33

4.3.1 Observação Participante	33
4.3.2 Análise de documentos.....	34
4.4 Instrumentos de recolha de dados.....	34
4.4.1 Registos fotográficos	34
4.4.2 Diários de bordo.....	35
4.4.3Entrevista informal	35
4.5 Método e análise de dados	35
4.6 Estratégias de intervenção.....	36
Parte II – PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA.....	37
Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar – Prática Pedagógica I..	37
5.1 Contextualização	37
5.2 O Meio Envolvente – Freguesia de Santa Maria Maior.....	38
5.2.2 Projeto Educativo de Escola (PEE): cujo lema é “Aqui Sou Feliz”	41
5.3 A Sala da Pré B.....	42
5.3.1 Organização do ambiente educativo.....	46
5.3.2 Gestão das Rotinas	50
5.4 A Intervenção Pedagógica na Sala da Pré B	52
5.5 Problemáticas Levantadas	52
5.6 A importância da alimentação na Educação Pré-Escolar	53
5.7 A importância das tradições madeirenses na EPE.....	54
5.8 Atividades Orientadas.....	55
5.8.1 Alimentação Saudável.....	55
5.8.2 Tradições Madeirenses	61
5.9 Intervenção com a Comunidade Educativa.....	66
5.10 Avaliação do grupo de crianças da Pré B.....	69
5.11 Reflexão Crítica à Intervenção na Educação Pré-Escolar.....	72
Capítulo 6 - Intervenção Pedagógica em 1.ºCiclo do Ensino Básico – Prática Pedagógica II	75
6.1 Contextualização	75
6.2 O Meio Envolvente – Freguesia de São Roque.....	76
6.2.1 A Instituição Educativa - A EB1/PE da Achada.....	77
6.2.2 Projeto Educativo de Escola (PEE): “Crescer em Harmonia”	78
6.3 A turma do 3.ºA	79

6.4 A Intervenção Pedagógica na turma do 3.ºA	82
6.4.1 Problemáticas Levantadas	83
6.4.2 Algumas atividades desenvolvidas.....	84
6.5 Intervenção com a Comunidade Educativa.....	95
6.6 Processo de avaliação dos alunos do 3.ºA	96
6.7 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica II	97
Capítulo 7 - Intervenção Pedagógica em 1.ºCiclo do Ensino Básico – Prática Pedagógica III	100
7.1 Contextualização	100
7.2 A turma do 2.ºA.....	101
7.2.1 Organização do ambiente educativo.....	105
7.2.2 Organização do tempo	106
7.3 A Intervenção Pedagógica na turma do 2.ºA	107
7.3.1 Problemáticas Levantadas	108
7.3.2 Algumas Atividades desenvolvidas	108
7.4 Processo de avaliação da turma do 2.ºA	122
7.5 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica III	123
Considerações Finais.....	128
Referências Bibliográficas	131
Referências Normativas	137

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1:	Recursos Físicos da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias.....	40
Quadro 2:	Recursos Humanos Educação Pré-Escolar da EB1/PE RDD.....	41
Quadro 3:	Prioridades para o quadriénio 2017/2021	42
Quadro 4:	Rotina Diária da sala da Pré-B.....	51
Quadro 5:	Atividades Sócio educativas da sala da Pré-B.....	51
Quadro 6:	Recursos Humanos da EB1/PE da Achada.....	78
Quadro 7:	Horário semanal da turma do 3.ºA.....	82
Quadro 8:	Caraterização dos casos especiais da turma do 2.ºA.....	104
Quadro 9:	Horário semanal da turma do 2.ºA.....	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Fases da Investigação-Ação.....	32
Figura 2:	Freguesias do Município do Funchal (Santa Maria Maior).....	39
Figura 3:	Vista lateral da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias.....	40
Figura 4:	Planta da Sala da Pré B.....	46
Figura 5:	Área do tapete.....	47
Figura 6:	Área da casinha.....	48
Figura 7:	Área da garagem.....	48
Figura 8:	Área da biblioteca.....	49
Figura 9:	História “A Pirâmide Alimentar”.....	56
Figura 10:	Degustação do sumo de ananás.....	56
Figura 11:	Pintura da Pirâmide.....	57
Figura 12:	Diálogo e preenchimento da pirâmide.....	58
Figura 13:	Jogo sensorial.....	59
Figura 14:	Degustação das espetadas de fruta.....	60
Figura 15:	Placar dos Alimentos Saudáveis.....	60
Figura 16:	Desenho sobre a pirâmide alimentar.....	61
Figura 17:	História “Uma escadinha para o menino Jesus”.....	62
Figura 18:	Pintura da escadinha.....	63
Figura 19:	Preparação do trigo.....	64
Figura 20:	Presépio de escadinha da Pré B.....	65
Figura 21:	Confeção das Broas de Mel.....	66
Figura 22:	Informação entregue a toda a Comunidade Educativa.....	67
Figura 23:	Caixa de recolha dos bens no pátio com a respetiva informação.....	67
Figura 24:	Entrega dos bens às responsáveis do Centro da Mãe.....	68
Figura 25:	Agradecimento Público do Centro da Mãe.....	69
Figura 26:	Freguesias do concelho do Funchal (S. Roque).....	76
Figura 27:	Fachada frontal da Escola Básica do 1ºciclo com Pré-Escolar da Achada.....	77
Figura 28:	Planta da sala do 3.º A.....	81
Figura 29:	Um exemplo da distribuição dos grupos com os tópicos de orientação.....	84
Figura 30:	Alunos a trabalhar em grupo.....	86
Figura 31:	Algumas páginas do Livro dos Primeiros Socorros.....	86

Figura 32:	Jogo do ganha e perde dinheiro.....	88
Figura 33:	Jogo do supermercado.....	89
Figura 34:	Jogo “de dinheiro percebo eu”.....	90
Figura 35:	Experiência arco-íris.....	91
Figura 36:	Escrita do poema.....	93
Figura 37:	Apresentação dos Caligramas “Arco-Íris”.....	94
Figura 38:	Caligramas de dois alunos.....	95
Figura 39:	Atividade da comunidade.....	96
Figura 40:	Planta da Sala do 2.ºA.....	106
Figura 41:	Texto sobre o corpo humano.....	109
Figura 42:	Jogo do tato.....	110
Figura 43:	Folheto dos cinco sentidos.....	111
Figura 44:	Imagens dos cinco sentidos (diferenciação pedagógica).....	112
Figura 45:	Construção dos folhetos dos cinco sentidos.....	113
Figura 46:	Jogo do paladar.....	113
Figura 47:	Os alunos a retirar um número do saco.....	114
Figura 48:	Tabela dos números pares e dos números ímpares.....	115
Figura 49:	Alunos à procura do número na sala.....	116
Figura 50:	Leitura dos números e entrega na caixa do correio.....	117
Figura 51:	Texto que foi distribuído aos alunos.....	119
Figura 52:	Poema “O meu mundo”.....	120
Figura 53:	Cartaz da Mnemónica.....	121
Figura 54:	Caderno de um aluno sobre a mnemónica.....	122

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Género das crianças da Sala da Pré B	43
Gráfico 2:	Idade das crianças da Sala da Pré B	43
Gráfico 3:	Habilitações dos Pais da sala da Pré B	44
Gráfico 4:	Género dos alunos do 3.ºA	79
Gráfico 5:	Idade dos alunos do 3.ºA	80
Gráfico 6:	Género dos alunos do 2.ºA	101
Gráfico 7:	Idade dos alunos do 2.ºA	101
Gráfico 8:	Habilitações Académicas dos Pais do 2.ºA	102

ÍNDICE DE APÊNDICES

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato Word

Relatório de Estágio de Mestrado em Formato PDF

Pasta B – Documentos auxiliares da Prática Pedagógica I

Apêndice 1 – Planificação dos dias 16, 17 e 18 de outubro de 2017

Apêndice 2 – Planificação dos dias 23,24 e 25 de outubro de 2017

Apêndice 3 – Planificação dos dias 30 e 31 de outubro de 2017

Apêndice 4 – Planificação dos dias 6,7 e 8 de novembro de 2017

Apêndice 5 – Planificação dos dias 13, 14 e 15 de novembro de 2017

Apêndice 6 – Planificação dos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2017

Apêndice 7 – Planificação dos dias 27, 28 e 19 de novembro de 2017

Apêndice 8 - Planificação dos dias 4, 5 e 6 de dezembro de 2017

Apêndice 9 – Diários de Bordo

Pasta C - Documentos auxiliares da Prática Pedagógica II

Apêndice 1 – Planificação dos dias 16, 17 e 18 de abril de 2018

Apêndice 2 – Planificação dos dias 23 e 24 de abril de 2018

Apêndice 3 – Planificação dos dias 30 de abril e 2 de maio de 2018

Apêndice 4 – Planificação dos dias 7, 8 e 9 de maio de 2018

Apêndice 5 – Planificação dos dias 14, 15 e 16 de maio de 2018

Apêndice 6 – Planificação dos dias 21, 22 e 23 de maio de 2018

Apêndice 7 – Planificação dos dias 28, 29 e 30 de maio de 2018

Apêndice 8 - Planificação dos dias 4 e 5 de junho de 2018

Apêndice 9 – Diários de Bordo

Pasta D - Documentos auxiliares da Prática Pedagógica III

Apêndice 1 – Planificação dos dias 22, 22 e 24 de outubro de 2018

Apêndice 2 – Planificação dos dias 29, 30 e 31 de outubro de 2018

Apêndice 3 – Planificação dos dias 5, 6 e 7 de novembro de 2018

Apêndice 4 – Planificação dos dias 12, 13 e 14 de novembro 2018

Apêndice 5 – Planificação dos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2018

Apêndice 6 – Planificação dos dias 26, 27 e 28 de novembro de 2018

Apêndice 7 – Planificação dos dias 3, 4 e 5 de dezembro de 2018

Apêndice 8 – Diários de Bordo

LISTA DE SIGLAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EB1/PE	Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar
EE	Educação Especial
EI	Educador de Infância
EPE	Educação Pré-Escolar
I-A	Investigação-Ação
E.T.I.	Escola a Tempo Inteiro
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PEE	Projeto Educativo de Escola
PCG	Projeto Curricular de Grupo
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório significa para mim uma retrospectiva do caminho percorrido com muita dedicação, vivenciado durante o desenvolvimento das Unidades Curriculares, Práticas Pedagógicas I, II e III. Estas decorreram em duas Instituições de Ensino Público, nomeadamente na EB1/PE RDD onde as minhas práticas I e III foram desenvolvidas na sala da Pré B com crianças dos cinco anos e na sala do 2.ºA com alunos de sete anos. A Prática Pedagógica II decorreu na EB1/PE da Achada no 3.ºano de escolaridade com um grupo de alunos em que as idades variavam entre os sete e dez anos.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que na primeira parte apresento o enquadramento teórico e metodológico. No primeiro capítulo apresento o tema *Ser Professor no século XXI*, as competências e os desafios, bem como o perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dando continuidade com o Docente como Mediador do Processo de Ensino Aprendizagem e por último o Desenvolvimento Profissional do Docente e os seus Contributos.

O segundo capítulo tem como tema *A Escola Inclusiva - Possibilidades e Desafios*, nomeadamente os Ambientes de Aprendizagem no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a diferenciação pedagógica que deve estar presente no desenvolvimento das práticas pedagógicas, finalizando com a Importância da relação Escola/Família no processo de aprendizagem das crianças.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, este retrata a Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar, particularmente as estratégias de intervenção pedagógica para uma aprendizagem ativa, significativa e colaborativa. Designando ainda a escola como espaço de construção de aprendizagem e a respetiva avaliação das aprendizagens dos alunos.

Ainda na primeira parte abordei a Investigação-Ação como uma metodologia da Prática Pedagógica, onde a descrevo como uma investigação qualitativa e como uma estratégia de desenvolvimento profissional do docente, bem como as fases da investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os métodos de análise de dados e o que são as respetivas estratégias de intervenção.

A segunda parte do relatório encontra-se subdividida em três capítulos, nos quais descrevo as minhas três Práticas Pedagógicas: no início com a Prática Pedagógica I em contexto de Educação Pré-Escolar, seguindo-se a Prática Pedagógica II e III em contexto do 1.ºCiclo do Ensino Básico, mais concretamente com turmas de 3.º e 2.º ano.

Em cada capítulo é efetuada uma referência a cada prática, existindo uma contextualização do meio, da escola, dos grupos de crianças e alunos, uma avaliação e a respetiva reflexão sobre a intervenção com cada grupo. No Pré-Escolar é feita uma abordagem à questão problema que originou a Investigação-Ação e as estratégias desenvolvidas com o grupo de crianças.

Quero salientar que nas Práticas Pedagógicas II e III existiu uma trajetória didática sobre cada conteúdo e a sua respetiva articulação e, por último, termino com as considerações finais sobre todo o relatório.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, durante a minha prática o principal objetivo foi o de estimular os alunos, proporcionando condições para que as crianças pudessem adquirir conhecimentos. Por outro lado, todo o trabalho desenvolvido apenas foi possível e eficiente devido à colaboração de toda a equipa da sala, do diretor, dos pais e acima de tudo das crianças. Segundo Cosme (2019) “caminhar sempre juntos vamos mais rápidos do que caminharmos sozinhos” e, desta forma, a nossa caminhada será mais eficaz.

Em relação à orientação e às propostas de atividades, estas foram idealizadas de acordo com as OCEPE e nos termos do n.º 2 do artigo 30.º Lei de Bases do Sistema Educativo.

A Investigação-Ação decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar com um grupo de crianças heterogéneo, existiam diversos interesses, motivações e a inexistência de um trabalho colaborativo que os favorecia em toda a aprendizagem. Deste modo, existiu um cuidado em colocar em prática o trabalho colaborativo de modo a favorecer todas as aprendizagens daquele grupo. A I-A é importante porque permite o docente contextualizar todas as aprendizagens das crianças no processo metodológico. Estas crianças mostraram um entusiasmo nas diversas atividades e porque não colaborar com as restantes para que as suas aprendizagens fossem proveitosas para todo o grupo, desde modo desenvolveu-se a questão: *“De que forma o trabalho colaborativo irá contribuir para a progressão das aprendizagens nas crianças da sala da Pré B?”* esta pergunta partiu da observação participante ao grupo de crianças, dos diários de bordo que constavam os registos diários do grupo e as entrevistas informais realizadas à equipa da sala. Após o trabalho inicial para dar início à minha I-A, esta problemática esteve sempre presente em toda a minha prática pedagógica.

No que diz respeito ao 2º e 3º anos do 1.ºCiclo do Ensino Básico (CEB), as minhas práticas pedagógicas basearam-se em proporcionar aprendizagens em que os alunos adquirissem e aprofundassem os seus conhecimentos, tornando-os assim seres mais cultos, autónomos e preparados para o mundo. Em todas as atividades desenvolvidas esteve sempre

presente uma intencionalidade educativa e uma trajetória didática tendo em conta os conteúdos abordados.

Foi imprescindível desagregar a teoria da prática, para que conseguisse uma prática pedagógica eficaz para todas as crianças e alunos com quem trabalhei. Foi ainda necessário melhorar todos os processos de aprendizagem de forma a dar resposta às necessidades de cada um, durante todo o meu processo de formação.

Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Durante a realização deste trabalho foi imprescindível uma pesquisa teórica e fundamentada, no sentido de alicerçar e contextualizar todos os aspetos pertencentes e inerentes a toda a prática pedagógica.

Deste modo, é de salientar que um professor quando se encontra em formação ou mesmo estando já a trabalhar com crianças e alunos, é considerado como um protótipo de todas as aprendizagens. Desta forma, o professor sente a necessidade de criar as melhores estratégias para um determinado grupo de crianças/alunos, de modo a que os consiga reencaminhar pelo “caminho” mais adequado e eficaz, de forma a alcançar as suas aprendizagens e assim estimular o seu desenvolvimento.

Tendo como início a Parte I, nomeadamente o Enquadramento Teórico e Metodológico, este encontra-se estruturado em quatro capítulos: o Capítulo 1 - Ser Professor no século XXI, competências e desafios, contextualiza o enquadramento legal do perfil do educador e do professor do 1.º Ciclo e a sua colaboração como mediador do processo de ensino e aprendizagem; o capítulo - 2 tem como tema A Escola Inclusiva: Possibilidades e Desafios, apresento os pressupostos e fundamentação teórica, como os ambientes de aprendizagem, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, diferenciação pedagógica e a relação entre escola e família; por fim, o capítulo 3 – A Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar - cria uma interligação também com a prática no que diz respeito às estratégias de intervenção pedagógica, referindo ainda a escola como espaço de construção de aprendizagem e respetiva avaliação para a aprendizagem. Estas referências foram importantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Por fim no capítulo 4 tem como tema A Metodologia de Investigação-Ação, onde apresento a investigação-ação como uma investigação qualitativa como estratégia de desenvolvimento profissional do docente, as fases da investigação-ação, as técnicas, instrumentos e métodos de recolha e análise de dados finalizando com o que são as estratégias de intervenção.

Desta forma, estes quatro capítulos iniciais apresentam na sua plenitude a estrutura e o processo de aquisição das competências ao nível teórico abordadas durante o próprio processo de formação do docente.

Capítulo 1 - Ser professor no século XXI, competências e desafios

Este capítulo aborda a temática ser professor no século XXI. A construção do perfil do professor é um processo contínuo e influenciado pelas diversas situações e experiências vivenciadas no contexto educacional. Para um melhor desempenho da prática pedagógica é fulcral conhecer o perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É fundamental conhecer o desenvolvimento profissional do docente e os seus contributos.

A investigação científica segundo Nóvoa (1992), Fernandes (2000), Roldão (2001) Perrenoud (2003) Erlauder (2003) tem apresentado que o professor é um elemento essencial à mudança e à inovação da escola tradicional, mas, ao mesmo tempo, reconheceram, também, muita resistência à mudança na comunidade educativa.

A escola do século XXI precisa, efetivamente, de uma mudança eficaz que conduza o processo de transformação e faça os professores reagirem perante o imenso desafio colocado. Sabemos que a mudança é um processo complexo e moroso, mas um professor consciente pode estabelecer uma diferença significativa na educação dos seus alunos, através da implementação de estratégias que respeitem as características e especificidades individuais.

A educação evoluiu, à semelhança das mudanças verificadas nas pessoas e em todo o ambiente inerente ao processo de ensino/aprendizagem. Deste modo, o principal agente influenciador do perfil dos docentes são os alunos. Hoje, estes alunos não são mais os mesmos do século passado, sendo necessário encontrar outras respostas para as necessidades atuais.

Cada vez mais, as crianças e alunos estão mais ativos fora do contexto escolar, pois existe um vasto leque de atividades proporcionado por outros agentes da comunidade. Desta nova realidade resulta a aquisição de novas aprendizagens e, posteriormente, na escola, os alunos partilham com os colegas as diversas experiências, informações e conhecimentos daí resultantes. Neste contexto, o educador e o professor têm como principal função responder às necessidades e especificidades de cada aluno, devendo ter também a capacidade de adaptação aos mais diversos cenários e contextos escolares.

É necessário refletir e reformular o perfil do professor do século XXI, sendo este um aspeto fundamental, nas escolas de hoje, para que possam dar respostas adaptadas à nova realidade e diversidade de alunos que hoje chega à escola.

Para que exista aprendizagem é necessário criar respostas diversificadas e eficazes, de modo a encontrar os caminhos de aproximação entre a teoria e a prática. A conjugação entre o conjunto de conhecimentos e experiência que o professor dispõe, constitui um elemento de

grande relevância para tomar uma decisão adequada, relativamente, à aprendizagem de cada um dos alunos.

Qualquer educador e professor deverá possuir a consciência e a capacidade de conciliar a teoria e a prática, de modo a que exista lógica naquilo que faz, permitindo encontrar respostas eficazes para atender à diversidade da população com quem desenvolve a sua atividade.

Os agentes educativos têm as suas próprias crenças, nos saberes e teorias, para que as suas “ações pedagógicas tenham mais saber, mais brilho, no fundo tenham mais cor, o educador tem de ser diferente, marcar a diferença.” (Kot Kotecki, 2017).

Segundo Cardoso (2013), o docente deve ser promotor, motivador, criativo e inspirador. Estas são algumas das características que deve possuir para poder orientar uma equipa de colegas de modo a cativá-los para atingir objetivos comuns. Deve também partilhar informações com os colegas que, ainda, possuam inexperiência, pois assim estará a desenvolver-se a nível social.

Hoje, a escola constitui, cada vez mais, um local de excelência na promoção do desenvolvimento global de cada criança. Nesta perspetiva, ao professor cabe a tarefa de proporcionar a cada aluno experiências de ensino eficaz.

Neste contexto, a mudança exige-se e um enorme desafio surge, proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas e profícuas que permitam favorecer o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, reflexivos e empreendedores.

A sociedade de hoje, exige aos agentes educativos uma atualização constante no sentido de permitir uma adaptação eficaz às mudanças que ocorrem a um ritmo avassalador através de respostas educativas coerentes com as novas exigências.

1.1 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB

Nos dias de hoje, o docente tem um grande desafio, pois as formas tradicionais que utilizavam estão ultrapassadas, na medida em que as noções básicas do conhecimento, da transmissão e da sua divulgação sejam refletidas e alteradas. É preciso perceber se os alunos se adaptam àquilo que nós professores temos de fazer ou àquilo que acreditamos que resulta, seguidamente, experimentar e verificar se atingimos os resultados desejáveis.

É necessário perceber qual é o contexto para ter autonomia suficiente ou a flexibilidade imprescindível para poder trabalhar. É relevante compreender o contexto, pois este faz com

que consigamos entender as crianças e alunos de forma a alcançar as aprendizagens necessárias e mais significativas.

Atualmente, não existe nenhum documento que explicita o verdadeiro perfil do professor, pois o último documento que temos é o de 2001. Existe um perfil do aluno à saída do 1.ºCEB, mas do professor não, pois cada um constrói o seu perfil, atendendo às orientações do perfil geral do professor e do educador de infância referidas nos Decreto/Lei n.º 240 e 241, constroem e estruturam o seu perfil consoante os desafios com os quais se deparam.

O modelo de construção do perfil do professor é um processo complexo e desafiante na medida em que possibilita ao professor o desenvolvimento de várias funções educativas.

Os Decreto-Lei nº240 /2001 e o Decreto-Lei nº241 /2001, ambos de 30 de agosto de 2001, contêm o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

O Decreto-lei 240/2001 determina as características em comum do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, evidenciando que os profissionais têm de orientar e promover aprendizagens de forma que sejam introspetivos para incentivar a autonomia nas crianças/alunos, exibindo tarefas inclusivas de forma a possibilitar conforto, segurança e satisfação das crianças/alunos.

No que diz respeito ao Decreto-Lei 241, de 30 de agosto, este define os perfis de ambos os profissionais, destacando as capacidades de organizar ambientes educativos e de promoção da autonomia reflexiva sobre a prática, permitindo que a criança/aluno tenha um ambiente mais satisfatório e conseqüentemente uma progressiva aprendizagem dos mesmos. O mesmo decreto enumera, ainda, várias orientações, nomeadamente, a construção de um currículo inclusivo, uma articulação com o pré-escolar, 2.º e 3.º ciclo, um progresso e articulação de todas as aprendizagens adquiridas, nas diversas áreas do currículo.

Ambos os Decretos-Lei estão cingidos à formação dos profissionais e em simultâneo ostentam o progresso do currículo, envolvendo assim todas as áreas de ensino.

Ao referenciar o perfil do educador de infância e do professor do 1.ºCEB, referimo-nos a destacar uma diversidade de características e competências intrínsecas à profissão e ao profissional, devido à sua posição perante a sociedade e do ponto de vista educacional. Ambos apresentam algumas dificuldades, dúvidas e necessidades de novos saberes. Para tal é necessário que a formação esteja sempre em constante desenvolvimento, dada a importância de uma dinâmica mais contextualizada e atual. Assim, deve refletir-se, na educação, o que é mais importante para a existência de um maior valor metodológico, na relação entre o educador/professor e as crianças/alunos.

Segundo Veiga (2018), citando Jones, Evertson e Carolyn (2006), espera-se que o docente esteja apto a criar os ambientes de aprendizagem favoráveis através das competências adquiridas. Assim tem a obrigação de criar ambientes educativos, estruturar os ambientes de aprendizagem, escutar, observar, planificar e avaliar. Estes devem demonstrar os seus conhecimentos, através da comunicação e articulação correta. Ao docente compete, ainda, ter em atenção os interesses e conhecimentos da criança/aluno e do grupo, valorizando a família, a cultura, a investigação, e a capacidade em adquirir conhecimento com as suas práticas e vivências. Desta forma, todo o educador e professor quer desempenhar um bom papel perante a criança/aluno para que esta seja feliz ao aprender e, conseqüentemente, adquira e atinja um maior índice de desenvolvimento.

O educador e o professor devem ter sempre em consideração as características das crianças, dando visibilidade ao processo educativo, às ações da criança/aluno na medida em que possam melhorar as suas competências e que saibam de forma consolidada, aplicar o que aprenderam.

Citando Azcue (2012), um professor deve possuir motivação, para que possa motivar e incentivar os seus alunos em todo o seu processo de aprendizagem, deter paciência, não é uma competência que alguns professores devam possuir, mas sim, algo intrínseco a todos os professores. A ausência desta competência resulta num facilitismo do dia a dia do aluno, uma outra característica fundamental é disponibilidade, ou seja, estar sempre disponível, pois continuam a ser professores dentro e fora da sala, estando sempre disponíveis e dispostos para os encarregados de educação e para os alunos. Ao dialogar com os professores os alunos não devem sentir vergonha, não devem ser tímidos pois os professores estão para cooperar e colaborar nas suas aprendizagens. Por fim, uma necessidade fundamental é a justiça, sendo imprescindível para o ensino, baseada na equidade dentro da sala de aula. Para tal o professor deverá primar pela objetividade, essencialmente quando confrontado com episódios com comportamentos desadequados.

1.2 Desenvolvimento Profissional do Docente e seus Contributos

O desenvolvimento profissional do docente é um processo que requer uma reflexão inerente e contínua, no qual reflete as necessidades de cada docente. Segundo, Cadório e Simão (2013) o “docente deve ser investigador da sua prática e um aprendente ao longo da sua vida”

(p.36), em toda a sua carreira e em diversos contextos, este é responsável por todo o trabalho que faz, de modo que as suas potencialidades sejam valorizadas.

Cadório e Simão (2013), citando Estrela e Estrela (2006), defende que para ocorrer o desenvolvimento profissional do docente, é pressuposto que os

(...) processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de factores, entre os quais se contam os que referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspectiva de «life span», às actividades organizadas de formação contínua e às actividades individuais de autoformação (p.50).

Segundo Cadório e Simão (2013), citando Day (2004), o docente do século XXI deverá possuir competências para alterar determinados aspetos que necessitam de uma especial atenção tais como:

(...) do individualismo para a comunidade profissional; da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem; do trabalho técnico para a investigação; do controlo para a responsabilização; da gestão do trabalho para a liderança; das preocupações da sala de aula para as preocupações dentro e fora dela; de um conhecimento restrito para um conhecimento mais amplo (p.36).

Para que os professores possam desempenhar melhor as suas funções, terão de aumentar os seus conhecimentos, adquirindo e aprendendo através de aprendizagens vivenciadas, para posteriormente adaptar a cada contexto educativo. Deste modo, todo o desenvolvimento profissional engloba não só as aprendizagens como também as mudanças que surgem e, de acordo com Lopes e Silva (2015) citando Quick, Hotgzman e Chaney (2009) o desenvolvimento profissional do docente será eficiente e por conseguinte será capaz de corresponder às necessidades de aprendizagem quer das escolas como das salas de aula, derivado a toda a envolvência que pressupõe o ensino desde o apoio aos intervenientes, à colaboração entre a comunidade educativa.

Por outro lado, para que os alunos aprendam é necessário que os professores se juntem com toda a comunidade escolar. Um professor não pode fazer tudo sozinho. Para que possam atingir o sucesso torna-se necessário aplicar dinâmicas criativas, assim como ter a capacidade em promover afinidades com tudo o que os envolve. Segundo Lopes e Silva (2015), citando Mizzell (2010) o docente só consegue progredir a nível profissional se vivenciar e analisar novas ideias e ações através das suas atividades, encargos, deveres e obrigações.

No desenvolvimento profissional do docente, deve existir um trabalho colaborativo para que este se torne mais eficaz e, segundo Lopes e Silva (2015) realçam que as experiências de aprendizagens quer sejam ativas ou interativas, em alguns casos pressupõe a participação dos docentes em interação. Assim os docentes quando trabalham em grupo examinam o desempenho escolar de forma a colmatar os problemas comuns das aprendizagens.

Segundo Day (1999), citado por Silva e Lopes (2015), o desenvolvimento profissional deverá facultar ao docente a capacidade em potenciar uma panóplia de aprendizagens e competências, bem como dotá-lo para novas formas de pensamento no âmbito profissional, nomeadamente, a planificação e a implementação de atividades que tragam benefícios ao nível da aprendizagem e na formação das crianças/ alunos.

Neste sentido, o processo de formação contínua do docente pressupõe e consiste em atividades relacionadas, não só ao nível da aquisição de aptidões (essenciais para a qualidade de uma prática pedagógica), bem como, ao nível do desenvolvimento das competências primordiais na resolução de problemas identificados no respetivo estabelecimento de ensino. Deste modo e de forma a corroborar a informação anterior, segundo Sousa (2012) o desenvolvimento profissional é um processo em constante construção e, tem como objetivo, dar uma resposta adequada à constante evolução cultural e digital que se vive nos dias de hoje. Assim, para que o desenvolvimento profissional seja eficaz, deverá consistir, segundo Silva e Lopes (2015), citando Hunzicker (2010) nos cinco pressupostos elementares: foco no ensino, adaptação às necessidades de aprendizagem dos docentes, desenvolvimento no contexto de trabalho, colaboração e continuidade. Deste modo, o processo deverá consistir em uma permanente reflexão e consequentemente crítica, de forma a proporcionar ao docente, a capacidade de desenvolver uma ação adequada à formação integral de todas as crianças/ alunos.

1.3 O Docente como Mediador do Processo de Ensino e Aprendizagem

O docente é um mediador de todo o processo de ensino, para tal é necessário que se posicione entre o aluno e a aprendizagem. De acordo com Rebelo (2009) para que se possa formar e colaborar com os alunos tornando-os seres autónomos é fundamental que o ensino e a aprendizagem tenham um objetivo comum que é educar e preparar para o futuro.

O docente deixou de ser um possuidor de todo o saber, continua com um papel ativo, mas como mediador, reencaminhando o aluno em todo o seu processo.

Em pleno século XXI, a ação pedagógica desenvolvida pelo docente encontra-se sempre num constante investimento e atualização da sua formação visto que essa é a base que sustenta todo o processo de ensino e aprendizagem de toda a sociedade (Cardoso, 2013).

Segundo Formosinho (1999), para que exista uma extinção do ensino tradicional, individualizado e igual para todos, é necessário o docente promover a disrupção com o método

tradicional, anulando assim esse ensino tão enraizado e, conseqüentemente, apostar numa atitude crítica e reflexiva que proporcione aprendizagens apropriadas às necessidades e interesses de todas as crianças/alunos.

Investir na educação nunca foi tão importante, mas investir numa sociedade invadida pelas novas tecnologias, impõe um novo modelo de educação, um modelo que rompa com os velhos paradigmas.

Neste novo cenário, o papel do professor não poderá manter-se inalterável, pois urge a necessidade de adaptação às novas exigências do século XXI.

Tébar (2011) afirma que, segundo os princípios da aprendizagem significativa e construtivista, o mediador elabora sua ação docente, sendo os educandos os protagonistas de sua própria aprendizagem.

Nesta perspectiva, o professor deverá assumir o papel de mediador e de transformador de sentidos, no intuito de promover a oportunidade de formação de alunos ativos, críticos e autônomos.

O professor mediador revela-se, assim, de extrema importância, no processo de ensino e de aprendizagem, pois de acordo com o modelo subjacente à figura de professor mediador, ensinar não poderá mais consistir em transferir conhecimento, mas antes criar experiências que permitam ao aluno, a construção de conhecimento de forma crítica e ativa.

Segundo Vygotsky, a construção do conhecimento acontece por meio da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), na qual o estudante constrói a sua visão do mundo e a sua forma de atuação a partir de interações sociais. Assim, o modelo mediador de Vygotsky é efetivo quando o mediador age dentro da ZPD, definida pelo mesmo como:

(...) a distância entre nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2003, p. 112).

Neste contexto, o mediador, ao assumir o papel de uma ajuda adequada à aprendizagem, permitirá que os alunos possam ir modificando, na própria atividade conjunta, os seus esquemas de conhecimento e os seus significados e sentidos, e irem adquirindo mais possibilidades de atuação autônoma e uso independente desses esquemas, quando postos perante novas tarefas cada vez mais complexas (Onrubia, 2001, p.126).

Godoy (2012) citando Tébar, (2011), indica nove características que definem um professor mediador:

1. É um especialista e, como tal, domina os conteúdos curriculares, planeja, prevê problemas e soluções, revisa as fases do processo de aprendizagem.

2. Estabelece metas: favorece a perseverança, desenvolve hábitos de estudo e fomenta a autoestima e a metacognição.
3. Tem a intenção de.
4. Incentiva a busca da novidade: fomenta a atividade intelectual, a originalidade e o pensamento divergente.
5. Potencializa o sentimento de capacidade: favorece a autoimagem, cria uma dinâmica de interesse para atingir novas metas.
6. Ensina o que fazer, como, quando e porquê: ajuda a mudar o estilo cognitivo dos estudantes, controlando sua impulsividade.
7. Compartilha as experiências de aprendizagem com os alunos: potencializa a discussão reflexiva e fomenta a empatia com o grupo.
8. Considera as diferenças individuais dos alunos: elabora critérios e procedimentos para tornar explícitas as diferenças psicológicas dos estudantes, potencializa o trabalho individual, independente e original.
9. Desenvolve nos alunos atitudes positivas: promovendo vivências de determinados valores que os tornem operativos em sua conduta na sua realidade sociocultural. (p.52).

A realidade atual exige que se reconheça que a nova geração possui outros modos de aprendizagem, pois hoje são múltiplas as maneiras de aprender, de forma mais contextualizada e não linear, diferente do modelo que imperava no passado.

Nesse sentido, a figura do professor mediador ganha espaço e exige da educação uma nova abordagem no processo de ensino-aprendizagem, implicando novas metodologias e estratégias, capazes de desenvolver indivíduos para resolver problemas e construir os seus próprios conhecimentos.

Capítulo 2 – A Escola Inclusiva: possibilidades e desafios

Ao abordar a inclusão nas escolas, remetemo-nos à educação especial e às necessidades educativas especiais. De acordo com Vieira (2014) a inclusão está consignada à educação dos grupos menos estruturados da sociedade e mais propensos à exclusão social, por terem características muito particulares. Com a publicação da Declaração de Salamanca (1994), tornou-se evidente a importância de permitir que todas as crianças, independentemente da sua condição, tivessem igualdade no acesso e sucesso educativo. Além de reafirmar o direito à educação por todas as pessoas, esta declaração admite que cada criança é individual em termos de características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. Tendo em conta esta diversidade, devem adaptar-se os programas educativos para que todas as crianças tenham acesso a um ensino adequado às suas características nas escolas de ensino regular.

Em pleno século XXI a tendência das escolas da RAM é caminhar para o desenvolvimento de escolas inclusivas, isto é, incluem crianças com NEE nas salas de ensino regular.

Segundo Costa (1999) a educação inclusiva pressupõe o acesso e o direito a todas as crianças ao ensino, nomeadamente frequentarem as escolas das suas áreas de residência. Este acesso deverá ser garantido independentemente de qualquer problema que a criança possua de igual modo que uma criança que não possua problemas.

As escolas inclusivas estão aptas para sustentar um percurso educativo eficaz e com sucesso para todas as crianças e alunos, no qual se comprometem a realizar uma ação educativa diferenciadora nos vários contextos de intervenção.

A Declaração de Salamanca de 1994, como já referido anteriormente, estabelece diretrizes para a inclusão e o acesso de pessoas com NEE em todos os sistemas educativos, ao afirmar que os governos devem:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respetivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais;
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspetos vocacionais da educação inclusiva;
- adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo, desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas;
- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (p. IX).

Contudo, nas escolas inclusivas é necessário um conjunto de componentes de forma a que o processo avance: tempo para refletir, tempo de trabalhos comuns, equipas colaborativas e pedagógicas. Salienta-se ainda a importância da existência de tempo de articulação, de tempo de trabalho interdisciplinar, de partilha de ideias e de metodologias no sentido de encontrar metodologias que melhor se adequam ao seu contexto.

Segundo Rodrigues (2001) citando Sebba e Ainscow a

Educação inclusiva descreve o processo através do qual tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos (p.112)

Nos últimos anos têm-se vindo a realizar diversas investigações no âmbito da eficácia da escola, de forma a garantir uma maior qualidade das mesmas, evidenciando-se os processos de mudança. De acordo com Rodrigues (2001) estes estudos foram realizados para melhorar o funcionamento das escolas inclusivas, com o objetivo de torná-las, conforme Ainscow (1991) refere, em escolas eficientes para todos.

Numa perspetiva de potencializar a escola inclusiva devem ser desenvolvidas ações de apoio à família, através da disponibilização de meios que facilitem o acompanhamento por parte dos pais, do progresso das aprendizagens do seu educando, dinamização de atividades nas quais os pais tenham oportunidade de conhecer a equipa pedagógica, os espaços e ambientes de aprendizagem e a prestação de apoio especializado aos professores titulares com o objetivo de reforçar a sua prática pedagógica. Habilitar os professores e outros agentes educativos, de formação específica de modo a saberem intervir na resolução de problemas comportamentais dos alunos.

De uma forma bastante resumida pode-se referir que, de acordo com a legislação atualmente, em vigor com as adaptações à RAM através do Decreto-Lei n.º 33/2009 e o Decreto-Lei n.º 54/2018 impõe-se a necessidade de incluir no Ensino Regular todas as crianças, independentemente das suas necessidades. Contudo, é individualizando estas necessidades que se devem definir as estratégias que melhor se adequam a cada criança, com o objetivo de lhes promover e proporcionar a igualdade no acesso e equidade no sucesso educativos.

Nas escolas, os profissionais de educação especial marcam presença para intervir no apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem. São equipas multidisciplinares que procuram responder às necessidades de intervenção, com técnicos para sinalizar e intervir de forma atempada com o objetivo de minimizar a influência das dificuldades, trabalhando de forma coordenada com o professor. Muitas das vezes, o trabalho é feito em gabinete específico, mas sempre que possível a presença para o apoio, em sala de aula, terá um efeito mais benéfico. A criança não abandona o contexto social de aprendizagem, evitando sentir-se com tratamento diferenciado por ter de sair da sua sala. O trabalho diferenciado e a presença, em sala de aula, permite, igualmente, acompanhar a exploração dos conteúdos que o professor vai realizando durante a aula.

O trabalho especializado deve envolver sempre a articulação de trabalho entre a escola, família e terapeuta, entre outros agentes que influenciam a criança/aluno, conjugando esforços para um objetivo comum e não cada um num sentido diferente. Numa articulação estratégica de atuação, o sucesso será mais acentuado e célere. A articulação do trabalho entre um professor especializado, o professor titular e os pais possibilitará aumentar a eficiência das opções estratégicas a adotar e a uma regularidade processual, permitindo à criança ultrapassar as suas dificuldades.

Os professores são os primeiros impulsionadores e propulsores de um trabalho específico perante a adversidade. Seja em qualquer área: comportamental, de comunicação, da leitura, da escrita e do cálculo. Mesmo não sendo especializados na área das dificuldades de

aprendizagem são especializados em pedagogia na sua área académica. São eles os principais responsáveis pela perceção e a adequação estratégica sobre como ensinar um determinado conteúdo a uma criança.

O apoio de profissionais devidamente especializados, como professores de apoio, terapeuta, técnicos de ensino especial, psicopedagogos, psicólogos entre outros, fará com que o trabalho com a criança seja mais proveitoso, mais célere e mais eficiente.

2.1 Ambientes de Aprendizagem: Autonomia e Flexibilidade Curricular

Segundo Sousa (2005) citando Wood (1996) o papel dos professores é fundamental ao

(...) estabelecer com os alunos um ambiente na aula que os encoraja a exprimir o seu pensamento e ao mesmo tempo permite que coloquem questões uns aos outros, cria, também para nós, um ambiente de aprendizagem. Não se trata apenas de um ambiente que encoraja pensamentos de ordem superior e actividades reflexivas aos nossos alunos, mas também a nós próprios (p.35),

assim ao criar ambientes educativos de aprendizagem na sala de aula estão a promover ambientes seguros para que os alunos possam exprimir-se autonomamente, para além de transmitir segurança e liberdade. Assim todas as crianças/alunos conseguem exteriorizar e expressar o resultado das suas aprendizagens, uns para os outros, de forma reconheçam o seu empenho, esforço e dedicação reforçando assim a sua identidade.

De acordo com as OCEPE (2016) os ambientes de aprendizagens são “contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (p.21). A criança/aluno, ao sentir-se satisfeito, futuramente estará mais apto e disponível para as aprendizagens para que se reflita e seja reconhecido novamente o seu valor e empenho. Já Piaget defendia a importância da interação entre o aluno com o meio, através das suas ações sobre o mesmo. Todos têm um papel importante na construção do seu próprio processo de desenvolvimento e da sua personalidade.

Efetivamente, os ambientes de aprendizagem organizados, permitem às crianças/alunos um cenário mais vasto que está disponível no espaço, possibilitando assim que as crianças/alunos possam interagir com a maior naturalidade, rentabilizando assim todas as aprendizagens que os ambientes oferecem.

Segundo Sousa (2005), citando Ponte e Serrazina (2000), o

(...) ambiente de aprendizagem é caracterizado pelo maior ou menor envolvimento dos alunos no trabalho e pela rigidez ou informalidade nas relações entre eles e o professor. Relaciona-se com as

tarefas propostas, o tipo de comunicação e negociação de significados, o modo de trabalho dos alunos e a cultura de sala de aula (p.36),

Calado (2019) afirma que a criação de ambientes que favorecem a aprendizagem permitem “ir orientando aquilo que deve ser, aquilo que nos podemos fazer e não fazer exatamente o que sempre fizemos”.

Os ambientes de aprendizagem não se resumem, nem se podem resumir, simplesmente à sala de aula. Existem aprendizagens formais e informais que se podem fazer no exterior. Nas escolas existem vários espaços que podemos utilizar, rentabilizando-os ao máximo, nomeadamente os espaços verdes, os jardins, os parques infantis, o campo, o pátio. Dessa forma, os alunos estarão mais motivados e muitas vezes são essas aprendizagens que ficam na memória dos alunos, segundo Vitória (2019) os professores devem “criar tempo e espaço para que os alunos criem, dar tempo aos alunos para que preparem, de forma a que passem de alunos consumidores para alunos criadores”.

Com toda esta mudança na sociedade e no mundo atual, o Governo Constitucional em 2017, publicou o Despacho 5908/2017, que promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) para experiência pedagógica. Neste contexto, foi desenvolvido um projeto pioneiro por várias escolas de Portugal, incluindo escolas da RAM, sendo que em 2018 saiu o Decreto-Lei n.º 55/2018, promulgando este projeto, permitindo a sua aplicação nas escolas públicas e privadas de Portugal, incluindo as escolas da RAM. Este projeto permite que os membros das escolas que mostrem interesse e motivação na sua implementação, melhorar as aprendizagens, o desenvolvimento de todas as competências, atribuindo, assim, às escolas, aos alunos e aos professores, um papel fundamental, no desenvolvimento de todas as aprendizagens, na gestão do currículo, nos vários ciclos e na estrutura das matrizes curriculares, quer ao nível das áreas disciplinares e da sua carga horária. Permite também enriquecer o currículo com os conhecimentos, as capacidades e as atitudes para atingir as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

O currículo deverá ter uma gestão flexível e contextualizada, legitimando que essa autonomia só é garantida se o objeto da mesma for o currículo. Assim sendo, a flexibilidade curricular promoverá um trabalho interdisciplinar e colaborativo que irá refletir-se de forma positiva no desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais.

Segundo Cosme (2018) o PAFC nos

(...) vem propor é uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes quer a uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor quer a uma outra abordagem acerca do estatuto do património culturalmente dito comum (p.8).

Com este projeto os professores assumem-se como mediadores e interlocutores qualificados e responsáveis por “suscitar uma tal relação quer por contribuírem para que seja uma relação produtiva, do ponto de vista das aprendizagens e das competências que se espera que os alunos realizem e desenvolvam” através da socialização com os outros (Cosme,2018, p.10). É necessário salientar que a Educação para a Cidadania se funde na Cidadania e Desenvolvimento onde engloba todos os ciclos, sendo desenvolvida com a contribuição de todas as disciplinas que os constitui, com uma estrutura ajustável.

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular é criado um variado leque de aprendizagens interligado às competências definidas no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, valorizando mais disciplinas, nomeadamente, como as artes, as ciências, o desporto, a investigação, a reflexão crítica construtiva, a divulgação de experiências de comunicação e expressão e não descorando a prática intensiva da cidadania. É necessária uma dinâmica persistente da relação entre o aluno e o mundo que o rodeia, daí existir uma ligação entre todos os espaços, de modo a colocar, na escola, o estímulo dos alunos nas imposições da sociedade atual.

Um outro aspeto importantíssimo da AFC são as Aprendizagens Essenciais, segundo Cosme (2018) as aprendizagens são “um documento de apoio às decisões curriculares dos professores que visa favorecer a autonomia do processo em questão e a potenciar a flexibilização das mesmas” (p.19). Visam também as AE a orientação curricular, através da planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, de modo a promover o progresso das áreas presentes no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Em todas as documentações anunciadas anteriormente encontram-se descritos todos os conhecimentos e capacidades que os alunos devem progredir e atingir no final de cada ano. As aprendizagens essenciais englobam as metas curriculares, os programas das várias disciplinas ao PAFC. No que diz respeito à avaliação esta deverá adotar e reajustar-se aos diversos formatos e contextos de forma a que consigam avaliar as aprendizagens com maior eficácia. Segundo Cosme (2018), citando Fernandes, (2016) remetem para a criação de um ambiente de avaliação “vinculado a um projeto curricularmente inteligente, deverá induzir uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” (p.27).

2.2 Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

A interdisciplinaridade revela uma elevada importância, pois agrupa conhecimentos/conceitos das disciplinas para a perceção das diversas situações e variados problemas, denominando-se como uma reunião de saberes.

Segundo Pombo e Levy (1994,), citando Marion (1978), a interdisciplinaridade é definida como a “cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto” (p.10). O próprio conceito de interdisciplinaridade faz parte de uma família de palavras, todas elas ligadas entre si pela radical disciplina, como é o caso da: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, e outros conceitos que têm em comum a designação da articulação entre disciplinas.

A interdisciplinaridade aufere sentido, como o próprio conceito indica, não anula as disciplinas, mas pede que as mesmas comuniquem entre si numa perspectiva educacional. Também a interdisciplinaridade não se manifesta pela mera necessidade de ligação, mas exerce um papel complementar ao conhecimento disciplinar em situações no qual este se mostre limitado.

Não existe definição evidente no que diz respeito à interdisciplinaridade, existe sim várias opiniões de vários autores sobre o conceito.

Segundo Fourez (2008,) a interdisciplinaridade consiste na

(...) interconexão das disciplinas em função de um contexto particular e de um projeto determinado: tal é o traço mais específico de um processo interdisciplinar. As disciplinas são solicitadas e integradas com vista a construir um modelo original, em resposta a uma problemática particular. É o que ressalva da maior parte das declarações ou tentativas de definições relativas à interdisciplinaridade (p.70),

de acordo com Pombo (2004) a interdisciplinaridade deverá ser vista como uma globalização e uniformização de todas as disciplinas.

No que diz respeito à transdisciplinaridade para Cohen (2018,) citando Drake e Burns (2004), esta vem fundir uma “mudança de paradigma. Na medida em que privilegia as competências interdisciplinares e disciplinares em contexto de vida real, sendo os vários tipos de conhecimento interconectados e/ou interconectáveis e interdependentes” (p.53).

Segundo Morgado, (2016) o professor impulsionador de mudanças, o que não deve ter um olhar sobre o currículo como um conjunto de conteúdos estruturados por disciplinas, deve reduzir o que as separa, de forma a progredir a interdisciplinaridade e a despertar motivação na sua interligação e articulação de todas as aprendizagens das várias áreas do conhecimento,

fortalecendo todas as outras aprendizagens de um contexto particular de forma a valorizar o currículo das escolas.

Quanto à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, ambas carecem que o docente tenha a criatividade para que possam relacionar os diversos conteúdos do currículo. Importa ainda referir que não se impõe ao docente a elaboração de um horário particular para as desempenhar separadamente, pois não existem limites nas disciplinas e subsiste sim uma ligação de conhecimentos. Já Pombo (2004) defende que os docentes devem trabalhar de forma ajustada incluindo “procurar partilhar, ou melhor, de desejar partilhar o que se tem. Não o guardar. Não o ocultar” (p.25). toda a prática pedagógica que se cinge à dissolução de fronteiras entre os conhecimentos obriga os docentes a partilhar conhecimentos, responsabilidades e determinadas situações quer com os restantes docentes, com as crianças e com a comunidade educativa.

Cada vez mais os docentes mostram-se preocupados e interessados na criação de tempos e espaços para promover a interdisciplinaridade. É de realçar e em concordância com Pombo (1994) que estas não apareceram agora como uma nova metodologia, pois já alguns pedagogos a tinha referenciado e como o DL n.º 55/2018 veio realçar para a sua importância no desenvolvimento das crianças/alunos. Todos os docentes que as proporcionam devem assumir certas características, nomeadamente: um descontentamento com a sua prática querendo sempre dar o seu melhor para aperfeiçoar em todas as circunstâncias, pesquisar novidades e diversas metodologias para a sua implementação e aplicação com as crianças/alunos, cumprimento na íntegra com os objetivos delineados e promove aprendizagens adaptadas integradas.

2.3 A Diferenciação Pedagógica: Uma Abordagem às Práticas de Intervenção na Educação

Torna-se impossível na escola de hoje um docente ignorar a diversidade dos alunos. Existem inúmeros interesses, capacidades, múltiplos estilos de aquisição das aprendizagens, diversas condições em que os alunos vivem. A cultura é diferente, o acesso à informação é vasto e ao mundo digital, entre outros, daí as respostas dadas pela escola e pelos docentes não podem ser as mesmas que no século passado. Citando Cadima (1997), a diferenciação pedagógica tende a valorizar o “sentido social das aprendizagens, que permita gerir as

diferenças do grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem” (p.14).

Para uma pedagogia diferenciada é necessário que o docente seja flexível criando assim um ponto de partida. Segundo Niza (2000) a diferenciação pedagógica é um direito pelo qual o aluno deverá ter acesso, invocando os direitos da criança, não existe diferenciação pedagógica sem flexibilidade e autonomia curricular.

A escola não é uma escola para todos efetivamente, é uma escola onde todos aprendem, porque cada criança/aluno é diferente, aprende a ritmos diferentes, o docente tem de perceber e adequar as estratégias aos seus alunos, de forma flexível para que seja o início para a diferenciação pedagógica respeitando assim a individualidade e a diferença de cada um.

Algumas vezes o ensino poderá não ser um elemento que promova a aprendizagem, pelo que também não existe aprendizagem sem ensino, apesar de o professor planificar e desenvolver estratégias bem estruturadas e planificadas nem sempre essas estratégias resultam e os alunos não adquirem as aprendizagens delineadas. Deste modo, deve existir uma gestão flexível do currículo, pois ensinar só faz sentido se realmente o aluno aprender, pois o DL n.º 55/2018 evoca para concentrar mais na aprendizagem, suscitando o mais importante de tudo a perceber se os alunos aprenderam.

Toda a equipa pedagógica deve contribuir para a planificação e implementação da diferenciação pedagógica, pois devem ter em conta as diferenças dos alunos e valorizá-las, sendo que os alunos não devem fazer todos a mesma coisa ao mesmo tempo. Numa turma onde existe diferenciação não existe nenhum método específico que possa abranger todos os alunos, sendo necessário criar vários caminhos para abarcar todos os alunos.

A diferenciação não pode ser encarada como um resumo da promoção de várias tarefas para cada um dos alunos de uma turma, do proporcionar várias tarefas/atividades para os alunos com NEE ou problemas comportamentais, ou organizar sempre os mesmos grupos de trabalho e promover única e exclusivamente na aprendizagem de alguns alunos. Em concordância com Cadima (1997) citando Meirieu (1988), Vechhi (1992), Visser (1993) e Perrenoud (1995) a diferenciação pedagógica pressupõe ajustar diferentes estratégias de aprendizagem de forma a criar uma ligação entre estas e os alunos. Deste modo, cada professor deverá adequar as estratégias de aprendizagem a cada aluno.

2.4 A Importância da Relação Escola/Família no Processo de Aprendizagem das Crianças

As famílias devem assumir um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças/alunos. Segundo Marujo, Neto e Perloiro (2005) “mais do que nunca pais e professores sentem hoje que necessitam de trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos” (p.149). A escola tem o dever de envolver os pais, convidá-los a ir à escola, de forma a que possam contribuir para a educação das crianças/alunos. É necessário que os pais estejam com a escola, envolvê-los em projetos, ajudar/colaborar nas diversas dinâmicas promovidas ao longo do ano.

A escola deve estar aberta a novas metodologias, e se vão favorecer as aprendizagens dos alunos porque não envolver e aproveitar o que os pais podem oferecer a toda a comunidade educativa? As escolas devem ser impulsionadoras de estratégias que progridam numa maior afinidade e participação dos pais com a escola.

Segundo Pinto, Teixeira, Guedes, Musitu, Almeida, Silveira e Vieira (2003) citando Garcia (1996) e Melnick (1991) onde afirmam que o contributo da família no “processo de aprendizagem e nas atividades que se desenvolvem na escola refere-se, fundamentalmente, à necessidade que os educadores têm de contar com a participação dos pais e à criação de estratégias de colaboração com as famílias” (p.152). Isto não quer dizer que a família e os professores executem as mesmas atividades, mas sim que trabalhem em conjunto, partilhando as suas funções, que visam alcançar objetivos comuns.

Segundo Marques (2000), é de realçar a importância de que

(...) os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos, p.12)

pois os pais ao integrar ativamente na vida escolar dos seus filhos estão a apoiá-los e a fornecer o apoio desejado para o seu progresso escolar. A escola é um espaço onde os pais têm confiança em deixar os seus filhos, acabando por apoiar assim as vidas de cada família e é um elemento fundamental para os encarregados de educação.

Citando Alarcão (2006) a relação existente entre a família e a escola ambas têm “tanto de inevitável como de construído”, ambos estão interligados de forma a desenvolver e estimular a criança, revelam ainda todos os intervenientes um papel importante na educação das crianças (p.154). Segundo Sousa e Sarmiento (2010) citando Marujo, Neto e Perloiro (2005) afirmam que todos os profissionais de educação e a família patenteiam de forma ativa na educação das

crianças/alunos, visto que “esse papel e as regras que o regem precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes” (p.148).

É uma obrigação, um direito e dever dos pais/família um envolvimento na vida escolar das suas crianças/alunos, existe um DL n.º 75/2008, onde evidencia a relação entre a escola e a família estabelecidas pelos educadores de infância e pelos docentes.

Para Marujo, Neto e Pelloiro (2005) citados por Sousa e Sarmento (2010) a ligação entre a escola, a família e a comunidade orientam para uma “cultura de cidadania e para um aprofundamento democrático, quer a nível representativo, quer participativo” onde as resoluções são das mesmas (p.149).

A família e a escola assumem um papel importante no desenvolvimento, no progresso e na evolução das crianças, contribuindo assim para que as crianças/alunos considerem ambas como o alicerce de todas as aprendizagens para a vida, tal como confirma Zenhas (2006) citando Diogo (1998) que “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem”(p.23). Marques (1994) também confirma que esta colaboração entre ambas, favorece uma melhoria na qualidade do ensino progredindo para o sucesso escolar. Segundo Tavares e Alarcão (1992) a família é sem dúvida um dos “principais factores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem”(p.145), mas também os educadores e professores têm a responsabilidade de proporcionar aproximação da família a todo o contexto educativo que envolve o educando, sendo que promovem a relação entre a família e a escola, envolvendo assim todos nas aprendizagens em casa e na escola.

Concluindo, as crianças/alunos não adquirem as aprendizagens num único e exclusivo ambiente. É fundamental a realização de um trabalho articulado entre a escola e a família para que todos possam cooperar no processo de desenvolvimento. É sem dúvida uma mais-valia esta articulação entre a escola e a família para os alunos, pois possibilita ainda um reajustamento no trabalho mediado pelo docente, considerando as ideias, opiniões, possibilidades, adequações e interesses das crianças/alunos e da família.

Capítulo 3 – A Intencionalidade Pedagógica em Contexto Escolar

A Intencionalidade Pedagógica é o que caracteriza a intervenção de um educador/professor, ou seja, na intervenção terá de existir sempre uma intencionalidade educativa e deverá ter-se em consideração os objetivos que pretendemos alcançar, dando ênfase

ao papel profissional, e às crianças, “o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (OCEPE, p.13).

Na Educação Pré-Escolar existem as OCEPE, de 2016, onde o educador orienta, estrutura e reflete sobre a intencionalidade das suas intervenções de forma a organizar e orientar o currículo, tendo sempre em consideração as crianças e todo o meio que as envolve. As OCEPE são mais flexíveis pois permite ao educador de infância a capacidade de definir os temas pertinentes para trabalhar dentro das diferentes áreas.

No 1º ciclo do Ensino Básico existem os programas das várias disciplinas, nos quais o docente também deverá orientar-se e estruturar, de forma a gerir o currículo adequando-o a cada turma. Estes programas deverão ser geridos pelo docente de forma autónoma, mas existindo sempre uma intencionalidade educativa no que trabalha com os alunos e de acordo com os conteúdos a abordar.

Para que exista sempre uma intencionalidade educativa em todo o currículo que se pretende construir e gerir é necessário que o educador/professor esteja consciente que estas intencionalidades são pequenas etapas na educação e no processo de educação ao longo da vida.

É através da intencionalidade educativa que o educador/professor determina a sua ação, concebendo-lhe lógica na ação e uma intenção para alcançar as aprendizagens desejadas.

O docente durante a sua prática tem ao seu dispor vários métodos e metodologias, de modo a que consiga articular todos os pormenores relevantes para todo o desenvolvimento das crianças/aluno. Concordando com as OCEPE a aprendizagem consiste num

(...) processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia. Este processo resulta das experiências, proporcionadas por contextos, por interações com pessoas, com objetos e representações, que apoiam o desenvolvimento de todas as suas potencialidades intelectuais, físicas, emocionais e criativas (p.105).

3.1 Estratégias de Intervenção Pedagógica: Aprendizagem Ativa, Cooperativa, Significativa

As estratégias de Intervenção Pedagógica, consistem em criar um conjunto de procedimentos que visam alcançar as aprendizagens de modo a que as crianças/alunos consigam alcançar os objetivos delineados pelas OCEPE e pelos programas do 1º CEB.

Adaptando assim as estratégias de ensino e aprendizagem às características de toda a comunidade educativa, concordando com Hohmann e Weikart (2004) o docente tem o papel fundamental de ajudar e orientar as crianças/alunos através de aventuras e das experiências que constitui a aprendizagem, daí recorrer a diversificadas estratégias de intervenção.

Existem várias estratégias de aprendizagem como: **ativa, cooperativa, significativa** entre outras, mas essencialmente o foco foram nas já referidas. Segundo o Ministério da Educação (2004) para que todas as crianças tenham sucesso é necessário proporcionar momentos para que estas o consigam atingir.

Face ao que anteriormente mencionado, foquei-me nas mesmas para serem o alicerce de ligação entre a teoria e a prática exercida por mim durante as minhas intervenções pedagógicas. Estas foram as principais estratégias de intervenção que não podiam ser introduzidas sem fundamentação.

A **aprendizagem ativa** permite ao aluno passar de sujeito passivo para ativo, sendo que é o aluno que constrói o seu próprio conhecimento. Segundo Ministério da Educação (2004), esta aprendizagem consiste no docente apoiar a criança/aluno em todo o processo de aprendizagem, em criar atividades práticas para que a criança/aluno consiga estruturar o seu saber através da ação, com a utilização de materiais didáticos, com a comunicação/relação com os colegas/adultos, pela exposição/ esclarecimento de dúvidas, pela organização, estruturação/esquematização dos conteúdos, das aprendizagens de forma que construam o conhecimento sucessivamente.

Segundo Hohmann, Banet e Wiekart (1995) todas as crianças aprendem desde cedo pela ação, como por exemplo, o segurar numa colher corretamente, as crianças exploram, seguram de diferentes formas, agarram de várias maneiras, levam até à boca de diferentes formas. Deste modo, estão a realizar uma aprendizagem ativa pois estão envolvidas, constroem o seu próprio conhecimento tornando-se mais fácil o processo de aprendizagem. Todo o educador/professor deve proporcionar às crianças/alunos experiências relevantes para o futuro das mesmas, tornando-as seres autónomos e seguros.

Uma outra aprendizagem relevante para as crianças/alunos é a **aprendizagem cooperativa**, que consiste numa metodologia em que as crianças/alunos e docente se apoiam no processo de aprendizagem, de forma a promover a aquisição de conhecimentos. Lopes e Silva (2009), citando Fathman e Kessler (1993), definem que “a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p.3). Segundo os mesmos autores, citando Johnson, Johnson e Holubec (1993), a “aprendizagem

cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (p.3).

Torna-se cada vez mais relevante preparar as crianças/alunos para o futuro, na medida de que em todos os ambientes que nos rodeiam são necessárias pessoas que sejam capazes de trabalhar em grupo, e para isso é necessário desde muito cedo utilizar técnicas de aprendizagem cooperativa na educação e em todas as aprendizagens.

Para Kaye (1991) citado por Lopes e Silva (2009), existem “seis elementos importantes na definição do campo da aprendizagem cooperativa” no qual destaco apenas duas que para mim são as mais relevantes:

(...) é um processo inerentemente individual, não coletivo, que é influenciado por uma variedade de factores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais...aprender cooperativamente implica que na troca entre pares, na interacção entre iguais e no intercâmbio de papéis, diferentes, membros de um grupo ou comunidade possam assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades (p.4).

Segundo as OCEPE (2016) devemos atribuir papéis aos alunos, estipulando um limite de autonomia ao desempenhar os seus papeis na aprendizagem cooperativa, criar ainda um clima de cooperação e que sejam capazes de executá-la, “este processo contribui para a aprendizagem de todos” (p.25).

Segundo Fontes e Freixo (2004), é necessário realçar que esta metodologia já existe há algum tempo e que esta permite aos alunos com mais experiência e com um pensamento mais desenvolvido conseguir ajudar os colegas com mais dificuldades e que desde sempre é o mais habitual nas salas de aula, essencialmente nas turmas onde existiam mais alunos e onde os professores não possuíam meios para abarcar todos os alunos. Trabalhar cooperativamente é um grande desafio para todos os intervenientes (professor e alunos), na medida em que têm de proporcionar condições para que todos consigam atingir os objetivos através do trabalho em grupo. Segundo os mesmos autores esta aprendizagem não pode ser introduzida na íntegra, mas sim progressivamente, cada vez mais aumentar a sua exigência para que as crianças/alunos consigam estimular as suas competências e segurança para que sejam bem-sucedidas. Continuando a citar os mesmos autores, onde referenciam Vygotsky que elucida esta aprendizagem como uma prática pedagógica fundamental para fortalecer nos alunos o seu desenvolvimento, ZDP, com o contributo do trabalho a pares (professor/colega) na medida em que guia o seu progresso intelectual.

Por conseguinte, a **aprendizagem significativa** segundo Pérez e López (2012),

(...) ocorre quando as tarefas a realizar estão relacionadas de forma congruente e o sujeito decide aprender dessa forma. A aprendizagem significativa surge quando o aluno, como construtor do seu próprio conhecimento, relaciona os conceitos a aprender e lhes dá sentido partindo da estrutura conceptual que já possui (p.205).

De acordo com a teoria de Ausubel (1976), devemos ter em conta métodos e estratégias pedagógicas que indicam um empenho diversificado e ativo das crianças/alunos visando aprendizagens significativas. Não é possível uma aprendizagem significativa quando as crianças/alunos são apenas como máquinas de memorização das aprendizagens isolando as aprendizagens e não conseguindo assimilá-las. É fundamental promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas que façam sentido para as crianças/alunos tendo sempre em conta os seus conhecimentos prévios.

Em todas as aprendizagens o docente deve ter em conta os conhecimentos que as crianças/alunos já possuem de modo a que possam aprofundar, melhorar todos os conteúdos abordados e que consigam assimilar os novos conhecimentos com os anteriormente adquiridos. Para que se possa verificar mudanças ao nível da estrutura cognitiva é necessário que exista uma autêntica aprendizagem, de modo a que os conhecimentos adquiridos pelas crianças/alunos se relacionem com os anteriores (Ausubel,1976). As crianças/alunos constroem os seus significados a partir dos significados já adquiridos, assim é exequível continuar a aprender. O professor tem uma tarefa fundamental, compreender o que os alunos já sabem, o que lhes desperta mais interesse e motivação. Ao conter estas capacidades o professor consegue com maior eficácia, que os alunos consigam assimilar com maior sucesso os conteúdos.

Segundo Valadares e Moreira (2009) citando Ausubel (1976), dizem que só é possível uma aprendizagem significativa quando se criam “condições e características da aprendizagem que se traduzam em formas efetivas de provocar de modo deliberado mudanças cognitivas estáveis, com significado individual e social” (p.33).

3.2 Avaliação para a Aprendizagem

A palavra “*avaliação*” é uma palavra com múltiplos significados suportados pelas diferentes perspetivas e tendo em conta os contextos pelo qual é abordado o termo. A avaliação tem como principal função orientar o processo de ensino-aprendizagem, ajudando a apurar, se os alunos estão a assimilar o conhecimento transmitido e se estão nos patamares idealizados.

Por outro lado, a avaliação faculta as condições favoráveis para a obtenção dos resultados e metas estabelecidas segundo o nível de ensino que os alunos frequentam.

A avaliação é um elemento-chave de desenvolvimento do currículo, integra um procedimento regulador do ensino e da aprendizagem, que visa a orientação do percurso escolar das crianças/alunos e confirma as aprendizagens desenvolvidas, os conceitos adquiridos, as capacidades e atitudes expandidas no âmbito das áreas das competências delineadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. A avaliação tem como principal objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem alicerçada a um processo contínuo de intervenção pedagógica. É uma parte fundamental na construção do currículo, as técnicas, os instrumentos e procedimentos devem ser diversos e adaptados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos alunos e ao tipo de informação a recolher.

Segundo Stufflebeam e Webster (1980) a avaliação deverá ser um processo contínuo no qual se identificam informações importantes, que permitem a recolha/análise e a medição dessas mesmas informações. Assim identificam-se situações fatuais que de acordo com os critérios, sendo relevantes são passíveis de orientar os alunos.

No entanto e, mesmo reconhecendo que a avaliação tem competências para promover um maior índice de aprendizagem nas crianças/alunos, ao longo dos tempos, tem desempenhado um papel mais limitador ao invés de um fator positivo para um melhor e maior desenvolvimento na aprendizagem.

A avaliação para a aprendizagem pressupõe que a avaliação ocorra em todos os momentos de forma a promover o conhecimento e rendimento das crianças/alunos. Tendo por base a noção de que as crianças/alunos conseguem atingir níveis de aprendizagem mais elevados quando compreendem quais são os objetivos e como os poderão alcançar. Segundo as OCEPE a “avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p.16).

A avaliação é tida como um suporte da aprendizagem e geralmente sucede aquando da utilização dos dados sobre a aprendizagem dos alunos no sentido de dar conhecimento ao próprio ensino. Pressupõe ainda que os docentes verifiquem o nível do conhecimento das crianças/alunos e através desses dados, procedam à planificação, para que os alunos atinjam o expoente máximo das suas capacidades.

Segundo Luckesi (2008), a “prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando” (p.99). Desta forma, para que o processo de avaliação para a aprendizagem seja eficiente, o professor deverá comunicar as metas de aprendizagem com os alunos, no sentido

de transmitir conhecimento e torná-las perceptíveis para os alunos, ajudá-los na compreensão das metas estipuladas, dar-lhes um “feedback” construtivo para que em conjunto com os alunos estabeleçam formas para melhorar o seu rendimento e promovendo o estímulo da autoavaliação para que possam identificar as áreas que devem desenvolver mais.

Citando Sant’ana (2005) a

(...) avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos (...). O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber (p.27).

Segundo Lopes e Silva (2012) citando Earl (2003) a avaliação para a aprendizagem “incentiva a participação ativa dos alunos na sua aprendizagem, o que depende de um diagnóstico de competências realizado pelo professor, envolve o aumento de níveis de autonomia do aluno, mas com a orientação e colaboração dos professores” (p.4).

Entretanto a avaliação para a aprendizagem orienta os alunos num processo contínuo da própria aprendizagem e fornece-lhes uma base de sustentabilidade para que possam dar continuidade ao seu processo de aquisição de conhecimento de forma continuada e consistente, diminuindo assim a possibilidade dos alunos em acumular frustrações e, por conseguinte, desistirem de aprender.

Tendo em conta o DL nº 17/2016 de 4 de abril, artigo 24.º, na “avaliação interna das aprendizagens cabe aos professores e aos órgãos de gestão pedagógica da escola, avaliar as seguintes modalidades de avaliação: a) Diagnóstica, b) Formativa e c) Sumativa.”.

A avaliação diagnóstica ocorre no início de cada ano escolar ou sempre que seja considerado pertinente e oportuno fazê-lo. É necessário fundamentar as estratégias ao nível da diferenciação pedagógica, na capacidade de superação perante possíveis as dificuldades das crianças/alunos, na promoção da sua integração escolar assim como no apoio à orientação escolar e vocacional. No entanto, a avaliação formativa é tida como uma avaliação de carácter contínuo e metódico, suportando-se em vários instrumentos para a recolha de informação que se adequem às diversas aprendizagens e às circunstâncias em que estas ocorrem, facultando ao professor / aluno / encarregado de educação e aos demais intervenientes legalmente autorizados a aceder à informação acerca do desenvolvimento da aprendizagem, no sentido de reajustar algum processo e/ou estratégia.

A avaliação formativa, tem de ser a principal modalidade, porque é reguladora, pois regula as aprendizagens, o que o aluno conseguiu ou o que não conseguiu, o que tem de fazer para melhorar, é contínua e sistemática, não se resume aos testes, promove a autoavaliação dos alunos, permite que exista uma verdadeira interação entre a escola e a família. Assim,

desenvolve registos de observação direta e no fundo análise de dados e promove a reflexão, para que o aluno que não conseguiu atingir as aprendizagens consiga atingir. Esta avaliação incide sobre o processo e não somente sobre os resultados, e por outro lado não só responsabiliza os alunos, os encarregados de educação, como reconhece a capacidade dos alunos e incluindo-os no seu processo.

Assim, a avaliação deve ter em consideração o domínio dos conhecimentos, isto é, ao nível da capacidade de compreensão, interpretação e aquisição de conhecimentos e, da aplicação dos conhecimentos nas mais diversas áreas. Ao nível das atitudes e valores, deverá analisar o comportamento nos diferentes contextos, a assiduidade e pontualidade, a participação e interesse nos trabalhos de grupo e na realização das tarefas propostas.

Ao nível das capacidades, estas deverão ter em conta a capacidade de adaptação da criança/aluno no meio escolar, na interação com os outros utilizando as diferentes formas de expressão, promovendo a integração e a socialização.

De forma a concluir o tema abordado, a avaliação para a aprendizagem, os critérios de avaliação permitem desde logo identificar e estabelecer quais as áreas a serem trabalhadas e desenvolvidas com as crianças/alunos, proporcionando uma perspetiva do nível em que as crianças/alunos se encontram.

Capítulo 4 – A Metodologia de Investigação – Ação

Para a realização da prática pedagógica nomeadamente a Prática I, foi fundamental a investigação pois permitiu-me melhorar e aperfeiçoar a minha ação pedagógica.

Neste capítulo pretendo apresentar os aspetos adjacentes ao enquadramento metodológico que orientaram a minha intervenção pedagógica em contexto PE, nomeadamente a Investigação-Ação (I-A).

Início com a contextualização da metodologia de I-A, procedendo com a I-A uma investigação qualitativa como estratégia de desenvolvimento profissional do docente. Ao longo deste capítulo procuro descrever e fundamentar as fases da I-A, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, método e análise de dados e, finalizando com as estratégias de intervenção.

Para que exista uma metodologia de I-A é necessário que o docente a realize para que possa melhorar o seu empenho, com uma reflexão, atitude sobre o seu desempenho. Assim toda a sequência aqui apresentada leva à compreensão da I-A, que segundo Bogdan e Blikem (1994)

provocar modificações no processo de aprendizagem após compreender o que os envolvidos pensam do processo.

A I-A aqui apresentada neste capítulo mostra o que é possível realizar e como a I-A tendo em conta a ação pedagógica realizada por mim justificando assim os instrumentos e técnicas que se podem utilizar numa investigação qualitativa como estratégia de desenvolvimento profissional do docente.

4.1 A Investigação-Ação uma investigação qualitativa como estratégia de desenvolvimento profissional do docente

A Investigação-Ação segundo Day (2004) citando Somekh a I-A é “um estudo de uma situação social que envolve os próprios participantes enquanto investigadores e que tem como objetivo a melhoria da qualidade da ação dentro dessa situação” (p.172).

Segundo Bogdan & Blikem (1994), o termo investigação qualitativa está associado / relacionado a um conjunto de estratégias de investigação que conciliam diversas características. Desta forma, os dados são qualitativos, porque são ricos em pormenores descritivos acerca dos elementos envolvidos, dos locais, das conversas e estatísticas, ou seja, procuram determinar as problemáticas vivenciadas no contexto educativo.

Deste modo, a investigação surge com várias etapas, como a descrição da observação (técnicas, análises de documentos e registo), quais os instrumentos utilizados e as hipóteses e marcos deste tipo de investigação.

Assim, esta metodologia de investigação, enquanto o desempenho da carreira docente, no que diz respeito às suas pressuposições reflexivas e investigadoras, fomenta uma interferência prática e conscientizada para uma maior eficiência.

Desta forma podemos afirmar que o trabalho de Investigação Ação está presente em todas as áreas. Segundo as OCEPE (2016) O educador “promove a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes” (p.87).

4.2 Fases da Investigação-Ação

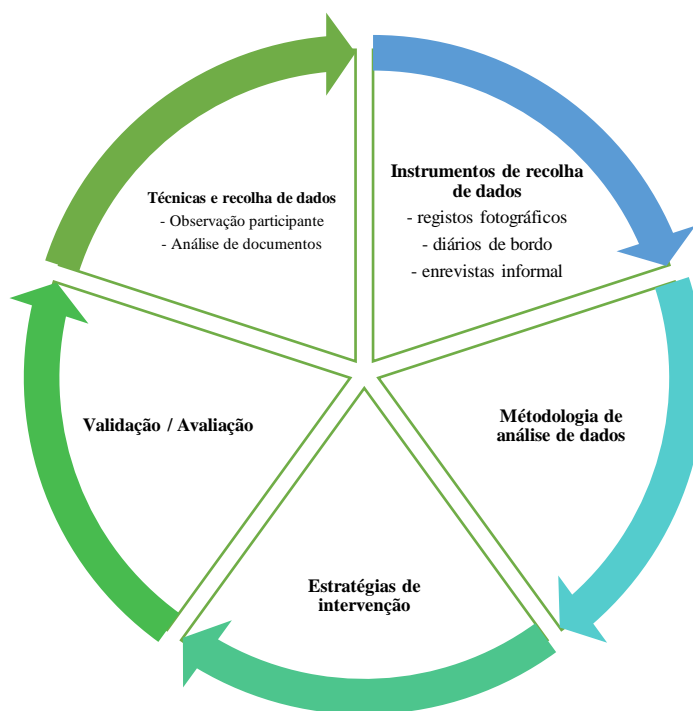
Segundo Bogdan (1994), a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.291). Desta forma, podemos

afirmar que “a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan, 1994, p.292).

Numa outra perspetiva e, citando Esteves (2008) a I-A define-se como um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p.82). É um processo que está dividido em várias etapas: planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/ validar e dialogar.

Por conseguinte e, analisando as várias fases do processo, constatei que planear com flexibilidade consiste numa reflexão em vários aspetos, nomeadamente acerca das experiências efetuadas, da observação das crianças e da avaliação, como podemos observar na figura seguinte.

Figura 1 – Fases da Investigação-Ação



O investigador efetua uma análise autocrítica para poder analisar os resultados sobre a forma como decorreu, como poderia ter-se desenrolado e ainda alguns aspetos que poderão ser revistos.

A fase do Agir, pressupõe uma perspetiva geral sobre as estratégias estabelecidas assim como os meios utilizados para promover a aprendizagem das crianças através da observação e registo das ações, tornadas desta forma as questões iniciais mais perceptíveis.

O investigador deve refletir acerca das teorias e experiências, aplicadas e realizadas, conjuntamente com a observação dos resultados que poderão surgir da ação prática. Desta forma e, analisando a fase de avaliar / validar, esta consiste na avaliação das ações postas em prática e respetiva observação do resultado da ação.

O diálogo é deveras importante para a investigação no que respeita à qualidade e rigor.

Por fim, podemos afirmar segundo Esteves (2008) que dialogar é “a partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações (...), até se chegar à versão final de um relatório escrito” (p.82).

4.3 Técnicas de recolha dos dados

Na realização de uma Investigação-Ação é necessário o recurso a metodologias qualitativas, sendo elas a observação participante e a análise de documentos.

4.3.1 Observação Participante

Através de observação participante é possível identificar as necessidades de um grupo e, conseqüentemente identificada a problemática, origina assim a questão problema. Segundo Fino (2004), citando Bogdan e Taylor (1975) a observação participante é “uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, (...) o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (p.4).

Desta forma e segundo Sousa (2005), no decorrer da ação – observação participante – a “observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p.109).

Através da observação participante é possível identificar e compreender de que forma o investigador está envolvido e inserido, sendo deveras importante salientar que, nos casos em que a observação contempla a investigação, o investigador deverá ser neutro por forma a não comprometer o seu trabalho na recolha de informação.

4.3.2 Análise de documentos

De forma a realizar um estudo claro e objetivo, a análise documental centra-se na recolha, conhecimento e compreensão de fenómenos. Segundo Bogdan (1994) “é particularmente importante ser sistemático, completo e rigoroso na recolha de dados” (p.299).

Ainda citando Bogdan (1994), “os investigadores de investigação-acção são exaustivos na busca de materiais de documentação. Muito do material que se pode vir a necessitar pode ser encontrado em bibliotecas, tribunais e escritórios” (p.298).

No que respeita a um projeto, a análise documental recai sobre as fichas diagnóstico das crianças e sobre o projeto educativo da escola, passando pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Por outro lado, a análise documental possibilita adquirir um nível de conhecimento mais alargado relativamente ao grupo, originando assim uma intervenção estruturada de acordo com a problemática identificado no grupo.

4.4 Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados permitem ao investigador registar, colher dados e informações adequados e relevantes para a sua investigação.

4.4.1 Registos fotográficos

O registo fotográfico é fundamental para captar momentos relevantes que ilustraram interpretações que permitem a análise de dados.

Segundo Esteves (2008) defende que o registo fotográfico é composto por “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p.91) e é um utensílio importante que possibilita relembrar momentos de aprendizagem, de modo que possam realçar a estratégia utilizada. Deverá ser utilizado com o consentimento dos encarregados de educação, que autorizaram os seus educados como parte integrante da amostragem.

4.4.2 Diários de bordo

Os diários de bordo são fundamentais numa prática pedagógica, pois permitem o registo diário dos acontecimentos vivenciados, tais como os relatos das crianças sobre as atividades desenvolvidas, servem como base de avaliação e reflexão, de modo a analisar os objetivos atingidos pelas crianças.

Segundo Esteves (2008), citando Altrichter (1996), os diários são os registos que se realizam sobre o que ocorre nas salas de aula, servindo assim de notas de campo ou lembretes.

4.4.3 Entrevista informal

No que diz respeito às entrevistas informais, estes instrumentos são utilizados quando a educadora dialoga com os pais através de um diálogo informal, adquirindo desta forma dados relevantes sobre as crianças. Com a equipa da sala e da escola sobre as estratégias a utilizar com as crianças.

Esteves (2008), evidencia que “as entrevistas informais aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados da observação” (p.93).

4.5 Método e análise de dados

No que se refere ao tratamento dos dados, estes são realizados através do diário de bordo, registos fotográficos, diálogos com as crianças e equipa pedagógica, estes requerem de uma importância soberana antes de serem cuidadosamente analisados e avaliados. É de salientar que numa fase anterior é necessário averiguar e selecionar os métodos de pesquisa e recolha de dados mais adaptados para um projeto de investigação, para que no futuro a sua análise se revele mais proveitosa possível.

O processo de análise, surge após a colheita dos dados interligados com o problema em questão, no qual requer uma análise mais aprofundada dos conteúdos reunidos com o objetivo de atingir uma conclusão e, de forma a instituir estratégias de intervenção adaptadas. Citando Esteves (2008)

(...) as interpretações iniciais permitem uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão surgindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos (p.103).

4.6 Estratégias de intervenção

Segundo Vieira e Vieira (2011) as estratégias devem ser “uma organização, ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizados durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (p.16).

No que diz respeito à execução de estratégias no contexto educativo, ostenta-se como um processo básico para promover aprendizagens e atenuar dificuldades. Contudo, é necessário reunir vastas estratégias para colmatar a problemática, através da elaboração de um ambiente conveniente, onde as crianças sintam satisfação em socializar.

Parte II – PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico fizeram parte da minha formação inicial docente. Deste modo, nesta segunda e última parte apresenta o trabalho desenvolvido nessas duas vertentes.

É necessário que exista estas práticas iniciais na nossa formação como futuros docentes para que seja um alicerce do nosso conhecimento/trabalho com as crianças/alunos, para que consigamos que estes atinjam as aprendizagens e conhecimentos necessários para a sua vida.

Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica em Educação Pré-Escolar – Prática Pedagógica I

5.1 Contextualização

Este capítulo possui a descrição da minha Intervenção Pedagógica I em Educação Pré-Escolar, na EB1/PE RDD na sala da Pré B, sob a orientação da educadora Ana Rebola.

A minha prática decorreu nos meses de outubro, novembro e dezembro, durante três dias por semana (segundas, terças e quartas-feiras) em turnos rotativos. Tendo a duração final de 135 horas de intervenção pedagógica, sendo que as 15 horas iniciais foram de observação participante onde permitiu o contato direto com o grupo de crianças, criando um ponto de partida de laços afetivos com as mesmas. Nas 120 horas seguintes, destinaram-se à minha intervenção pedagógica onde proporcionei atividades de aprendizagem ativa para as crianças com o objetivo de estimular e desenvolver competências do grupo.

O principal objetivo deste capítulo é a descrição de toda a minha intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar, sendo que este se encontra dividido em quatro partes. A primeira parte destina-se à caracterização do meio envolvente da freguesia de Santa Maria Maior, à Instituição, ao Projeto Educativo da Escola, à sala da Pré B, à organização do ambiente educativo e à gestão de rotinas da mesma.

Na segunda parte, encontra-se a minha intervenção pedagógica, as problemáticas levantadas para a questão de I-A, onde realizei as atividades sobre a alimentação saudável e o

Natal, com o objetivo de dar resposta às necessidades do grupo envolvido, à minha questão de I-A, fazendo ligação com o Projeto Educativo da Escola e o projeto de grupo.

De seguida na terceira parte apresento a atividade para a comunidade educativa onde desenvolvi com uma colega, que também realizou a sua intervenção na escola.

Na quarta e última parte do capítulo apresento a minha reflexão crítica sobre a minha intervenção pedagógica de forma a concretizar o ciclo: planificação-ação-reflexão.

5.2 O Meio Envolvente – Freguesia de Santa Maria Maior

A freguesia de Santa Maria Maior, pertence ao concelho do Funchal e conta com uma área de vinte mil, quinhentos e sessenta e sete hectares e possui cerca de vinte e um mil habitantes.

Consultando o site da Junta de Freguesia em abril de 2019, verifiquei que esta freguesia é reconhecida pela criação do primeiro bairro populacional construído pelos portugueses fora de Portugal Continental. Foi nesta freguesia que surgiu o primeiro povoamento português do além-mar, que deu início à cidade do Funchal, capital da região, construindo-se assim os primeiros alicerces, que viriam a ser base para o desenvolvimento Região Autónoma da Madeira, desta forma foi uma fase determinante da expansão de Portugal no mundo.

Está rodeada a nordeste pela freguesia do Monte, a norte pela freguesia de São Gonçalo, oeste e sudeste corre uma das maiores ribeiras do município do Funchal: Ribeira de João Gomes. Está dividida em várias zonas, tais como: Carreiras, Choupana, Ribeiro Domingos Dias, Lombo da Boa Vista, Quinta Acciaiuoli, Murteiras, Farrobo de Cima e Bom Sucesso. A sul encontra-se uma zona urbana menos montanhosa, com elevada densidade populacional, possui ainda de um clima mais quente devido à proximidade do mar.

Na figura 2, que se encontra na página seguinte podemos verificar a localização geográfica da freguesia de Santa Maria Maior e de todas as freguesias que constituem o concelho do Funchal.

Figura 2 - Freguesias do concelho do Funchal (Santa Maria Maior).



Fonte: Retirado de: <https://www.flickr.com/photos/9480263@N02/3827863480>

5.2.1 A Instituição Educativa – A EB1/PE Ribeiro Domingos Dias

A EB1/PE Ribeiro Domingos Dias (RDD) localiza-se no Caminho das Voltas, numa zona tipicamente urbana da Freguesia de Santa Maria Maior, concelho do Funchal, mais concretamente no topo do Jardim Botânico, tendo uma vista privilegiada sobre a cidade do Funchal.

Esta escola foi construída de raiz e inaugurada a 15 de outubro de 1984, no sentido de dar resposta à população daquela zona, devido ao aumento da densidade populacional.

Ao longo dos anos tem sofrido alterações no interesse do bem-estar das crianças e alunos que passam grande parte do seu tempo na escola. Conforme podemos ver na figura 3 que se encontra na página seguinte a sua estrutura física e arquitetónica.

Esta instituição tem como lema “Aqui eu sou Feliz”, todos estão envolvidos no ensino e aprendizagem, desde pessoal docente, não docente, encarregados de educação, entidades e instituições.

Figura 3 – Vista lateral da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias



Fonte: Retirado de Madeira-edu

As suas infraestruturas estão adequadas às necessidades dos alunos, segundo o Relatório de Autoavaliação, onde foi referenciado que estas estão apropriadas e comprovadas na qualidade das instalações, na limpeza e segurança. Toda a escola possui rampas de acesso de modo a receber as crianças e alunos com necessidades educativas especiais tornando-a ainda mais uma escola inclusiva.

No quadro 1 encontra-se discriminado os recursos físicos da EB1/PE RDD, adaptado do PEE da escola.

Quadro 1 - Recursos Físicos da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias

- ✚ Sete salas de aula;
- ✚ Duas salas de pré-escolar;
- ✚ Um gabinete administrativo;
- ✚ Um gabinete da gestão;
- ✚ Uma sala de convívio;
- ✚ Uma biblioteca;
- ✚ Uma cozinha;
- ✚ Um refeitório;
- ✚ Cinco arrecadações;
- ✚ Dois pátios cobertos;
- ✚ Um parque infantil;
- ✚ Um recinto desportivo;
- ✚ Seis casas de banho (sendo uma adaptada para pessoas com limitações motoras);
- ✚ Um jardim;
- ✚ Horta vertical e horizontal.

Fonte: Adaptado do PEE da RDD, 2017-2021.

Este estabelecimento é identificado como sendo E.T.I. (Escola a Tempo Inteiro) e funciona no horário compreendido entre as 8h15 e as 18h15 em dois turnos. As turmas do 1.º ano e 2.º ano desenvolvem as atividades curriculares no turno da manhã e atividades de

enriquecimento curricular no turno da tarde, sendo que as turmas do 3.ºano e 4.ºano preenchem o turno da manhã com atividades de enriquecimento curricular e na parte da tarde com atividades curriculares.

Relativamente ao pessoal docente é de referir que nesta instituição existem educadoras de infância, docentes das atividades curriculares, docentes de atividades de enriquecimento curricular, técnicos de biblioteca e docentes do ensino especial como podemos ver no quadro 2. No que diz respeito aos restantes funcionários (pessoal não docente) da escola, também estão apresentados no mesmo quadro com a respetiva quantidade de elementos que a constitui.

Quadro 2 - Recursos Humanos da EB1/PE RDD

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	
Educadoras de Infância	5
Docentes das Atividades Curriculares	6
Docentes AEC	10
Técnico Superior Biblioteca	2
Ensino Especial	2
Pessoal não docente	
Assistente Técnica	1
Assistentes Sócio educativas Pré-Escolar	4
Assistentes Operacionais	8

Fonte: Retirado e Adaptado: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1perddias/Aescola/PessoalDocenteN%C3%A3oDocente/tabid/9002/Default.aspx>

5.2.2 Projeto Educativo de Escola (PEE): cujo lema é “Aqui Sou Feliz”

Em todo o processo de gestão e autonomia das escolas deve existir uma ferramenta fundamental, o PEE. Este visa orientar as estratégias e as diversas opções de planeamento, funcionamento e os seus objetivos, visando a sua identidade institucional, educativa e cultural.

Para que exista um melhor funcionamento das atividades escolares, o PEE deve introduzir alterações para que possa dar resposta às necessidades de cada aluno, dando ênfase à diversidade, desenvolvendo a aprendizagem e a participação. Tendo em conta o PEE anterior e o documento de autoavaliação foi delineado um percurso a seguir, de modo a melhorar todo o plano de ação desenvolvido pela escola.

Este PEE tem a duração de quatro anos, teve início em 2017 e termina em 2021. No que diz respeito à sua missão, visa

Prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, promovendo um ensino de qualidade para todos, contribuindo para formar cidadãos autónomos, críticos, possuidores de competências e capacidades necessárias a um bom desempenho pessoal e social, com vista à sua integração numa sociedade em constante mudança (PEE da EB1/PE RDD, 2017-2021, p.3)

Tendo em conta o Relatório de Autoavaliação de Escola, foram definidas várias prioridades no qual podemos observar no quadro 3.

Quadro 3 – Prioridades para o quadriénio 2017/2021

1. Manter a qualidade do ensino e os bons resultados escolares;
2. Afirmar-se como uma escola inclusiva onde todos encontrem oportunidade de sucesso e progresso no sistema educativo;
3. Reforçar a relação entre os diferentes agentes educativos, promovendo a colaboração e a partilha de saberes;
4. Promover experiências significativas com recurso a tecnologias, metodologias e estratégias diversificadas (reconhecendo em cada criança ritmos e estilos de aprendizagem distintos);
5. Promover formas de desenvolver a cidadania ativa;
6. Persistir na aprendizagem ao longo da vida de toda a comunidade educativa.

Fonte: PEE da EB1/PE RDD

No ano letivo 2017/2018 existiu uma turma do 1ºano que serviu de experiência do projeto-piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Este projeto é uma das prioridades definidas no Programa do séc. XXI do Governo Constitucional para a Educação, tem como objetivo abarcar todos os estabelecimentos de ensino quer público e privado.

Segundo Ariana Cosme (2018) este projeto visa às escolas

(...) assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho, bem como a proporem um outro tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula (p.7).

No ano letivo 2018/2019 a escola continua com o PAFC, abrangendo mais turmas, foi inaugurada uma sala de aula inovadora de acordo com o projeto que o Ministério da Educação lançou no ano anterior.

5.3 A Sala da Pré B

A prática pedagógica foi desenvolvida na sala da Pré B e o grupo era composto por dezoito crianças, das quais nove eram do género masculino e nove do género feminino (gráfico

1) e todas com cinco anos (gráfico 2). Sete das crianças estavam a frequentar pela primeira vez esta escola e as restantes doze crianças transitaram da Pré A.

Gráfico 1 - Género das crianças da Sala da Pré-B

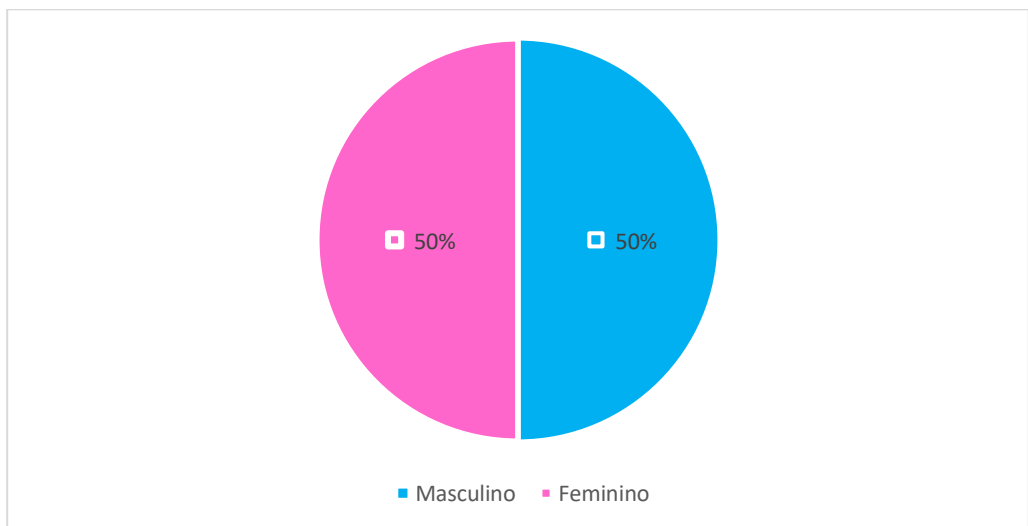
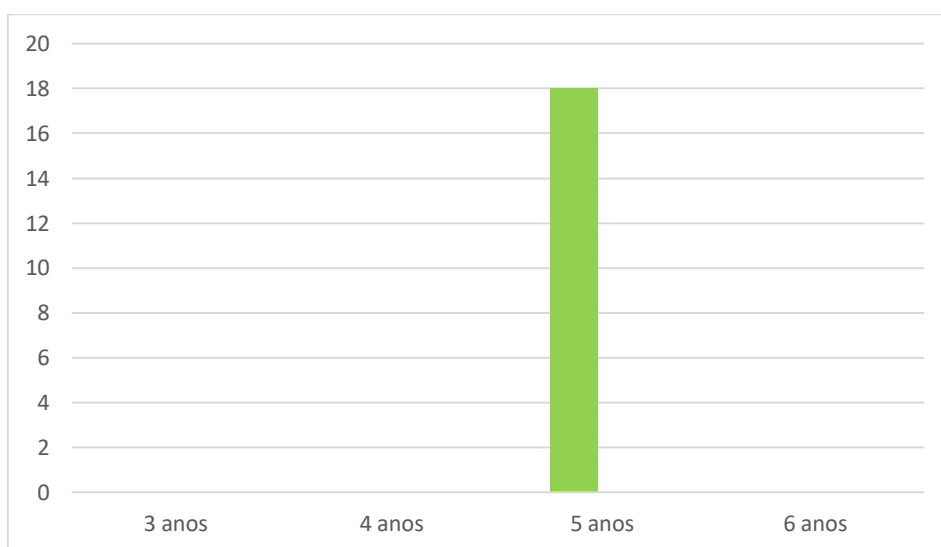


Gráfico 2 – Idade das crianças da Sala da Pré-B



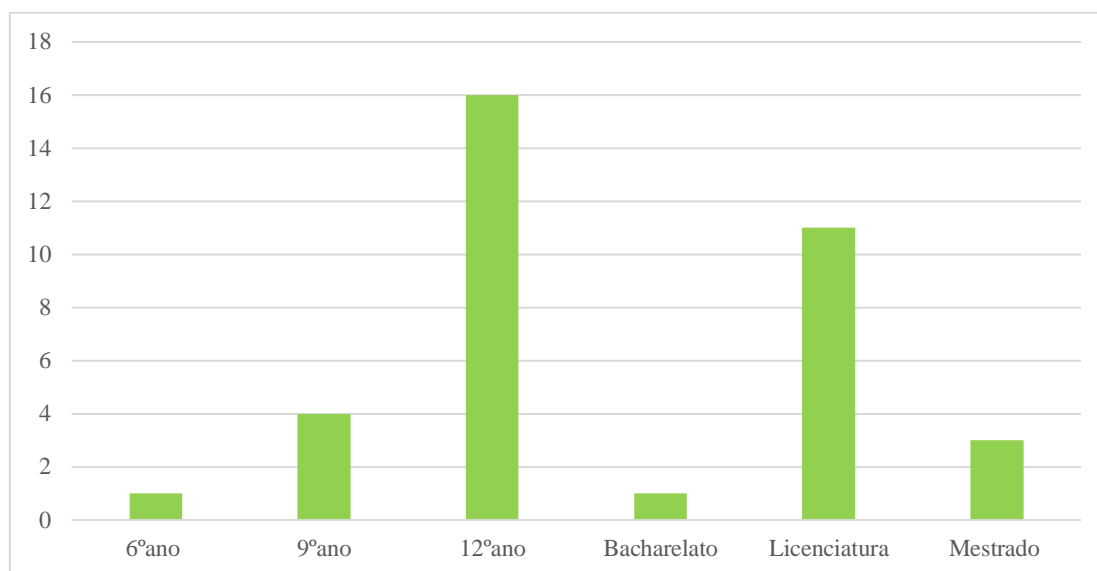
Relativamente à nacionalidade, as crianças são todas de nacionalidade portuguesa. Este grupo de crianças residiam no concelho do Funchal e no concelho de Santa Cruz (Caniço).

É de salientar a existência de uma criança que apresentava dificuldades de aprendizagem, tendo estado o seu processo no ano transato em avaliação com o objetivo de ser referenciada para o ensino especial.

Estas crianças eram empenhadas, atentas, comunicativas, participativas e autónomas. Porém, é essencial referir a existência de um trabalho cooperativo em toda a dinâmica deste grupo. Tinham preferência por atividades no domínio das expressões e as áreas de eleição eram a área da casinha, dos jogos de construção e dos jogos de mesa.

Considerando que o contexto familiar influencia todo o desenvolvimento das crianças, foi necessário recolher os dados das habilitações dos pais, de forma a compreender o meio familiar de cada criança. Assim, recolhi as habilitações dos pais de forma a realizar um gráfico para uma mais profunda análise (gráfico 3).

Gráfico 3 – Habilitações dos Pais da sala da Pré B



Conforme o gráfico 3 relativamente à caracterização das habilitações académicas dos pais das crianças da sala da Pré B, saliento que a maioria dos pais possui o 12ºano, seguindo-se de licenciatura. No entanto, é de referir a existência de um número notável de pais que possui o 12.ºano, sendo que a sua maioria se encontram empregados.

Durante toda a minha prática pedagógica foi possível observar e compreender o grupo de crianças nas diferentes áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE.

No que diz respeito à **área de Formação Pessoal e Social**, este grupo era autónomo e na maior parte das vezes era capaz de resolver alguns conflitos. Existiam crianças que ainda apresentam alguma dificuldade em partilhar os brinquedos, em cumprir as regras da sala, no entanto se o adulto interferia com uma chamada de atenção, aceitavam sem qualquer constrangimento. Na relação com o adulto o grupo apresentava afeto, simpatia, compreensão e carinho de ambas as partes.

No que concerne à alimentação, estas crianças tinham uma grande autonomia, sendo que existia algumas crianças com um ritmo mais lento, onde rejeitavam alguns alimentos carecendo de ajuda do adulto.

Estas crianças também apresentavam dificuldade em terminar as atividades, distraíam-se facilmente, conseqüentemente necessitavam da chamada de atenção e apoio do adulto.

Em regra geral, o grupo era muito participativo e consciente das aprendizagens adquiridas.

Na **área de Expressão e Comunicação**, o **domínio da expressão plástica** este grupo desenhava com intencionalidade, apenas algumas crianças desenhavam com pequenos pormenores, já conheciam e identificavam as cores primárias e secundárias. O grupo ainda carecia de algum estímulo em atividades que consistiam na execução de movimentos com controlo e destreza, nomeadamente em atividades que envolvessem o uso da tesoura e lápis.

No **domínio da expressão motora**, as crianças apresentavam um bom desenvolvimento global, sendo na motricidade fina onde emergiam dificuldades.

No **domínio da expressão dramática**, as crianças demonstravam muito interesse, nomeadamente o jogo do faz de conta onde este estava presente nas rotinas e onde era possível observar pequenas representações de cenas do quotidiano.

Na **expressão musical**, foi possível verificar um grande interesse das crianças, estas memorizavam canções, gostavam de cantar e reproduzir gestos.

No **domínio da matemática**, estas reconheciam as formas geométricas, classificavam objetos conforme as suas propriedades (cor, tamanho, forma) e conseguiam formar conjuntos.

Na **expressão e comunicação**, algumas crianças necessitavam de algum estímulo na articulação correta das palavras, omitindo algumas sílabas ou trocando as letras.

Finalizando a caracterização do grupo de crianças, no que diz respeito à **área do conhecimento do mundo**, estas demonstraram interesse por tudo o que as envolvesse, sendo crianças curiosas e interessadas por aprender coisas novas. Gostavam de partilhar com os colegas e com os adultos as suas vivências do quotidiano, eram participativos e manifestavam algumas vivências sociais significativas. Revelavam alguma dificuldade em manter a concentração e a atenção, em especial no contexto de “diálogo de grande grupo”.

As crianças já sabiam o seu primeiro e último nome ou nome completo, a sua idade, nome dos pais e quase todas conheciam os graus de parentesco. Conseguiam identificar algumas noções espaciais (em cima/em baixo, dentro/fora, à frente/atrás).

5.3.1 Organização do ambiente educativo

Segundo as OCEPE (2016)

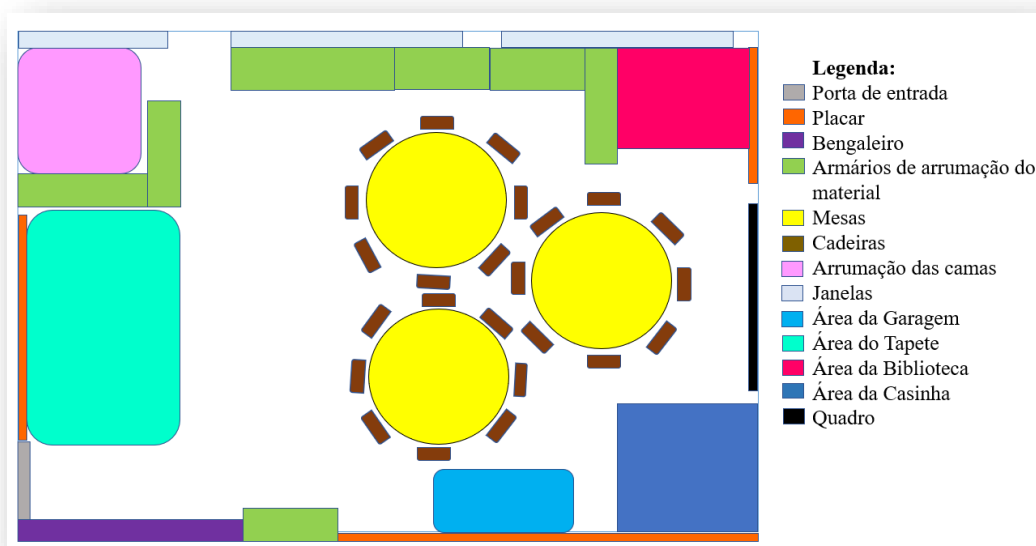
As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes (...) desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução (p.21).

Deste modo, a organização do ambiente educativo tem um papel fundamental no que concerne ao desenvolvimento das crianças, sendo que a sala deverá estar organizada de forma a permitir às crianças uma aprendizagem ativa.

No que diz respeito à sala da Pré B, esta encontrava-se no piso zero, com rampas de acesso à sala. É uma sala ampla com diversas áreas, possui janelas para o parque coberto o que permite boa iluminação. Esta sala funcionava como local para várias atividades, brincadeiras e aprendizagens, sendo também um local onde as crianças descansavam. Durante o período de descanso eram colocadas camas e após o mesmo eram recolhidas.

A sala estava estruturada com diversas áreas conforme observamos na figura 4. Podemos observar a presença da área do tapete, da casinha, dos jogos de mesa, da biblioteca, da garagem e dos blocos de construção, é de realçar que em cada área existia um limite no número de crianças. Estas áreas permitiam às crianças vivenciar e experimentar diferentes papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação diversificados, de modo a vivenciar com a diferença e assim desenvolver sentimentos de respeito para com os outros.

Figura 4 – Sala da Pré B



A **área do tapete** era utilizada diariamente pelas crianças e adultos. Era onde decorria o acolhimento, onde cantavam os bons dias e onde eram distribuídos os responsáveis pelas tarefas (chefe do dia, a criança responsável para supervisionar a limpeza da sala, a criança que distribuía as garrafas de água, a criança que levava o cesto dos brinquedos para o exterior, o responsável por marcar o calendário e o tempo) e onde os alunos realizavam diversas atividades tais como ouvir histórias, dançar, cantar e alguns jogos didáticos.

Figura 5 – Área do tapete



A **área da casinha** como podemos verificar na figura 6 da página seguinte era uma área no qual a maior parte do grupo gostava de brincar e onde realizavam brincadeiras do jogo simbólico, visto que esta disponha de diversos utensílios de cozinha e de casa, tais como: um fogão, panelas, lava loiças, banheiras, talheres, pratos, copos, micro-ondas, toalhas, mesa, cadeiras, roupas diversas, malas e acessórios de vestuário, todos adequados ao tamanho da faixa etária das crianças.

Figura 6 – Área da casinha



A **área da garagem** era um espaço pequeno, destinado à representação das situações do universo das interações das crianças com o meio e do jogo simbólico.

Figura 7 - Área da Garagem



Esta era constituída por um tapete com pistas de carros que permitiam às crianças circular com os carros e ainda por um móvel em madeira, que recriava estradas e pisos.

Este era um espaço preferido por um pequeno grupo de crianças, especialmente pelos meninos. Aqui recriavam situações já vivenciadas na estrada, demonstravam um gosto especial por este tipo de jogo dramático.

A **área da biblioteca** (figura 8) era um espaço pequeno e acolhedor, existindo um móvel onde estavam as histórias e um tapete com almofadas para as crianças se sentarem a folhear livros e revistas.

Figura 8 - Área da Biblioteca



A **área dos jogos de mesa** era o local onde as crianças brincavam com os puzzles, jogos de memória e onde, por vezes, realizavam desenhos livres.

Existia ainda a **área da expressão plástica** onde existia um armário sobre o qual estavam as caixas com lápis de cores e marcadores, diverso material desde lápis de cera, folhas brancas e plasticina, as tesouras e revistas encontravam-se numa estante próxima, mas tudo colocado de forma que as crianças pudessem recorrer autonomamente. Existia também uma estante com as capas e separadores individuais onde as crianças colocavam os trabalhos por finalizar.

Existia ainda na sala três mesas redondas que eram utilizadas para a realização das atividades.

À entrada da sala, no lado esquerdo tinha um placar onde constava a distribuição das tarefas, o calendário, as presenças e o mapa do tempo e, no lado direito tinha um placar que servia para afixar os trabalhos que as crianças realizavam.

Mais ao fundo da sala, ainda do lado direito tinha o placar dos aniversários e no fundo da sala, existia um quadro preto que era utilizado para afixar trabalhos.

No lado esquerdo, atrás do armário existiam um espaço de arrumação que servia para guardar as camas das crianças.

A forma como o educador organiza os espaços e materiais, permite às crianças a aquisição de aprendizagens verdadeiramente significativas e relevantes. Estas áreas permitem às crianças viver e experimentar papéis sociais, relações interpessoais e interações diversificadas. A ocorrência destas vivências permite às crianças uma oportunidade de contactar com a diferença e deste modo desenvolverem sentimentos de respeito para com os outros.

5.3.2 Gestão das Rotinas

Na sala da Pré B existia uma rotina diária, que estava registada e exposta na parede da área do tapete. Esta rotina diária era planeada pelo educador e, normalmente era cumprida, de forma a proporcionar às crianças uma consciência da sequência dos momentos que a constituem, sendo esta flexível, de modo a dar respostas às necessidades de cada criança.

Segundo Hohnmann e Weikart (2003), “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto de acontecimentos que vão surgindo” (p.224).

De acordo com as OCEPE (2016) o

(...) tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual (p.27).

No que diz respeito à rotina diária da sala da Pré B, esta encontrava-se organizada de forma a oferecer às crianças momentos diversificados de aprendizagem.

Podemos verificar no quadro 4 a rotina diária da Pré-B iniciava-se às 08h15 e terminava às 18h15. No tempo em que permaneciam na sala desenvolviam-se atividades pedagógicas ou atividades socioeducativas, brincadeiras livres e o descanso.

Quadro 4 - Rotina Diária da sala da Pré-B

Horário	Rotina Diária
08h15 - 09h00	Acolhimento
09h00 - 09h55	Atividades pedagógicas / atividades sócioeducativas
09h55 - 10h00	Higiene
10h00 - 10h15	Lanche / Higiene
10h15 - 10h30	Parque exterior
10h30 - 11h55	Atividades Pedagógicas /atividades sócio educativas
11h55 - 12h	Higiene
12h - 12h30	Almoço
12h30 - 13h	Higiene / atividades no parque exterior
13h - 14h55	Descanso
14h55 - 15h00	Higiene
15h00 - 15h45	Atividades pedagógicas
15h45 - 16h	Lanche
16h05 - 16h45	Atividades no parque exterior
16h50 - 18h15	Atividades na sala nas áreas

No que concerne à higiene oral, esta era realizada na casa de banho visto que na sala não existiam espaços nem meios para a sua realização. Toda a alimentação era realizada no refeitório partilhado com todas as crianças e alunos da escola. As crianças do PE eram as primeiras a lanchar e almoçar, visto que eram os mais novos da escola.

Este grupo de crianças possuía uma calendarização de atividades sócio educativas, realizadas durante toda a semana como podemos verificar no quadro 5.

Quadro 5 - Atividades Sócio Educativas da sala da Pré B

2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5.ª FEIRA	6.ª FEIRA
INGLÊS 10:45- 11:15	BIBLIOTECA 10:30 - 11:30	TIC 09:00-10:00		ED. FÍSICA 09:00 - 10:00
			MÚSICA 11:00-11:30	MUSICA 10:45-11:15

Fonte: Documento afixado na sala

A rotina diária apoia a iniciativa da criança, sendo que fornece tempo à criança para expressar e seguir até ao fim os seus objetivos e intenções, permite aos adultos envolverem-se totalmente no apoio e encorajar as crianças para que estas realizem e digam coisas por si próprias. Esta proporciona às crianças um ambiente psicológico e emocionalmente seguro e

com lógica. Permite às crianças construírem o seu conhecimento através da experiência e vivência sob o olhar atento do educador que potencializa experiências significativas para as crianças.

Esta rotina poderá ser alterada indo de encontro às necessidades do grupo em geral e também às necessidades individuais de cada criança.

5.4 A Intervenção Pedagógica na Sala da Pré B

Em toda a minha intervenção pedagógica desenvolvida na sala da Pré B existiu sempre uma intencionalidade educativa, procurei desenvolver aprendizagens significativas ativas, diversificadas, colaborativas e cooperativas que permitissem às crianças uma aprendizagem, participação e aquisição de conhecimentos. Tendo em conta todos estes aspetos, as atividades foram desenvolvidas em concordância com as OCEPE (2016) e com a faixa etária do grupo de crianças.

Segundo as OCEPE (2016)

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (p.13).

Durante o meu processo de intervenção existiu sempre uma planificação para a realização das atividades e reflexão de forma a dar respostas às necessidades do grupo. Não me foquei em nenhum modelo educativo, pois em diálogo com a educadora cooperante decidi dar continuidade ao trabalho já desenvolvido, selecionando estratégias, de vários modelos pedagógicos sendo que alguns por vezes eram mais tradicionais e outros mais atuais, sempre adaptados ao contexto educativo e de forma a dar resposta às necessidades das crianças.

5.5 Problemáticas Levantadas

Através da observação direta/participante assim como o diálogo com a educadora cooperante e com as crianças, foi possível constatar a existência de todo um trabalho colaborativo no sentido de garantir e contribuir para o sucesso das aprendizagens nas crianças da sala da Pré B. Deste modo podemos afirmar que, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann, M. & Weikart, D., 2003, p.130). Segundo Parente (2002) a

(...) observação direta das crianças envolvidas em atividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planejar e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças. Observar e registar as escolhas das crianças, observar como exploram e experimentam materiais (...) constituem importantes contributos para conhecer e avaliar as crianças (p.180).

Durante as nove semanas, tendo sido a primeira semana destinada à observação, consegui identificar as diversas características do grupo e posteriormente, formalizar a minha questão-problema, tendo em conta as necessidades do grupo. Desta forma, uma vez que o desenvolvimento do trabalho colaborativo é essencial para todas as crianças, no qual se refletirá nas aprendizagens seguintes, formulei a seguinte questão de investigação-ação: ***“De que forma o trabalho colaborativo irá contribuir para a progressão das aprendizagens nas crianças da sala da Pré B?”*** Deste modo, foi possível verificar nas aprendizagens desenvolvidas com o grupo, que o trabalho colaborativo proporcionou às crianças uma melhor aquisição das aprendizagens ao longo da minha prática pedagógica, nomeadamente através das interações com os colegas e adultos, na troca de ideias e opiniões, e ao nível da motivação e incentivo às crianças para se adaptarem às mais diversas situações no seu quotidiano.

Considerando as OCEPE (2016) o educador “promove a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes” (p.88).

Quero realçar que escolhi uma sequência de atividades sobre a alimentação e as tradições madeirenses, estando sempre presente o trabalho colaborativo. Estes temas foram escolhidos na sequência do dia mundial da alimentação saudável e do Natal, sendo desenvolvidas atividades durante essas semanas sobre esses mesmos conteúdos.

Durante toda a minha intervenção pedagógica, a Investigação-Ação esteve sempre presente, de forma a proporcionar ao grupo de crianças uma resposta mais eficaz às suas necessidades.

5.6 A importância da alimentação na Educação Pré-Escolar

A alimentação é um bem essencial e decisivo para a saúde e o bem-estar do ser humano, à qual devemos prestar uma maior atenção e um cuidado permanente. Devemos desde muito cedo educar as crianças para uma alimentação saudável, de modo a realçar a influência da alimentação na saúde de todos nós, visto que é derivada dos produtos que se adquirem do nosso meio ambiente.

A Educação, em particular a Educação Pré-Escolar (EPE) é um meio privilegiado para a promoção, aprendizagem e prática diária de uma alimentação saudável. Com efeito compete, à EPE a transmissão de saberes essenciais a nível, intelectual e cognitivo que promovam condutas alimentares saudáveis articuladas com a “saúde e segurança” (OCEPE, 2016, p.91) no que diz respeito à Alimentação.

Há, hoje, evidências de que a educação alimentar pode ter resultados extremamente positivos, em especial quando desenvolvida com crianças, no sentido da modelação e da capacitação para escolhas alimentares saudáveis (DGS, 2013) baseadas no conhecimento. Assim, concordo com Delors (2001) quando afirma que “aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância” (p.82).

É fundamental a seleção diversificada dos alimentos na EPE, enaltecendo a sua qualidade e a sua variedade. Nesta fase as crianças adquirem alguns hábitos e costumes alimentares inadequados nomeadamente no consumo excessivo de doces e gorduras deixando os legumes e as frutas com consumo menor no seu dia-a-dia.

Segundo Cordeiro (2014), as crianças nesta faixa etária requerem alimentos diversificados por diferentes motivos, tais como: para viver, para manter a temperatura corporal, para crescer, pois os órgãos e os tecidos das crianças crescem com aceleração, no qual necessitam de energia e por último para a realização de atividades intelectuais e físicas.

As atividades desenvolvidas e apresentadas posteriormente tiveram por base métodos e estratégias pedagógicas que apontam para um envolvimento diversificado e ativo das crianças visando aprendizagens significativas. Com efeito, promovi o desenvolvimento de aprendizagens significativas que fizessem sentido para as crianças, tendo por base os conhecimentos prévios destas (Ausubel, 2011). Assim, baseei-me em Ausubel (1978, p.4) que afirma “quanto mais sabemos mais aprendemos”.

Finalizando, devemos ter a consciência de que a alimentação saudável deverá ser parte integrante do dia-a-dia e da rotina das crianças de uma forma natural, que as crianças criem hábitos alimentares saudáveis para que possam perdurar em toda a vida.

5.7 A importância das tradições madeirenses na EPE

O Natal na ilha da Madeira, foi desde sempre uma das maiores épocas festivas e com maior simbolismo, sendo que com o passar dos anos as pessoas deixaram-se levar pelo

estrangeirismo e pelo consumismo, devido à existência de uma grande oferta comercial, originou que o Natal perdesse o seu brilho tradicional.

É importante que as crianças desde muito cedo tenham contato com as tradições madeirenses, nomeadamente com a época do Natal visto que é vivenciada com muita emoção pelas crianças, desconhecendo as suas características, as suas tradições, uma época com grandes festas cuja família vivencia com grande entusiasmo.

As crianças necessitam de compreender o porquê do Natal, o que faziam antigamente os pais e avós, terão de entender e reavivar estas tradições já muito esquecidas pelos madeirenses que carecem de atenção. Deixarmos de viver o que é de fora e não faz parte da nossa cultura e vivermos um pouco do que é nosso, as nossas histórias sobre as nossas tradições, sobre a nossa cultura que caracteriza a nossa ilha, aí sim tem mais significado para as crianças e as suas aprendizagens tornam-se mais significativas.

As atividades dinamizadas segundo este conteúdo possibilitaram às crianças um “desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança” (OCEPE,2016, p.8) para que o processo de desenvolvimento das crianças eficaz e coerente.

Estas aprendizagens para as crianças existiram através de uma intencionalidade educativa, onde se disponibilizou um ambiente rico e estimulante, “bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem” (OCEPE,2016, p.9) articularam-se entre si.

5.8 Atividades Orientadas

5.8.1 Alimentação Saudável

Iniciei este tema com um diálogo com as crianças da Pré A, Pré B e do 1ºano, sobre a alimentação, seguindo-se da história cujo título era “A Pirâmide Alimentar” (figura 9).

Quero referir que contei a história para todas as crianças, seguindo-se uma exploração da mesma e um reconto realizado em grande grupo. Na exploração e em diálogo sobre a história algumas crianças consciencializaram-se de alguns dos alimentos que deveriam consumir em pequenas e grandes quantidades.

Figura 9: História “A Pirâmide Alimentar”



Finalizando esta primeira atividade e com a presença de um trabalho colaborativo foi confeccionado pelas crianças um sumo natural de ananás (figura 10) para o lanche. Algumas crianças colocavam a fruta em jarros, outras trituravam com a supervisão do adulto, outras crianças colocavam nos copos, no fim cinco crianças distribuía aos amigos os sumos de fruta.

Figura 10: Degustação do sumo de ananás



Dando continuidade ao tema, disponibilizei às crianças uma pirâmide, que já se encontrava dividida com os grupos alimentares. Foram escolhidas aleatoriamente três crianças de cada vez para pintar (figura 11), as restantes crianças realizavam atividades não orientadas.

Enquanto pintavam fui questionando sobre a pirâmide, quais os grupos, quais os alimentos que devemos comer mais, quais os que devemos comer menos, de modo que existisse diálogo e que tivesse a perceção que tinham interiorizado os conteúdos abordados.

Diário de Bordo 16 de outubro de 2017

Figura 11: Pintura da Pirâmide



No dia seguinte, coloquei a pirâmide que as crianças pintaram no centro do tapete e dialogamos sobre cada grupo da pirâmide (figura 12). De seguida, disponibilizei as imagens às crianças para colocarem no seu grupo correspondente. Quero realçar que estas imagens foram solicitadas às crianças para que realizassem uma pesquisa com os pais sobre os alimentos.

Figura 12 - Diálogo e preenchimento da pirâmide



Inicialmente tinha as imagens junto à pirâmide e solicitava a uma criança de cada vez que fosse junto à pirâmide e coloca-se a imagem no grupo correto. Estas estavam a gostar, mas percebi que já estavam aborrecidas de ser sempre da mesma maneira a atividade, então resolvi mudar a estratégia e distribui uma imagem a cada criança enquanto estavam sentados para pensar onde a colocariam na pirâmide.

Diário de Bordo 17 de outubro de 2017

Após mudar de estratégia, o jogo ficou mais interessante obtendo um “feedback” positivo das crianças ao concretizá-lo, tendo como principal objetivo saber distinguir os alimentos correspondentes a cada grupo e a sua importância na alimentação. As imagens estavam plastificadas e com velcro atrás, de forma a que as crianças colocassem as imagens e pudessem brincar com as mesmas na pirâmide. Esta, ficou afixada na sala dando a possibilidade às crianças de brincar com a mesma. De seguida, coloquei uma música “Boa Alimentação”, de Alda Casqueira. Sentada no chão junto das crianças apresentei o pictograma da música de forma a que as crianças pudessem seguir e cantá-la com o auxílio do pictograma. Este também ficou afixado na sala, sempre que fosse pertinente as crianças podiam visualizá-lo.

Após o intervalo na sala disponibilizei frutos numa mesa (banana, maçã, pera, melão, romã, uvas e laranja). Exploramos os frutos, através da sua cor, forma, textura e em seguida realizamos um jogo sensorial com os olhos vendados (figura 13). Coloquei os frutos em cima da mesa e solicitei uma criança para se dirigir à mesa, vendava os olhos e pedia que descobrisse o fruto.

Figura 13 – Jogo sensorial



Como as crianças estavam a adivinhar a maior parte dos frutos decidi fazer algumas brincadeiras, nomeadamente:

Coloquei uma peça em forma de cilindro de um jogo da sala, dentro da caixa e pedi a uma criança que adivinhasse, tal não foi o meu espanto que após sentir a peça, cheirou e disse “isto é batota, isto não é um fruto!” mas sempre com os olhos vendados. Pousei nas suas mãos uma uva verde e uma uva roxa, pedi para levantar a mão com a uva roxa, tal não foi o espanto que adivinhou, tornei a perguntar como adivinhou? “Olha Sofia porque eu vi antes que a roxa era maior do que a uva verde!”

Diário de Bordo 17 de outubro de 2017

Em seguida, com essas frutas, mais algumas crianças confeccionaram espetadas de frutas, que serviram de sobremesa para o almoço (figura 14). No almoço, escolhiam uma espetada de fruta e comeram.

Foi tal a admiração que a maior parte do grupo pediu para repetir incluindo crianças que não querem fruta nos outros dias, ressalvei que a fruta é muito boa para a saúde e que podemos ter uma sobremesa saudável e diversificada com frutas.

Diário de Bordo 17 de outubro de 2017

Figura 14 – Degustação das espetadas de fruta



Existiam crianças que todos os dias, nas refeições na escola quando observavam a fruta que era oferecida pelo adulto, a rejeitavam e no dia em que observaram as espetadas confeccionadas pela turma quiseram comer e até repetir. Tinha uns recipientes com alguma fruta aos quadrados onde as crianças iam com o pau de espetada retirar a fruta e comê-la. Sem dúvida que foi uma atividade gratificante para as crianças, consciencializaram-se que a fruta é importante. Mais uma vez o trabalho colaborativo realizado com este grupo correu com sucesso, visto que a progressão das aprendizagens foi notória na sala da Pré B.

No dia seguinte, realizamos um jogo do dado alimentar, as crianças lançavam o dado e a cor da face que ficava para cima tinham de procurar um alimento na pirâmide que fosse desse grupo alimentar e dizer qual o nome do grupo. Após algumas jogadas verifiquei que estavam inquietos, então resolvi mudar de estratégia e conforme o número do dado, tinham de escolher esse número de imagens e colar num placar dos Alimentos Saudáveis (figura 15).

Figura 15 – Placar dos Alimentos Saudáveis



Para finalizar as crianças realizaram um desenho sobre a pirâmide alimentar. Algumas crianças sentiram dificuldade em expressar através do desenho (figura 16), demoravam a desenhar o que os deixava aborrecidos por não realizar o trabalho tão rápido quanto alguns amiguinhos.

Figura 16 – Desenho sobre a pirâmide alimentar



As crianças demonstraram, de um modo geral, muito interesse no tema abordado e foram capazes de dialogar com o grupo sobre as suas aprendizagens. Ficaram sensibilizadas a adquirir hábitos de alimentação saudável, demonstraram-se capazes de cooperar e colaborar com os colegas e respeitaram as opiniões dos outros.

Observei avanços significativos ao nível da oralidade, e as crianças aprenderam, de forma construtiva, envolveram-se e despertaram para a curiosidade e para o prazer em aprender.

5.8.2 Tradições Madeirenses

Como já referido, em toda a minha intervenção tive sempre o cuidado de promover o trabalho colaborativo na sala da Pré B. A educadora sugeriu que trabalhássemos o tema “o Natal”. Então decidi abordar algumas tradições madeirenses através do trabalho colaborativo. Iniciei esta atividade com um diálogo em grande grupo sobre o Natal, visto ser uma época que se aproximava. Questionei as crianças, sobre o que sabem e costumam fazer no Natal. As respostas foram diversificadas e muito construtivas. Consegui compreender as vivências e experiências das crianças na época natalícia no contexto familiar e escolar.

De seguida, informei as crianças que iria contar uma história de uma autora madeirense, Maria Aurora, cujo título era “Uma escadinha para o menino Jesus” como podemos ver na figura 17.

Figura 17 – História “Uma escadinha para o Menino Jesus”



Após terminar a leitura, realizamos o reconto da história, as crianças visualizavam as imagens e recontavam.

As crianças gostaram da história, sugeriram que construíssemos um presépio escadinha para a nossa sala e que iriam arranjar um Menino Jesus para colocar.

Diário de Bordo 20 de novembro de 2017

Neste dia em que contei a história, estava no turno da tarde, o que por vezes era complicado de trabalhar em algumas atividades orientadas com estas crianças, pois as crianças ficavam mais tempo na rua a brincar. No regresso à sala, já tinha o material preparado para a construção do presépio escadinha. Era necessário colocar o trigo na água, para que pudéssemos juntá-lo ao presépio, sendo que este processo ainda demorava uns dias.

As crianças sentaram-se no tapete e aleatoriamente foi solicitado a um colega que colocasse o trigo numa banheira, outras crianças colocaram a água sobre o trigo deixando-o assim durante alguns dias.

No dia seguinte, dando continuidade ao tema, levei para a sala caixas de papel já coladas em forma de escadinha, apresentei às crianças o que tinham solicitado no dia anterior e que agora iriam pintar e construir a escadinha do menino Jesus da Pré B.

Escolhi três crianças para pintar (figura 18) e as restantes crianças realizavam atividades não orientadas nas áreas.

Figura 18 – Pintura da escadinha



Aleatoriamente alternei as crianças, as que estavam a pintar trocavam com as crianças que estavam nas áreas e que não tinham pintado. Depois de todas as crianças pintarem apenas uma pediu para não ir para as áreas e ficar a pintar, visto que faltava pouco para terminar. A maior parte do grupo já tinha ido embora e os que restavam quiseram ir para as áreas.

O S. foi a única criança a ficar a pintar, as restantes não quiseram pintar mais, ele ficou sempre entusiasmado sempre à procura de imperfeições para retocar. S - “Sofia, gosto muito de pintar com o pincel, as minhas mãos estão sujas, mas não faz mal a água serve para lavar.” Gostei imenso desta afirmação, ele estava empenhado na sua tarefa que até as palavras fluíam da sua boca. Apenas deixou o seu pincel quando viu que já estava tudo pintado.

Diário de Bordo 21 de novembro de 2017

Foi gratificante para todo o grupo, a insistência desta criança em querer terminar esta atividade colaborando com todo o grupo para a realização do presépio escadinha.

Foi solicitado às crianças que levassem de casa algumas frutas para a decoração do presépio.

No dia seguinte, continuámos com a decoração e com algum diálogo sobre o menino Jesus e o que tínhamos semeado anteriormente e qual seria a sua utilidade.

J - Foi para dar flores! a educadora Ana interagiu com as crianças dizendo que o trigo era muito importante para que serve todos os dias? O T. respondeu “para o nosso pão, é muito importante.

Diário de Bordo 22 de novembro de 2017

De seguida, expliquei às crianças que para a obtenção de farinha e consequentemente para fazer pão, entre outros alimentos importantes, o trigo era um cereal muito importante.

Preparei no tapete a banheira do trigo com copos de iogurte e terra. As crianças colocavam terra e trigo (figura 19), dirigiam-se junto ao menino Jesus na escadinha para colocar o seu copo com trigo, previamente identificados com o nome de cada criança. Assim plantaram as searinhas de trigo, elemento decorativo importante no presépio de escadinha.

Figura 19 – Preparação do trigo



As crianças colocaram as frutas e o menino Jesus no topo da escadinha (figura 20). Esta atividade foi muito compensadora para o grupo de crianças, pois ficaram a conhecer um presépio tradicional da ilha da Madeira e a história que o envolve, e ainda construíram o presépio para a sala através de um trabalho colaborativo.

Figura 20 - Presépio de escadinha da Pré B



Dando continuidade ao tema “o Natal” na semana seguinte resolvi trabalhar um pouco da gastronomia madeirense, em diálogo com as crianças falamos sobre as comidas típicas do Natal, os doces, os bolos os pudins entre outras. No seguimento da conversa uma criança disse: Broas!!Broas Sofia!! É isso que eu faço com a minha mãe”, aproveitando esta dica, valorizando-a foi muito importante para que as crianças compreendessem que têm um papel ativo nas aprendizagens e que são ouvidas pelos adultos sendo que o seu processo de aprendizagem se torna mais enriquecedor quando estão completamente envolvidas. Assim cruzando saberes de leitura e escrita já que estávamos a trabalhar as palavras iniciadas pelo B, confeccionamos as broas de mel.

Organizamos da seguinte forma: metade do grupo foi para informática e a outra metade ficou comigo na sala. Foram distribuídas as tarefas a cada criança, uma raspava limão, outra verificava a dosagem dos ingredientes, outra colocava os ovos num recipiente, outras duas forravam os tabuleiros e assim sucessivamente, de modo a que todas as crianças colaborassem na confeção das broas de mel (figura 21).

As crianças tiveram uma grande participação na atividade, foi um momento de interação e de aprendizagem significativa, através do seguimento da receita, respeitando a ordem dos ingredientes e envolvendo todo o grupo na confeção das broas.

Figura 21 – Confeção das Broas de Mel



De seguida, o grupo que estava na sala foi para a aula de TIC e o que estava em TIC regressou à sala e repetimos o mesmo processo de confeção das broas de mel.

Em todo o desenrolar destas atividades as crianças estiveram muito dedicadas, empenhadas, colaboraram no trabalho desenvolvido, sendo de registar a interajuda e a alegria com o resultado de todo o processo de trabalho, deliciaram-se com as saborosas broas de mel que confeccionaram para alegrar o Natal.

5.9 Intervenção com a Comunidade Educativa

Relativamente à atividade que concretizei com a colega Susana, para a Comunidade Educativa esta foi realizada com a colaboração das famílias de todas as crianças e alunos da EB1/ PE RDD.

Segundo González-Pérez e Pozo (2007) a relação entre a escola e a família é, de facto, necessária para que as crianças cresçam tendo em conta critérios pedagógicos similares e para que se sintam seguras.

Ao iniciar esta atividade dirigimo-nos a todas as salas da escola (pré-escolar e 1ºciclo), entregamos a cada criança e aluno uma informação (figura 22) que solicitava bens alimentares para ajudar uma instituição de solidariedade social, neste caso o Centro da Mãe.

Segundo as OCEPE (2016) a

Participação de famílias e comunidade no processo educativo das crianças (...) o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem (...) para além de contribuírem para a realização das finalidades educativas do estabelecimento educativo, podem ainda facilitar a relação entre estes

serviços e os pais/famílias, através da disponibilização de informações sobre as suas funções e funcionamento. O contributo prestado pelo diverso recurso da comunidade ao estabelecimento educativo traduz-se num compromisso de dar conta dos resultados dessa cooperação (p.30).

deste modo solicitamos a colaboração de toda a comunidade educativa no envolvimento na atividade para que fosse realizada da melhor forma e concluída com sucesso.

Figura 22 – Informação entregue a toda a Comunidade Educativa

Neste Natal doe Sorrisos
Ajude-nos a ajudar a alimentar sorrisos.
Para que serve?

Os produtos desta recolha destinam-se a contemplar o Centro da Mãe, que tem como missão apoiar as famílias, a defesa da vida humana e a promoção da dignidade da Mulher.

Como posso ajudar?

Apoiar com bens alimentares uma instituição de solidariedade social.

Doando bens alimentares como: Arroz; Massa; Enlatados (atum, salsichas, ervilhas, milho doce, grão, feijão, etc.); Azeite; Bolachas; Leite; Azeite; Óleo; Cereais; Fraldas para bebés; Leite para bebés (0/1 de preferência); Produtos de higiene; Papas

O seu contributo alimentará Sorrisos
Entregue o seu donativo até o dia 30 de novembro

Num segundo momento, colocamos uma caixa (figura 22) no pátio da escola e um cartaz com a mesma informação que distribuímos a todas as crianças e alunos da escola. Esta recolha foi realizada entre os dias 16 e 30 de novembro. Todos os dias o pessoal não docente colocou a caixa na entrada da escola de forma que fosse de fácil acesso a toda a comunidade.

Saliento que todas as crianças e adultos da escola estavam disponíveis para esclarecer sobre o objetivo desta atividade.

Figura 23 - Caixa de recolha dos bens no pátio com a respetiva informação



No dia 5 de dezembro as crianças entregaram os cabazes às responsáveis pelo Centro da Mãe conforme podemos observar na figura 24. Através desta envolvência com as famílias, foi possível observar que no geral, os pais foram participativos, fazendo com que conseguíssemos ajudar quem mais precisava.

Esta atividade foi idealizada tendo em conta a data que se estava a aproximar, o Natal, e indo ao encontro de dois pontos fortes do PEE “participação ativa das famílias e abertura da escola à comunidade” (p.11) como forma de sensibilizar toda a Comunidade Educativa para os valores de partilha.

Figura 24 - Entrega dos bens às responsáveis do Centro da Mãe



O Centro da Mãe realizou um agradecimento público na sua página do Facebook a mim e à minha colega Susana pela iniciativa e a atividade que desenvolvemos com a comunidade educativa da EB1/PE RDD.

Figura 25 - Agradecimento Público do Centro da Mãe



Fonte: Retirado da página online do Centro da Mãe

Foi com grande satisfação dinamizamos e colaboramos nesta atividade com a comunidade educativa para ajudar o Centro da Mãe. Foi gratificante a envolvência de todos e sermos valorizadas pelo nosso trabalho desenvolvido na EB1/PE RDD.

5.10 Avaliação do grupo de crianças da Pré B

No que diz respeito à avaliação, este é um elemento fundamental para que o educador de infância observe o grupo, as suas capacidades e interesses, as suas fragilidades de modo a criar situações e motivações para que a sua intervenção seja eficaz e enriquecedora para as crianças.

Segundo as OCEPE (2016) avaliação utilizada na EPE é a avaliação formativa, o

(...) educador recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem (p.13).

Citando a Circular 17/2007, 10 de outubro, a

(...) avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução (p.4).

Assim sendo atendendo às necessidades do grupo, após a execução das atividades, refleti sobre o processo evolutivo das crianças de modo a que este processo educativo desse resposta às necessidades das crianças e do grupo em geral. Então, sempre que idealizava, refletia sobre as necessidades, os instrumentos de motivação para que pudesse novamente planejar, executar e posteriormente avaliar todo o processo de avaliação para a aprendizagem. Esta avaliação também era contextualizada através de registos de observação, registos diários sobre toda a dinâmica na sala.

Quero realçar que a avaliação das crianças da sala da Pré B, teve como principais intervenientes a estagiária e a educadora cooperante que se consciencializavam dos objetivos delineados pelas OCEPE (2016).

No que concerne à **área de Formação Pessoal e Social** foi possível averiguar alguma evolução nas crianças. Algumas mostraram mais segurança em si mesmas, através das interações com o adulto e com as outras crianças. Algumas crianças demonstraram a sua preferência em relação aos colegas para a execução dos trabalhos em grupo.

Por vezes as crianças apresentavam dificuldades em aceitar as regras da sala, gerando alguns conflitos. Quando tal acontecia, nomeadamente na distribuição pelas áreas na qual um pequeno grupo de crianças escolhia sempre a mesma área outra parte do grupo se oponha, originando um pouco de “conflito” ao que o adulto tinha de intervir.

O grupo respeitava as regras dos responsáveis do dia e todos sabiam a sua função sendo que os restantes aceitavam que nesse dia não tinham nenhuma responsabilidade.

No que diz respeito à interação com o adulto, era um grupo que tinha um bom relacionamento com o adulto e apresentava uma grande autonomia na execução da maior parte das tarefas/rotina diária sendo que na alimentação algumas crianças ainda necessitavam de ajuda e de um reforço positivo para a concretizar.

Segundo as OCEPE (2016)

É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se ensinam, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros (p.33).

Na **área da Expressão e Comunicação**, esta subdivide-se em domínios e subdomínios nomeadamente o **domínio da Educação Física**, as crianças apresentaram uma evolução no desenvolvimento da coordenação motora global, através de jogos de movimento em grande grupo com música, jogos do dado com imagens, entre outros jogos promovidos pelas crianças e pelo adulto. No **domínio da Educação Artística**, se enquadram os **subdomínios das Artes Visuais**, do **jogo dramático/teatro**, da **música** e da **dança**, este grupo de crianças

apresentavam interesse em trabalhar com diversos materiais e técnicas, apresentaram interesse em expressar através do corpo, desenvolveram o gosto pelas canções visto ser um recurso utilizado diariamente para este grupo de crianças, recriavam e dramatizavam situações do quotidiano/personagens sem qualquer entrave e exprimiam com facilidade as suas emoções e sentimentos.

No **domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, pude observar que estas crianças apresentavam uma consciência fonológica, executavam a divisão silábica corretamente com o auxílio das palmas. Iniciaram a classificação dos opostos corretamente e adequadamente pois no início da minha intervenção tinham alguma dificuldade de modo que demos mais ênfase nas atividades para que estas favorecessem o enriquecimento lexical de todas as crianças. Apresentavam ainda alguma dificuldade na utilização correta dos tempos verbais e duas crianças falavam com pronúncia infantil, pelo que toda a equipa da sala estava atenta e trabalhava para ultrapassar esse entrave.

No **domínio da Matemática**, as crianças da sala da Pré B, realizavam a contagem estabelecendo a correspondência um a um relativamente à quantidade e número, ordenavam sequências, identificavam as unidades de tempo tal como o dia, semana, meses e estações do ano. Distinguiam a altura, quantidade, tamanho e algumas formas geométricas, reconheciam os números, realizavam adições e seriavam e diferenciavam posições relativas ao espaço tais como: dentro/fora, à frente/atrás, em cima de/por baixo de, longe de/perto de, direita / esquerda por vezes apresentavam alguma dificuldade.

Na **área do Conhecimento do Mundo**, as crianças nomeavam as diferentes partes do corpo, descrevendo alguns órgãos, a sua função e localização, diferenciavam sobre os sentimentos, de medo, tristeza e alegria. Apresentavam alguma dificuldade na consciência das condições essenciais para uma vida saudável, tais como regras de boa alimentação e noções básicas de segurança. Executavam com perfeição as sensações de sabores, cheiros e demonstravam interesse em saber, formulando perguntas sobre qualquer assunto.

Finalizando com bases nos domínios e subdomínios apresentados nas OCEPE (2016) e articulados com o desenvolvimento destas crianças, refiro que este grupo apresentou uma avaliação positiva e compensatória, foi um bom grupo de trabalho em que pude vivenciar, trabalhar e mediar de uma forma diversificada. Deste modo, todos estes domínios e subdomínios proporcionaram a aquisição das aprendizagens elementares e fundamentais para o bom desenvolvimento das crianças, preparando-as para o mundo que as rodeia.

5.11 Reflexão Crítica à Intervenção na Educação Pré-Escolar

O meu desempenho desde o primeiro dia nesta escola consistiu em recetiva para o desafio e com vontade em adquirir o máximo de conhecimentos nesta vertente. Foi de total entrega às crianças enquanto convivi com elas. O meu principal papel era observar toda a informação necessária, processá-la, criar a minha opinião e atuar conscientemente e de forma refletida.

A Educação de Infância sempre foi uma vertente que me apaixonou desde muito cedo e no qual me sinto realizada quando estou em “campo”. Todo o conhecimento que fui adquirindo através da procura de informação, fez com que essa mesma me tornasse mais atenta e analítica (autocrítica) para a importância da relação entre o educador e a criança.

Citando as OCEPE (2016)

Cabe o/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a) (p.9).

A relação que criei com estas crianças foi especial. Fui averiguando a qualidade da relação entre o educador e as crianças, no qual existe um grande impacto no dia-a-dia da sala e do seu funcionamento.

Garcia (2005) refere que as relações de amizade nas crianças em idade pré-escolar revelam funções importantes em todas as vertentes do comportamento infantil, nomeadamente no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Para proporcionar uma inserção no grupo e na comunidade é necessário que existam relações afetivas que contribuam para o desenvolvimento social das crianças. Segundo Ferreira (2004), as relações de amizade podem também contribuir para um desenvolvimento cultural das crianças através da partilha de saberes, brincadeiras, conversas e, desta forma contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança. Deste modo, as crianças vão entender melhor as suas emoções se tiverem amigas mais positivas, uma vez que vão saber lidar de forma mais consciente com as suas próprias emoções e identificar de forma mais clara as emoções das outras crianças, “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e à vontade de interagir com os outros e com o mundo”(OCEPE, 2016, p.9).

Um outro aspeto fulcral foi o bom relacionamento com a equipa educativa, o facto de manter um bom relacionamento e ter preservado o espírito de equipa facilitou a minha intervenção pedagógica e permitiu concretizar o meu objetivo de também trabalhar em equipa.

Integrei-me na organização do espaço, do tempo e recorria a essa estrutura, para desenvolver a minha ação educativa aproveitando os vários recursos nos momentos adequados.

As dinamizações das atividades surgiram conforme os temas a abordar, tendo sempre em consideração o cuidado em articular os temas de uma semana para outra. Adequiei sempre as atividades às crianças, tendo sempre em conta o seu desenvolvimento, “o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (OCEPE, 2016, p.6).

Cada criança tem o seu desenvolvimento, não existindo uma criança-padrão, não podemos, nem devemos comparar cada criança. Pois cada uma tem o seu próprio desenvolvimento e devemos respeitar o mesmo. Desta forma, devemos ser um mediador para que as crianças possam procurar respostas às suas necessidades.

Segundo Paulo Freire (2001), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 32). Para Freire, o educador deve respeitar os saberes adquiridos pelas crianças, estimulando-as através do exercício da curiosidade que os estimula a imaginação, a observação, questões, elaboração de hipóteses e chega a uma explicação. Vygostky (1998), afirmou que as atividades que são realizadas em grupo ou de forma conjunta, proporcionam vantagens que não estariam disponíveis nos meios de aprendizagem individual. Nesta perspetiva, o autor defende que o “processo de constituição do sujeito” assim com “as suas aprendizagens” e “os seus processos de pensamento” surgem da relação com as outras pessoas.

A existência de um trabalho colaborativo foi constante durante a minha prática pedagógica, visto que estava relacionado com a minha questão de I-A.

Por vezes senti dificuldade em conseguir estratégias para atingir um determinado objetivo, pois este grupo de crianças no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita apresentavam um grande desenvolvimento.

O grupo em geral, conseguia descrever acontecimentos pessoais com pormenores, falavam sobre o que desenham e relatam ainda sobre experiências vividas. Usavam uma linguagem adequada e expressavam-se de forma clara, perceptível e apropriada ao contexto, participando nos diálogos da sala. Expressavam verbalmente as suas ideias, sentimentos e saberes de uma forma fluente.

Todas as crianças demonstravam interesse por aprender algo de novo e diferente e demonstravam grande interesse quando trabalhávamos um tema novo. Conseguiam realizar o reconto de uma história, narrar acontecimentos e descrever situações do quotidiano. A maior parte do grupo demonstrava interesse em colaborar com uma criança quando uma dificuldade

existia num determinado momento ou atividade e, desta forma a contribuir para o sucesso das aprendizagens.

Por vezes as crianças com alguma dificuldade não aceitavam as ajudas prestadas pelas restantes, acabando por as recusar.

Sendo assim, o papel do educador era promover “a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspectivas, procedimentos e saberes.” (OCEPE, 2016, p.88).

Durante toda a minha prática pedagógica tive sempre a consciência e a cargo a educação das crianças, desde ajudá-las a adquirir competências para as suas rotinas diárias, fazer com que fortaleçam a sua capacidade de comunicação e de linguagem, que tivessem prazer em conversar, ouvir histórias, ajudá-las a expressarem-se de várias formas utilizando diferentes linguagens como o desenho, a música e o contar histórias.. O meu objetivo primordial como futura educadora de infância foi transmitir às crianças todas as ferramentas necessárias para a construção do seu conhecimento.

Foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora, no qual adquiri inúmeros conhecimentos, não só na Universidade da Madeira como também na EB1/PE RDD, desde o primeiro dia que lá entrei, se prontificaram sempre e estiveram disponíveis em colaborar nesta minha prática pedagógica.

Termino esta reflexão com um pensamento que me inspirou de Paulo Freire (1991) “A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (p.58).

Capítulo 6 - Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico – Prática Pedagógica II

6.1 Contextualização

Neste capítulo consta a descrição da Prática Pedagógica II, mais concretamente no 1.º CEB, na EB1/PE da Achada na turma do 3.º A, sob a orientação da professora Andreia Fernandes.

A minha prática decorreu nos meses de abril, maio e junho, durante três dias por semana (segundas, terças e quartas-feiras) no turno da tarde. Teve a duração de 135 horas de intervenção pedagógica, sendo que as 15 horas iniciais foram de observação, e permitiu-me conhecer o grupo, a sua dinâmica de trabalho e alguns pontos essenciais para a minha intervenção com este grupo de alunos.

Neste capítulo apresento a descrição da minha Intervenção Pedagógica II mais concretamente no 1.º CEB, sendo que este encontra-se dividido em cinco partes.

Na primeira parte encontra-se a caracterização do meio envolvente da freguesia de S. Roque e da EB1/PE da Achada, o PE, a caracterização da turma do 3.ºA, a organização do ambiente educativo assim como a organização do tempo.

De seguida, na segunda parte, apresento a minha intervenção na turma do 3.ºA bem como as problemáticas levantadas para que a minha intervenção pedagógica fosse de encontro às necessidades do grupo.

Por conseguinte, na terceira parte exponho algumas atividades desenvolvidas em contexto sala de aula com a mesma turma.

Posteriormente é possível encontrar a Intervenção com a Comunidade Educativa da EB1/PE da Achada.

Deste modo, não poderia faltar o processo de avaliação com este grupo de alunos realizada por mim, sendo que este é um ponto importante em qualquer que seja a intervenção com alunos.

Por último, no final do capítulo apresento uma reflexão crítica sobre a minha intervenção pedagógica nesta turma.

6.2 O Meio Envoltente – Freguesia de São Roque

A freguesia de São Roque fica situada no concelho do Funchal (figura 26), conta com uma tensão geográfica de setecentos e cinquenta e dois hectares e possui cerca de nove mil trezentos e oitenta e cinco habitantes.

Figura 26 - Freguesias do concelho do Funchal (S. Roque).



Fonte: Retirado de: <https://www.flickr.com/photos/9480263@N02/3827863480>

Nesta freguesia encontram-se inseridas diversas instituições escolares, serviços sociais e públicos, atividades culturais e recreativas, assim como, o comércio e a indústria.

Consultando o site da Junta de Freguesia de São Roque foi possível verificar a existência de diversas estruturas educativas nomeadamente duas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma escola secundária e um centro Socioeducativo com Necessidades Educativas Especiais.

Existem também estruturas de apoio de carácter desportivo, musical e um ATL. É possível encontrar três associações de âmbito cultural, um centro de lojas de comércio e restauração, um mercado, um centro de saúde, um centro de reabilitação, um lar de idosos, dois

centros de dia, uma farmácia, um centro cívico no qual funciona a junta de freguesia e a casa do povo.

6.2.1 A Instituição Educativa - A EB1/PE da Achada

A Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Achada foi inaugurada a 21 de setembro de 2009 e localiza-se no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia de São Roque, na estrada Dr. João Abel de Freitas. Podemos verificar na figura 27 a fachada frontal da EB1/PE da Achada.

Figura 27 – Fachada frontal da Escola Básica do 1º ciclo com Pré-Escolar da Achada



Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/Admin/GoogleAnalytics/EB1PedaAchada/tabid/2345/Default.aspx>

Esta escola é composta por um único edifício e de caráter moderno. É composta por dois pisos únicos circundados por pátios e zonas verdes.

A sua construção está equipada com rampas de fácil acesso de forma a possibilitar a mobilidade de alunos com necessidades educativas especiais.

No que concerne aos espaços exteriores, existe um espaço exclusivo com um parque infantil para as crianças do Pré-Escolar, um campo polidesportivo, um recreio coberto com um labirinto lúdico para os alunos do 1.º ciclo.

Relativamente à composição dos espaços interiores, a instituição detém excelentes condições, possuindo um vasto leque de materiais atuais e úteis para a educação dos alunos,

salas de aula apropriadas para cada atividade e ainda um excelente funcionamento, vindo assim, dar resposta a toda a comunidade educativa.

Esta escola tem capacidade para quatro grupos do pré-escolar, dez turmas de 1º ciclo e duas turmas de ensino recorrente, tendo uma oferta educativa de atividades curriculares, atividade de enriquecimento, apoio pedagógico acrescido e de apoio pedagógico especializado.

Podemos verificar no quadro 6 os recursos humanos que constituem a EB1/PE da Achada.

Quadro 6: Recursos Humanos da EB1/PE da Achada

Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Docentes de Educação de Infância ✓ Docentes do 1º Ciclo ✓ Docentes Especializados 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Técnicas Superiores ✓ Coordenadora administrativa ✓ Assistentes operacionais ✓ Assistentes técnicas ✓ Ajudantes de Ação Educativa do Pré-Escolar ✓ Psicóloga
------------------	---	---

Fonte: Retirado do PEE da EB1/PE da Achada

Este estabelecimento é identificado como sendo E.T.I. (Escola a Tempo Inteiro) e funciona no horário compreendido entre as 8h15 às 18h15. O período de funcionamento é composto por dois turnos. As turmas do 1.º e 2.º anos têm atividades curriculares no turno da manhã e atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde e as turmas do 3.º e 4.º anos ocupam o tempo da manhã com atividades de enriquecimento curricular e na parte da tarde com atividades curriculares.

6.2.2 Projeto Educativo de Escola (PEE): “Crescer em Harmonia”

O projeto educativo da EB1/PE da Achada tem como nome “Crescer em Harmonia”, com a duração de quatro anos iniciado em 2016.

A escola deve ser um lugar onde exista harmonia em todo o ambiente escolar. Não é uma utopia, mas sim, uma tarefa difícil, na qual depende o melhor que pode dar o educador/professor através de mais e melhores competências, coragem e amor pelo que fazem para as suas crianças e alunos.

O PEE da EB1/PE da Achada visa realçar aspetos a implementar e a melhorar no funcionamento da escola bem como no seu foco principal, que é “contribuir para a melhoria

contínua da qualidade das aprendizagens, gerando uma identidade harmoniosa que promova o sucesso escolar numa perspetiva inclusiva, permitindo aos alunos serem críticos, responsáveis, tolerantes e autónomos” (PEE).

Quanto à oferta de um melhor funcionamento das atividades escolares, o PEE (2016-2019) conduz os seguintes valores:

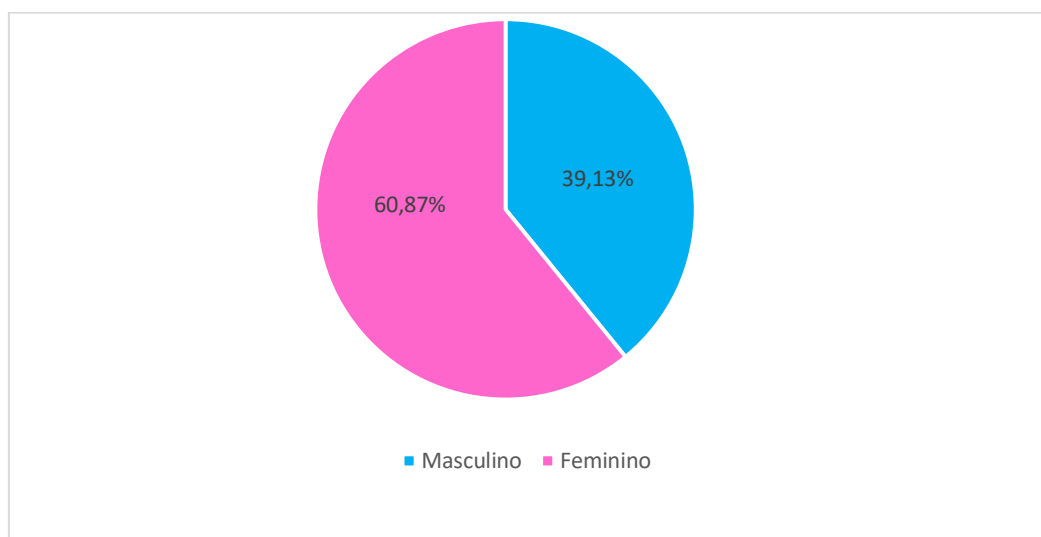
empenho e espírito de trabalho, como forma de vencer as dificuldades; responsabilização e autonomia, como forma de dinamizar o espírito de pertença; criatividade e inovação, como forma de enfrentar o futuro em mudança; aceitação da diferença, como forma de enriquecimento pessoal, profissional e social, construindo, dia após dia, uma escola/sociedade inclusiva; respeito, tolerância, solidariedade e espírito de partilha, como forma de promover o bem-estar comum; transparência, como forma de fomentar a igualdade de oportunidade e consciência ambiental, como forma de impulsionar a sustentabilidade (PEE EB1/PE da Achada).

A elaboração deste PEE, teve como base as orientações do PE anterior e a respetiva análise de avaliação, de modo a que pudessem continuar a ser uma escola de referência, que beneficia o envolvimento de toda a Comunidade Educativa.

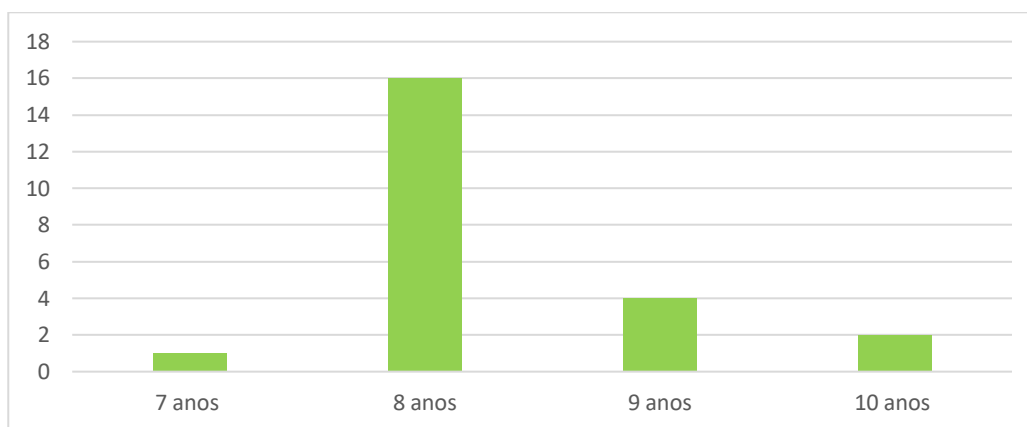
6.3 A turma do 3.ºA

A turma do 3.º ano A é composta por vinte e três alunos, dos quais catorze são do género feminino e nove do género masculino (gráfico 4).

Gráfico 4 – Género dos alunos do 3.ºA



Relativamente às idades dos alunos variam entre os sete e os dez anos como podemos verificar no gráfico 5 que se encontra na página seguinte.

Gráfico 5 - Idade dos alunos do 3.ºA

No que diz respeito à aprendizagem, alguns dos alunos que constituíam a turma apresentavam dificuldades ao nível da comunicação oral e escrita, na ortografia, no cálculo e no raciocínio lógico. Um outro problema existente era que escreviam com muitos erros ortográficos e por vezes não respeitavam os sinais e as regras da escrita. Nesta turma, também existiam três alunos com dificuldades na aprendizagem. Estes já estavam referenciados, existindo uma diferenciação pedagógica e apoio individualizado aos mesmos. É de referir que nesta turma existia um aluno que estava a repetir o 3º ano.

Em geral, os alunos eram empenhados, comunicativos e participativos. Algumas das minhas atividades aquando da minha intervenção basearam-se em motivar os alunos para aquisição e desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas reduzir os erros ortográficos, aperfeiçoar o cálculo mental e raciocínio lógico.

6.3.1 Organização do ambiente educativo

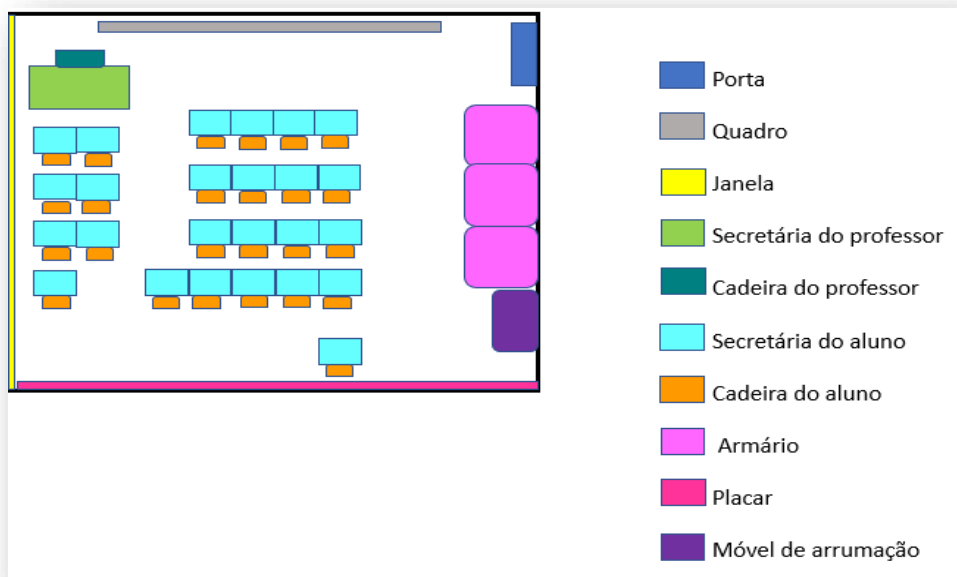
A sala de aula é um espaço no qual os alunos passam cinco horas diárias, pelo que o ambiente educativo deverá suscitar a curiosidade e despertar o interesse dos alunos por todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, envolvendo-os num processo de aprendizagem ativa.

Deste modo a sua organização visa proporcionar aos alunos as mais diversas oportunidades em realizar experiências de desenvolvimento, conhecimento e na aquisição de aprendizagens.

Na figura 28 podemos verificar a planta da sala, esta situa-se no piso 1 junto às outras salas de aula das curriculares, esta é partilhada com outra turma nas atividades de

enriquecimento curricular, e está equipada com 25 mesas e 25 cadeiras, três armários para a arrumação de material, que se encontram na lateral direita, um quadro preto e a secretária da professora com a sua respetiva cadeira.

Figura 28 - Planta da sala do 3.º A



No fundo da sala existia um placard com um painel que era alterado de acordo com a necessidade dos temas em estudo, este placard era partilhado com a outra turma, deixando também um espaço para o inglês.

As mesas no lado da janela estavam dispostas em quatro filas, duas mesas por fila, as restantes estavam quatro mesas em quatro filas. Sempre que necessário, esta disposição é alterada e quando realizavam trabalhos de grupo os alunos colocavam-se de modo a facilitar o trabalho de grupo ou a realização de tarefas de âmbito lúdico-didático.

Caso fosse necessário, utilizar outros espaços exteriores à sala de aula tínhamos ao dispor o pátio da escola, a sala de música, a sala de informática e outros que fossem importantes para a realização das atividades planeadas ou que surgissem espontaneamente.

6.3.2 Organização do Tempo

As aulas curriculares da turma do 3.º A ocorriam no turno da tarde, entre as 13h15 e as 18h15, existindo um intervalo das 15h30 às 16h, acontecendo assim as atividades de enriquecimento curricular de manhã das 8h15 às 12h15.

No turno da tarde executava as áreas curriculares como a Matemática, Português e o Estudo do Meio. À segunda-feira iniciava-se a semana com a rotina diária de 1 hora de matemática, seguindo-se de 1 hora de estudo do meio até ao intervalo (15h30), quando regressavam trabalhavam 1h de português.

Quadro 7: Horário semanal da turma do 3.ºA

2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
13h15/13h30 Educação para a Cidadania/ Matemática	13h15/13h30 Educação para a Cidadania/Português	13h15/14h15 Expressões Artísticas	13h15/13h30 Educação para a Cidadania/ Português	13h15/13h30 Educação para a Cidadania/ Matemática
13h30/15h00 Matemática	13h30/14h00 Português	14h15/14h30 Educação para a Cidadania/ Matemática	13h30/14h45 Português	13h30/15h15 Matemática
15h00/15h30 Estudo do Meio	14h00/14h45 Português/Filosofia para Crianças	14h30/15h30 Matemática	14h45/15h30 Apoio ao Estudo/ Português	15h15/15h30 Português
15h30/16h00 Intervalo	14h45/15h30 Matemática	15h30/16h00 Intervalo	15h30/16h00 Intervalo	15h30/16h00 Intervalo
16h00/17h00 Português	15h30/16h00 Intervalo	16h00/17h00 Português	16h00/17h00 Matemática	16h00/17h00 Português/Estudo do Meio
17h00/17h15 Português/ Educação para a Cidadania	16h00/16h30 Matemática	17h00/17h15 Português/ Educação para a Cidadania	17h00/17h15 Matemática/ Educação para a Cidadania	17h00/17h15 Português/ Educação para a Cidadania
17h15/18h15 Inglês	16h30/17h15 Apoio ao estudo/Matemática	17h15/18h15 Expressão Físico-motora	17h15/18h15 Inglês	17h15/18h15 Aula de TIC/Estudo do Meio
	17h15/18h00 Estudo do Meio			
	18h00/18h15 Estudo do Meio/Educação para a Cidadania			

Fonte: Recolhido das Planificações enviadas pela professora cooperante

6.4 A Intervenção Pedagógica na turma do 3.ºA

Desde o início da minha intervenção pedagógica na turma do 3.ºA existiu sempre um trabalho desenvolvido tendo em conta as necessidades que o grupo apresentava e conforme surgiam.

Sendo que numa fase inicial verifiquei que os alunos estavam habituados a uma rotina diária constante com o uso do manual para trabalhar, já estavam tão habituados o que se tornou complicado em dispensá-lo para a aquisição das aprendizagens.

Em toda a minha intervenção, no que diz respeito à introdução de um novo conteúdo, realização de jogos e algumas revisões foi permitido usar materiais didáticos elaborados por

mim e pelos alunos, mas na consolidação dos conteúdos já teria de usar o manual pois assim era imposto.

Em todas as atividades desenvolvidas tive sempre em consideração os programas e as metas curriculares de português, matemática (homologadas em 2012) e estudo do meio para o 1.ºCEB.

Na minha prática pedagógica existiu sempre uma planificação semanal, era supervisionada pela professora da universidade e posteriormente era enviada à professora cooperante. Estas planificações permitiram elaborar o meu plano de aula com as atividades a desenvolver, a gestão do tempo de forma a dar resposta às necessidades do grupo.

Quero realçar que existiram várias estratégias de aquisição das aprendizagens, pois a motivação diversificada é um bom começo para que os alunos se sintam motivados em adquirir as aprendizagens essenciais esperadas.

6.4.1 Problemáticas Levantadas

Na minha primeira semana destinada à observação, tive a perceção sobre algumas das dificuldades que a turma possuía, nomeadamente os erros ortográficos, as dificuldades no cálculo, no raciocínio lógico e a falta de motivação na realização das atividades. Estas observações foram discutidas com a professora cooperante e conjuntamente delineamos uma sequência de atividades, considerados desafios tendo como pressuposto motivar e envolver os alunos nos ambientes de aprendizagem.

Considerando que o papel do professor do 1.ºCEB é primordial no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, é fundamental que todo o professor deva beneficiar as mudanças nos seus alunos direcionando-os para uma prática pedagógica que os faça evoluir tornando-os mais autónomos. Existem diversos estímulos quer em casa quer na escola estimuladores da motivação, não é fácil no mundo atual motivar os alunos. Foi necessário criar estratégias que permitissem ajudar os alunos a fortalecer as suas motivações. Um grande desafio para os professores é sem dúvida a formação de cidadãos autónomos, competentes, instruídos, criativos e acima de tudo inovadores.

Segundo o Decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto, o “professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” permitindo a construção do perfil dos alunos à saída do 1.ºciclo.

Porém, nesta turma, existia um bom domínio de cultura geral. Eram alunos organizados nos seus trabalhos. Quando terminavam uma tarefa/atividade não ficavam de braços cruzados. Autonomamente, abriam um livro ou o manual e realizavam uma leitura em silêncio, apesar de lerem muito, os erros ortográficos ainda eram um entrave para eles, porém tive em consideração esse obstáculo por eles apresentado.

Durante a minha intervenção pedagógica com esta turma, tive sempre em consideração os conteúdos delineados, programados assim como as metas curriculares delineadas para os alunos do 3.º ano do 1.ºCEB e as necessidades/interesses deste grupo de alunos. Existiu um cuidado extremo com a distribuição da carga horária para cada área, respeitando assim a rotina diária da turma que estava muito “vincada”.

6.4.2 Algumas atividades desenvolvidas

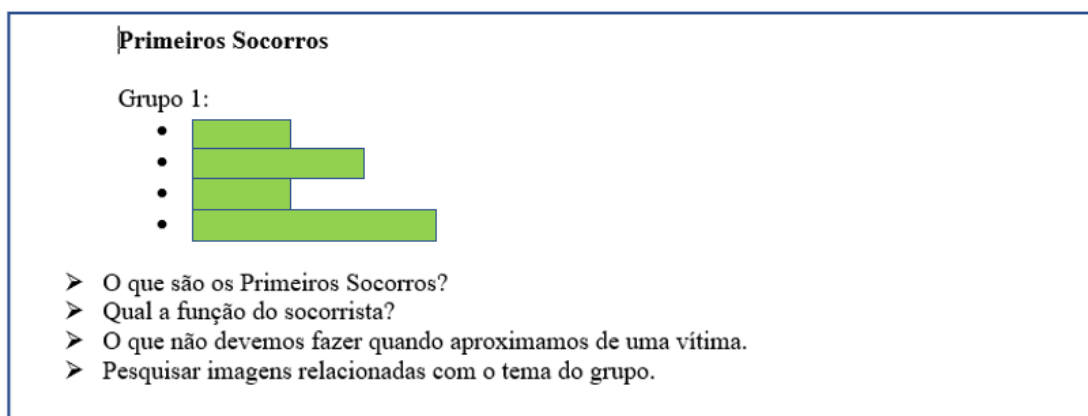
6.4.2.1 Estudo do Meio/TIC/Português: **Elaboração do Livro dos Primeiros Socorros**

Esta atividade teve início logo na minha primeira semana de intervenção pedagógica. O tema a trabalhar no estudo do meio durante essa semana foi os primeiros socorros. Em concordância com a professora titular da sala, concordamos que a construção de um livro seria uma boa ideia.

Este conteúdo encontra-se no bloco 1 – À descoberta de si mesmo – no ponto 4, a segurança do seu corpo, que visa dar a conhecer algumas regras de primeiros socorros tais como as mordeduras de animais, hemorragias entre outras.

Na semana anterior foi entregue aos alunos a distribuição dos grupos (figura 29), o tema de cada grupo e os tópicos para orientação do trabalho.

Figura 29 – Um exemplo da distribuição dos grupos com os tópicos de orientação



Os tópicos de orientação eram diferentes para os sete grupos, apenas apresento dois exemplos. Os grupos foram escolhidos por mim, uma vez que se os deixasse escolher certamente formavam grupos desestruturados, ou seja, deixavam algum grupo com alunos com mais dificuldade na aprendizagem, para que não acontecesse decidi formar os grupos.

Segundo Not, é considerado um grupo quando existe uma unidade de trabalho, uma observação de um documento, um estudo e exercícios de aplicação relativos a um conteúdo a trabalhar.

Quando demos início a esta atividade os alunos formaram os grupos, colocaram todo o material de pesquisa em cima das mesas. Inicialmente foram distribuídas, folhas A4 brancas, informei aos alunos que cada grupo teria de colocar as informações sobre o seu tema, as imagens, como se fosse uma página de um livro.

Em todos os grupos foi possível verificar, uma interajuda na realização do trabalho. Os alunos distribuíram as tarefas a cada elemento do grupo, organizaram como pretendiam a(s) página(s), quando necessitavam de ajuda do professor solicitavam sem hesitar.

Diário de Bordo 16 de abril de 2017

Foi possível verificar a presença de uma aprendizagem colaborativa, pois ao desempenharem funções em conjunto, os elementos do grupo além de se apoiarem, estão focados em atingir um objetivo comum, originando assim relações de liderança compartilhada, confiança mútua e responsabilizando-os pelo seguimento das ações.

A aprendizagem cooperativa, foi notória, realçando a presença de uma maior produtividade e rendimento, desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a resolução de problemas pelos alunos.

Fontes e Freixo (2004), citando Fraile (1998) e Johnson e Johnson (1999), defendem que através desta aprendizagem o docente atinge com um maior grau satisfatório os seus objetivos, tanto a nível cognitivo como pessoal e social. Deste modo acabará por proporcionar uma maior autonomia e capacidade criativa enquanto educador, acabando por desempenhar uma função de mediador e observador das aprendizagens.

Enquanto os alunos elaboravam o livro, passava pelos grupos para observar, verificar a escrita, se continha erros ortográficos, quando existia, alertava ao grupo para verificar se estava correto e como seria a sua forma correta.

Diário de Bordo 16 de abril de 2017

Figura 30 – Alunos a trabalhar em grupo



Foi ainda possível constatar, nos vários grupos a existência de erros ortográficos, mesmo a passar as informações por eles pesquisada transcreviam com erros. No dia seguinte, demos continuidade aos trabalhos de grupo de forma a concluir todo o trabalho.

Ao finalizar a atividade, foram recolhidos todos os trabalhos realizados pelos grupos, de forma a que pudesse compilar e ordená-los. O livro foi encadernado por mim, na semana seguinte e foi apresentado à turma, o livro construído com os trabalhos. Este serviria para quando existisse uma dúvida ou emergência pudessem consultar.

Encontrava-se junto à caixa de Primeiros Socorros também construída pelos alunos e de fácil acesso a todos.

Figura 31 – Algumas páginas do Livro dos Primeiros Socorros



Fontes e Freixo (2004) referindo Freire (1998), defende que “a prática da aprendizagem cooperativa constitui uma iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna” (p.63).

Deste modo, esta aprendizagem promove a autonomia, pois faz com que os alunos e professor se sintam responsáveis por si próprios e pela construção de conhecimentos, em colaboração com os elementos envolvidos no processo, aumentando este procedimento no quotidiano coletivo.

É de referir a existência da interdisciplinaridade, português, TIC e estudo do meio. Como o próprio nome indica, esta não descarta nem anula as disciplinas, mas solicita que as mesmas comuniquem entre si num contexto educacional, segundo Fourez (2008),

(...) interconexão das disciplinas em função de um contexto particular e de um projeto determinado: tal é o traço mais específico de um processo interdisciplinar. As disciplinas são solicitadas e integradas com vista a construir um modelo original, em resposta a uma problemática particular. É o que ressalva da maior parte das declarações ou tentativas de definições relativas à interdisciplinaridade (p.70).

Considero que a construção deste livro permitiu aos alunos aprender através do processo vivido, tornando-se progressivamente mais aptos a conceber, planear, desenvolver, avaliar e aplicar os seus conhecimentos. Deste modo, prepará-los para outros trabalhos em termos de planear, de executar e de avaliar.

6.4.2.2 Matemática/Português – Circuito do dinheiro

A matemática é fundamental para os alunos, pois permite desenvolver a capacidade e a confiança pessoal no seu uso, permite analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, desta forma o professor deve proporcionar aos alunos um contacto com ideias e métodos fundamentais da matemática.

Tendo em conta o Programa e as Metas Curriculares da matemática, é importante que os alunos no 1.ºCEB tenham contacto com o dinheiro e que o saibam contar, somar, subtrair, trocar e dividir por diferentes quantias.

O Português também é uma área muito importante de todo o sistema educativo, segundo o ME (2012), um dos objetivos do programa é “adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos” (p.5), no qual foquei-me nesta atividade.

Foi possível verificar a existência da interdisciplinaridade neste circuito, esta assume neste contexto uma elevada importância, pois reúne os conhecimentos e conceitos de várias

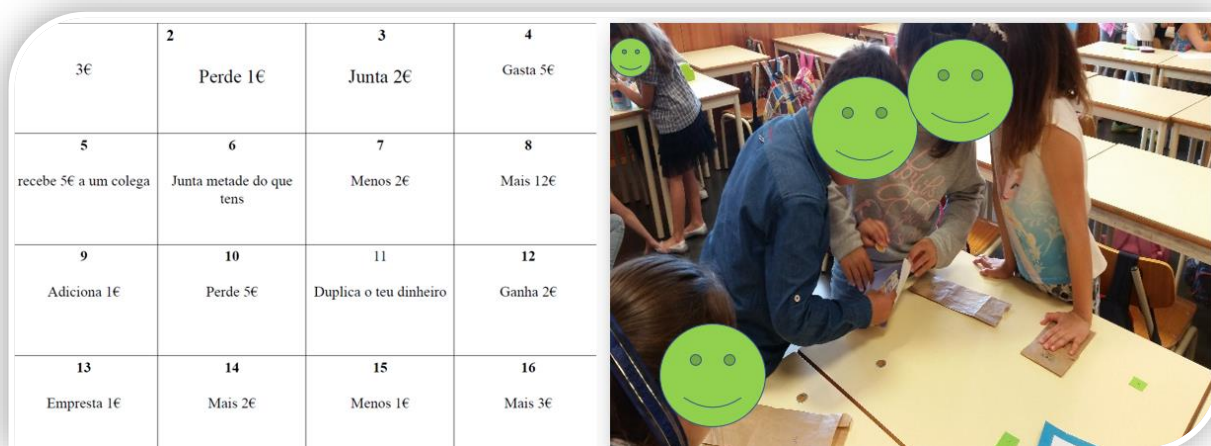
disciplinas para a compreensão dos conteúdos predominantes desta atividade. Posso dizer que é uma reunião de saberes das várias disciplinas.

Aquando da sua realização, a turma estava dividida em cinco grupos, sendo que um grupo jogava “ganha e perde dinheiro”, e o outro grupo jogava no “supermercado”. Os restantes três grupos encontravam-se no jogo “de dinheiro percebo eu” interligada com o português.

Esta atividade que dinamizei, foi composta pelo seguinte material: uma tabela numerada, um dado, dinheiro, identificação de cada jogador, diversos materiais do quotidiano no supermercado, caixa registadora e perguntas relacionadas com o dinheiro.

Um dos jogos do circuito, “ganha e perde dinheiro” consistia no seguinte, os alunos (jogadores) partiam da casa número um, lançavam o dado, andavam o número de casas que indicava a face do dado que estava para cima. Posto isto, os alunos liam o que estava escrito nessa casa, seguiam as indicações, adicionavam o dinheiro, subtraíam, ou pagavam alguma quantia a um colega, entre outras indicações.

Figura 32 - Jogo do ganha e perde dinheiro



Os alunos quando tinham dificuldade em fazer o cálculo mental utilizavam uma folha que se encontrava na mesa para que pudessem resolver.

Foi possível verificar, a dificuldade que os alunos sentiam na concretização do jogo.

A. “Professora nós precisamos de ajuda! A M. está a dizer que esta moeda de 2€ é a mesma coisa que duas moedas de 1€! É verdade? Isto é difícil adicionar e subtrair dinheiro.

Diário de Bordo 21 de maio de 2018

Quando o construí, idealizei o grau de dificuldade supondo que os alunos não teriam grande dificuldade em contar o dinheiro, adicionar e subtrair as quantias pedidas. Como se tratava de um jogo de manipulação do dinheiro (material manipulável) e como jogavam com o real e concreto (moedas e notas), julguei que a realizariam sem qualquer dificuldade. No entanto, pelo contrário, os alunos tiveram alguma dificuldade na sua realização desta atividade, existindo algumas dúvidas nas quantias a adicionar ou a subtrair. Em alguns casos solicitaram a ajuda do adulto ou de outro colega que era mais perspicaz na manipulação do dinheiro.

No jogo do supermercado (figura 33), um dos alunos ficava na caixa registadora (funcionário do supermercado), os restantes colegas do grupo selecionavam produtos, todos identificados com os preços, dirigiam à caixa para efetuar o respetivo pagamento.

Tinham na sua posse dinheiro, o empregado passava os produtos na caixa, quando não conseguia efetuar o cálculo mental, realizava a operação numa folha de registo, assim chegava ao valor total que o cliente teria de pagar. O cliente pagava e o empregado devolvia ou não dinheiro quando era necessário.

Quero realçar que todos os alunos passavam pela caixa registadora para que todos pudessem realizar as somas e as subtrações do dinheiro de forma a “trabalhar” o seu cálculo mental.

Verifiquei que toda a turma utilizou o papel para realizar as somas e as subtrações e na sua maioria não realizaram de forma correta.

Figura 33 - Jogo do supermercado



O jogo “de dinheiro percebo eu”, consistia num conjunto de cartões que continham perguntas sobre o dinheiro (figura 34). Um grupo ficou a realizar as perguntas e do outro lado da mesa, os outros dois grupos. Cada grupo disponha-se em fila e cada elemento respondia a uma pergunta à vez.

Quando um elemento efetuava a leitura do cartão, os restantes dois elementos dos outros grupos colocavam as mãos na cabeça, assim que terminavam a pergunta eles tinham de colocar as mãos na mesa e o primeiro a colocar respondia. Quando acertava ficava com o cartão, ganhava o grupo que conseguisse responder corretamente a um maior número de perguntas.

Figura 34 – Jogo “de dinheiro percebo eu”



Neste jogo os alunos tinham mais dificuldade quando tinham de selecionar a opção correta da quantia de um determinado produto. Em algumas das perguntas que continha um produto e tinham de dizer se o valor estava certo ou errado não tiveram muita dificuldade visto que a discrepância dos valores era elevada.

Segundo Piaget (1978), o conhecimento lógico matemático é uma construção que origina da ação mental do aluno sobre o mundo “consistindo em agir sobre os objetos, mas com abstração dos conhecimentos, a partir da ação e não mais dos próprios objetos” (p.44)

Deste modo, a ação produzida a partir de relações que o aluno elabora na sua atividade de pensar o mundo, das ações sobre os objetos, ao agir sobre o meio e modificá-la.

É importante que o raciocínio, conduza à compreensão e não à memorização, desenvolvendo um espírito criativo e não repetitivo. O professor deve criar situações que levem o aluno a encontrar a solução correta, de acordo com seu nível de desenvolvimento, através de trabalhos práticos individuais ou em grupo, de diálogo entre os colegas ou com o professor.

6.4.2.3 Estudo do Meio/ Português - Arco-Íris

A disciplina de Estudo do Meio consegue interligar as principais competências do conhecimento científico, tecnológico e social de forma interdisciplinar e global, o que resulta numa melhor compreensão do mundo por parte do aluno. Esta possibilita o desenvolvimento integral do aluno nomeadamente na aquisição de hábitos e atitudes elementares para uma vida ativa.

O Estudo do Meio é um instrumento de educação que usa a prática como pedagogia de forma metódica e progressiva culminando na aquisição de aptidões a nível do comportamento psíquico e social do aluno, componentes fundamentais para a sua educação, desta forma o estudo do meio interliga-se com as outras disciplinas do currículo ao motivar e servir de impulsionador para as aprendizagens.

Nesta atividade foi disponibilizada aos alunos uma folha branca, um holofote e diversos primas de plástico transparente.

Os alunos colocaram a folha branca no chão, a luz branca em cima da mesa e o prisma iam colocando até conseguir verificar o arco-íris. Esta luz branca é composta por um conjunto de luzes, ao atravessar o prisma transparente sofre diferentes refrações. Esta luz ao atravessar o prisma óptico, esta decompõe-se nas diversas cores que a constitui, a este fenómeno é conhecido por dispersão da luz.

Figura 35 – Experiência arco-Íris



Esta experiência permitiu aos alunos conhecer que a luz branca era composta pela luz de todas as cores do arco-íris, através do prisma verificando uma ilusão ótica.

Articulando esta atividade com o português, foi distribuído aos alunos um texto sobre o arco-íris, sendo realizada toda a sua exploração em grande grupo, comparando o texto com a experiência.

Na mesma semana dia, ainda dentro do mesmo tema, em grande grupo realizamos uma chuva de ideias relacionadas com o “arco-íris”, registando no quadro.

De seguida revimos a estrutura dos poemas, foi desafiado aos alunos a construção de um poema sobre o “arco-íris” (figura 35).

Os alunos conforme terminavam a escrita do poema, levantavam os dedos, dirigia a cada um para realizar uma leitura e respetiva correção, sublinhando os erros e os alunos procuravam no dicionário a palavra correta. Ao iniciar a escrita do poema, alguns alunos tiveram dificuldade em expor as suas ideias no papel. Após dar a indicação de algumas dicas para a escrita, nomeadamente uma chuva de palavras no quadro sobre o arco-íris, as suas cores, algumas emoções que transmite, em que consiste o arco-íris, entre outras ideias assim apelei à criatividade de cada um.

Diário de Bordo 23 de maio de 2018

Apresentei aos alunos alguns exemplos de caligramas para que pudessem verificar como os construir.

Solicitei aos alunos que desenhassem o arco-íris nos cadernos, e quando terminavam, escreviam por cima de cada cor o seu poema através de um caligrama. Um dos objetivos apresentados no programa de português é a produção expressiva (oral e escrita), nomeadamente no texto escrito (prosa e poema), tendo como descritor de desempenho, dizer e escrever, em termos pessoais e criativos. Um outro descritor importante é escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa própria, escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.

Para a sua construção, foi necessário rever a estrutura de um poema e de um caligrama, que também é um poema que se expressa através de uma disposição original gráfica do texto escrito.

Este trabalho levou mais tempo do que era esperado, visto que procurar no dicionário ainda requer de mais prática.

Figura 36 - Escrita do poema



Os alunos tiveram dificuldade em transcrever o poema para a forma do arco-íris, solicitando ao professor uma orientação espacial do arco-íris.

Segundo Barbeiro (1999) o

(...) processo de escrita é um processo dinâmico e é caracterizado por variações, ao longo do seu desenvolvimento, das atividades a que os sujeitos se dedicam. A consciência metalinguística mobilizada no âmbito do processo pode determinar o relevo dado a determinada atividade, para além de as suas manifestações se integrarem em momentos ligados às diversas atividades. Para efetuar a análise as atividades são consideradas segundo três núcleos: planificação, redação e revisão (p.119).

O mesmo autor defende que o processo de escrita é um procedimento ativo e está em constante evolução consoante as atividades que são implementadas numa turma. Desta forma, é através da consciência metalinguística de cada aluno que vão envolver-se e determinar a importância de cada atividade.

Assim a consciência metalinguística consiste na capacidade que o aluno tem em compreender que, apesar de não saber como se escreve a ou as palavras, reconhece que está escrito de forma incorreta e desta forma, enquanto processo de escrita deve existir a planificação do texto, a redação e por último a revisão do mesmo. É importante que se tenha a consciência de que a escrita está presente em todos os momentos da vida escolar e, que esta é alvo uma avaliação desde que seja adquirida a sua aprendizagem. Portanto, é fundamental que em todas as produções escritas haja uma planificação e principalmente uma revisão do texto para que se possa analisar o que foi escrito.

Na perspetiva de Barbeiro, Batista e Viana, (2008) “a escrita é uma marca” e que segundo estes, essa mesma marca poderá ser um registo de passagem ou de um determinado momento que queremos registar para mais tarde recordar. Ainda segundo Barbeiro (2007) o

processo de escrita é complexo. As complexidades ao passar para o papel as representações ortográficas das palavras podem tornar esse processo mais complexo. No entanto, quando essas dificuldades se prolongam para além das fases iniciais da aprendizagem, poderão tornar-se impeditivas e, de certa forma não desenvolver a própria relação com a escrita, chegando ao abandono do processo de escrita.

Segundo Niza e Neves, (2000) “aprende-se a escrever, escrevendo e simultaneamente, aprende-se a aplicar e/ou desenvolver a criatividade” (p.160). Desta forma o processo de escrita é desenvolvido através da prática, e indiretamente ao desenvolverem as competências da escrita, os alunos estão também a desenvolver a sua criatividade.

Citando Mancelos (2010) as aulas de escrita criativa estimulam a capacidade de imaginação e promovem a capacidade da escrita. Esta atividade sobre a escrita criativa teve por objetivo que os alunos aplicassem da melhor forma os recursos da sua língua e lessem de forma mais clara e eficaz, para que possam encontrar novos mecanismos e técnicas para assim desencadear o interesse no leitor.

Para terminar esta atividade cada aluno foi à frente e apresentou o seu caligrama à turma, realizando uma exposição e leitura oral do seu caligrama (figura 37).

Figura 37 – Apresentação dos Caligramas “Arco-Íris”



Na figura 38 apresento dois caligramas construídos por dois alunos, estes respeitam a estrutura do caligrama, uma escrita criativa, com as respetivas cores do arco-íris e cada um com a sua criatividade.

Figura 38 - Caligramas de dois alunos



De acordo com a opinião de Gil e Cristóvam-Bellman (2001) o principal objetivo da escrita criativa é fomentar aos alunos o gosto e prazer pela escrita. Assim, a escrita criativa tem como objetivo transmitir técnicas para a elaboração de textos, enaltecendo à criatividade de cada um. Numa outra perspetiva, este tipo de escrita não tem regras, deste modo, é importante que o professor incentive e motive o aluno à experimentação e à inovação e naturalmente apelar à sua criatividade.

6.5 Intervenção com a Comunidade Educativa

No que diz respeito à atividade para a Comunidade Educativa, esta foi desenvolvida por mim e por mais três colegas que se encontravam a realizar a sua prática pedagógica nesta escola. Tivemos a colaboração das professoras cooperantes e de outros professores da escola EB1/PE da Achada.

Tendo em conta o PEE, que tem como objetivo de envolver a família, por vezes trazendo à escola para realizar uma atividade em conjunto, achamos por bem realizar uma atividade no campo, uma atividade que permitisse à família e aos alunos um momento de partilha de afetos, um momento de envolvência no meio escolar onde o aluno passa a maior parte do dia.

Convidamos a professora para ir à escola realizar duas aulas, uma para as duas turmas de 3ºano e outra para as turmas do 4ºano. Estas aulas permitiram aos alunos uma interação, uma envolvimento, com o adulto e com o exercício. Existiu alguns pais que não conseguiram estar presentes, nós possibilitamos que o aluno que não tivesse um membro da sua família presente não deixou de participar, os professores de toda a escola inclusive nós, realizamos a atividade com estes alunos de modo a usufruírem deste momento.

De seguida, prosseguimos ao lanche partilhado, solicitámos aos pais a colaboração de alimentos e pudemos dispor tudo o que os pais levaram para partilhar não só com as nossas turmas como também com os outros alunos da escola.

Figura 39 - Atividade da comunidade



Foi sem dúvida uma atividade com a comunidade muito agradável, foram transmitidos valores, emoções, sensações, acima de tudo sem a cooperação e colaboração de toda a comunidade educativa, desde alunos, pais, docentes, não docentes, estagiárias não seria possível a realização desta atividade.

6.6 Processo de avaliação dos alunos do 3.ºA

A avaliação permite aos professores avaliar os seus alunos no processo de ensino e identificar a análise crítica e reflexiva da prática docente no processo de aprendizagem (prática avaliativa).

Segundo Gomez (2006)

A avaliação é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem (p.1).

Nesta turma de 3.ºano realizava-se uma reflexão semanal sobre as atividades dinamizadas nessa semana, de forma que possibilitava avaliar as aprendizagens dos alunos adquiridas nessa semana. É de referir que quando os alunos estavam a trabalhar um conteúdo, realizavam uma reflexão sobre a sua interiorização, registavam nos diários de bordo e ainda registos fotográficos.

Foi notório verificar alguns progressos nos alunos nas diversas áreas, na área do Português ainda existiam alguns erros ortográficos, quando solicitava que verificassem a tinham a consciência qual era o erro, por vezes verifiquei que era distração e dispersão por momentos.

Na área da Matemática e do Estudo do Meio os resultados eram razoáveis e compensatórios pelo trabalho e dedicação realizado pelos alunos ao longo da minha intervenção.

Nas áreas das expressões, nomeadamente na expressão plástica os alunos apresentavam grande entusiasmo e satisfação na realização das atividades que a envolvesse, mesmo os alunos que apresentavam dificuldades nas outras áreas realizavam as atividades sem qualquer dificuldade e interiorizavam melhor os conteúdos.

Existiam três alunos que teria de realizar uma diferenciação pedagógica em alguns conteúdos, nomeadamente na área do português e da matemática. No português quando existiam textos e perguntas de interpretação teriam de ser mais curtos e concretos e na área da matemática só conseguiam realizar somas e subtrações muito simples. Uma mais valia era a presença da professora do ensino especial e da professora cooperante na sala de aula que as auxiliavam e possibilitava uma aprendizagem mais significativa e ativa para estes alunos.

De forma geral, a turma era cooperante e colaborativa, tinha um espírito de interajuda e tinham uma participação ativa. No entanto aproveitavam-se de alguns momentos, mais concretamente ao final do dia para dispersar a conversa levando para a brincadeira.

As competências a adquirir e delineadas pela professora, tendo em conta o programa e as metas foram atingidos durante a minha intervenção, pois dei o melhor de mim oferecendo aos alunos um bom aproveitamento das mesmas.

6.7 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica II

Um professor tem de fazer uma inter-relação entre a teoria e a prática, sabendo que, para ensinar é necessário aprender primeiro, segundo Arends (1995) a aprendizagem é como

estabelecer laços entre os leitores e a teoria com os fundamentos associados aos princípios e às práticas em análise.

Durante a minha prática elaborei várias atividades que envolvessem os alunos na sua aprendizagem, no que diz respeito à promoção desta recorrendo a trabalhos de grupo, quando assim era permitido. Foi possível observar que estes alunos quando trabalhavam em pequenos grupos obtinham melhores resultados do que a trabalhar individualmente, pois quando as dúvidas apareciam um ou outro colega ia auxiliando enquanto no trabalho individual teriam de ficar à espera do professor.

No decorrer da minha prática, na área do Português, foi possível verificar a diferença entre os desenvolvimentos de cada aluno a nível da leitura, da escrita e da comunicação. Foram várias as atividades de exposição do oral, em que estas tinham como objetivos: articulação correta das palavras, o à vontade em expor a leitura perante a turma e estruturação de um texto com as ideias todas organizadas e articuladas. A nível da escrita, que foi o meu principal foco, proporcionei/dinamizei várias atividades que a promoviam.

No que concerne a área da Matemática, verifiquei alguma dificuldade destes alunos em efetuar o cálculo mental sem o auxílio de material, sendo poucos os que o conseguiam.

Os desenvolvimentos dos conceitos matemáticos foram realizados, em grupos, a pares e individualmente, e estes tinham como principal objetivo o desenvolvimento do cálculo mental de cada um.

Refletindo sobre toda a minha intervenção educativa em contexto de 1ºCEB, é de salientar toda a intenção pedagógica alicerçada no trabalho em equipa, no planeamento dos conteúdos programáticos, na construção de materiais pedagógicos, estes foram elaborados por mim, com vista o desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito às planificações, desenvolvi as atividades e tarefas de aprendizagem que pretendia fazer para cada aula. Tive sempre o cuidado de averiguar os interesses dos alunos, os seus conhecimentos prévios e o envolvimento dos mesmos nas suas aprendizagens. É de referir que para toda a construção destas atividades é necessária a existência de uma observação antes de planificar.

A planificação tem um papel fundamental sobre o que é ensinado nas escolas, pois indica o tempo que vamos dedicar a cada conteúdo (gestão do tempo ao conteúdo), quais os conteúdos abordar com as respetivas atividades. Como expressa, Arends (1995), as planificações realizadas pelos professores são versáteis, no sentido que se adaptam aos alunos e aos professores e funcionam como uma ferramenta de trabalho que lhes permite consciencialização dos objetivos e das aprendizagens a atingir.

Contudo, estas aulas práticas foram muito importantes e enriquecedoras, pois pude transmitir os conhecimentos adquiridos anteriormente e consegui uma boa relação com toda a turma. Com o passar das aulas práticas, fui observando, conhecendo e averiguando as aptidões, limitações, ritmos e formas de aprendizagem de toda a turma.

Nas diversas atividades que realizei pretendi que todos os alunos adquirissem os objetivos pretendidos e os conhecimentos necessários para o sucesso escolar.

Embora já tivesse tido a experiência de lecionar uma aula prática, foi nesta prática pedagógica que tive o privilégio de lecionar sozinha todas as aulas, tendo sido a responsável pela dinâmica, organização das aulas, pela aprendizagem a transmitir aos alunos, por estratégias promotoras de uma aprendizagem diferenciada e significativa para todos.

Quero referir que foi relevante o uso de metodologias diversificadas, de modo que exista uma resposta à individualidade de cada aluno e um acesso global à aquisição de novo conhecimento.

Por conseguinte, deve existir uma aplicação de estratégias como a aprendizagem cooperativa que desenvolve a autonomia dos alunos, as relações interpessoais e sociais, as distribuições de ideias e conhecimentos entre os alunos. É muito importante a existência de um diálogo entre o professor e os alunos para uma maior interação entre ambos.

É importante referir a posição do professor na sala de aula pois este é um mediador e não um portador do saber.

Ser professor não se resume na simples tarefa de transmissão de conhecimentos, pois para além disso, consiste em despertar interesse, motivação, valores e sentimentos aos alunos.

Tal como define Winne e Butler deve existir um feedback que tenha a função de ensino, ou seja, todas as informações com que o aluno se depara servem para reajustar, acrescentar, certificar e reorganizar as que anteriormente foram adquiridas seja qual for o domínio.

Nos alunos dos nossos dias desperta mais interesse e curiosidade em descobrir os mais diversos conteúdos, sendo que os objetivos devem contribuir para o desenvolvimento qualitativo e processual ao nível educativo (Zabalza, 2000).

Finalizando, o professor tem como função desencadear a capacidade dos alunos de organizarem iniciativas que contribuam para o aumento dos seus interesses e desenvolvimento das suas capacidades.

Capítulo 7 - Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico – Prática Pedagógica III

7.1 Contextualização

Neste capítulo apresento a minha Prática Pedagógica III, mais concretamente no 1.º CEB, numa turma do 2.º ano, na EB1/PE da RDD, sob a orientação da professora cooperante Sara Ribeiro.

A minha intervenção pedagógica decorreu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2018, nomeadamente três dias por semana (segundas, terças e quartas-feiras) no turno da manhã, tendo uma duração de 30 horas iniciais de observação participante, o que possibilitou um contato direto com os alunos, um diálogo, partilha de ideias e opiniões de modo a que a minha presença na sala não fosse apenas de um professor como depósito de conteúdos mas sim de um professor mediador dos conteúdos para que os seus alunos progredissem nas suas aprendizagens.

Nas semanas seguintes até ao fim da minha intervenção, proporcionei atividades de aprendizagem mais significativa e ativa de modo que as aprendizagens essenciais fossem estimuladas em todo o grupo.

O principal objetivo do capítulo é descrever toda a minha Prática Pedagógica III, esta encontra-se dividida em cinco partes.

Início com a caracterização da turma do 2.ºA, na qual encontra-se uma descrição mais detalhada de alguns alunos que requeriam uma atenção “diferenciada” seguindo-se a organização do ambiente educativo.

Na segunda parte apresento a minha intervenção pedagógica nesta turma do 2.ºA, quais as problemáticas desta turma e algumas atividades promovidas durante o período de intervenção com o grupo.

Posteriormente reflito sobre a avaliação realizada nesta turma e algumas estratégias que levaram a avaliação.

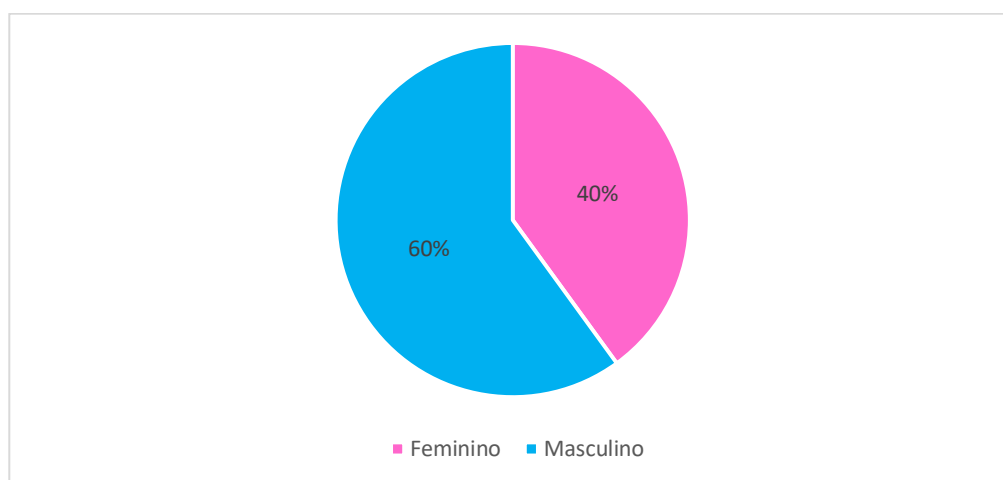
Por fim apresento a minha reflexão crítica da Prática Pedagógica III, reflito sobre as respostas às necessidades dos alunos, a preocupação constante que tinha para que os alunos atingissem os conteúdos abordar entre outros aspetos fundamentais para a aquisição das aprendizagens.

Quero realçar que a descrição da freguesia, do meio e da instituição não estão presentes neste capítulo, uma vez que a escola é a mesma estes já estão descritos no capítulo 5, sendo a mesma escola não seria necessário tornar a descrever, iria tornar-se repetitivo.

7.2 A turma do 2.ºA

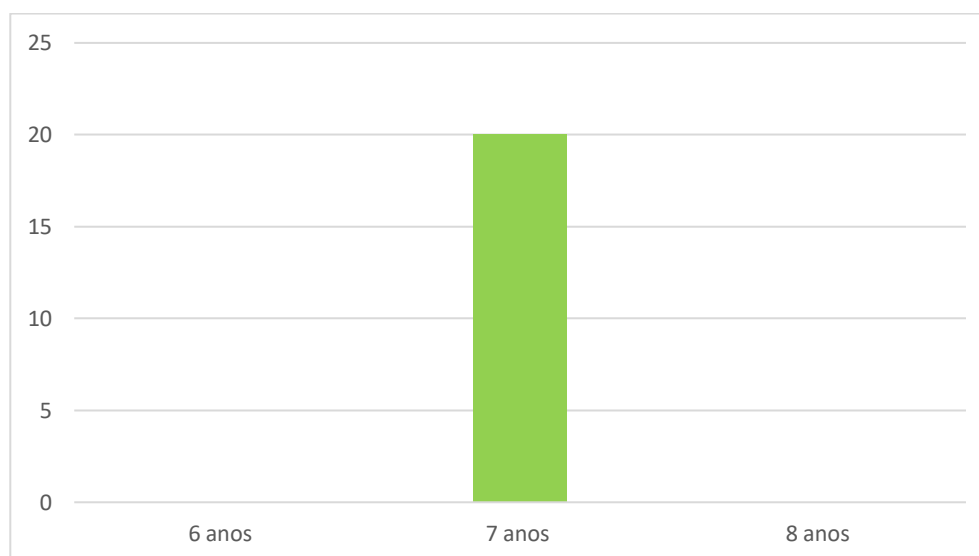
A turma do 2ºano de escolaridade é constituída por vinte alunos, sendo que oito são do sexo feminino e doze do sexo masculino (gráfico 6).

Gráfico 6 – Género dos alunos do 2.ºA



Todos os alunos tinham sete anos de idade conforme podemos verificar no gráfico 7.

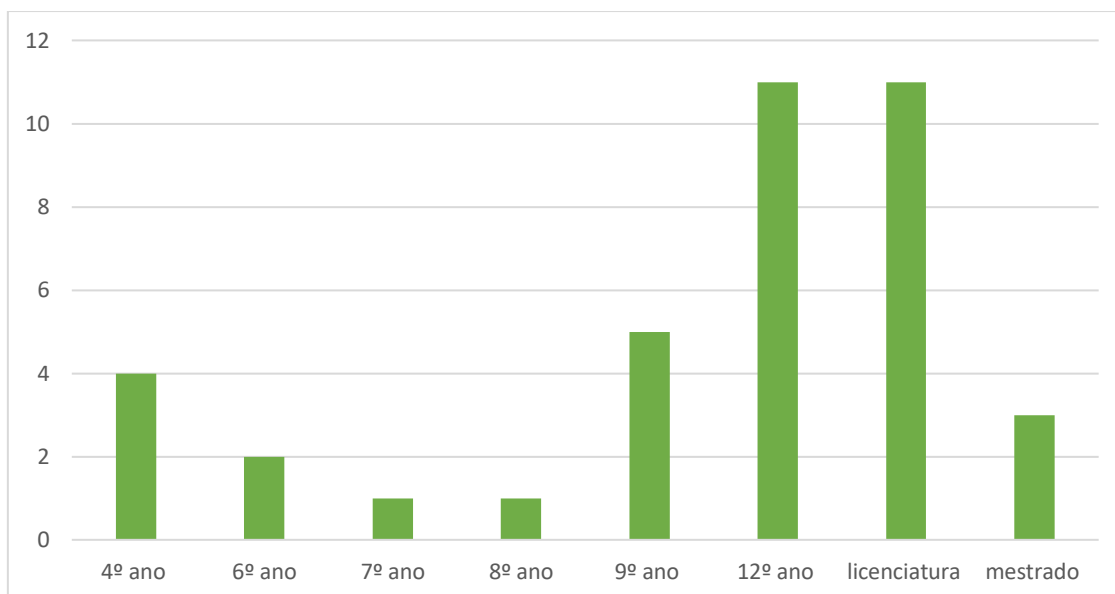
Gráfico 7 - Idade dos alunos do 2.ºA



A maior parte dos alunos desta turma vinha desde a PE juntos, com a exceção de um aluno oriundo da Venezuela e três alunos vindos de outras escolas. A professora titular acompanhava esta turma desde janeiro de 2018 como professora de apoio, sendo que em setembro do mesmo ano assumiu-se como professora titular. Esta turma foi piloto na ilha da Madeira no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais, variam entre o 4ºano de escolaridade e o mestrado, sendo a maioria igual e superior ao 12.º ano até ao mestrado (gráfico 8). Relativamente à empregabilidade dos pais, encontram-se apenas um pai desempregado e um pai que não obteve qualquer referência.

Gráfico 8 - Habilitações Académicas dos Pais



A turma, no geral, apresentava grandes potencialidades, no entanto eram muito imaturos e, por isso, distraíam-se muito com os acontecimentos, sons mínimos que podiam existir, perdendo a concentração. Apresentavam ainda dificuldades ao nível da leitura e escrita sendo uma das fragilidades da turma. Também eram muito faladores e conversadores, o que prejudicava a atenção e concentração de alguns alunos na concretização das tarefas propostas e, os diversos ritmos de trabalho e de aprendizagem também eram um obstáculo durante a exploração dos conteúdos.

A turma apresentava vários casos especiais no qual necessitam de destaque (quadro 8), o aluno “A” que estava integrado no Ensino Especial, com o diagnóstico de dificuldades no funcionamento intelectual. Dispõe ainda de um Programa Educativo Individual e usufruía de

Apoio Pedagógico Personalizado por parte da docente do Ensino Especial. Deste modo, estão inscritos no Ensino Especial os alunos “B” e “C”, o primeiro com o diagnóstico de défice de atenção com suspeitas de dislexia e o segundo com autismo ligeiro.

No entanto os alunos “D”, “E”, “F” e “G” evidenciavam dificuldades de aprendizagem. O aluno “E” necessita de apoio constante, pois não realizava as atividades de forma autónoma devido à sua grande dificuldade de concentração e atenção da aprendizagem da leitura e escrita. Distraía-se facilmente, abstraindo-se do contexto sala de aula. Tinha muita necessidade de falar sobre a família, principalmente do seu pai que apresentava como o seu ídolo.

Na fase inicial da minha prática pedagógica foi possível identificar comportamentos pouco assertivos devido à falta do cumprimento das regras da sala de aula, no entanto, ao longo do período de intervenção, os alunos foram melhorando no sentido de conseguirem estar mais concentrados e atentos no seu trabalho.

Com o passar no tempo verifiquei que o trabalho realizado na sala de aula e as fichas de avaliação principiaram algumas mudanças de comportamento, com os alunos a obterem melhores resultados e aproveitamentos escolares.

Em relação aos alunos que continuavam diariamente a tentar não cumprir as regras eram os alunos “F” e “G”, o segundo tentava constantemente distrair os colegas e perturbava o bom funcionamento das aulas. O aluno “F” nem sempre apresentava um comportamento correto nas aulas, tendo de ser chamado à atenção algumas vezes. Este comportamento prejudicava muito a sua aprendizagem. Era necessário insistir, lembrar constantemente as regras da sala de aula.

O aluno “H” apresentava diariamente dificuldade em separar-se do adulto, iniciava-se logo pela manhã quando tinha de se despedir dos pais para ir até à sala, sendo que algumas vezes os pais tinham de acompanhar até à sala de aula. Na hora do lanche evidenciava alguma hesitação em acompanhar a turma para o lanche querendo ficar com a professora titular, professora estagiária ou uma assistente operacional, na hora do almoço voltava a repetir o mesmo processo de modo a que uma assistente operacional ficou responsável por ir buscá-lo à sala e acompanhá-lo no almoço. Quando esta ausentava-se o aluno voltava a chorar e a ter dificuldade com a separação. Este aluno estava a ser acompanhado pela psicóloga duas vezes por semana, uma vez dentro da sala de aula e a outra vez sozinho com a psicóloga.

A aluno “I” para além de apresentar dificuldades na aprendizagem, perturbava constantemente toda a dinâmica da sala de aula. Distraía-se com facilidade, o professor tinha de chamar várias vezes atenção para que este realizasse os trabalhos da sala de aula. Era um aluno que necessitava de apoio personalizado o que já estava a beneficiar no português com o professor que dá apoio na sala durante o horário curricular.

Quadro 8 – Caraterização dos casos especiais da turma do 2.ºA

20 alunos	
8 do sexo feminino	
12 do sexo masculino	
Alunos	Casos especiais
A	Dificuldades no funcionamento intelectual.
B	Défice de atenção com suspeitas de dislexia.
C	Autismo ligeiro.
D	Dificuldades de aprendizagem.
E	Dificuldades de aprendizagem, não consegue realizar as atividades de forma autónoma devido à sua grande dificuldade de concentração/atenção da aprendizagem da leitura e escrita.
F	Perturba constantemente o funcionamento/dinâmica da sala de aula.
G	Perturba constantemente o funcionamento/dinâmica da sala de aula.
H	Dificuldade de separação.
I	Dificuldade de aprendizagem Perturba constantemente o funcionamento/dinâmica da sala de aula.

Após a observação direta e os diálogos com a professora cooperante, foi notório que a turma no geral revelava dificuldades ao nível do português, mais concretamente na leitura, evidenciando em alguns casos extrema dificuldade neste domínio, o que os impedia de interpretar, compreender e progredir nas outras áreas. Desde o início da minha prática foram dinamizadas atividades que promovessem, melhorassem a aquisição desta competência e aprendizagem essencial.

Foi possível verificar que os alunos em outubro possuíam muito pouco de ritmo de trabalho, não estavam interessados nem motivados em aprender, tinham muita dificuldade no raciocínio lógico.

Esta turma não tinha a consciência das regras dentro da sala de aula, não respeitavam os colegas, demonstravam uma necessidade de competição extrema na execução de qualquer atividade/exercício desenvolvido na sala de aula o que muitas vezes provocava desentendimentos entre os alunos pois sentiam a necessidade de demonstrar quem acabava primeiro seja qual fosse o exercício mesmo fazendo mal o importante para eles era terminar primeiro e não fazer bem e compreender o que era solicitado.

Consciencializando e constando que os alunos possuíam estas caraterísticas a colmatar, tive de estabelecer um ponto de partida para a minha intervenção mediando as atividades para que os alunos ultrapassem as suas dificuldades.

Em trabalho conjunto com a professora titular fomos trabalhando para que os alunos ultrapassassem estas dificuldades/competição e para que o seu progresso fosse concluído com sucesso.

Segundo Piaget, com idade de 7 a 8 anos, as crianças situam-se no estágio das operações concretas, isto é, o pensamento está associado à ação sobre os objetos concretos, as crianças aprendem ao fazer e ao pensar segundo o que realizam.

Deste modo e tendo em conta que o meio poderá ser uma forma de incentivar a aquisição do conhecimento na criança, as abordagens ao meio deverão focar-se na criança e apropriar-se da forma como pensa e confere sentido ao mundo.

Contudo, o professor deve estar ciente de que o meio, para a criança, relaciona-se com a sua rotina diária, como tal, pode por vezes ser pouco atrativo. Compete ao professor tornar este quotidiano estimulante de forma a salvaguardar a autonomia dos alunos.

7.2.1 Organização do ambiente educativo

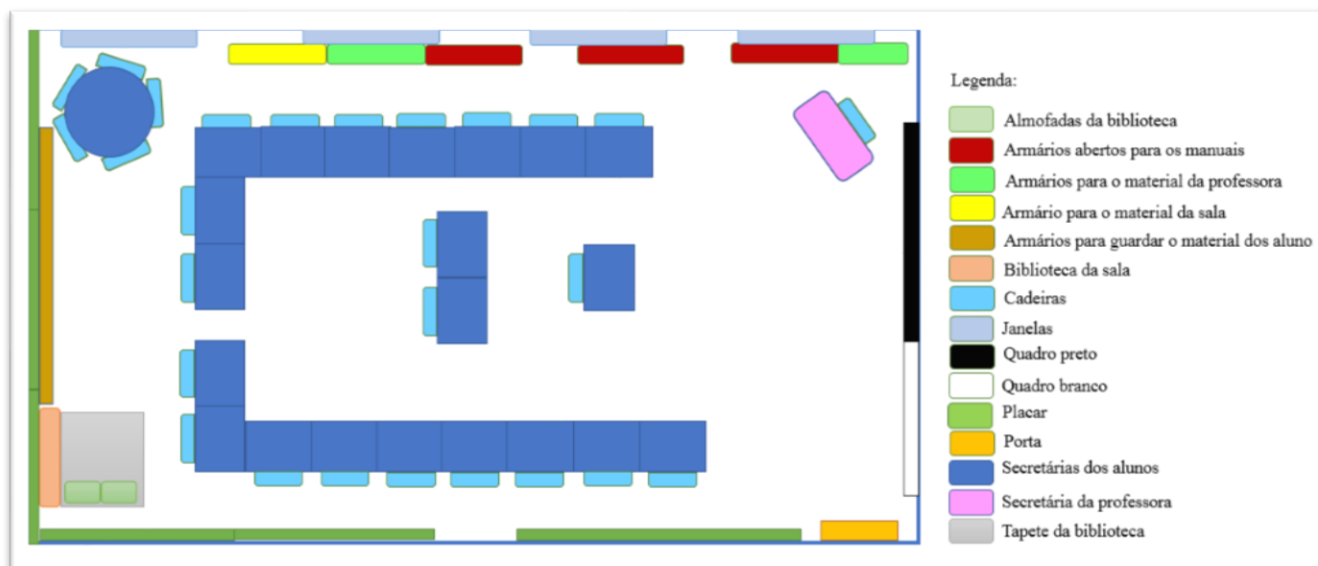
Sanches (2001) menciona que “a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (p.19). Deste modo o ambiente educativo escolar deve auxiliar as necessidades dos alunos de modo a garantir um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Este deverá gerar curiosidade e despertar o interesse nos alunos por todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, envolvendo-os num processo de aprendizagem ativa. Assim, a sua organização visa proporcionar aos alunos as mais diversas oportunidades em realizar experiências de desenvolvimento, conhecimento e na aquisição de aprendizagens.

A sala de aula do 2ºA é partilhada com o 1ºA no turno da tarde nas atividades enriquecimento curricular.

Podemos verificar na figura 40 a planta da sala, cuja disposição das mesas, estas encontram-se em U com três mesas no centro. No fundo da sala existem cinco placares, sendo um para português, um para matemática, um para estudo do meio, um para os desejos do ano realizado pelos alunos, um placar para o mapa do tempo, distribuição do material e mapa do comportamento. Nesta sala existe ainda um armário no fundo da sala, onde os alunos deixam o material, uma mesa para o trabalho autónomo, armários abertos para a arrumação dos cadernos e livros. Por último, um quadro preto, um quadro branco e um projetor.

Figura 40 – Planta da Sala do 2.ºA



7.2.2 Organização do tempo

No que diz respeito á organização do tempo da turma do 2.ºA, tem início às 8h30 e termina às 13h15, existindo um intervalo (30 minutos) para o lanche e recreio das 10h15 às 10h45.

As aulas curriculares, o Português, Matemática, Estudo do Meio são orientadas pela professora titular, no turno da manhã. As disciplinas de Expressão Plástica, Expressão Físico-Motora, TIC, Expressão Musical e Dramática, Biblioteca e Inglês eram orientadas por diferentes docentes no turno da tarde.

Na página seguinte apresento o quadro 9 que diz respeito ao horário da turma do 2.º A com a respetiva distribuição da carga horária. Este encontra-se organizado tendo em conta o número de horas estabelecido para cada disciplina.

O horário era flexível tendo em conta as necessidades da turma apenas servia de orientação para toda a equipa pedagógica que trabalhava com a turma.

Quadro 9: Horário semanal da turma do 2.ºA

	<u>Segunda</u>	<u>Terça</u>	<u>Quarta</u>	<u>Quinta</u>	<u>Sexta</u>
8h15 – 9h15	Português	EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA	Matemática	EXPRESSÃO MUSICAL E DRAMÁTICA	Português
9h15 – 10h15	Português/apoi ao estudo	Matemática	Matemática	Matemática	Português /apoio ao estudo
10h15 – 10h45	Intervalo				
10h45 – 11h30	Matemática	Matemática/apoi ao estudo	Matemática	Português	Estudo do Meio
11h30 – 12h30	Matemática/apoi o ao estudo	Português	Estudo do meio	BIBLIOTECA ABERTA Português	Trabalho autónomo
12h30 – 13h15	Estudo do Meio e EXPRESSÃO PLÁSTICA	Português /apoio ao estudo	TIC Matemática Estudo do Meio	Português	INGLÊS
13h15 – 14h15	EDUCAÇÃO CÍVICA				
14h15-15h15	EXPRESSÃO MUSICAL	ESTUDO	INGLÊS	ESTUDO	EXPRESSÃO PLÁSTICA
15H15-16H15	EDUCAÇÃO FÍSICA	TIC	ESTUDO	BIBLIOTECA	EXPRESSÃO PLÁSTICA
16h15-16h45	Intervalo				
16h45-17h45	CLUBE ECO-HORTA	CLUBE à DESCOBERTA	CLUBE RDD+	CLUBE RDD+	CLUBE RDD+
17h45-18h15	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

7.3 A Intervenção Pedagógica na turma do 2.ºA

Antes de dar início à minha prática pedagógica, tentei conhecer um pouco de como estava constituída esta turma em diálogo com a professora titular da sala e com o diretor da escola.

Como referi anteriormente esta turma, no ano anterior, foi turma piloto do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o que motivou alguma curiosidade.

Na primeira semana da minha intervenção pode observar que aquela turma não teria sido trabalhada da melhor forma através do PAFC, sentiam-se “perdidos” o que necessitavam de uma orientação sistemática. Por vezes tentavam fazer o que queriam, ultrapassando um objetivo relevante que é a educação para a cidadania.

Em diálogo com a professora cooperante e dando continuidade ao seu trabalho desempenhado nesta turma como professora titular desde o início de setembro de 2018, trabalhei a educação para a cidadania articulando os conteúdos das diferentes áreas, tendo em conta que era um ponto fulcral a trabalhar com esta turma.

A educação para a cidadania pressupõe que os alunos se tornem pessoas mais responsáveis, autónomos, solidários, que saibam os seus direitos, deveres, respeito pelos outros, sejam críticos e criativos é necessário que se insista na formação da educação para a cidadania.

7.3.1 Problemáticas Levantadas

Como referido anteriormente, esta turma apresentava uma grande dificuldade na leitura, no qual era o alicerce para todas as aprendizagens desenvolvidas e para o futuro destes alunos, formando-os e tornando-os desta forma uns cidadãos autónomos no futuro.

Os alunos adquiriam melhor os conteúdos quando estes eram de exploração, através de jogos, de partilha de ideias e opiniões, sendo que apresentavam um ponto negativo a competição extrema com todas as atividades que desenvolviam, este foi um grande desafio descurar desta competição sistemática, mas aos poucos fomos “derrubando” este obstáculo que os perseguia.

Em toda a minha intervenção, existiu uma interação dos programas, metas e aprendizagens essenciais para os 1ºCEB para este grupo de alunos, evidenciando por vezes diferenciação pedagógica dentro desta turma, em alguns casos.

A planificação elaborada por mim, era semanal, tendo a aprovação da orientadora e posteriormente pela professora cooperante, que disponibilizava numa plataforma online, para que todos os docentes da turma e diretor tivessem conhecimento dos conteúdos e das atividades, de modo a existir uma cooperação e colaboração nas diferentes áreas de todos os docentes de modo a garantir um melhor sucesso escolar deste grupo de alunos e construindo aos poucos o perfil do aluno à saída do 1.º CEB, uma vez que este não é apenas construído no último ano, mas sim ao longo do 1ºCEB.

7.3.2 Algumas Atividades desenvolvidas

As atividades que apresento foram delineadas por mim, mas os conteúdos a desenvolver foram estipulados pela professora cooperante, dando-me a liberdade de poder trabalhar de melhor forma com esta turma não colocando nenhum entrave de como iria introduzir os conteúdos nem como os iria trabalhar. Permitindo que pudesse refletir no que poderia melhorar,

aperfeiçoar e para que tivesse a perceção se estava a funcionar ou não cada atividade desenvolvida na turma.

De seguida apresento algumas atividades desenvolvidas com esta turma, que foram ao encontro das necessidades do grupo, tendo sempre em consideração o programa, as metas de aprendizagem e as aprendizagens essenciais.

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 3º, citado por Cohen e Fradique (2018), as aprendizagens essenciais são um

conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (p.28).

Desta forma, as aprendizagens compõem toda a orientação curricular para a planificação, a execução e a respetiva avaliação de todo o ensino e da aprendizagem.

7.3.2.1 Português / Estudo do Meio / Expressão Plástica – Os sentidos

Este conteúdo foi trabalhado na 6ª semana aquando da minha prática pedagógica, o tema abordado esta semana foi os cinco sentidos.

Dando início ao conteúdo, projetei a imagem do texto (figura 41), solicitei aos alunos que identificassem qual o tipo de texto que este representava. Foram várias as perguntas e respostas dos alunos.

Figura 41 - Texto sobre o corpo humano



MI: Professora parece recortes de uma revista!
 S: Professora é um texto noticia?
 L: Professora eu não percebo esse tipo de texto, de certeza que isso é um texto?

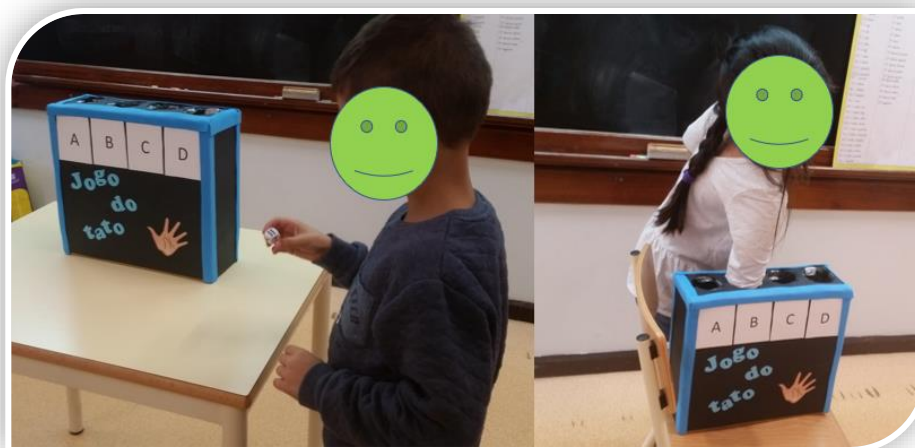
Diário de bordo 12 de novembro de 2018

O leque variado de questões levou a múltiplas respostas dadas pela turma, dialogamos sobre as outras formas de apresentar textos e quais eram. De seguida realizaram uma leitura pipoca, sendo esta a predileta desta turma. Após a exploração do texto, a descoberta do significado das palavras que não conheciam realizaram exercícios de compreensão do texto.

Dando continuidade ao tema questionei os alunos para que serviam alguns órgãos, qual o seu sentido? Explorando assim um pouco de cada sentido expresso no texto.

No dia seguinte iniciei com um jogo sensorial, que permitiu a exploração do tato. Coloquei dentro da caixa: giz, algodão, plasticina e rolhas. Os alunos tinham de lançar um dado, saía um número, se fosse cinco ou seis os alunos sentavam e não colocavam a mão na caixa. Se fosse um número entre um e quatro dirigiam à caixa e colocavam a mão no número correspondente, um era A, dois correspondia ao B, C ao três e quatro ao D (figura 42).

Figura 42 – Jogo do tato



Os alunos gostaram desta atividade, sendo esta bem-sucedida, apesar de alguns ficarem desgostos por não conseguirem colocar a mão dentro da caixa, mas os jogos são assim e eles têm de compreender que na vida perdemos e ganhamos. Têm de saber perder, pois na vida não será sempre o “sim”, e aprender que o “não” é sempre garantido quando temos um “sim” damos mais valor.

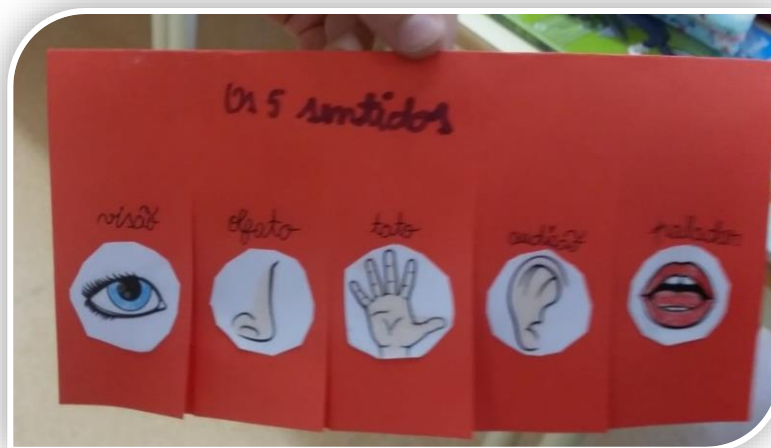
Como esta turma era muito competitiva, achei por bem esta estratégia de jogo permitindo assim que não fosse eu a definir, mas sim eles próprios a lançar o dado e a definir se iriam colocar a mão na caixa ou não.

No dia seguinte dando continuidade ao tema, afixei no quadro imagens sobre cada sentido e em conjunto com os alunos dialogamos sobre cada uma, fundamentando o que achávamos, ou o que poderíamos trabalhar através das imagens e a partir dos diversos comentários e apreciações abordamos ainda mais os cinco sentidos.

Aleatoriamente os alunos dirigiam ao quadro e colocavam por baixo de um sentido uma palavra que o definia permitindo assim uma chuva de palavras sobre os sentidos.

De seguida, disponibilizei folhas coloridas, previamente dobradas ao meio, imagens de cada sentido para cada aluno, os alunos cortaram e colaram cada sentido numa tira do folheto, escreveram o nome de cada sentido correspondente a cada imagem, colocaram o título no folheto e na parte interior escreveram frases sobre cada um dos sentidos enaltecendo as características mais importantes de cada um (figura 43).

Figura 43 - Folheto dos cinco sentidos



É de referir a existência de uma diferenciação pedagógica na sala de aula, nomeadamente para os alunos “A” e “E”, foram distribuídas imagens dos cinco sentidos iguais às dos colegas e imagens nas quais constava cada sentido (figura 44) e imagens onde estavam presentes cada sentido, os alunos colocaram no folheto por baixo de cada sentido correspondente, sendo que deste modo facilitava a interiorização e memorização das características mais importantes de cada sentido.

Figura 44 - Imagens dos cinco sentidos (diferenciação pedagógica)



Em alguns casos pontuais e devidamente identificados, poderá existir a necessidade de realizar uma diferenciação pedagógica, tendo como finalidade moderar as dificuldades dos alunos, como Cohen e Fradique menciona é

(...) necessário reconfigurar o modo de ensinar e diversificar estratégias, visando o aluno na diversidade. As abordagens pedagógicas diferenciadas assentam no princípio de que os alunos devem assumir maior responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, devendo o professor orientá-los para que pensem por si próprios, para que aceitem a responsabilidade da sua própria aprendizagem (p.60)

Esta diferenciação foi necessária pois os alunos apresentavam alguma dificuldade na memorização de cada sentido, também não conseguiam criar uma frase sobre cada sentido, estes alunos ainda apresentavam muitas dificuldades na aquisição das aprendizagens.

Em conjunto com a professora titular e com a professora do ensino especial achamos por bem integrá-los nesta atividade em simultâneo com os colegas, pois na maior parte das atividades eram acompanhados pela professora titular ou pela professora do ensino especial, realizando sempre um trabalho diferenciado da restante turma. Por vezes o mesmo conteúdo, mas mais simples, outras vezes outro conteúdo que eles ainda não estavam muito aptos. Sentimos que estes alunos quando estavam a construir o folheto juntamente com os colegas sentiram-se realizados, estavam muito contentes e eufóricos por construir um folheto como o dos colegas. Nomeadamente um aluno “A” nunca gostava de se expor à turma, apenas dirigia-se ao professora sussurrando que já tinha terminado o trabalho e neste dia este mesmo aluno dirigiu-se a mim e perguntou se podia apresentar o seu folheto aos colegas e se podia dizer como cada sentido estava representado. Para mim foi uma mais valia, foi uma grande aprendizagem quer para os alunos como para mim, pois senti-me realizada em conseguir que este aluno tivesse o mesmo sentimento por ter realizado o seu trabalho.

Figura 45 – Construção dos folhetos dos cinco sentidos



Dando continuidade ao tema, recorri ao jogo do paladar para que os alunos pudessem conhecer/distinguir o doce, o salgado, amargo e ácido através do sentido do paladar. Assim sendo, levei para a sala: batatas fritas, chocolate com muito açúcar, chocolate amargo e limão (figura 46).

Figura 46 – Jogo do paladar



Foi muito importante a utilização do jogo, tendo sido proveitoso ao nível do processo de ensino aprendizagem da turma, pois os alunos quando estavam motivados em algo que lhes despertasse o interesse, reagem de forma positiva. Deste modo, quando propus a realização desta atividade com conteúdos planeados, os alunos demonstraram mais interesse e motivação

do que lhes apresentasse uma mera ficha de trabalho para distinguir os sabores, aprenderam mais com o contato direto e experienciando.

7.3.2.2 Matemática / Português / TIC – Os números pares e ímpares

Esta atividade foi realizada na 7ª semana aquando da minha prática pedagógica. O tema abordado foram os números pares e os números ímpares, no que diz respeito ao conteúdo está inserido no domínio NO2, nos números naturais mais concretamente nos números pares e números ímpares; identificação através do algarismo das unidades. Tem como aprendizagens essenciais números e operações de números naturais identificar e dar exemplos de números pares e ímpares.

Dando início à atividade dos alunos retiraram do saco um número (figura 47). Solicitei aos alunos que se dirigissem para o centro da sala com o número que tinham retirado do saco e que formassem pares, de seguida questionei se algum aluno tinha ficado sem par? 20 será número par? Será número ímpar? Realizei um diálogo com os alunos sobre este conteúdo.

Professora: Se comprar 3luvas, será que nenhuma luva fica de fora?

S: Professora, mas nós só temos duas mãos, dois é par, mas 3 é ímpar porque não forma um par.

Diário de bordo 19 de novembro de 2018

Figura 47 – Os alunos a retirar um número do saco



Após o diálogo dirigimos à sala de TIC para visualizar um vídeo dos números pares e dos números ímpares. Enquanto visualizávamos, dialogávamos sobre o mesmo, alguns alunos expõem dúvidas/questões e os restantes colegas por vezes respondiam com o objetivo de ajudar os colegas na compreensão do conteúdo.

É de salientar a importância do diálogo na sala de aula, este permite aos alunos conversar dentro da sala de aula, permite a troca de conhecimentos, dão a oportunidade de os alunos evoluir, mas este diálogo deverá ser conduzido, deverá ter um objetivo, tenha um porquê e acima de tudo tenha um foco.

Neste diálogo sobre os números pares e números ímpares tive a perceção de que os alunos evoluíram, aprenderam, notou-se um crescimento, desenvolvimento e interesse dos alunos. Estes sentiram-se úteis, valorizados porque foram ouvidos, o que falaram teve relevância na sala, permitindo uma construção dos conhecimentos e uma aprendizagem mais ativa e significativa para toda a turma.

Regressando à sala, entreguei uma tabela (figura 48) aos alunos sobre o conteúdo tendo a realizado individualmente.

Figura 48 - Tabela dos números pares e dos números ímpares

Números pares e números ímpares até 100

1. Rodeia a azul os números pares e a verde os números ímpares.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

1.1 O que concluis?

1.2 Completa as frases.

- Os números terminados em 1, 3, 5, 7, 9 são números
- Os números terminados em 0, 2, 4, 6, 8 são números

No dia seguinte, demos continuidade ao conteúdo e iniciamos com uma breve recapitulação dos números pares e ímpares. Antes dos alunos entrar na sala coloquei por baixo

da mesa de cada aluno um número entre 1 e 20. Pedi que os alunos procurassem um número nas mesas (figura 49) e conforme encontrassem dirigissem para o centro da sala com o número na mão. Decidi implementar esta forma criativa, ao colocar os números por baixo da mesa para servir de motivação, juntando a criatividade pois era uma das competências que também queria despertar nos alunos para que no futuro produzissem capacidades perante desafios mais complexos.

Figura 49 - Alunos à procura do número na sala



De seguida, expliquei as regras do jogo “entra no jogo e dança se tiveres par”. Estava disponível no quadro uma tabela, no lado esquerdo estava escrito ímpar no lado direito par.

De seguida, o aluno com o número 1 colocou no quadro o número 1 e sentou na cadeira e aguardou o seu par. Chegou o número 2 colocou o algarismo 2 no quadro no lado dos números pares, deu a mão ao número 1, formando assim o par, deste modo ficaram a reconhecer que o número 1 era ímpar e o número 2 era um número par pois juntou-se ao número 1 dando início à dança. De seguida entrou o número 3, afixou o número no quadro no lado dos números ímpares e sentou na cadeira à espera do seu par, neste caso o número 4 e assim sucessivamente

até ao número 20. É de realçar que os números que ficavam sentados na cadeira eram números ímpares pois não tinham par.

Posteriormente disponibilizei a cada aluno quatro números até 300. Estes teriam de realizar a leitura dos números por extenso e por ordens. Como já referi anteriormente este grupo de alunos tinha dificuldade na leitura e, de modo a trabalhar o português interligado com a matemática, realizaram a leitura dos números por extenso e por ordem, tendo sido um bom exercício para os estimular.

É de salientar ainda que nesta atividade foram trabalhadas competências do âmbito transdisciplinar, Cohen e Fradique afirmam que a transdisciplinaridade é o último nível que

(...) ocorre a fusão das disciplinas. É o grau mais complexo de integração na hierarquia da articulação curricular, havendo uma interação generalizada das várias disciplinas, não sendo possível segregar os vários domínios. Nenhum saber é mais importante do que o outro (p.52).

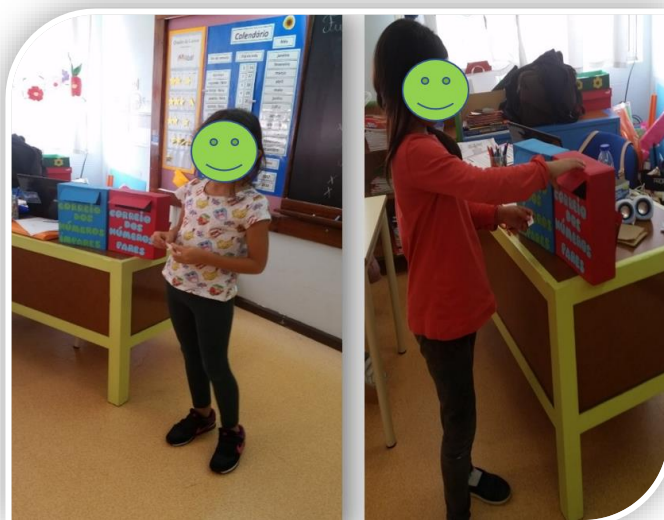
Cohen e Fradique (2018) citando Drake e Bruns (2004) o

(...) nível de transdisciplinaridade consubstancia-se numa mudança de paradigma, na medida em que privilegia as competências interdisciplinares e disciplinares em contexto de vida real, sendo os vários tipos de conhecimento interconectados e/ou interconectáveis e interdependentes (53).

Informei aos alunos que precisávamos de ajudar o Pai Natal com a organização das cartas na rua dos números pares e na rua dos números ímpares, sendo que teriam de colocar os números na respetiva caixa de correio correta.

Cada aluno dirigiu-se à frente, mencionou o número que tinha e realizou a respetiva leitura por ordens e por extenso (figura 50). Posto isto, o aluno colocou o número na caixa de correio correspondente e justificando porque colocaria o número naquela respetiva caixa.

Figura 50 – Leitura dos números e entrega na caixa do correio



Este conjunto de atividades realizadas foram bem-sucedidas, sendo que a atividade que apresentaram um pouco de dificuldade foi na “entra no jogo e dança se tiveres par”, pois não compreenderam logo que o número que dava a mão era par, para os alunos era apenas um par para dançar e deixavam de pensar no número em concreto.

O facto de ter afixado por baixo das mesas os números gostaram muito, esta atividade serviu de motivação para dar início à aula motivando-os, causando interesse e dedicação.

Foi uma boa opção a leitura dos números por ordens e por extenso pois os alunos que apresentavam alguma dificuldade na leitura, sendo que era a maior parte da turma, neste género de atividade conseguiram ultrapassar esse obstáculo realizando as leituras de forma autónoma, eficaz e acima de tudo com um bom desempenho.

Finalizando com a entrega dos números nas respetivas caixas de correio foi sem dúvida uma excelente atividade, ajudou os alunos a relembrar os números pares e ímpares.

Recapitularam e lembraram a distinção de um número par e ímpar o que ajudou na leitura por extenso e por ordens oralmente permitindo trabalhar a oralidade corretamente, alguns alunos apresentavam um pequeno entrave em se expor à frente da turma pois tinham receio de não articular corretamente e de errar nas leituras. O simples facto de poder colocar só o número depois de realizar as leituras foi uma boa estratégia pois os obrigava a ler e apresentar à turma, permitiu e potencializou aprendizagens significativas e bem-sucedidas.

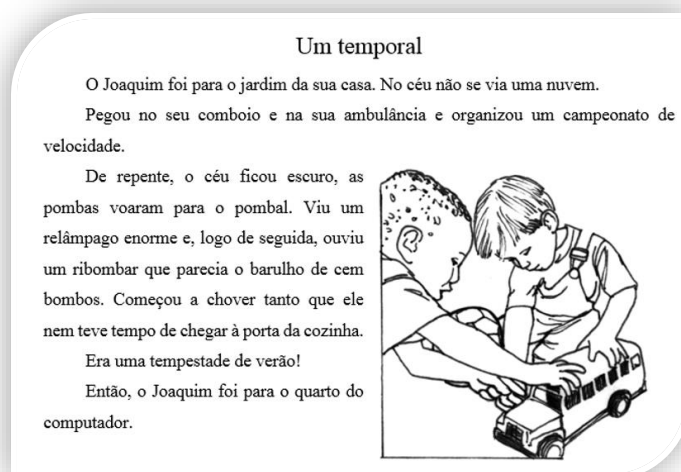
7.3.2.3 Português - Casos de Leitura: am,em,im,om, um, an,en,in,on e un

Iniciamos este conteúdo através do quadro do tempo que costumávamos marcar todos os dias.

Através da palavra tempo, realizamos uma família de palavras, até que chegamos à palavra temporal.

Realizamos o jogo do enforcado até os alunos adivinharem o título do texto. Entreguei a cada aluno um texto “Um temporal” (figura 51), realizamos a interpretação oral e os alunos sublinharam as palavras que desconheciam o significado, e os colegas ajudavam com sinónimos para chegarmos aos significados das palavras.

Figura 51 - Texto que foi distribuído aos alunos



F: Professora temos muitas palavras no texto que tem am, em, im, om e um tem todas “m”.

Diário de bordo 22 de outubro de 2018

Aproveitei esta dica do aluno e pedi que descobrissem todas as palavras no texto em que encontravam este caso de leitura. Esta atividade foi bem-sucedida e os alunos realizaram muito bem. Os alunos que tinham mais dificuldade também conseguiram encontrar as palavras. De seguida e dando continuidade, entreguei a cada par palavras que englobavam os casos de leitura e os alunos teriam de formar palavras.

Afixei no quadro uma tabela, cada par ia ao quadro e afixava a palavra no caso de leitura correspondente. Realizaram ainda a divisão em sílabas dessas palavras, esta turma ainda apresentava dificuldade na divisão em sílabas. Neste dia apenas foi trabalhado estes casos de leitura.


No dia seguinte iniciamos a aula com uma pergunta: Se o meu mundo fosse a sala de aula quantas dezenas seriam? Se o meu mundo fosse a escola quantas centenas seriam? Tendo em conta que tínhamos abordado as unidades, dezenas e centenas em matemática, aproveitei para iniciar com o último tema abordado no dia anterior.

Posteriormente entreguei aos alunos um poema “O meu mundo” (figura 52), formamos três grupos na sala, para realizar três tipos de leitura distintos, no qual eles retiravam de um saco o tipo de leitura. Um grupo leu o poema a cantar, outro com sono e outro grupo a sorrir.

Figura 52 - Poema “O meu mundo”

O meu mundo

No meu mundo, há príncipes e princesas,
enfeites de todas as naturezas:
uma fonte de laranja,
um palhaço de franja,
um anjo pensante,
um monstro mutante,
um monte de rebuçados,
um quintal de apaixonados.
No meu mundo,
todos são contentes,
não há tantas gentes
de olhar profundo.



Os alunos gostavam muito de realizar leituras expressivas e diversificadas. Ficavam muito empolgados, motivados e interessados na sua realização.

Após as leituras, realizamos uma exploração do poema, verificando como chamamos a cada frase do poema, quantos versos tinha o poema e o que chamamos a um poema com doze versos.

Posto isto, solicitei aos alunos para circular no poema os casos de leitura: an, en, in, on e un, mais uma vez não tiveram qualquer dificuldade, realizaram com grande facilidade.

De seguida afixei no quadro frases nas quais faltavam palavras, os alunos teriam de relembrar as palavras do poema para escrevê-las nos espaços que faltava preencher.

No dia seguinte, os alunos formaram quatro grupos cada um com cinco elementos. Distribuí cartões a cada grupo com diversas sílabas, os alunos formaram palavras que constavam os casos de leitura am, em, im, om, um, an, en, in, on e un de seguida os alunos escreveram as palavras no caderno e posteriormente dirigiram-se ao quadro, escreveram as palavras que encontraram e circularam o caso de leitura.

Com esta atividade questionei os alunos sobre quando devemos colocar o “m” e o “n”, a maior parte da turma ficou perplexa a olhar para mim, tal não foi o meu espanto que apenas um aluno respondeu:

L: Professora eu estou a ver no quadro que só tem um “m” antes da letra “p” e não tem nenhum “n” antes do p.

Diário de bordo 24 de outubro de 2018

Dada a dificuldade que a maior parte da turma apresentava, achei por bem auxiliar uma mnemónica para conciliar estes casos de leitura e para que pudessem memorizar quando utilizariam m ou n.

Uma mnemónica permite a memorização de algo com mais facilidade. Esta é uma técnica de memorização alicerçada na associação do que precisa ser lembrado com alguma outra coisa de mais fácil memorização.

A mnemónica utilizada foi a *Mãe dá a mão ao Pai* e a *Mãe dá a mão ao bebé*, ilustrando com um cartaz (figura 53) de modo a que os alunos interiorizassem e identificassem quando tinham de utilizar o m, quando não era nestes casos só poderia ser com um “n”.

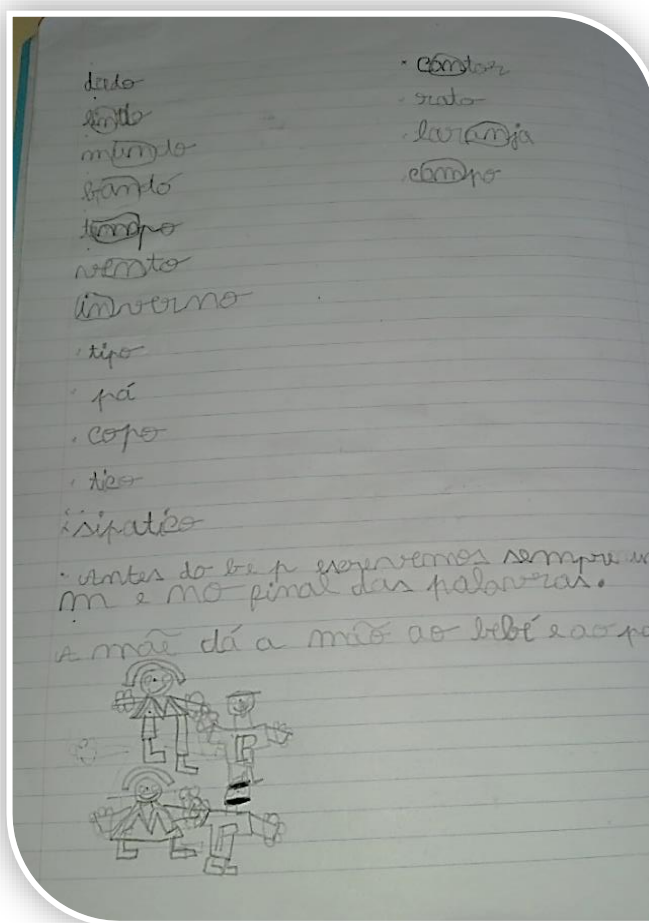
Figura 53 - Cartaz da Mnemónica



Os alunos gostaram imenso desta mnemónica, sendo que por vezes quando tinham dúvidas nestes casos de leitura diziam em voz alta esta mnemónica.

Quando afixei o cartaz os alunos quiseram logo passar para os seus cadernos e ilustrá-lo tal como estava no cartaz (figura 54).

Figura 54 – Caderno de um aluno sobre a mnemónica



7.4 Processo de avaliação da turma do 2.ºA

Na turma do 2.ºA foi privilegiada a avaliação contínua, a formativa, considerando os resultados da aprendizagem, mas incidindo preferencialmente sobre os processos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas diariamente, permitindo a regulação da sua aprendizagem.

No que diz respeito às perspetivas de avaliação em contexto de AFC, segundo Cohen e Fradique (2018) a

(...) integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, aumentando e valorizando a presença da dimensão formativa. Para tal, torna-se necessário diversificar os instrumentos de avaliação (além dos tradicionais testes escritos), adequando-os aos alunos e aos contextos de realização e agilizar os procedimentos do processo avaliativo. Só assim, se conseguirá desenvolver, de forma consciente e intencional, práticas adequadas de avaliação formativa, perspetivando uma flexibilidade também na institucionalização, conceção e construção de ferramentas e critérios de avaliação, sem normas rígidas, fixas e fechadas em si (p.78).

Assim, e tendo em conta a AFC um dos itens da avaliação desta turma era realizado diariamente, no final do dia nós dialogávamos sobre a participação do aluno na sala de aula, a forma como realizava as suas tarefas e trabalhos, a autonomia na concretização das atividades, o empenho e o comportamento. Citando Cohen E Fradique o “processo avaliativo deverá centrar-se, sobretudo, nos alunos e na criação de possibilidades para que estes reflitam sobre o seu desempenho, dificuldades e resultados” (p.81). Neste processo os alunos devem ter um papel proativo, pois terão de fortalecer a sua aptidão em saber “autoanalisar”.

O comportamento era registado numa tabela e no final da semana era contabilizado pela professora titular, indicava o número de verdes, amarelos ou vermelhos, os alunos levavam para casa e na segunda-feira seguinte teriam de trazer assinado de casa, desta forma os pais acompanhavam e ficavam a conhecer o comportamento dos filhos na sala de aula. Os alunos refletiam sobre o comportamento, o que estava bem, menos bem e o que poderiam melhorar.

Dando continuidade ao trabalho desempenhado com este grupo de crianças, não realizei a avaliação qualitativa nem quantitativa pois essa atribuição era realizada pela professora titular mas em contra partida eu tinha sempre a consciência que o melhor que poderia fazer por estes alunos, tornando-os mais conhecedores e dotando-os para uma capacidade mais analítica detentores, “deverão saber integrá-lo, analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se, com tolerância, empatia e responsabilidade” possibilitando o contato com os mais diversificados “desafios escolares significativos”. (Cohen & Fradique, 2018, p.63)

7.5 Reflexão Crítica da Prática Pedagógica III

Concluída a minha prática pedagógica existiu a necessidade de refletir sobre os fundamentos e as razões da minha intervenção. É de referir que todo o trabalho desenvolvido nesta prática teve por base os Programas, Metas Curriculares, Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico, orientando-me na docência como mediador de conhecimentos.

Uma educação de qualidade tende a iniciar-se com uma resposta aos problemas que afetam os alunos e as suas famílias. Estes problemas devem de ser considerados de forma abrangente, a nível educativo e social, para todas as idades.

A forma como os alunos realizavam as aprendizagens foi para mim uma preocupação a ter, atendendo ao nível em que se encontravam, pois pretendia que compreendessem e adquirissem todos os conhecimentos.

Desta forma, o professor deve promover e estimular todas as atitudes que acabam por incentivar e promover a autonomia, a relação e a confiança nos colegas da sala, assim como o gosto pela aprendizagem. Deste modo as aprendizagens devem ter em conta a forma livre e compreensível, descobrindo a diversão através de várias formas, e não pela imposição de atividades sem interesse e que direcionem a um ambiente indisciplinado.

O professor deve estimular utilizando elogios e prestar atenção aos alunos, demonstrar conformidade, sorrindo, fazer gestos de aprovação, permitir aos alunos que participem em determinados jogos, dialogar com os pais valorizando os trabalhos e qualidades do aluno, deixar que os alunos ajudem os que tem mais dificuldades, elogiar o trabalho de um aluno com dificuldades a fim de estimular os restantes, tudo isto e muito mais é necessário para que exista um reforço e motivação nos alunos.

Por outro lado, é ainda da competência do professor conceder instrumentos e técnicas que possibilitem aos alunos adquirir os seus próprios conhecimentos, tendo o papel de principal orientador no que concerne ao acesso a livros, materiais e diferentes tipos de documentação. Os alunos devem ser estimulados a criar questões, a procurar respostas, seja através de pesquisas ou experiências simples do quotidiano.

Durante as semanas de observação foi fundamental, compreender toda a dinâmica da sala e conhecer os alunos.

A minha adaptação à turma, a adaptação dos alunos a uma nova presença na sala de aula foi normal, com uma boa aceitação, tendo gerando inicialmente alguma curiosidade, mas através do contato diário fomos construindo laços, o que possibilitou-me conhecer alguns dos interesses e motivações dos alunos, de modo a que os momentos de aprendizagem fossem num ambiente de respeito, empenho e cooperação entre todos os participantes.

A concretização desta prática pedagógica permitiu-me crescer profissionalmente, tendo sido aprofundados mais conhecimentos, contanto com a presença da professora cooperante, sendo que as suas orientações foram essenciais para o sucesso do trabalho desenvolvido, o que possibilitou a reflexão e desenvolvimento de atividades e estratégias adequadas à turma.

No decorrer da prática promovi várias atividades que envolvessem os alunos na sua aprendizagem, foram múltiplas e diversificadas as atividades de forma a promover uma aprendizagem significativa, desafiante e rentável para o futuro.

Foi ainda possível observar e evidenciar que esta turma rentabiliza melhor as suas aprendizagens através de trabalho individual ou a pares. Têm de trabalhar mais em grupos para que o consigam realizar com maior eficácia e atingir uma maior rentabilidade no desempenho das suas aprendizagens.

Durante a prática pedagógica, no português, foi possível verificar muita dificuldade na leitura, a maior parte da turma não tinha hábitos de leitura diária, muitos dos alunos realizavam leitura por sílabas quando era solicitado a leitura de algum texto ou até mesmo uma frase para a resolução de um exercício, não a compreendiam logo não conseguiam realizar qualquer que seja a atividade. Na maior parte das vezes aguardavam para o professor auxiliar a leitura e explicar oralmente para toda a turma, e tinham pouco ritmo de trabalho ao nível autónomo.

Diariamente, os alunos praticavam a leitura na sala de aula, foram várias as intervenções na leitura, desde a leitura de textos (leitura pipoca, leitura a cantar, leitura eco). Desde que o tipo de leitura fosse diversificado os alunos sentiam-se motivados, sendo que maior parte das vezes eram os alunos a solicitar o tipo de leitura a realizar. Todos os dias era chamado um aluno a realizar a leitura do dia, teria de ir à frente e ler uma história do livro “365 histórias por ano”.

A atividade por mim escolhida em português para a apresentar foi a utilização de uma mnemónica, esta foi realizada sem qualquer hesitação, sendo articulada aos casos de leitura. Os alunos têm alguma dificuldade quando têm de colocar nos casos de leitura um m ou n , assim achei por bem criar esta mnemónica para que fosse fácil a memorização desta regra no português de modo a facilitar a escrita.

Segundo Pinto (2011) para que as mnemónicas sejam memorizadas e bem-sucedidas é necessário que exista concentração. Deste modo é preciso a prática para dominar cada técnica, no entanto exige concentração, esforço e dedicação. O êxito de cada mnemónica provém da prática e do uso continuado em relação do custo-benefício para justificar por vezes a sua aplicação.

No português, os alunos também possuíam dificuldade na escrita, quer quando copiavam do quadro ou dos manuais, quer quando era solicitado a escrita de alguma frase/texto ou até mesmo quando pretendiam escrever uma palavra que lhes causasse mais dificuldade, solicitavam a ajuda da professora ou de algum colega que soubesse. Esta turma apresenta inúmeras capacidades em aprender, mas ainda necessitam e carecem muito da orientação da professora, sendo que precisam de trabalhar de forma mais autónoma.

Desta forma, foi criado um espaço na sala para o trabalho autónomo, os alunos no horário de enriquecimento curricular ou até mesmo no curricular, quando terminam qualquer que seja a atividade dirigem-se para a mesa, têm um caderno que possuem vários exercícios, jogos, entre outros, das várias disciplinas. Os alunos escolhem o que querem e realizam autonomamente.

No que diz respeito à matemática, os alunos gostam muito de trabalhar através de jogos. Na atividade referida anteriormente, do correio dos números pares e o correio dos números

ímpares, os alunos conseguiram com este jogo, aprender os números até 300, realizar uma leitura por extenso e por ordens, saber quais os números pares e ímpares atribuindo as respetivas regras dos números.

O ensino da Matemática é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio do aluno, pelo que a aprendizagem de diferentes conceitos matemáticos deve ser incentivada em contextos variados, estabelecendo-se assim conexões entre os temas matemáticos, da Matemática com o quotidiano e da Matemática com as restantes áreas. O professor tem um papel elementar na promoção de aprendizagens matemáticas com significado, devendo refletir sobre aquilo que está a ensinar, do modo como o faz e a razão pela qual explora determinados conceitos. Tudo isto para que seja capaz de propor atividades motivadoras e desafiantes, que envolvam os alunos. É necessário afrontar estratégias promotoras de um ensino-aprendizagem da Matemática que possam ir ao encontro das dificuldades dos alunos de modo estimular uma compreensão aprofundada dos conceitos, numa perspetiva integradora do currículo. Através da exploração do jogo procurei promover descobertas e despertar o interesse e a motivação dos alunos pela Matemática. Tive em consideração o facto de os jogos didáticos proporcionarem naturalmente momentos em que se dá espaço à interação e ao diálogo.

É de realçar que a turma é muito competitiva e nesta atividade existiu pouca competição, pois compreenderam que cada aluno teria 4 números para colocar no correio e que o importante seria compreender e consciencializar-se sobre o tema abordado de modo a atingir a aprendizagem essencial.

Para que se combata a competitividade e prevaleça o cooperativismo, é necessário que os fins determinem a escolha. Deste modo, a finalidade é a de que os alunos progridam ao máximo, havendo que possibilitar e promover o trabalho individual, embora se tenha que ter em conta que nenhum aluno poderá ser “melhor que o outro” se a prioridade consiste em igualar o progresso do grupo. Há que privilegiar a interação social que permite aos mais capazes ajudar os menos capazes, o que foi possível observar quando um aluno se deslocava à frente e que tinha dificuldade para colocar o número na caixa de correio correta, existia uma interajuda na realização da atividade.

No estudo do meio quero realçar que esta área se interliga com as outras disciplinas do currículo ao motivar e servir de impulsionador para as aprendizagens. Na atividade apresentada o objetivo era fazer com que os alunos conseguissem comparar, observar os vários sentidos de acordo com alguns critérios, reconhecer a sua utilidade e função, identificar cada um, explorar como cada sentido funciona, assim para a realização deste folheto foi possível destacar as várias atividades relacionadas para o realizar. A título de exemplo, o jogo do tato, que tinha uma caixa

com várias divisões nas quais os alunos unicamente através do tato teriam de identificar o objeto, o jogo do gosto, foi oferecido alimentos doces, salgados e ácidos. Interligando também com o português, a expressão musical e a expressão motora.

Pretendi que toda a minha prática pedagógica fosse enriquecida e com conteúdos, trabalhados de várias formas, através da interdisciplinaridade. Neste contexto, é de elevada importância, pois reúne conhecimentos/conceitos de várias disciplinas para a compreensão de uma determinada situação ou problema.

A interdisciplinaridade confere sentido, o próprio conceito indica e não anula as disciplinas, mas pede que exista uma ligação entre si numa perspetiva educacional. Segundo Fourez (2008) a

interconexão das disciplinas em função de um contexto particular e de um projeto determinado: tal é o traço mais específico de um processo interdisciplinar. As disciplinas são solicitadas e integradas com vista a construir um modelo original, em resposta a uma problemática particular. É o que ressalva da maior parte das declarações ou tentativas de definições relativas à interdisciplinaridade (p.70).

Citando Cohen e Fradique (2018) na interdisciplinaridade

(...) as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista. Há trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas. As características, específicas de cada uma, são mantidas. Contudo, para a resolução de problemas, objetiva-se a articulação com outras áreas. Como resultado, as aprendizagens são mais efetivas e significativas, registando-se menos fragmentação (p.52).

Desta forma o progresso de interconexão entre as disciplinas permite aos alunos uma melhor compreensão de várias formas articuladas do saber.

Concluo desta forma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Paulo Freire).

Considerações Finais

A elaboração deste relatório reflete o longo caminho percorrido durante a minha vivência como aluna da Universidade da Madeira. Este caminho foi repleto de muita força de vontade, de procura, de curiosidade, de partilha, de querer sempre aprender, melhorar e crescer profissionalmente sem dúvida que foram estes os princípios que me levaram até aqui.

Tornou-se importante refletir sobre este percurso, no qual toda a transmissão e partilha de saberes e conhecimentos, por parte dos docentes, foram fundamentais para mim como futura docente. Ao iniciar a primeira prática pedagógica o objetivo que delinee foi “irei dar o meu melhor, aproveitar todas as experiências que me estão a proporcionar para que no futuro consiga fazer a diferença na vida de alguém”, e ao longo das três práticas pedagógicas procurei sempre melhorar, enriquecendo e valorizando todas as experiências que me proporcionaram. Estas fizeram-me compreender melhor os contextos educativos, e sem dúvida que é através da experiência relacionada com a teoria, que se obtém mais prática profissional, em contexto real de aprendizagem.

Atualmente a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças/alunos e permite a todos um desenvolvimento intelectual, na medida que possibilita a aquisição de conhecimentos e aprendizagens para o futuro. As crianças/alunos têm o direito à educação e a frequentar a escola, pois este espaço proporciona o desenvolvimento de várias competências e potencialidades desde que existam contextos educativos adequados e preparados para a aquisição da aprendizagem.

Quando nos remetemos à escola, caracterizamos logo como o espaço que possibilita a aprendizagem, mas para que isso aconteça, é fundamental que exista um fabrico do conhecimento e de aprendizagem, sendo necessário que exista uma socialização entre todos os intervenientes. É essencial refletir se a escola é realmente um espaço de trabalho do conhecimento e da aprendizagem, porque se não o é, deixa de ser designado como espaço de construção de aprendizagem.

Por outro lado, a minha presença nos vários contextos em que estive, iniciaram-se de forma gradual, sendo que no início queria compreender melhor os contextos de forma a poder trabalhar com as crianças com maior eficácia e assertividade. Em todas as práticas pedagógicas, senti-me verdadeiramente como uma educadora/professora, pois tornou-se mais perceptível conhecer e compreender os interesses, as capacidades e as necessidades das crianças/alunos e, a partir desta observação foi mais fácil planificar, trabalhar e acompanhar as crianças/alunos nas suas aprendizagens.

Ao longo dos tempos construí uma identidade docente, através da socialização e partilha de saberes com os profissionais da educação, construindo mecanismos de integração na profissão, vivenciando o processo profissional e desempenhando funções com motivação, ação e reflexão. Tudo isto refletiu-se nas minhas intervenções, foi permitido vivenciar e experimentar essa identidade que fui construindo com todos os conhecimentos adquiridos. Tive sempre em consideração um “ciclo” deveras importante: a observação, reflexão sobre a observação, a planificação, a ação desenvolvida e a reflexão/avaliação para que pudesse melhorar e que a minha prática pedagógica tivesse qualidade para quem a vivenciava.

Através da atitude reflexiva e das análises que realizava sobre as minhas presenças nos vários contextos educativos, fui-me apercebendo dos aspetos que devia melhorar na medida em que serviram de motivação para querer sempre dar o melhor de mim. Em todas as práticas tive o privilégio de desenvolver os princípios que para mim são importantes na educação, respeitando sempre todos os intervenientes e toda a comunidade educativa de forma a construir um ambiente educativo de qualidade.

Na elaboração deste relatório procurei fundamentar este percurso de crescimento a nível educacional, profissional da melhor forma possível para que se refletisse o trabalho desenvolvido por mim, pelas crianças, pelos cooperantes e por todos os envolvidos nas atividades propostas. Como já referi anteriormente, ao longo deste processo, realizei várias aprendizagens, à medida que fui integrando os projetos na minha carreira.

No futuro, com os meus próximos grupos de trabalho, acredito que serei capaz de mediar as aprendizagens, orientar as crianças, promover momentos de partilha com as famílias e com toda a comunidade educativa.

De forma a concluir, pretendo dar continuidade à minha formação procurando sempre dar resposta às minhas necessidades e às necessidades das crianças/alunos que irão “cruzar-se” comigo ao longo do tempo. Quero ainda salientar que a afetividade na relação entre o docente e as crianças/alunos para mim é importantíssimo, pois quando uma criança/aluno se sente acarinhado e seguro na escola mais facilmente conseguirá realizar as suas aprendizagens.

Referências Bibliográficas

Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios Familiares*. 3ª edição. Coimbra: Quarteto

Armstrong, F., Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manoel dos Santos

Ausubel, David P., Novak, P. Joseph e Hanesian Helen, (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro. Editora Interamericana

Azcue, José, (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais: Príncípia

Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, J. (2002). *O Fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cadima, A., Gregório, C. Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Cadónio, L. & Simão, A.M. (2013). *Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa. Edições Vieira da Silva.

Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz, Editores, S.A.

Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora

Cordeiro, M. (2014). *O Livro da Criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.

Costa, A., (1999). Capítulo I. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa

Cristo, A. H., (2013). *Escolas para o Século XXI: Liberdade e Autonomia na Educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Delors, Jacques, (2001). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI 6 Edição*. São Paulo

Duarte, A.M. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional: Uma Perspetiva Cognitivo-Motivacional*. Porto: Porto Editora

Fino, N.C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Universidade da Madeira.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Gomes, M. (2011). *Pedagogia diferenciada na construção da escola para todos – conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopy.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lapo, M. J. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Lisboa: Edições Alfarroba

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos.* Lisboa: Lidel-Edições Técnicas. Lda.

Lopes, J. & Silva, H. (2012) *50 Técnicas de Avaliação Formativa.* Lisboa: Lidel

Marchão, A. J. (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

Marujo, H. A., Neto, L. M., & Pelloiro, M. F. (2005). *A Família e o Sucesso Escolar.* Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais.* Lisboa: Editorial Presença

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação.* Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1999). *Uma educação Inclusiva a partir da escola que temos.* Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1.º Ciclo.* Lisboa: Ministério de Educação.

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico.* Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2013). *Programa de Matemática do Ensino Básico.* Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Direcção-geral da educação.

Moreira, M. & Valadares, J. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua segmentação e implementação.* Coimbra: Edições Almedina.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica – Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2000). *A (des)construção da Autonomia Curricular*. V. N. Gaia: Edições Asa

Nóvoa, A. (2014). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2014). *Professor: Formação, Saberes e Problemas*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Onrubia, Javier (2001), «Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e Intervir Nelas» in *O construtivismo na Sala de Aula Novas perspetivas para a ação pedagógica*. Lisboa: ASA Editores II.

Pérez, M. & López, E. D. (2012). *Aprendizagem e Curriculum - Didática Sociocognitiva Aplicada*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Palmira, M., & Alves, C. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.

Perraudeau, M. (2013). *As Estratégias de Aprendizagem: Como Acompanhar os Alunos na Aquisição de Conhecimentos* (L.Feio, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget

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

Pinto, C., Teixeira, M., Guedes, D., Musitu, G., Almeida, V., Silveira, J. & Vieira, C. (2003). *Pais e Escola: Parceria para o Sucesso*. Porto: Edições ISET

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora

Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Edições Cosmos

Roldão, M. C. (2003) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. 3ª Edição. Editorial Presença

Sant'ana, I. M. (2005). *Por que avaliar? como avaliar? Critérios e Instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes

Sardo, L. M. (2010). *Os Desafios do Professor no Século XXI: As suas Competências Profissionais no Cumprimento da Missão*. Coimbra.

Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Vol.2. Lisboa: Pactor.

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).

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Tomlinson, A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – Ensino de Alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Sousa, H. (2005). *O Ambiente de Aprendizagem e a Matemática*. Lisboa

Tébar, Lorenzo (2011), *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Tradução Priscila Pereira Mota. São Paulo: Senac São Paulo.

Trindade, R., (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão Curricular: Relatos de Práticas*. Lisboa: Leya Educação

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, Desafios e Respostas Pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Veiga, F. H. (2018). *O Ensino na Escola de Hoje: Teorias, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores

Vygotsky, L. S. (2003), *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M.A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: editora

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora

Referências Normativas

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei 17/2016 de 4 de abril (Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, de acordo com as orientações de política educativa consagradas no Programa do XXI Governo Constitucional).

Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho (O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos).

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho (Novo currículo para o ensino básico e secundário e estabelece regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os alunos a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Despacho Normativo n.º 5908/2017 Diário da República 128/2017, série II de 2017-07-05.

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

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

