

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Diana Tomás Pereira Martins
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

março | 2024

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Diana Tomás Pereira Martins

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

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2023-2024

Diana Tomás Pereira Martins

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

Orientação: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal e UMa, março de 2024



Agradecimentos

É com grande satisfação e gratidão que me dirijo a todos vocês neste momento. Ao terminar de redigir este relatório final, é impossível não expressar a minha profunda apreciação por cada pessoa que contribuiu para a minha jornada acadêmica.

Primeiramente, quero agradecer aos meus professores, os verdadeiros mentores que partilharam conhecimentos, experiências e paixão pela área da educação. A todos aqueles que fizeram das suas aulas, momentos de inspiração e desafio, incentivando-me a ir além do conhecimento.

À Mariana e ao Igor que desempenharam um papel crucial no meu crescimento pessoal e acadêmico. Juntos, enfrentámos obstáculos, celebrámos vitórias e construímos laços que certamente perdurarão.

À minha família, mãe, Afonso e André, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo-me apoio incondicional, paciência e amor. Vocês foram a fonte de força que me impulsionou nos momentos mais difíceis, e cada conquista alcançada é, sem dúvida, compartilhada com cada um de vocês.

À minha avó e ao meu pai, as minhas estrelinhas que partiram durante a realização deste curso deixando-me um pouco mais frágil e desamparada, mas sempre com um sentimento de que me acompanhavam em cada passo, guiando-me até ao sucesso.

A todos os meus orientadores e professores cooperantes, que através dos seus ensinamentos me permitiram crescer em todos os níveis profissionais. A vocês, o meu sincero obrigada!

Por fim, agradeço a mim mesma, por persistir nos momentos difíceis, por abraçar os desafios e por manter o foco no meu objetivo final. Este percurso não teria sido possível sem minha própria determinação e resiliência.

Muito obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório de estágio, apresenta todo o processo de aquisição de competências e conhecimentos necessários à obtenção do grau de mestre no curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escrita deste relatório, teve como objetivo refletir e fundamentar todo o percurso feito ao longo das três práticas pedagógicas, que demonstraram, desde cedo, a importância na formação dos futuros educadores e professores. Deste modo, estão presentes dois momentos, Enquadramento Teórico e Metodológico e Ação Pedagógica, ambos alicerçados nas práticas pedagógicas que sucederam na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em escolas pertencentes ao concelho do Funchal.

Considerando a organização curricular atual, foram distinguidos alguns princípios essenciais à construção de conhecimentos e aprendizagens, mantendo sempre as crianças e alunos como agentes ativos no processo. Perseverou-se sempre uma postura e atitude investigadora, crítica e reflexiva, apoiada na metodologia de Investigação-Ação, permitindo resolver questões e problemas identificados em cada uma das práticas pedagógicas, nomeadamente: Como promover um ambiente sereno, estruturado e organizado, que seja favorável à aprendizagem de todos os elementos do grupo?; Como estimular o interesse do 1.º B na área de Português, de modo a resolver as dificuldades acrescidas nos domínios da leitura, escrita e gramática?; Como criar atividades em grupos que promovam a partilha de conhecimentos, trabalho em equipa e interajuda?.

Assim sendo, este documento é mais do que uma mera descrição das práticas pedagógicas, integra uma partilha de conhecimento, experiências e reflexões que marcam toda a evolução ao longo do processo, através de momentos e atividades únicas e significativas, que marcaram as crianças os alunos que se cruzaram comigo.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Aprendizagens Significativas, Ensino Experimental das Ciências, Investigação-Ação

Abstract

This internship report presents the entire process of acquiring skills and knowledge necessary to obtain a master's degree in the Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education course. The purpose of writing this report was to reflect and substantiate the entire journey taken throughout the three pedagogical practices, which demonstrated, from an early age, the importance in the training of future educators and teachers. In this way, two moments are present, Theoretical and Methodological Framework and Pedagogical Action, both based on the pedagogical practices that took place in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education.

Considering the current curricular organization, some essential principles for the construction of knowledge and learning were distinguished, always keeping children and students as active agents in the process. An investigative, critical and reflective posture and attitude has always been maintained, supported by the Action Research methodology, allowing the resolution of issues and problems identified in each of the pedagogical practices, namely: How to promote a serene, structured and organized environment, which is favorable to the learning of all members of the group?; How to stimulate the interest of 1st B in the area of Portuguese, in order to resolve the increased difficulties in the areas of reading, writing and grammar?; How to create group activities that promote knowledge sharing, teamwork and mutual assistance?

Therefore, this document is more than a mere description of pedagogical practices, it integrates a sharing of knowledge, experiences and reflections that mark the entire evolution throughout the process, through unique and significant moments and activities, which left an impression on children and students. who crossed paths with me.

Keywords: Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, meaningful learning, Experimental Science Teaching, Action Research, analysis, reflection

Sumário

Resumo.....	IX
Abstract.....	XI
Índice de Figuras.....	XVII
Índice de tabelas.....	XIX
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	4
Capítulo 1 O Sistema Educativo em Portugal: Currículo e Organização	5
1.1. O currículo em Portugal.....	5
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	6
1.3. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	9
Capítulo 2 O educador e professor como impulsionador da aprendizagem.....	10
2.1. O papel do Educador de Infância	10
2.2. O docente como gestor e líder na arte de educar	12
2.3. A interdisciplinaridade na condução para as aprendizagens significativas .	14
Capítulo 3 Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática	15
3.1. A importância de planificar	15
3.2. Aprendizagem cooperativa	16
3.3. A importância do ensino da leitura	20
3.3.1. Fatores influenciadores da leitura – oriundos do contexto.....	22
3.3.2. Fatores influenciadores da leitura – oriundos do leitor	24
3.4. A importância do ensino da escrita na escola.....	26
3.4.1. Competências de escrita.....	28
3.4.2. Aspetos cognitivos no ato de escrever	28
3.4.3. Fatores motivacionais.....	29
3.4.4. Planificar	30

3.4.5. O texto	31
3.4.6. Revisões	32
3.5. A contribuição do Ensino Experimental das Ciências no processo de ensino-aprendizagem	33
3.5.1. Atividades experimentais realizadas durante a prática	35
3.5.2. Aprendizagem significativa	36
3.6. O jogo como motivador e potencializador de aprendizagens	39
3.7. A importância das tecnologias	42
Capítulo 4 Metodologia de Investigação-Ação	44
4.1. A investigação-ação na educação.....	45
4.2. Técnicas e Instrumentos na recolha de dados	46
4.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados	48
PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA.....	49
Capítulo 5 Prática Pedagógica I – Contexto de Pré-Escolar	49
5.1. Caracterização do estabelecimento educativo.....	50
5.2. Caracterização da sala.....	51
5.3. Rotina diária.....	53
5.4. Caracterização do grupo de crianças da sala	54
5.5. Projeto de Investigação-Ação.....	55
5.5.1. Seleção e Justificação do Problema	56
5.5.2. Questão de Investigação	56
5.5.3. Estratégias de ação pedagógica.....	57
5.6. Momentos de aprendizagem	58
5.6.1. Atividade 1: “E se pensássemos?”	58
5.6.2. Atividade 2: Massa de Modelar	60
5.6.3. Atividade 3: Números do 1 ao 5	61
5.7. Projeto com a comunidade	64
5.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I.....	68

Capítulo 6 Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	70
6.1. Caracterização do estabelecimento educativo	71
6.2. Caracterização da sala de aula	71
6.3. A rotina diária da turma	73
6.4. Caracterização do grupo de alunos do 1.º B	74
6.5. Projeto de Investigação-Ação	74
6.5.1. Seleção, justificação e questão problema	74
6.6. Momentos de Aprendizagem	75
6.6.1. Atividade 1: “Vamos alimentar o Bichinho Alfabeto”	75
6.6.2. Atividade 2: “Vamos construir frases”	78
6.6.3. Atividade 3: “Adivinhem lá quem eu sou”	80
6.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II	81
Capítulo 7 Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	86
7.1. Caracterização do estabelecimento educativo	86
7.2. Caracterização da sala de aula	87
7.3. Caracterização da turma	88
7.4. Projeto de Investigação-Ação	89
7.4.1. Seleção, justificação e questão-problema	89
7.5. Momentos de aprendizagem	90
7.5.1. Atividade 1: Jogo de tabuleiro: Frações de pizza	91
7.5.2. Atividade 2: Poesia	92
7.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III	94
Reflexão e considerações finais	99
Referências	100

Índice de Figuras

Figura 1 Planificação da atividade "E se pensássemos?"	59
Figura 2 Momento em que uma criança partilha ao grupo o que sente	59
Figura 3 Planificação da atividade da massa de modelar.....	61
Figura 5 Crianças a brincar com a massa.....	61
Figura 4 Crianças a fazer a massa	61
Figura 6 Planificação da atividade das bolachas.....	62
Figura 7 Planificação da atividade da partilha das bolachas.....	63
Figura 8 Criança a provar a massa das bolachas.....	63
Figura 9 Crianças a misturar os ingredientes	63
Figura 10 Criança a utilizar as formas	63
Figura 11 Criança a provar as bolachas	63
Figura 12 Decoração do palco.....	67
Figura 13 Estagiárias após a realização da peça de teatro	67
Figura 14 Árvore decorada com os adornos feitos pelas famílias	68
Figura 15 Atividade "Bichinho do Alfabeto".....	78
Figura 16 Retângulo de registo de palavras	78
Figura 17 Dados utilizados na atividade	80
Figura 18 Registo das frases criadas pelos alunos	80
Figura 20 Continuação do registo da atividade.....	81
Figura 19 Registo da atividade.....	81
Figura 21 Vista lateral esquerda da sala.....	88
Figura 22 Vista lateral direita da sala.....	88
Figura 23 Quadro das recompensas	90
Figura 24 Material do jogo.....	92
Figura 25 Alunos durante a atividade	92
Figura 27 Poema realizado por um grupo de trabalho	93
Figura 26 Alunos no momento da atividade	93

Índice de tabelas

Tabela 1 Rotina diária da sala	54
Tabela 2 Horário da turma 1.ºB (Manhã).....	73

Introdução

O presente relatório de estágio ergue-se como detentor de todos os conhecimentos e aptidões adquiridos ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais. Este documento é o reflexo de todo um caminho percorrido, onde prevaleceu a ação pedagógica e a reflexão que, juntas, resultaram na evolução e melhoria da prática. Desta forma, foram realçados aspetos teóricos e aspetos práticos, que se articularam com fundamentação necessária à compreensão do leitor.

O relatório está dividido em duas partes, sendo que, a primeira destina-se ao enquadramento teórico e metodológico e a segunda à ação pedagógica. Relativamente à primeira parte, estruturada em quatro capítulos, o sistema educativo em Portugal surge como primeiro ponto, onde se aborda o conceito de currículo como também a organização do mesmo, realçando a sua importância para o ensino português. Ainda neste capítulo, aborda-se, no âmbito da Educação Pré-Escolar, as orientações curriculares destinadas ao educador e vistas como um guia para a transmissão de conhecimentos. Revela ainda a importância deste documento, como principal fomentador do desenvolvimento humano e social das crianças, promovendo o desenvolvimento integral das mesmas, olhando sempre para as necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem de cada uma. Já relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, há um foco na Organização Curricular, interligando com as Leis de Base que vieram dar origem à organização atual do ensino básico.

No capítulo dois, é dado destaque ao educador e professor como promotores da aprendizagem, focando-se na importância do papel exercido por estes e como gerem e lideram na arte de educar. É ainda salientada a interdisciplinaridade na promoção das aprendizagens significativas, dando a entender a importância da mesma no processo de ensino-aprendizagem das crianças e alunos.

De modo a abordar algumas metodologias utilizadas no decorrer da prática, evidencia-se a importância de planificar, a contribuição do Ensino Experimental das Ciências e a importância do jogo e das tecnologias como motivadores e potencializadores das aprendizagens. Estes pressupostos inerentes à prática foram fortes aliados para uma intervenção pedagógica de qualidade e impulsionadora de momentos de aprendizagem únicos e atraentes para as crianças e alunos.

No último capítulo e quarto, há um destaque na metodologia de Investigação-Ação, utilizada nos três estágios concretizados, revelando um pouco sobre em que consiste, como é utilizada, as técnicas e instrumentos que foram úteis ao longo do processo e a importância da análise e tratamento de dados. Esta metodologia apoiou na planificação e planeamento das atividades que foram implementadas, trabalhando sempre para a resolução dos problemas detetados na sala de atividades e na sala de aula.

Por fim, a segunda parte do presente relatório, destina-se à ação pedagógica realizada ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde estão descritas algumas das atividades que foram aplicadas durante o processo, realçando ainda reflexões sobre o trabalho executado. As práticas aqui explanadas, foram concretizadas em contexto de Educação Pré-Escolas e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, em instituições de educação e ensino no concelho do Funchal. Nestas instituições, desenvolveram-se atividades e experiências essenciais para as crianças e alunos, como também para o meu desenvolvimento pessoal.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO
TEÓRICO E METODOLÓGICO**

Capítulo 1 | O Sistema Educativo em Portugal: Currículo e Organização

O presente capítulo tem por objetivo abordar e demonstrar em que consiste o currículo utilizado em Portugal, bem como revelar a sua importância no processo educativo. Nesta linha de pensamento, são abordadas ainda as orientações curriculares na valência da Pré-Escolar e a organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. O currículo em Portugal

Em primeiro lugar, é importante referir que, em termos etimológicos, o conceito de currículo deriva do latino *currere* e representa toda uma trajetória, assumindo assim a ideia de sequencialidade (Pacheco, 2001; Pacheco et al., 1999).

Considera-se que o currículo, por toda a sua importância no processo educativo, forma as bases necessárias ao sistema de educação, sendo necessário refletir para compreender em que se baseia. A adoção de um currículo de caráter flexível e aberto, visa promover um processo de ensino-aprendizagem inclusivo que considere as necessidades individuais de todos os alunos e as desigualdades sociais.

Em Portugal, o currículo assume um papel crucial na definição das diretrizes pedagógicas e na construção das experiências de aprendizagem dos alunos. Vários autores, como Formosinho, têm impulsionado discussões em torno do currículo e da sua implementação no sistema educativo português. O currículo assume-se como ponto de encontro do conhecimento, da cultura e da sociedade. Formosinho (2006), destaca que o currículo, no contexto educacional, serve como um espaço fundamental onde as representações da cultura e da sociedade são expressas e moldadas. Sugere ainda que o currículo é um campo dinâmico e ativo, onde diferentes ideias, valores e perspetivas culturais se confrontam e interagem. Esta visão ressalta que o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas, mas sim um reflexo de crenças para a educação da sociedade. Em solo português, o panorama educacional tem sido constantemente moldado e reformulado para se adequar às necessidades contínuas da sociedade. Pacheco (2016), defende que o currículo não deve ser encarado como um guia passo a passo, mas sim como uma oportunidade para investigar e fazer novas descobertas, fazendo frente à ideia tradicional de que o currículo é um conjunto rígido de conteúdos a serem transmitidos e semeando a

noção de um currículo mais flexível, envolvendo ativamente todos os alunos na construção do seu próprio conhecimento.

O currículo em Portugal deve ser a combinação da tradução e da inovação, procurando equilibrar e preservar a cultura e os valores nacionais, preparando os alunos para um mundo em contante mudança. Flexibilidade, cidadania, multiculturalismo e tecnologia são os pilares que sustentam o currículo e garantem que os alunos estejam preparados para os desafios e oportunidade do corrente século, mantendo também uma conexão sólida com as suas raízes culturais e históricas.

1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

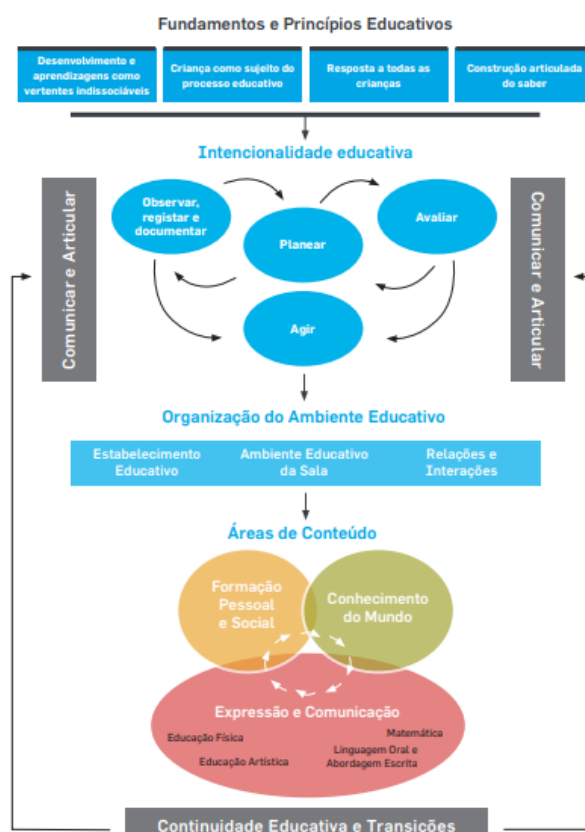
No âmbito da Educação Pré-Escolar, o sistema educativo português aprovou a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n. °5/97, de 10 de fevereiro) com o objetivo de apoiar e possibilitar uma maior articulação entre as várias modalidades da Educação Pré-Escolar. Esta legislação representa um marco fundamental no desenvolvimento educacional das crianças, pois “Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial”. (Costa, 2016, p.1) São estas orientações que tornam notável a valorização e a importância da educação na primeira infância, reconhecendo assim o potencial das crianças em construir bases sólidas para o seu futuro académico, pessoal e profissional. Silva et al. (2016) sublinham que:

Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usadas rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem. (p. 4)

É de realçar que este documento, tão necessário ao desenvolvimento humano e social das crianças, não se baseia apenas em transmitir conhecimentos, mas também promove o desenvolvimento integral das crianças, considerando sempre as suas necessidades, interesses e ritmos individuais de aprendizagem.

Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens (Costa, 2016, p.1)

Além disto, as Orientações Curriculares reconhecem a importância da interação social e do brincar no processo educativo, incentivando a criação de ambientes lúdicos e ricos em estímulos, nos quais as crianças podem explorar, experimentar e aprender de forma ativa e divertida. No que diz respeito à organização das OCEPE, observa-se que contempla três partes, nomeadamente: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições, como é possível observar na figura 1.



Em forma de análise, observa-se que o Enquadramento Geral está organizado em três tópicos relevantes que se direcionam para a globalidade do trabalho pedagógico:

Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, Intencionalidade educativa – contruir e gerir o currículo e Organização do ambiente educativo.

Olhando agora um pouco para as Áreas de Conteúdo, subdividem-se em três áreas elementares: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Estas áreas listam, como anteriormente referido, um combinado de objetivos que devem ser trabalhados pelos educadores, através de atividades pedagógicas motivadoras e que promovam a aprendizagem e a evolução das crianças. Desta forma, a área destinada à formação pessoal e social, é considerada transversal a todas as outras, pois foca-se no desenvolvimento de valores e ações das crianças que, mais tarde, visa-se serem autónomos e cientes da sua vida em sociedade. No que diz respeito à área de Expressão e Comunicação, abrange a comunicação verbal e não verbal das crianças, incentivando-as à expressão de pensamentos, sentimentos e ideias que, conseqüentemente, irá envolver o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, gestual, artística e musical. Por último, a área de Conhecimento do Mundo possui as bases necessárias que visam encorajar as crianças a explorar e compreender o mundo que as rodeia, incluindo a exploração de temas como ciência, natureza, cultura, sociedade e tecnologia, trabalhados através de atividade práticas e divertidas, que apelam não só à aprendizagem, como também ao brincar.

É importante referir que estas áreas não deverão ser trabalhadas de forma individual, mas sim em harmonia pois, só desta forma é que a criança experiencia de forma rica todas as áreas do saber. Como se pode verificar nas OCEPE, “pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2006, p.31). Para que isto resulte de forma positiva, o educador deve ter em conta que “Brincar não é um passatempo ou um entretenimento. É um modo de pôr em ação o pensamento. A brincar, a criança sente-se um agente que pensa.” (Neto, 2020, p.42). Somente desta forma, a criança é capaz de demonstrar interesse e curiosidade por aprender, envolvendo-se conseqüentemente nas diferentes áreas. Ao refletirmos, esta ligação pode ser comparada ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), visto que “um desenvolvimento de saberes e disposições, que permitem 6 a cada criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida” (Silva et al., 2006, p.31).

As OCEPE representam para Portugal um avanço significativo na promoção do desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar. No entanto a sua

implementação de forma eficaz requer atenção aos desafios diários, incluindo a formação contínua de educadores, a inclusão de crianças com necessidades, a avaliação e a garantia dos recursos necessários.

1.3. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, devemos ter como modelo a Lei de Bases do Sistema Educativo que torna a organização curricular num sistema complexo de objetivos. Esta organização caracteriza-se por ser obrigatória, universal e gratuita.

É essencial compreender os objetivos gerais deste nível de ensino que, segundo o artigo 7.º da LBSE, equilibram uma formação global para todos os alunos com o intuito de desenvolver capacidades de pensamento, raciocínio e criatividade; despertar a aprendizagem de línguas estrangeiras; promover o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho; proporcionar aprendizagens que equilibrem a teoria e a prática; entre outros (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Atualmente, o 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se legislado por dois documentos indispensáveis à organização e bom funcionamento deste nível de ensino, sendo eles o Decreto-Lei n.º 55/2018 e o Decreto-Lei n.º 139/2012. Relativamente ao primeiro decreto, este estabelece o currículo do ensino básico e do ensino secundário, referindo o processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Este processo expandiu-se pelas instituições educativas portuguesas, distanciando-as do envelhecido cenário uniformizador e inflexível (Cohen & Fradique, 2018). A autonomia é normalmente relacionada à liberdade. Quando a autonomia é abordada dentro do tema escola, ganha um duplo sentido. Por um lado, é percebida como um conjunto de capacidades atribuídas à escola, concedendo-lhe domínio em várias matérias relevantes, mas, sempre dependente da sua administração pública. Por outro lado, se refletirmos pela vertente sociológica, esta autonomia pode ser vista como o principal alicerce para a criação de uma estrutura de objetivos específicos, sempre planeados com base na harmonia. A verdadeira autonomia da escola só acontece se houver abertura para

uma efectiva intervenção e participação dos diferentes actores na construção da autonomia da organização escolar. Tal só será possível se as políticas educativas vigentes se pautarem por uma efectiva partilha de

poderes, criando espaço para que a escola se organize e defina mecanismos próprios de actuação perseguindo o ensino de qualidade e a melhoria das aprendizagens dos alunos (Morgado J. C., 2000, p. 54).

Já no que diz respeito ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, observa-se os princípios que orientam a organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Este decreto surgiu com o objetivo de melhorar e renovar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, através de algumas alterações que necessitavam de ser aplicadas. Deram especial destaque aos domínios da leitura e da escrita que necessitavam de alguma revisão nos diferentes ciclos de ensino.

Capítulo 2 | O educador e professor como impulsionador da aprendizagem

O presente capítulo explora a importância do Educador de Infância que, através de uma postura crítica e reflexiva sobre a sua prática, promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Destaca-se ainda o educador como promotor e líder no processo das aprendizagens que, utilizando a interdisciplinaridade, promove o impacto e a qualidade das mesmas.

2.1. O papel do Educador de Infância

Nos dias que correm, o Educador de Infância é caracterizado por ser “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvem o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (Roldão, 2003, p.16) Por ser o principal docente no convívio com a criança no Jardim de Infância, o Educador é constantemente desafiado no desempenho das suas funções para que estas sejam da maior qualidade possível. É neste sentido que o Educador necessita de estar em contínuo processo de formação que o ajudem a adquirir competências que auxiliem a sua prática, tendo a plena consciência de que essas competências não se “centram apenas no processo de ensinar, mas sobretudo, no processo de fazer aprender e de educar” (Marchão, 2012,

p.94). O Educador é também responsável por ser portador de competências metodológicas e práticas, como também de capacidades de gestão de conflitos e situações complexas, coligando sempre esses conhecimentos e capacidades aos de cada criança (Arends, 2008).

No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, podemos observar todos estes aspetos no Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB. Ao longo do DL, é traçada uma análise sobre as competências gerais e específicas dos mesmos, visando uma maior qualidade de educação e ensino. Verificam-se alterações de avaliação, planeamento e conceção do currículo e ação pedagógica, evidenciando que os docentes devem promover e orientar aprendizagens que estimulem a autonomia da criança através de atividades apelativas, dinâmicas e inclusivas.

Segundo Freire (1979), a ação do pedagogo é o apoio de uma boa educação e coopera para a edificação de uma sociedade racional. Entretanto, para que isso seja possível, o docente tem de assumir o seu real compromisso e observar o caminho que liga o ensinar e o aprender. Evidentemente, ensinar é um comprometimento que carece de trabalho e envolvimento. Um educador necessita sempre, diariamente, de atualizar e melhorar a sua ação pedagógica para que possa responder às necessidades dos seus alunos da melhor forma possível, pois é através do compromisso e da paixão pelo ofício e pela educação que o educador pode, realmente, adotar o seu papel e se empenhar verdadeiramente em aprender e ensinar, pois segundo Freire (1984)

O educador se reeduca ao educar e o educando, ao educar-se, educa a que o educa. Não há como sair disso. Há uma espécie de ida e volta. Acontece que, a tarefa específica do educador, não se dá em si mesmo, o educador não trabalha como educador com ele só. (...) Ele só se constitui educador quando ele trabalha com o educando. (p.10).

Um ambiente educativo de qualidade não só depende dos conhecimentos teóricos e práticos do Educador, mas também da valorização e reconhecimento individual das características de cada criança, dando especial atenção às diferenças, apoiando e integrando (Silva et al., 2016). Ainda de acordo com os mesmos autores, a promoção do envolvimento das crianças pode ser conseguida através de um ambiente educativo abastado de materiais que, através da exploração, estimulem os interesses e curiosidades

das crianças. Desta forma, o Educador é responsável por criar um ambiente inspirador, incentivante, educativo, rico e favorável não só ao desenvolvimento e à aprendizagem do grupo, mas também à prática do Educador.

2.2. O docente como gestor e líder na arte de educar

A liderança requer três elementos fundamentais: a influência, o grupo e o objetivo (Alarcão, 2010). Para que seja uma liderança eficaz, a adaptação ao público-alvo e às circunstâncias é indispensável e é por isso que podemos considerar a liderança como promotora de valores organizacionais.

A gestão de uma sala de aula ou de uma sala de atividades prevê que, com a orientação do professor ou educador, os alunos ou as crianças sejam levados a proceder de forma coletiva e, conseqüentemente, sejam envolvidos nos interesses coletivos da turma ou do grupo. É na sala de aula/atividades que o docente gere os acontecimentos quotidianos de cada aluno/criança, lidando com as histórias de vida, situações pessoais, familiares, etc. Neste sentido, é essencial que o professor ou educador produza situações favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento, que só serão efetivamente atingidos se o docente planejar, organizar e refletir sobre a prática, gerir conflitos, e criar uma confiança mútua com cada aluno/criança (Stedile, 2009).

Para criar esta relação de respeito e confiança entre docente e alunos/crianças, é indispensável o *feedback*. O *feedback* é o principal promotor de reflexão sobre os conteúdos aprendidos e as atitudes praticadas, permitindo aos alunos/crianças perceberem aquilo que devem melhorar. O docente também deve saber ouvir e respeitar o *feedback* que recebe dos/das alunos/crianças de forma a haver um ajuste e correção das suas práticas pedagógicas tendo em vista as necessidades individuais e coletivas, beneficiando ambas as partes no processo de aprendizagem.

Durante esta partilha de conhecimento, o docente poderá prever de que forma será possível trabalhar os direitos e os deveres dos/das alunos/crianças, como forma de promover uma abertura para troca de opiniões e desenvolvimento pessoal e coletivo. Neste sentido, o espaço da sala de aula/atividades torna-se democrático e primitivo a alguns conteúdos com significado, desconstruindo e reconstruindo, de forma a ajustá-los aos interesses dos/das alunos/crianças.

Ensinar e aprender requer uma tomada de decisão do docente no ato de planificar, organizar o espaço pedagógico e conduzir rotinas educativas. Deste modo, para que a aquisição de conteúdos por parte dos/das alunos/crianças seja concretizada, é necessário organização e disciplina, o que requer que o docente, durante o processo de planificação, selecione e organize intencionalmente os procedimentos a utilizar (Stedile, 2002).

É nesta ordem de ideias que considero que,

o professor deve sempre estabelecer um diálogo com os alunos, no sentido de identificar as suas necessidades educativas e ajudá-los a ultrapassá-las, promovendo um clima de autoridade baseado na confiança e no respeito, dentro e fora da sala de aula” (Garcia & Cardona, 2015, p. 13)

O docente é responsável por administrar e influenciar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente harmonioso para que essa mesma aprendizagem seja concretizada com sucesso.

A qualidade da aprendizagem é uma preocupação acrescida, tanto para o docente como para a instituição de ensino. O sistema educativo português sempre mostrou que educar para a cidadania é um passo importante na formação. É possível verificar que na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro), encontramos um encorajamento à “formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (artigo 7.º, alínea i), p. 3068). Para abordar o tema da educação para a cidadania, é necessário manter a presença da noção de democracia que guia as interações sociais (Matos, 2005). As instituições de ensino são mais do que um mero local onde se aprende, é também um espaço onde acontecem relações de convivência, cooperação e mediação de conflitos (Marques, 2003).

Assume-se então que é necessário a educação para a cidadania estar integrada nas componentes do currículo para que seja possível criar um cenário de consciência e exercício de cidadania democrática. Este ponto não se deverá verificar apenas na questão de cidadania, mas sim em todas as áreas do saber. Só desta forma é que a aprendizagem pode ser considerada como aprendizagem de qualidade, onde se juntam diferentes campos de conhecimento com o objetivo de promover a interdisciplinaridade (Pombo, 2004).

2.3. A interdisciplinaridade na condução para as aprendizagens significativas

A interdisciplinaridade pode ser vista como um conceito de evolução no processo de aprendizagem ainda que, atualmente, podemos verificar que este conceito faz parte das principais lacunas do sistema educativo português. Alves (2004), afirma que “As aulas têm horários definidos. No final toca-se uma campainha. A criança tem de parar de pensar o que estava a pensar e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo.” (p.114), caracterizando assim uma estrutura curricular desarticulada.

Incontestavelmente, para que todo o conhecimento que é adquirido faça realmente sentido, é necessário criar fios condutores entre as várias áreas.

É necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras e, com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las, encontrar um espaço plural, mas comum, refazer uma totalidade, que será, sem dúvida, sempre precária, transitória e sustentável de revisões (Pombo, 2004, p.26)

Somente criando estas ligações é que as crianças/alunos poderão beneficiar de um conhecimento vasto e com sentido, que lhe proverão instrumentos que possibilitem olhar para a realidade do mundo no seu todo (Pombo, 2004).

Quando algo nos motiva e provoca algum tipo de interesse, é mais pertinente e enriquecedor para o processo de aprendizagem, pois a nossa atenção e o nosso foco serão predominantes e visíveis. O docente, ao seguir rigorosamente o programa, não estará de modo algum a colocar os interesses dos/das alunos/crianças em primeiro lugar. Quando é colocada uma questão que vai mais além do currículo, o docente não pode nem deve desvalorizar a situação e seguir com os conteúdos programados. É de facto visível que, em muitos casos há a urgência de seguir e concluir os conteúdos planeados, mas os principais interesses emergentes da criança são esquecidos e postos de lado. É desta forma que se considera indispensável que o docente tenha a capacidade de estabelecer uma relação de conteúdos que atravessem as diferentes áreas, respondendo às necessidades, curiosidades e interesses dos/das alunos/crianças. A curiosidade e o interesse são aspetos

considerados essenciais no processo de aprendizagem, sendo igualmente essencial, dar voz às crianças nesses mesmos momentos.

Importa referir ainda que, a interdisciplinaridade pode ser vista como um meio de criação de melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas. Estas estão associadas a experiências, desafios e vivências (Cosme, 2018a).

Capítulo 3 | Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática

Este capítulo aborda algumas metodologias utilizadas ao longo dos três estágios concretizados. Estas ferramentas apoiaram na planificação e concretização das atividades implementadas em contexto de sala de atividades e sala de aula. Foram, portanto, os principais alicerces para um processo de ensino-aprendizagem eficaz, dinâmico e motivador.

3.1. A importância de planificar

A planificação é considerada um instrumento importante no desenvolvimento curricular do processo de ensino-aprendizagem. O ato de planificar permite que docente modifique o currículo e o adeque às características singulares e coletivas dos/das alunos/crianças.

Planificar pode ser caracterizado como: (1) uma finalidade, um objetivo ou uma meta que revela qual o caminho a seguir; (2) uma antevisão do processo de ensino-aprendizagem que devemos aplicar; (3) uma proposta de atividades que visam atingir os objetivos delineados; (4) um conjunto de estratégias que englobam conteúdos; (5) uma fusão de conhecimentos, ideias ou experiências sobre uma situação a organizar (Zabalza, 1992; Ribeiro, 1992) Perante o que foi dito anteriormente, considera-se que a planificação é uma ferramenta indispensável à prática do docente, tanto da EPE como no 1.º CEB. A preparação antecipada e cuidadosa, permite uma articulação de conteúdos e áreas que promovem o ensino e a aprendizagem dos/das alunos/crianças (Silva & Lopes, 2015)

Ao elaborar uma planificação, é necessário ter em conta um conjunto de etapas que, ao serem devidamente cuidadas, facilitaram a prática do docente e promoverão uma melhor aprendizagem por parte dos/das alunos/crianças.

Etapas para a planificação são imprescindíveis de serem cumpridas para um criar um bom plano. Essas etapas são:

- Seleção dos objetivos
- Escolha das atividades ou estratégias para a aprendizagem
- Seleção dos instrumentos de avaliação das aprendizagens
- Previsão das atividades de remediação da aprendizagem

As decisões tomadas pelo docente durante o ato de planificar, ditam a aprendizagem dos alunos de uma forma significativa, o qual pode prejudicar ou beneficiar o/a aluno/criança no seu individual se não considerar as necessidades do/da mesmo/mesma (Silva & Lopes, 2015). Como forma de tornar esta tomada de decisões mais facilitada e acertada, os autores Silva e Lopes (2015) consideram cruciais três questões:

1. O que é importante que os alunos aprendam?
2. Que atividades devo proporcionar para que aprendam?
3. Como posso verificar se aprenderam o pretendido?

Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem deve ser planificado de forma ponderada e pormenorizada, envolvendo decisões e reflexões acerca do que é e de que forma é implementado. Contudo, é importante que as planificações sejam de carácter flexivo, onde a liberdade de conteúdos exista e possibilite ao docente valorizar os interesses de cada criança, alinhando-os com os diferentes conteúdos e áreas a serem abordados.

3.2. Aprendizagem cooperativa

Nos anos que correm, ainda é possível observar algumas escolas que seguem fielmente as metodologias tradicionais de ensino, excluindo por completo as metodologias participativas. Esta forma envelhecida de ensinar, coloca os alunos em situações de individualização e competitividade e são estes os principais motores que “reforçam a concorrência e o sentimento de baixa eficácia pelos que obtêm menos

aproveitamento nos estudos, reforçando a exclusão social, além de não preparar os jovens para os desafios e exigências da sociedade.” (Firmiano, 2011, p.5). É neste sentido que a escola se revela como um ambiente de competição e individualismo.

Estas metodologias apenas se focam em conteúdos e transmissão de conhecimento, o que resulta em estudantes recetores. De acordo com Firmiano (2011), apoiado no autor Rogers (1977), “(...) a exposição verbal do conteúdo é o principal meio de aprendizagem, em que alunos se portam com cadernos e lápis na mão, aguardando as palavras eruditas do professor.” (p.5). Este tipo de metodologia tem vindo a demonstrar que é pouco eficaz na aquisição de conhecimento e competências interpessoais que mais tarde irão ser imprescindíveis para todo o tipo de relações na sociedade.

Nos últimos anos as pesquisas foram imensas no que diz respeito ao melhoramento nas metodologias utilizadas pelos educadores e professores. A aprendizagem cooperativa demonstrou resultados significativos na ampliação do rendimento escolar, bem como na aquisição de competências sociais. Este tipo de aprendizagem define-se como “um conjunto de técnicas de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas facilitando a compreensão do conteúdo.” (Firmiano, 2011, p.5). As atividades são planeadas pelo educador ou professor, estabelecendo um ambiente favorável à aprendizagem. Este tipo de abordagem permite aos estudantes momentos de interação com os restantes elementos da turma e com o professor, possibilitando a aquisição de autonomia e responsabilidade para a toma de decisões no decorrer das atividades. Firmiano (2011) mostra as várias vantagens da aprendizagem cooperativa:

- Estimula e desenvolve habilidades sociais;
- Cria um sistema de apoio social mais forte;
- Encoraja a responsabilidade pelo outro;
- Encoraja os estudantes a se preocupar uns com os outros;
- Desenvolve a liderança;
- Eleva a autoestima;
- A ansiedade em testes e na sala de aula é reduzida;
- Cria uma relação positiva entre alunos e professores;
- Estabelece elevadas expectativas;
- Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através do diálogo;

- Desenvolve a competência de comunicação oral;
- Melhora a recordação dos conteúdos;
- Cria um ambiente ativo e investigativo.” (p.6)

É bastante frequente encontrar os alunos sentados em grupo, mas na verdade, estão a trabalhar individualmente nas tarefas propostas pelo professor. Há ausência de discussão, diálogo e partilha de ideias, ou seja “sentam-se em célula, mas não trabalham em célula.” (Carratero, 1998, p.23). Há uma diferença bastante grande entre formar grupos de trabalho e formar grupo de cooperação. Cooperar não se caracteriza por propor um trabalho ao grupo e somente um membro o realize ou propor tarefas individuais. De acordo com Jonhson e Jonhson (1999), para que seja realmente uma aprendizagem cooperativa, são necessárias algumas características, nomeadamente “Interdependência positiva; Responsabilidade individual; Interação frente a frente permitindo o desenvolvimento de competências sociais; Desenvolvimento de competências interpessoais e grupais; Avaliação do processo do trabalho da célula de modo a melhorar o funcionamento do mesmo.” (Firmiano, 2011, p.9)

A interdependência positiva pode ser caracterizada por uma dependência mútua entre os alunos do grupo e que resulta da implementação de estratégias, como por exemplo atribuição de tarefas e de papéis e estabelecimento do objetivo comum ao grupo, compreendendo que se um elemento falhar, todos falham. Firmino (2011), citando Pujolás (2001) afirma que

a interdependência positiva só se verifica quando os estudantes tiverem a convicção de que navegam no mesmo barco e que se salvam juntos ou se afundam juntos. Deste modo, os membros de uma célula cooperativa têm uma dupla responsabilidade: aprender o que o professor lhes ensina e procurar que todos os estudantes da célula aprendam o mesmo (p.31)

Só desta forma é que há interdependência positiva, onde todos os elementos se sentem responsáveis pela aprendizagem de todos.

Já no que diz respeito à responsabilidade individual, cada grupo deve assumir a responsabilidade pelas suas aprendizagens e cada elemento do grupo deve responsabilizar-se pela tarefa que lhe foi previamente atribuída. Este tipo de responsabilidade permite que cada elemento do grupo seja avaliado, sendo conscientes

de que a avaliação do grupo é também produto das avaliações individuais. O objetivo destes grupos de aprendizagem cooperativa é aprenderem juntos, para que mais tarde possam desempenhar as tarefas propostas. Firmiano afirma que

uma das finalidades da Aprendizagem Cooperativa é permitir que cada um dos membros da célula se torne uma pessoa mais sólida e coerente nos seus direitos e deveres. Assim, o compromisso individual na aprendizagem é a chave para assegurar que todos os membros da célula saiam fortalecidos, de tal forma que sejam capazes de realizar sozinho tarefas parecidas com aquelas que realizaram na célula (Firmiano, 2011, p.11)

A terceira característica da aprendizagem cooperativa é a interação frente-a-frente, que se caracteriza por uma situação física na qual os alunos estejam cara-a-cara, de forma que haja um ambiente de encorajamento e motivação. Jonhson e Jonhson (1999), citados por Firmiano (2001),

consideram que algumas atividades cognitivas e interpessoais só podem realizar-se quando cada educando promove a aprendizagem dos seus companheiros, explicando verbalmente como resolver os problemas (falar ajuda a pensar) ao analisar conceitos que estão sendo aprendidos, ou ainda ensinar o que sabe aos seus companheiros (p.11)

Desta forma, ao estar a promover a aprendizagem individual, os restantes elementos do grupo irão comprometer-se uns com os outros, delineando objetivos em comum.

Uma outra característica deste tipo de aprendizagem, compreende em transmitir aos alunos algumas competências sociais e grupais. Para que cada aluno tenha responsabilidade sobre a sua tarefa, é necessário desenvolver um conjunto de competências sociais como forma de

- Todos os estudantes se conheçam e confiem uns nos outros;
- Dentro da célula haja um diálogo aberto, direto;

- Todos os estudantes da célula respeitem as diferenças individuais e se apoiem uns aos outros;
- Resolvam de forma construtiva os eventuais conflitos que surjam dentro da célula. (Firmiano, 2011, p.11)

Claro que os alunos não dispõem destas competências sociais espontaneamente. Os alunos terão de aprendê-las e trabalhá-las de forma sistemática, permitindo sejam adquiridas e utilizadas mais tarde nos trabalhos em grupo.

Por fim, a última característica prende-se à avaliação grupal. Esta avaliação ocorre através da análise dos objetivos do grupo, tendo em conta se estão a ser alcançados ou não. É ainda necessário determinar quais são as atitudes que foram tomadas e se será necessário haver uma mudança de estratégia. Pujolás (2001), citado por Firmiano (2011), considera que

uma avaliação deve ser feita de forma sistemática e periódica permitindo a célula refletir sobre o seu funcionamento, garantindo assim que todos os membros recebam o feedback sobre o seu desempenho e, portanto, cada estudante tenha oportunidade de se afirmar em alguns comportamentos e modificar outros. (p.12).

3.3. A importância do ensino da leitura

O “saber ler” ou “formar um leitor” apresentam algumas diferenças que devem ter atenção. “Saber ler” vai ao encontro de ter a capacidade de interpretar a mensagem simbólica que foi manifestada através de palavras que foram formadas por sílabas. “Formar um leitor” vai muita mais além do saber ler, trata-se de trabalhar a compreensão e interpretar o “universo do pensamento de outra pessoa - o autor - compartilhando pensamentos, ideias e hipóteses, aceitando, ou contrapondo-se ao que analisa.” (Krug, 2015, p.3).

Ler não pode ser visto apenas como um procedimento de descodificação do que está escrito. Este ato pode proporcionar ao leitor um contacto com o significado que este dá áquilo que foi lido “possibilitando assim, afirmar que todos, ao lerem o mesmo

conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificadamente, ao interagir com o texto.” (Krug, 2015, p.3).

Aguiar (1996), citado por Krug (2015), afirma que

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas (como narrativas e poemas) (p.4)

Ao ler estamos a executar uma prática social por podermos imergir numa emoção de sentimentos e emoções. A leitura é ainda um meio de fomentação de interação entre aspetos pedagógicos e psicológicos que devem ser mantidos em apreciação. Estes aspetos irão estar ligados de forma equilibrada para que o leitor possa compreender e decifrar o texto, recolhendo várias informações nele presentes. Giasson (2005), citado por Krug (2015), afirma que

As condições psicológicas, sociais e físicas do leitor afetam a compreensão do que é lido. O interesse do leitor pelo tema, a motivação para a leitura e os objetivos de leitura são variáveis a ter em conta no processo de ensino (p.5).

Segundo as autoras Koch e Elias (2008), citadas por Krug (2015)

o ato de ler constitui-se da junção entre os sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva, o que lhes possibilita um contato eficaz com elementos significativos do texto. Sendo assim, o leitor é posto em contato direto com as palavras, de maneira peculiar, percebendo o elevado grau de sentido que elas preservam (p.5)

Deste modo, o leitor é responsável por atribuir um significado aquilo que lê, sendo esse significado muito próprio e individual.

Nos dias que correm, a leitura tornou-se um portal para diversas opiniões, estudos, fóruns, teorias, sessões, entre outros. Ler é essencialmente uma estratégia eficaz no que concerne ao processo ensino-aprendizagem e é posta em prática por todos os professores e alunos através de vários métodos. A forma como o ato de ler é imposto pela escola, poderá afetar o aluno, aproximando-o ou distanciando-o de todo o processo. É importante que a escola promova, organize e adapte toda a sua oferta curricular, bem como as estratégias a serem utilizadas, de modo a favorecer os leitores em fase inicial. A análise estas estratégias desenvolvidas pela comunidade educativa em ambiente de aprendizagem, vão espoletar “resultados pedagógicos com consequências determinantes para o aprendiz, tanto quanto para o próprio profissional e sua instituição de ensino.” (Krug, 2015, p.8).

A função dos espaços escolares passa por desenvolver nos alunos o gosto por aprender, através de práticas pedagógicas que trabalhem a formação total dos sujeitos, preparando-os para a troca constante de informações que o mundo atual prevê.

3.3.1. Fatores influenciadores da leitura – oriundos do contexto

E essencial delinear objetivos de leitura, como por exemplo: Porquê ler? O que procuro? Informações? Novos conhecimentos? Qualquer objetivo é válido para que o leitor leia com significado. Esta criação de objetivos é uma ótima forma de motivação. Segundo Gibson e Levin (1985), citados por Viana et.al. (2018)

a leitura constitui um processo adaptativo e flexível que varia de acordo com os tipos de texto e os objetivos do leitor. Dado que não existe apenas um processo de leitura, não pode existir também apenas um modelo de leitura (p.5)

A motivação é um aspeto importante quando se fala no ato de ler. Se existe motivação para ler algum texto, haverá conseqüentemente uma maior atenção durante a leitura. Mas, em outros casos, o próprio texto pode gerar essa mesma motivação. É durante a Educação Pré-Escolar que estas sementes de leitura devem ser utilizadas desde logo para que seja possível aprofundá-las no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma,

deverá fazer parte do trabalho do professor, um cuidado acrescido na escolha daquilo que irá ser lido pelos alunos, pois são esses mesmos textos que irão impulsionar o gosto pela leitura de obras integrais. O professor deve ainda conhecer os interesses dos alunos para fazer uma boa seleção de textos, sendo estes os principais impulsionadores da motivação.

Um outro aspecto importante para a leitura, são as condições físicas e psicológicas do leitor. Estas têm o poder de influenciar se a leitura irá ser feita de forma leve ou detalhada. Por vezes, o nosso estado psicológico ou estado físico pode estar preparado para enfrentar uma leitura mais aprofundada, capaz de deter cada detalhe e captar cada emoção que o texto quer transmitir. Em outras situações, o nosso estado não permite que este tipo de leitura seja executado, optando muitas vezes por ler textos ou obras que não exijam tanto de nós, ou talvez optar por nem ler. Na Educação Básica, é muito difícil para o professor conseguir gerir este aspeto nos alunos, sendo algo em que não tem qualquer controlo.

As condições ambientais podem ter grande interferência no processo de leitura, afetando o modo como lemos. Nestas condições estão fatores como a hora do dia, o conforto, o espaço, o tempo disponível ou até mesmo a temperatura que se faz sentir. Todos estes aspetos vão afetar a nossa disponibilidade física e mental para realizar uma leitura. Outros fatores como a luz ou o barulho exterior podem também interferir diretamente na disposição e no modo de leitura (Silva, 2007). Monsenthal (1989), compreende ainda que, em contexto escolar, o professor, a tarefa ou o cenário, podem estar envolvidos nestas condições. Viana et. al. (2018), afirma que

Estas variáveis de contexto não têm sido suficientemente valorizadas no âmbito do ensino da leitura. Como organizador de situações e como proponente de tarefas o professor desempenha um papel fundamental. A maneira como organiza as situações de leitura (incluindo a motivação, a ativação dos conhecimentos prévios, a seleção de textos, as atividades propostas durante e após a leitura) serão determinantes, quer para o ensino da leitura, quer para a formação de leitores. (p.6).

O professor é então o principal responsável por proporcionar momentos de leitura orientada, pois são estes momentos que irão moldar estratégias nos alunos para exercerem o ato de ler e abordar textos. Uma situação recorrente e muitas vezes verificável em sala de aula são as leituras *express*. Este tipo de leituras, já muitas vezes referidas em estudos,

são praticadas com frequência por alunos que têm dificuldade ou desinteresse na área do português. São leituras rápidas que originam a famosa frase “não percebi nada”, e quando questionados pela dúvida, não sabem identificar onde o fio condutor foi perdido, ou quais as palavras que despoletaram o problema. É nesta medida, que o professor deve de intervir de forma a ensinar os alunos a questionar o que leem e a forma como leem.

3.3.2. Fatores influenciadores da leitura – oriundos do leitor

Quando se aborda este tipo de fatores, não expressa qualquer aspeto a nível biológico ou genético de quem lê. Neste tópico estão incluídos aspetos que abrangem as estruturas afetivas e cognitivas, bem como os “processos de leitura que o leitor ativa.” (Viana et al., 2018, p.8).

Quando pomos a leitura em prática, ativamos um combinado de interesses, conhecimentos e expectativas que, conseqüentemente ativam outros processos.

Estes processos e estratégias, que vão sendo aprendidos ao longo da experiência como leitores, nem sempre se mostram os mais adequados. Esta inadequação deriva, principalmente, da inexistência de um ensino explícito dos mesmos. Os conhecimentos que o leitor possui acerca do mundo e da língua estão em constante evolução.” (Viana et al., 2018, p.8).

As estruturas cognitivas fazem parte do conhecimento pessoal de cada um, ou seja, o que o leitor conhece sobre o mundo e sobre a língua, aspetos estes que se adquirem através de leituras ou experiências lidas e vividas anteriormente. Antes de qualquer forma de leitura, a criança aprende a falar e, de uma forma muito natural, desenvolve por consequência a língua e conhecimento sobre a mesma, nomeadamente: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Sem mesmo se aperceber, a criança recebe um rol de conhecimentos que para ela não irão ter nenhum significado, apenas aprendeu a se comunicar daquela forma. Os sons da sua língua materna e as mais variadas palavras tornaram-se código decifrados e prontos a serem utilizados em qualquer situação. Antes mesmo de a língua ser falada da forma correta, a criança passa por um período onde estão muito presentes os conhecimentos implícitos morfológicos, por exemplo, quando a

criança diz “dois soles” invés de dizer “dois sóis”, ou “três caracoles” invés de dizer “três caracóis”. Viana et al. (2018), afirma que

Com esta ilocução, as crianças mostram que conhecem a regra mais frequente de formação do plural dos nomes em português. Do mesmo modo, sem terem tido lições de gramática, as crianças extraem, da língua usada na sua comunidade linguística, as regras de combinação das palavras para formar frases corretas do ponto de vista sintático. Extraem, igualmente, regras de adequação do discurso ao interlocutor, usando, por exemplo, um registo linguístico mais infantil quando se dirigem a um bebé, o que permite concluir que desenvolvem competências metalinguísticas desde tenra idade (p.9)

É na entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando as crianças completam ou estão completando os 6 anos de idade, que se proporcionam aquisições linguísticas distintas, através de novas experiências diferenciadas daquelas que já experienciaram. O domínio da linguagem oral que estas levam consigo para o novo nível de ensino, irá determinar a aprendizagem da leitura e conseqüentemente da escrita. Numa situação em que a criança tem um vasto conhecimento de palavras, apenas é necessário dar um pequeno passo e aprender como essas mesmas palavras se escrevem. Por outro lado, se a criança tem pouco conhecimento a nível do vocabulário, terá de dar não um, mas sim dois passos gigantes, aprender palavras de forma oral e escrita. Esta aquisição acontece através do contacto com várias experiências e meios de interação social.

Estudos garantem que a partir do 3.º ano de escolaridade, as novas palavras aprendem-se maioritariamente e de uma forma geral, através da leitura assídua. É por isso necessário haver hábitos de leitura dentro e fora da escola, pois em meio familiar, a partilha de conhecimento é bastante significativa para crianças de tenra idade. O entusiasmo por recontar uma história e ao saber que está a ser realmente ouvida, irá gerar mais interesse e curiosidade em fazer novas descobertas a nível da leitura, fomentando ainda mais o ato de ler.

Existem três estratégias que promovem o alargamento do vocabulário: “a leitura pessoal; o ensino de estratégias que permitam aos alunos extrair o significado de uma palavra a partir do contexto em que a mesma aparece escrita; e por último, o ensino direto

de vocabulário específico.” (Viana et al., 2018, p.9). No que diz respeito aos conhecimentos prévios, Rumelhart (1980), citado por Viana et al. (2018), afirma que

estes podem ser a causa de problemas de compreensão leitora em três situações: se o leitor não tiver os conhecimentos adequados; se os sinais do texto não forem suficientes para ativar esses conhecimentos; se o leitor interpretar a situação de modo diferente do autor. p.9).

De acordo com o estudo feito por Viana et al. (2018), para que o professor consiga fazer uma reflexão sobre estes conhecimentos, devem ser colocadas algumas questões importantes e necessárias ao processo de compreensão:

- Os alunos têm conhecimentos prévios que utilizam na leitura?
- Os alunos têm conhecimentos prévios, mas não os utilizam?
- Os alunos têm um conhecimento cultural alargado, mas não dispõem dos conhecimentos específicos requeridos por um determinado texto?
- Os alunos possuem conhecimentos errados que interferem na compreensão?
- Os alunos têm conhecimentos reduzidos (ou nulos)? (p.9).

A resposta a estas questões irão ajudar o professor na criação de estratégias e ações de acordo com o problema identificado. Desta forma, o professor irá apoiar os alunos na articulação e combinação dos conhecimentos prévios com os novos conhecimentos.

3.4. A importância do ensino da escrita na escola

Nos dias de hoje, o sistema de ensino em Portugal determina a aprendizagem de competências da língua portuguesa, nomeadamente a produção escrita e a leitura. Somente através do domínio competente destas capacidades é que resultará o sucesso escolar na área do Português como também em muitas outras, visto que para expressar conhecimento é necessária uma comunicação escrita. Deste modo, além de os alunos

terem destreza nos conhecimentos académicos em todas as áreas, é indispensável que estes sejam eficientes na expressão escrita desses mesmos conhecimentos.

Esta ideia é fortalecida pelos programas de Português do ensino básico. Reis (2009) afirma que “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (p.21).

De facto, a língua portuguesa é fundamental quando se fala acerca de desenvolvimento de competências essenciais, gerais e transversais, considerando que é uma ferramenta imprescindível para aceder ao conhecimento e à interação social. É nesta linha de pensamento que a escola

tem de ser capaz de gerar, no seu seio, verdadeiras situações de ensino e reflexão sobre os escritos. Deste modo, o trabalho com a escrita tem de ter um rumo próprio e ser orientado por pressupostos teóricos e metodológicos específicos (Pereira, 2008, p.5).

Com base em vários estudos pertinentes sobre o tema, Santos (2011) revela que

O ensino da escrita, em contexto escolar, contribui para o desenvolvimento da capacidade de abstração, de representação do mundo e, finalmente, previne o fracasso escolar, profissional e social. Paralelamente, o domínio de competências nesta área, proporciona ao aluno uma melhor expressão das suas ideias/conhecimentos e promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu trabalho. (p.30).

Os professores são os principais responsáveis por apresentar caminhos distintos quando se trata de aceder ao conhecimento, criando múltiplas oportunidades de o aluno fazer as suas próprias escolhas com foco nos seus objetivos. Devemos apresentar sempre uma postura pedagógica que visa incentivar o aluno a ser autónomo, tanto no processo de escrita como no processo de leitura. Desta forma, o aluno será capaz de construir a sua própria aprendizagem e fortalecer a sua relação com a área do português. Esta autonomia e capacidade de adaptação às situações, irá fazer lucrar outras áreas de conhecimento, o que resultará no sucesso escolar do aluno. Contente (1995) citado por Santos (2011)

afirma que “o ensino da língua materna e as suas práticas pedagógicas serão a solução de intervenção mais acessível e talvez a mais eficaz para uma redução do insucesso escolar” (p.30).

3.4.1. Competências de escrita

A apropriação da linguagem é, de facto, algo que se desenvolve desde cedo, quer seja através do meio social ou meio familiar onde a criança está inserida. Revela-se como uma aquisição espontânea, um produto das relações estabelecidas no meio social e cultural. Desta mesma forma, o contacto com o a escrita vai surgindo e criando desde logo as primeiras conceções que, mais tarde, se irão agregar à aprendizagem formal, ou seja, já em contexto escolar.

Atualmente a escola abre as portas para uma grande diversidade cultural e linguística, apresentando diferentes conceções de escrita e língua. Estas diferenças não eram tidas em conta pela maioria dos professores que dispunham de uma perspetiva tradicional. Os alunos oriundos de meios mais favorecidos culturalmente, obtinham mais êxito do que aqueles de dispunham de uma cultura diferente, pois esses não iam ao encontro da cultura que era valorizada no contexto escolar.

Nos dias que correm, a diversidade cultural e linguística é valorizada pelas escolas, bem como as crenças, atitudes e valores diferenciados. É da responsabilidade da escola realizar uma avaliação dos conhecimentos transportados por cada criança, considerando-os como base das atividades de escrita propostas pelos professores, onde estão enaltecidas as motivações e necessidades de cada aluno.

3.4.2. Aspetos cognitivos no ato de escrever

Quando uma criança entra na escola, já carrega algumas competências no domínio da língua, revelando um conhecimento linguístico já estabilizado. Estes conhecimentos foram previamente adquiridos inconscientemente no seu meio social, familiar e cultural. A escola tem como função, apoiar nestes conhecimentos novas competências, consolidando as estruturas linguísticas da criança.

A escrita prevê uma aprendizagem clara e propositada dos signos e dos códigos linguísticos. É um processo que envolve a ativação das várias estruturas cognitivas que são fundamentais à aquisição de aprendizagens e edificação do pensamento. Deste modo, o ato de escrever é limitado pela situação linguística do aluno naquele momento, ou seja, por todo o conhecimento adquirido desde cedo.

É neste sentido que Sousa e Cardoso (2010), citados por Santos (2011), afirmam que “o texto é um dos componentes do saber linguístico considerado de aquisição tardia.” (p.21). A escrita deve ser vista como um processo complexo que reúne diferentes fases e que precisa de ser transmitida através de uma educação sistemática e progressiva, havendo melhoramentos e ajustes quando assim for necessário.

Os problemas de textualidade apresentados pelos alunos, pede sempre uma resolução através do ato de refletir e explicitar, promovendo a ponderação sobre a própria língua. A escrita, por ser um processo cognitivo exigente, “funciona como um meio de organizar e estruturar a informação, para gerar conhecimento e construir o pensamento lógico” (Garcia, 2001, p.46, citado por Santos, p.22).

Podemos então afirmar que tanto a vertente social como a cognitiva, unem-se de uma forma ativa, originando capacidades e competências no domínio da linguagem e escrita. O ato de escrever pode estar ainda associado a fatores motivacionais, defendidos também por alguns autores.

3.4.3. Fatores motivacionais

A motivação, segundo Barbeiro (2003), citado por Santos (2011), está fortemente relacionada com emoções e sentimentos experimentados pelos alunos durante as suas atividades de escrita, revelando-se durante todo o processo e produto final. Durante este tipo de atividades, deve ser promovido um ambiente favorável e valorizador das aquisições que o aluno fez, resultando num produto final repleto de experiências compensadoras.

Na mesma linha de pensamento, alguns autores defendem que o ato de comunicar através do texto, depende da ligação entre vários fatores, nomeadamente: quem está a escrever, para quem vai escrever e qual a intenção da escrita. Outros ainda acrescentam que a motivação advém do cargo social que concedemos ao texto que foi escrito. Deste modo, é necessário que a escola proponha situações de escritas reais, nas quais os alunos

possam responder às características de quem vai ler e adaptar o que irão escrever às necessidades que a comunicação requer.

O ato de escrever deve estar intimamente associado à comunicação, o que conseqüentemente irá gerar uma partilha e interação que irá permitir que haja uma expressão de sentimentos e emoções. Para que este processo seja viável, é necessário criar um ambiente benéfico, capaz de transmitir possibilidade de superação das dúvidas na escrita. Existem instrumentos poderosos que ajudam no desenvolvimento da relação com a escrita, nomeadamente trabalhos por projeto, escrita livre, diários, cadernos de escrita, entre outros.

3.4.4. Planificar

O ato de planificar é o ponto de partida do trabalho de escrita. É nesta fase que os conhecimentos prévios sobre o tema do texto irão ser escolhidos e organizados. Os conhecimentos e atuações alusivos à organização e estrutura do texto devem também ser postos em prática de acordo com o tipo de texto que irá ser criado, bem como a situação de comunicação e características do destinatário. Barbeiro (1999) citado por Santos (2011), defende que a planificação põe em prática “conhecimentos temáticos, procedimentais e contextuais.” (p.24).

No decorrer desta fase, é necessário recorrer a informações internas e externas, ou seja, irão ser utilizados conhecimentos prévios já armazenados na memória do sujeito que irá proceder à escrita, mas também irá ser necessária uma pesquisa de informação que irá complementar todo o processo. A criação de ideias está explícita nesta fase de planificação, bem como a organização das mesmas de acordo com os procedimentos e critérios. (Sousa & Cardoso, 2008).

A planificação assumirá um papel de guia para o que vem a seguir, a produção textual. É um plano que não possui rigidez e é de caráter geral, o que significa que pode ser adequado em qualquer momento e género textual.

Barbeiro (2003), afirma que “os planos podem ser de diversos tipos, desde notas dispersas, esboços, mapas conceptuais, esquemas, notas organizadas, modelos retóricos, tabelas, listas de conteúdos, sumários do texto, até ao rascunho.” (p.66). De um modo

geral, a planificação é um guião constituído por enumeração de tópicos daquilo que se irá abordar no texto.

3.4.5. O texto

Após a conclusão da fase de planificação, o aluno deve passar à fase seguinte, a produção textual, ou seja, a escrita do texto que imaginou, materializando as suas ideias e cumprindo o plano que foi previamente organizado.

O processo da escrita evoca todos os conhecimentos linguísticos, bem como os instrumentos de coerência e coesão textual, ambos de carácter relevante para uma escrita bem conseguida. A utilização destes instrumentos, não irão só ajudar na escrita positiva do texto, como irão dar uma “progressão sequencial do texto.” (Santos, 2011, p. 25). Isto irá comprometer “a redação e deverá fazer surgir as expressões linguísticas específicas que formarão o texto e dar-lhes uma forma gráfica.” (Barbeiro, 2003, p.75).

Ao compor o texto, o aluno deverá ter em ponderação todos os conteúdos e a estrutura das expressões linguísticas que irá utilizar, o que irá depender do género textual escolhido. Durante este processo, irão surgir vários problemas e dúvidas de escrita que irão provocar várias pausas ao aluno. Estas questões podem estar ligadas a vários requisitos, tal como: requisitos morfossintáticos, linguísticos, textuais, ortográficos, de coesão ou coerência. É indispensável que ao longo da produção textual, o aluno verifique a planificação como forma de assegurar se está a cumprir o que foi estipulado e se é necessário reformular algo. O aluno será confrontado por diversas vezes com variadas hipóteses de escrita e rumos que o texto pode tomar, o que exige que haja uma análise ou avaliação dessas decisões, o que pode provocar novas ideias ou reformulação das que foram previamente anotadas no plano. Desta forma, o aluno está constantemente a avaliar o que escreveu, com o objetivo de identificar lapsos que possam existir ao nível linguístico ou textuais nas várias partes escritas.

3.4.6. Revisões

A componente da revisão pode ocorrer sempre que for necessário, possibilitando reorganizações, reformulações, introdução de novas ideias ou, até mesmo, à elaboração de uma nova planificação.

A revisão é a fase que necessita de leitura e releitura daquilo que foi produzido, ativando os códigos linguísticos, sintáticos, ortográficos e lexicais (Barbeiro, 1999). É feita então uma avaliação e adaptação aos objetivos previamente estabelecidos, permitindo elaborar uma comparação entre o texto e a planificação, verificando se esta foi realmente cumprida.

Após a avaliação do texto estar concluída, o aluno pode optar por manter o que escreveu, mas, normalmente, existem sempre algumas alterações necessárias com o intuito de melhorar o texto. Barbeiro (1999) citado por Santos (2011), afirma que “as alterações ao texto produzido podem implicar reordenação, abandono, substituição ou inserção de elementos. Estas alterações podem perseguir dois objetivos distintos: adequar o texto às exigências do código escrito, ou reformular o conteúdo da mensagem que se pretende transmitir.” (p.27).

Ao nível pedagógico, é benéfico retomar o processo através da reescrita ou reformulação de ideias. Segundo o autor anteriormente apontado “existem vantagens na utilização de instrumentos adequados de autocorreção, como listas de verificação, fichas para autoavaliação ou, ainda, prontuários, dicionários e gramáticas”. (Barbeiro, 2003, p. 27).

Quando esta fase de revisão do texto é realizada a pares ou pequenos grupos, irá promover uma revisão mais profunda e detalhada, onde irá haver debate e confronto de ideias, conseqüentemente melhorando e aperfeiçoando o que foi escrito. Esta revisão, quando feita de forma consciente e destinada à reflexão, pode dar asas a uma nova tarefa, como por exemplo a reescrita da planificação, ou até mesmo à escrita de um texto diferente.

Segundo Sousa e Cardoso (2008), “a fase de revisão é um momento privilegiado para refletir sobre a língua” (p.125). Também Santana (2007), citada por Santos (2011) “valoriza o processo de revisão textual, afirmando que os escritores experientes se definem não tanto pela sua capacidade de planificar e de textualizar, mas sobretudo por serem capazes de rever os aspetos mais complexos da organização do seu texto.” (p.28).

3.5. A contribuição do Ensino Experimental das Ciências no processo de ensino-aprendizagem

Ao concretizar uma pequena pesquisa por várias teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem, verificamos que a aprendizagem que demonstra ser mais eficiente, utiliza a interação ativa dos alunos. Novak (1981), citado por Catelan e Rinaldi (2018), revela na sua teoria que a educação, para ter sucesso, necessita de ver para além do aspeto cognitivo do aluno. Aquilo que o aluno sente, como também as suas ações, revelam ser muito importantes. Isto só acontece eficazmente quando há uma ação ativa do aluno. A aquisição de conhecimento (campo cognitivo), as mutações nas emoções ou nos sentimentos (campo afetivo) e o melhoramento físico e motor, aumentam a capacidade de as crianças sentirem as suas próprias experiências (campo psicomotor).

Essa interação ativa marca presença assídua no Ensino Experimental das Ciências, inserido na área de Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ajuda os alunos na aquisição de “(...) conhecimentos, competências, capacidades e valores necessários para viver na sociedade atual” (Albino et al., 2011, p. 15). Neste sentido, é notável a importância de proporcionar um ambiente favorável à exploração e experimentação através de questões e materiais que permitam aos alunos construir a sua própria aprendizagem (Vosniadou, 2001; Correia, 2011)

Pereira (2010) relaciona alguns aspetos relevantes das atividades experimentais que podem ser explorados através da investigação ativa do aluno:

1. Apresentar situações problemáticas abertas;
2. Favorecer a reflexão dos estudantes sobre a relevância e o possível interesse das situações propostas;
3. Potencializar análises qualitativas, significativas, que ajudem a compreender e acatar as situações planeadas e a formular perguntas operativas sobre o que se busca;
4. Considerar a elaboração de hipóteses como atividade central de investigação científica, sendo este processo capaz de orientar o tratamento das situações e de fazer explícitas as preconcepções dos estudantes;

5. Considerar as análises, com atenção para os resultados (sua interpretação física, confiabilidade, etc.), a partir dos conhecimentos disponíveis, das hipóteses manejadas e dos resultados das demais equipes de estudantes;
6. Conceder uma importância especial a memórias científicas que reflitam o trabalho realizado e possam ressaltar o papel da comunicação e do debate na atividade científica;
7. Ressaltar a dimensão coletiva do trabalho científico, por intermédio de grupos de trabalho, que interajam entre si (Pereira, 2010, p. 06).

As crianças assumem uma postura curiosa que as leva a questionar sobre tudo. As atividades experimentais no domínio das ciências, adotam um papel fundamental no esclarecimento dessas dúvidas e curiosidades que as crianças possuem. Os momentos de atividades experimentais, apesar de serem lúdicos e despertarem o entusiasmo das crianças e/ou alunos, devem fazer-se acompanhar de uma contextualização e significado, promovendo deste modo a formação de cidadãos conscientes, críticos, capazes de tomar decisões, resolver problemas e refletir nos mesmos (Vieira, 2012, p. 9).

Esta área do saber desenvolve também a capacidade de pesquisa de informação acerca das experiências a serem realizadas que, conseqüentemente, irá promover a capacidade de leitura e escrita ao serem realizados os registros. As crianças e/ou alunos podem expressar esses mesmos registros através de desenhos, estimulando assim a capacidade criativa. Além disto, quando esta área é trabalhada de forma positiva com os alunos, transforma-se num agente motivador que também desenvolve capacidades manipulativas e de raciocínio, o que irá permitir um maior aproveitamento das restantes áreas curriculares (Matta et al., 2004).

É imprescindível a concretização de diversas atividades experimentais, algumas delas propostas pelo programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo de todo o processo, os alunos assumem um papel de observação e participação ativas “com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender.” (Silva, 2009, p. 23). Durante as atividades experimentais desenvolvidas, o professor e/ou as crianças deverão adotar linguagem científica e adequada ao nível de escolaridade, bem como deverá ser mantido em conta os conhecimentos prévios das crianças e/ou alunos.

3.5.1. Atividades experimentais realizadas durante a prática

Alguns estudos têm concluído e demonstrado que as atividades experimentais resultam numa melhor aprendizagem. De facto, quando o docente utiliza diferentes e interessantes metodologias para abordar um conteúdo, incentiva o aluno a ser o principal construtor do seu conhecimento de uma forma mais dinâmica e interventiva, sem qualquer tipo de obrigação. Este tipo de metodologia pode proporcionar um despertar para o conhecimento autónomo, de forma a estabelecer a reciprocidade de conhecimentos, através de situações em que o aluno se torne independente no seu processo de aprendizagem. Desta forma,

O professor deve conviver com os estudantes, observando suas ações, dialogando com eles, perguntando, sendo interrogado pelos mesmos e realizar também com eles experiências diversas do cotidiano do ensinar e do aprender. Esse procedimento auxilia a aprendizagem e desenvolvimento intelectual e pessoal. Cabe ainda, trabalhar com os estudantes os aspetos afetivos dessa relação (Rinaldi, 2011, p. 18).

Galiazzi et al. (2001) afirmam que “as atividades experimentais, embora aconteçam pouco nas salas de aula, são apontadas como a solução que precisaria ser implementada para a tão esperada melhoria no ensino” (p.250). O professor que utiliza metodologias distintas e inovadoras, torna a sala de aula num espaço de partilha, conhecimento, investigação, reflexão e impulsionadora de relações pedagógicas. Portanto, quando são utilizadas atividades experimentais nos conteúdos abordados em sala de aula, o foco da dinâmica altera-se e os alunos passam a ser mediadores do processo de aprendizagem, ou seja, tornam-se protagonistas na aquisição de conhecimento.

Ao longo da minha intervenção, nas Práticas Pedagógicas II e III, foi possível implementar algumas atividades experimentais com os alunos. A partir dos conteúdos que estavam a ser abordados no momento, foi proposto pela Professora da Unidade Curricular de Estudo do Meio e de Ensino Experimental das Ciências, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que aplicássemos algumas atividades experimentais que iriam enriquecer a prática e promover a aprendizagem dos alunos. Ao longo das atividades, o entusiasmo das crianças e alunos foi notório por ser

algo diferente e não muito praticado pelos educadores e professores, mostrando-se muito satisfeitos por manterem um papel ativo na concretização das mesmas. Podemos constatar que este momento foi gratificante, através da leitura do excerto acerca da Prática Pedagógica III, presente nos apêndices, pasta PPIII, diários de bordo, semana 3.

«Considero esta atividade uma boa forma de demonstrar o que acontece verdadeiramente no nosso mundo, pois revela a realidade dos fenómenos e fornece a informação necessárias às crianças. Pude receber vários feedbacks acerca da experiência que me deixaram muito contente por ter planeado algo deste género. Aqui ficam alguns comentários proferidos pelos alunos: “Esta aula foi mesmo fixe”, “Que maravilha”, “Podemos fazer outra experiência amanhã?”, “Professora, gostava de saber agora como se formam os tsunamis, era fixe fazermos essa experiência também.”, “Foi altamente e consegui desenhar tudo direitinho como a professora fez.”»

Tal como referi anteriormente, as crianças possuem uma postura curiosa e investigadora, que facilmente é despertada pelo desafio de explorar e descobrir mais sobre tudo aquilo que as rodeia. Por isso, a realização de atividades experimentais, não só no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como também na Educação Pré-Escolar, provoca nas crianças e/ou alunos, aprendizagens que foram adquiridas através da exploração, do trabalho em grupo e no prazer de participar ativamente em atividades que despertam o entusiasmo.

3.5.2. Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa é um conceito chave em diversas teorias de aprendizagem. Este tipo de aprendizagem ocorre quando o novo conhecimento é integrado de forma substancial e relevante na estrutura cognitiva já existente da criança ou do aluno. Por outras palavras, a aprendizagem é mais eficaz quando os novos conceitos se conectam ao conhecimento prévio, tornando-se assim mais significativo e passível de retenção a longo prazo. Segundo Moreira (1997, p.1), “a aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz.”.

De acordo com Ausubel et al. (1980), a aprendizagem significativa pode ser adquirida através da descoberta ou receção, dependendo da forma como as informações foram armazenadas na estrutura cognitiva da criança ou aluno. Na aprendizagem por receção, a informação é recebida de forma expositiva e o aluno tem como principal

objetivo atuar ativamente sobre o material já pronto, com a finalidade de relacioná-lo à informação já disponível na sua estrutura cognitiva. Durante este tipo de aprendizagem, Ausubel (2003) afirma que

(...) o conteúdo total do que está por aprender apresenta-se ao aprendiz de forma acabada. A tarefa de aprendizagem não envolve qualquer descoberta independente por parte do mesmo. Ao aprendiz apenas se exige que interiorize o material (...) que lhe é apresentado de forma a ficar disponível e reproduzível numa data futura (p. 48).

Já na aprendizagem por descoberta, o aluno aprende forma autónoma através da procura de algum princípio ou relação entre o que está a aprender e o seu conhecimento prévio. Nesta aprendizagem, Ausubel explica que a aprendizagem só será significativa se os conteúdos descobertos forem integrados aos conceitos já existentes na estrutura cognitiva, permitindo que o aluno produza um novo conceito.

A aprendizagem só é construída quando se retém ou se altera os conhecimentos que foram adquiridos e relacionados ao conhecimento já presente na estrutura cognitiva através de experiências que impulsionam a vontade de aprender. Para que a aprendizagem seja significativa, há que ter a preocupação com essa vontade do aluno em alistar o novo conceito à sua estrutura prévia, senão será claramente uma aprendizagem mecânica e sem qualquer significado (Ausubel, 2003).

O autor declara ainda que, para haver aprendizagem significativa, é necessário ter em conta alguns aspetos e condições. O aluno deve conter algum conhecimento significativo anterior sobre aquilo que está a aprender, ou seja, deverá possuir conhecimento prévio. Os conteúdos devem ser potencialmente significativos, ou seja, devem deter um significado lógico. É também necessário que o aluno queira, por vontade própria, aprender de forma significativa, excluindo totalmente algumas práticas inconciliáveis, como por exemplo a memorização. Por fim, é ainda importante que o professor ou educador seja fonte de encorajamento através da utilização de ferramentas e materiais diferenciados. É relevante que haja uma relação entre o aluno e professor, onde ambos trabalham com o objetivo de partilhar significados, principalmente como estão envolvidos materiais pedagógicos. Através desta relação, o professor oferece ao aluno o seu conhecimento fundamentado, enquanto o aluno oferece o seu conhecimento construído pela experiência pessoal e baseado nas tradições. Por isso, é elementar que o

professor seja valorizador do conhecimento prévio do aluno, ajudando-o a organizar conteúdos de forma autônoma partindo da sua vivência, cultura e realidade.

Em contexto com o Ensino Experimental das Ciências, a aprendizagem significativa é considerada um princípio fundamental. A ideia é proporcionar aos alunos várias experiências, maioritariamente experiências práticas, que não ilustrem somente conceitos científicos, mas também que os envolvam ativamente na construção do conhecimento. As crianças ou os alunos, ao estarem envolvidos nessas atividades, poderão visualizar, manipular e explorar materiais e conceitos científicos de forma concreta, facilitando a compreensão e a retenção do conhecimento, pois “(...) as aprendizagens consideradas significativas não foram apenas cognitivas, mas também de atitudes e de habilidades e caracterizaram-se predominantemente por envolverem a participação ativa do aprendiz” (Buchweitz, 2001, citado por Gomes et al., 2009, p. 24). O Ensino Experimental das Ciências procura contextualizar esses conceitos, mostrando aos alunos como podem ser aplicados na prática. Este tipo de exercício permite que as crianças ou alunos percebam a utilidade e aplicabilidade do conhecimento científico em situações do mundo real.

Durante a Prática Pedagógica III, os alunos puderam visualizar e explorar a atividade experimental que demonstra o que origina um sismo e o que acontece durante o mesmo. Esta atividade permitiu aos alunos construir e adquirir novos conhecimentos através da exploração. Através da leitura do excerto do diário reflexivo acerca desta experiência verificamos que foi uma atividade muito bem aceite por todos:

«Iniciei esta atividade por colocar algumas questões que iriam despertar curiosidade sobre a origem dos sismos, tais como: os sismos acontecem porquê? A terra treme sem nenhuma razão aparente? E porquê que a terra treme com tanta força ao ponto de destruir as infraestruturas? Obtive várias respostas que me ajudaram a entender que esta experiência talvez fosse mesmo necessária, pois as respostas transformavam-se e dúvidas que teriam de ser esclarecidas.

Avancei para a visualização do vídeo que tinha seleccionada no site da escola virtual. Apesar de ser um vídeo detalhado e esclarecedor, não satisfez a curiosidades dos alunos. Desta forma, a experiência iria resolver rapidamente esta insatisfação da turma. Chamei um aluno para que me auxiliasse na montagem dos materiais. À medida que ia montando, explicava o que cada material representava, e aí as dúvidas foram desfazendo-se facilmente. Primeiro a tábua que iria suportar as placas tectónicas, os berlines que representavam essas mesmas placas, que por serem redondos ajudam no efeito da

movimentação da superfície terrestre, e por fim a última tábua de madeira que iria representar o solo. Para conseguir um efeito ainda melhor, decidi colocar uma garrafa de água vazia sobre a última tábua, que iria representar uma infraestrutura. Posicionei o lápis horizontalmente e fixei-o na tábua com fita cola. Era através desse lápis que iria exercer a força de um sismo e fazer com que tudo tremesse.

(...) Durante a realização da atividade as reações geradas foram de surpresa e levantaram vários comentários, tais como: “tenho de fazer esta experiência em casa para o meu pai ver que o sismo não é por culpa da força do mar”, “Então é por isso que aquele sismo destruiu tudo.” (...) Após a atividade, solicitei aos alunos que desenhassem todo o processo feito para realizar a experiência, bem como os materiais utilizados e a experiência já montada. Pedi também que escrevessem algumas frases sobre a mesma. Surpreendentemente, a maioria registou que gostava que fossem feitas mais atividades semelhantes para “que ajudassem a compreender o mundo”.»

3.6. O jogo como motivador e potencializador de aprendizagens

Podemos considerar que, o ato de brincar ou jogar durante a infância é uma linguagem universal e está presente em todas as culturas. A criança quando brinca está a explorar e a exercitar o seu corpo, bem como a desenvolver habilidades motoras, cognitivas e sociais. Portanto, podemos afirmar que brincar é uma forma de adquirir ferramentas para a uma vida adulta, permitindo desenvolver segurança e autonomia (Neto & Lopes, 2018).

O ato de brincar, está interiormente conectado ao ato de explorar, que permite a estimulação da criatividade e espontaneidade. Pode ser considerada uma ação repleta de simbolismos, imaginação e fantasia, num momento em que a criança expressa livremente as suas invenções. Esta capacidade de superação da criatividade, leva a criança a experimentar a libertação dos condicionamentos sociais e culturais, fazendo-a acreditar que num mundo exterior ao seu, tudo é possível. Desta forma, deve-se respeitar a criança e as suas características de acordo com a maturidades, idade e relações sociais para que possamos compreender o processo evolutivo da mesma. Para Piaget (1975),

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria,

fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (p.160).

Ao verificarmos os programas atuais nas componentes curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se necessário apostar na inovação das práticas dos docentes como forma de corresponder aos interesses atuais das crianças e as necessidades das mesmas. Neste sentido, devem ser implementadas novas estratégias e atividades que visem a participação constante dos alunos, proporcionando experiências, atividades dinâmicas, ativas e significativas (Abreu, 2011). Para valorizar ainda mais estes momentos, é importante que o professor se envolva, sem interferir, nas brincadeiras das crianças, pois desta forma irá conhecer melhor os interesses das mesmas e posteriormente poderá colocar desafios baseados nessas mesmas brincadeiras (Silva, et al., 2016).

O jogo e o brincar, quando utilizados em sala de aula, têm como objetivo proporcionar aprendizagens e potencializar competências e habilidades das crianças ou alunos. Por esta razão, deve ser um recurso didático diferenciado e com características lúdicas, mas deve também desempenhar um papel de apoio às dificuldades detetadas. Este recurso auxilia na melhoria da performance das crianças e alunos no processo de ensino-aprendizagem, desempenhado a tarefa de mediador entre a transmissão do conteúdo e o aprender. Segundo Neto e Lopes (2018), o ato de brincar define-se como:

(...) partilhar, fazer construções com os amigos, ler livros, na rua jogar futebol, construir, divertir, ajudar, andar de escorrega no baloiço, jogar às escondidas, às apanhadas, andar de bicicleta, ir à praia, fazer castelos de areia, dar abraços, passear, fazer caretas, emprestar coisas, ir ao parque, ser príncipe e princesa, ser pirata, cantar, fazer de conta, jogar à macaca, estar com a família, brincar a tudo, estar feliz! (p. 16).

Quando falamos em recursos didáticos, o jogo revela-se como um instrumento capaz de promover atividades enriquecedoras que contribuem para a nível moral, físico, intelectual e social (Leite & Rodrigues, 2001). É facto que o jogo educativo pode ser visto

como uma forte ferramenta pedagógica de componente lúdica e didática, potencializando aprendizagens de diferentes conteúdos e áreas. Deste modo, o docente pode utilizar o jogo para introduzir ou consolidar conteúdos de forma divertida e que mantenha o foco e a atenção dos seus alunos. O jogo é um complemento na medida em que o aluno executa e transpõe o seu conhecimento para a prática, recorrendo a estratégias que resolvam os diferentes desafios, problemas e quebra-cabeças. É neste sentido que, o ato de brincar ou jogar assume um papel de ferramenta de aprendizagem, permitindo, através da ação, a troca constante do aluno com o meio, onde é possível adquirir capacidade de raciocínio e construção de conhecimento.

Esta ferramenta de aprendizagem, deve ser vista como uma estratégia capaz de tornar a aprendizagem dinâmica, divertida, prazerosa e significativa, levando os alunos a adquirir novas competências, capacidades e conhecimentos (Tezani, 2006). Estes tipos de atividade provocam nos alunos um *refresh* de motivação e interesse na aprendizagem, promovendo uma maior predisposição para aprender mais (Baranita, 2012). Leite e Alves, 2005, defendem que os jogos criam condições para uma aprendizagem cooperativa pois, enquanto os alunos estão envolvidos num momento de jogo, são capazes de socializar, partilhar ideias, refletir, demonstrar conhecimento e geram diferentes emoções.

Portanto, podemos considerar que o ato de brincar, tem como objetivo, preparar a criança para a vida adulta, sendo que através desta ação lúdica a criança aprende, determina e desenvolve as habilidades e competências. Para um educador ou professor, brincar e jogar representam infindas possibilidades para ensinar e prevenir problemas ligados à aprendizagem. Estas ações podem ainda ser vistas como facilitadoras da criação de relações entre a criança e o social, promovendo a escola como um espaço cultural, valorizador social e reprodutor de conhecimento.

Ao longo da minha ação pedagógica, pude utilizar vários tipos de jogos educativos que despertaram a atenção e a pré-disposição para a aprender e consolidar conteúdos. Na Pré-Escolar pude verificar que este tipo de ferramenta é uma forma de manter as crianças ativas e interessadas, apelando à sua participação ativa e constante. Na intervenção pedagógica realizada no 1.º ano, pude muitas vezes também utilizar o jogo para divertir os alunos durante a transmissão de conteúdos. Por fim, na última Prática Pedagógica, realizada no 4.º ano, foi onde realmente apostei mais na intervenção através de jogos educativos. Foi uma das estratégias que resultaram com a turma, pois conseguia facilmente motivá-la a apresentar resultados nos exercícios, bem como a levantar

questões pertinentes, intervir com os colegas, partilhar ideias e opiniões e realizar trabalhos em grupo.

3.7. A importância das tecnologias

As tecnologias desempenham um papel cada vez mais crucial no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma série de benefícios que impactam positivamente crianças e alunos, professores e instituições. Para que este papel seja executado de forma positiva, a escola

precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa.” (Sousa et al., 2011, p.22).

A internet e outras tecnologias proporcionam um fácil acesso a uma vasta quantidade de informação, permitindo que alunos e professores acedam rapidamente a recursos educacionais diferenciados e criativos, materiais de pesquisa e conteúdo relevante a qualquer momento e em qualquer lugar, ampliando significativamente as possibilidades de aprendizagem. As tecnologias oferecem um conjunto de ferramentas e plataformas que suportam a personalização da aprendizagem, onde os alunos podem avançar ao seu próprio ritmo, focar-se em áreas de interesse específicas e ainda receber feedback personalizado. Isto permite que a aprendizagem seja adaptada às necessidades individuais de cada criança ou aluno. O uso das TIC, como jogos educativos, simulações e plataformas interativas, pode tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador para os alunos.

A utilização dos vídeos também oferece um conjunto de benefícios para as crianças ou alunos. Muitos conceitos podem ser abstratos e difíceis de compreender através de palavras ou imagens. Os vídeos permitem a visualização dinâmica de conceitos, tornando-os mais tangíveis e compreensíveis. O vídeo oferece ainda uma combinação de estímulos visuais e auditivos que podem melhorar a retenção de informações e consequentemente contribuir para uma aprendizagem significativa.

Considera-se também as suas potencialidades como ferramenta educativa, permitindo aos alunos incluir o vídeo em trabalhos e projetos, promovendo a expressão pessoal e a aplicação prática do conhecimento. Moran (1995), citado por Sousa, et al. (2011) afirma que

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (p.27)

Por ser um elemento lúdico associado à aprendizagem, o interesse dos alunos aumenta, incentivando-os a explorar conceitos de maneira mais ativa. Ao serem utilizadas em ambiente educacional, as habilidades tecnológicas essenciais dos alunos desenvolvem-se e prepara-os para o mundo digital do século XXI. O conhecimento tecnológico nos dias que correm são valiosos para a vida académica e mais tarde profissional, sendo muitas vezes necessário habilidades básicas para cumprir várias funções.

No que toca ao ensino à distância, as tecnologias são detentoras de um papel fundamental ao possibilitarem o acesso a recursos e conteúdos educacionais independentemente da localização das crianças ou alunos. Este aspeto amplia o alcance da educação e oferece novas oportunidades de aprendizagem a um público mais diversificado.

Apesar de as TIC assumirem um papel fulcral no processo de ensino à distância, verificam-se alguns problemas difíceis de combater. Durante a pandemia COVID-19, e apesar de todos os esforços do sistema educativo português, as desigualdades sociais foram marcantes no que diz respeito ao acesso das tecnologias. Além disso, verificou-se num estudo solicitado pela Assembleia da República, no ano de 2021, que

À data do primeiro momento de encerramento, as escolas mostravam pouca preparação para lidar com o ensino remoto de emergência. Além das debilidades relativas ao equipamento, as reduzidas práticas de ensino e aprendizagem com recurso às TIC vieram revelar-se uma dificuldade. Tanto o acesso ao equipamento, como a falta de formação adequada em literacia informática das

famílias, alunos e professores condicionaram o ensino e a aprendizagem, gerando desigualdades. (p.58)

Devido a estas desigualdades, verificou-se um aumento das dificuldades dos alunos carenciados na compreensão dos conteúdos, como também uma diminuição significativa no interesse e motivação dos mesmos, afetando conseqüentemente o seu desempenho escolar.

Ao longo da Prática Pedagógica III, as tecnologias fizeram parte do dia a dia dos alunos e implementadas em diferentes contextos de aprendizagem. Foram criadas diversas atividades que desenvolveram momentos de interesse, motivação, empenho, partilha e discussão, que resultaram num trabalho individual e também cooperativo. Através de alguns excertos presentes nos diários de bordo, verifica-se que:

Excerto 1: “Esta atividade, por ter sido realizada através de um modo interativo, despertou nos alunos um maior interesse e motivação na realização da mesma. Os alunos puderam disfrutar de um momento dinâmico e visualmente apelativo, através da demonstração de imagens e vídeo.”

Excerto 2: “Para seleccionar o aluno que iria responder, criei uma roda da sorte online. Decorei a roda de forma apelativa, com recurso a cores vivas, sons e efeitos visuais, que determinaram o interesse dos alunos. Foi com certeza uma forma de captar a atenção da turma e mantê-los interessados na resolução dos problemas, pois estavam sempre na expectativa de serem seleccionados pela roda para que pudessem responder. No fim da aula, vários alunos vieram ao meu encontro solicitar que a roda fosse utilizada noutras dinâmicas, o que confirmou tudo o que foi visível durante aquela atividade.”

Capítulo 4 | Metodologia de Investigação-Ação

O presente capítulo visa abordar a metodologia de Investigação-Ação utilizada durante as três práticas pedagógicas, demonstrando ser uma metodologia de pesquisa que, apoiada na reflexão, ajuda na resolução de problemas e questões da sala de aula. É ainda salientado as técnicas e os instrumentos que foram utilizados, bem como os métodos de análise e tratamentos de dados.

4.1. A investigação-ação na educação

A Investigação-Ação caracteriza-se por ser uma abordagem metodológica qualitativa que combina a pesquisa e a prática, sendo frequentemente aplicada em contextos educacionais, embora também possa ser usada em outros campos. Esta metodologia envolve a reflexão crítica sobre a prática, a implementação de mudanças com base na reflexão e a pesquisa contínua, de modo a avaliar o impacto dessas mesmas mudanças.

No contexto educativo, a Investigação-Ação é considerada o alicerce dos docentes reflexivos que procuram renovações na sala de atividades/aula, tornando-os “mais sensíveis a fatores que afetam o seu próprio trabalho e a sua interação com os outros” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 289). Esta metodologia procura não apenas compreender os desafios no ambiente educacional, mas também implementar novas práticas, promovendo desta forma melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem. O ciclo geralmente inicia com a identificação de um problema ou desafio específico dentro da sala de atividades/aula. Este pode estar relacionado a dificuldades de aprendizagem, questões de comportamento, eficácia de estratégias de ensino ou qualquer outro aspeto que impacte diretamente a qualidade da educação. É, portanto, “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (Watts, 1995, citado por Coutinho, 2011, p. 313).

Na fase de intervenção, os professores implementam estratégias ou mudanças na sua prática pedagógica com o objetivo de abordar o problema identificado. Essas mudanças são, muitas vezes, baseadas em teorias educacionais, mas também levam em consideração as características específicas da sala de atividades/aula. É de realçar que a adoção de uma flexibilidade metodológica da Investigação-Ação, permite que os docentes escolham abordagens que se adequem às suas necessidades e às necessidades dos seus alunos, tanto de forma individual como coletiva.

Após a implementação das intervenções, segue-se para a fase de reflexão. Neste momento, os professores avaliam de forma crítica os resultados das mudanças realizadas. Neste processo, considera-se o impacto nas aprendizagens dos alunos, a eficácia das estratégias adotadas e qualquer ajuste que se verifique necessário. A reflexão é crucial para a aprendizagem contínua e a melhoria constante da prática.

A utilização desta metodologia em contexto educativo, não apenas promove a resolução de problemas específicos, mas também contribui para o desenvolvimento profissional dos educadores e professores. Ao participar ativamente no processo de investigação, os professores desenvolvem habilidades de pensamento crítico, análise de dados, colaboração e tomada de decisões fundamentadas. Além disto, a I-A contribui para uma cultura escolar mais dinâmica e centrada na aprendizagem, dando ênfase na colaboração entre docentes que conseqüentemente incentiva a partilha de boas práticas, experiências e conhecimentos.

Pode-se afirmar que a Investigação-Ação em contexto educacional, é uma abordagem valiosa que permite aos professores assumirem papéis ativos na melhoria constante da sua prática pedagógica. Ao integrar teoria e prática, esta metodologia qualitativa não resolve apenas desafios e problemas específicos, como também fortalece a profissão do docente e promove um ambiente escolar mais eficaz e centrado na aprendizagem das crianças ou alunos.

4.2. Técnicas e Instrumentos na recolha de dados

A investigação-ação é uma metodologia que se apoia em técnicas e instrumentos que auxiliam na recolha de dados significativos para responder ao problema identificado pelo docente. No decorrer das práticas pedagógicas, fomos desafiados em observar e intervir como solucionadores dos vários problemas detetados, utilizando técnicas e instrumentos que nos forneceram as informações necessárias à intervenção.

É importante referir que os dados recolhidos numa investigação qualitativa, são também designados de qualitativos, caracterizando-se por serem “(...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). A observação destaca-se por se destinar à pesquisa dos vários problemas no meio onde o investigador está inserido, apoiando na procura de respostas para as várias questões que se levantam (Sousa, 20009, p.109). Ao longo das minhas intervenções pedagógicas, utilizei a observação participante como técnica de recolha de dados, permitindo tornar-me mais consciente e atenta aos vários momentos na sala de atividades e sala de aula. Como revela Máximo-Esteves (2008), “(...) a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87), ou seja, o contexto poderá ser a sala de aula (contexto restrito), a escola

(contexto amplo), os materiais e os espaços (contexto físico-geográfico), as práticas e os conhecimentos (contexto histórico-cultural) e as pessoas e relações (contexto social).

Para obter melhores resultados na observação, mantive o contacto ativo com as crianças e alunos utilizando uma observação participante, que “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade” (Sousa, 2009, p.113), possibilitando uma recolha de dados de forma mais natural e concreta. Em modo mais detalhado, a “observação participante é (...) uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que (...) lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert et al., 1990, p.155). Esta observação pode ser caracterizada como uma tentativa de situar o observador e o observado no mesmo flanco de ação, permitindo que o observador assuma um papel de membro do grupo que está a ser analisado. É neste sentido que este tipo de observação permite o acesso próximo às ações e acontecimentos que ocorrem naquele mesmo grupo, ajudando o observador a compreender melhor todas as intenções, pensamentos e motivações dos observados (Sousa, 2009).

De forma a complementar a técnica da observação, utilizei vários instrumentos de recolha de dados, nomeadamente diário reflexivo, registo de imagens e registo em vídeo. Os diários reflexivos, segundo Brazão (2017), são vistos como um “método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal” (p.292). Através de anotações simples em tópicos, escritas no decorrer das intervenções em sala de aula e no que estava a ser observado, os diários reflexivos foram elaborados da forma mais detalhada e precisa possível, ajudando na reflexão e na análise das aprendizagens. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) este tipo de anotações, designadas por “notas de campo” consistem “(...) no relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de estudo qualitativo” (p. 150). O docente, ao ler o que escreve no diário reflexivo, cria um momento de ponderação consigo mesmo acerca da sua prática e daquilo que pretende melhorar, motivando não só uma evolução na sua intervenção, como também no desempenho das crianças ou alunos. Na linha de pensamento de Máximo-Esteves (2008), “Alguns professores utilizam o diário como a sua principal estrutura de registo escrito, no qual incluem não só as notas de campo, mas também outro tipo de dados” (p. 89).

Optei também pelo uso de outros instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o registo de imagens através de fotografias e vídeos. Este tipo de registo destaca-se por representar um momento da realidade que foi captado por quem estava atrás da câmara. Para além disto, o registo de imagens e vídeo tem a aptidão de transformar o tridimensional, em bidimensional, permitindo que esse momento seja guardado para que possa ser analisado mais tarde (Rios et al., 2016). Através desta recolha, pude realçar o que ficou registado nos diários reflexivos, pois permitiu-me relembrar aspetos que não foram identificados nas pequenas anotações. Segundo Bikeln (1994), citado por Agostinho, este tipo de registos “dão-nos fortes dados descritivos” (p.183), que nos ajudam a compreender e a analisar indutivamente. Ambos os instrumentos foram utilizados de forma diária, tendo como principal objetivo evidenciar todo o trabalho didático-pedagógico realizado durante as minhas práticas pedagógicas. A conciliação entre os diários reflexivos e o registo de imagens e vídeo, permitiu uma maior compreensão e solução para os problemas detetados em sala de aula que, quando resolvidos, demonstram resultados positivos na aprendizagem das crianças e alunos.

4.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados

O método de análise e tratamento de dados complementa o estudo realizado à *posteriori* que engloba todas técnicas utilizadas na recolha de dados para solucionar a questão-problema elucidada no início da investigação. Esta análise irá ajudar na organização dos registos, na compreensão dos mesmos e na análise. Bogdan e Biken (1994) referem que

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

Os autores Bogdan e Biken referem ainda que “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (p. 205). É desta forma que todo este

processo necessita de organização, síntese e interpretação de todo o material que foi recolhido.

Ainda na fase de investigação, é essencial haver uma análise e compreensão de todos os dados que foram recolhidos através dos instrumentos e técnicas que foram utilizados pelo observador. A análise e interpretação dos dados são de carácter complexo e contínuo, onde o principal objetivo é compreender, reconhecer e contruir significados importantes e com sentido, apoiados nas reflexões que foram anteriormente feitas. Ainda nesta fase, é necessário entender que estas interpretações são fulcrais na avaliação do instrumentos e técnicas utilizados, permitindo verificar se foram realmente os mais adequados na recolha de dados.

Neste sentido, esta interpretação e triangulação dos dados, são instrumentos relevantes para a procura e análise das soluções das questões-problema que foram levantadas ao longo da observação. Mediante todos os dados recolhidos através da observação participante, dos registos escritos, dos registos de imagens, das conversas informais e dos diários de bordo, podemos compreender de que forma é que a prática pedagógica foi realizada e se foi bem conseguida. O objetivo desta triangulação e interpretação de dados é garantir que novas mudanças podem ser impulsionadas futuramente a fim de resolver novas questões e problemas que possam surgir, sempre beneficiando as crianças e alunos. A triangulação dos dados recolhidos na observação participante, diários reflexivos e registo de imagens e vídeo, permite obter vários pontos de vista que fornecem qualidade e profundidade à investigação (Sousa, 2009). Esta triangulação e interpretação destacam-se como instrumentos elementares para a análise dos dados recolhidos, bem como para a procura de respostas para a investigação (Coutinho et al., 2009)

PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Prática Pedagógica I – Contexto de Pré-Escolar

O presente capítulo destina-se à exposição da Prática Pedagógica I, desenvolvida em contexto da Educação Pré-Escolar, numa IPSS situada no concelho do

Funchal. Esta prática decorreu sob Orientação Científica de uma orientadora da UMa e pela educadora responsável pela sala.

O objetivo foca-se em descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas durante esta prática, que se concretizou entre o dia 25 de outubro de 2021 e 5 de janeiro de 2022 num total de cento e vinte horas, organizadas em nove semanas, sendo a primeira destinada à observação participante como forma de reconhecer a rotina do grupo.

5.1. Caracterização do estabelecimento educativo

O infantário, caracteriza-se por ser uma instituição de caráter religioso, gerido pela Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria. Esta escola iniciou a sua atividade em 1898 com a lecionação do Ensino Elementar e Ensino Secundário apenas para o sexo feminino. Após a Implantação da República, em 1910, as religiosas foram afastadas do Funchal e a sua ação missionária foi interrompida. Mais tarde, a 13 de outubro de 1926, o Governo, através do Decreto n. °12585, fortalece a Obra Missionária nos domínios coloniais que provocou o reinício da sua ação em meados de 1928 com um grupo de crianças entre os 3 e os 14 anos de idade, criando assim um Jardim de Infância e uma escola primária que extinguiu mais tarde em 1974, mantendo apenas a primeira valência.

Desde então, esta escola mantém o seu ativo e trata-se de uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). É regida pelos valores cristãos e visa um desenvolvimento harmonioso e global das crianças, objetivando educar no amor e na liberdade responsável, criativa e participativa visando sempre os valores humano-cristãos. Atualmente a escola é frequentada por 196 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e 6 anos de idade. O infantário acolhe crianças de todas as classes, priorizando os mais carenciados. Existe uma participação dinâmica, criativa e corresponsável entre as crianças, famílias e educadores, organizando desta forma uma Comunidade Educativa ativa.

Esta instituição caracteriza-se pelos seus vários espaços amplos exteriores e interiores que potencializam o bem-estar geral das crianças. Distribuídas pelo edifício existem 12 salas de atividades, 1 sala de computadores, 1 sala de apoio à Educação Especial, duas bibliotecas, um salão polivalente que também serve de apoio às aulas de

música, 1 refeitório, copa, cozinha, lavanderia, duas salas de cacifos destinadas ao pessoal docente e auxiliar, dois recreios que dispõem de material adequado ao lazer das crianças e espaços verdes ao livre ajardinados e hortícolas.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição incorpora 49 trabalhadores, nomeadamente uma Diretora Pedagógica, uma Coordenadora Pedagógica, 10 Educadoras de Infância, uma Educadora destacada para Educação Especial, uma Professora de Educação Musical destacada pela DSEAM, uma professora de Expressão Físico motora, uma Administrativa, vinte ajudantes de Ação Educativa e doze Auxiliares de Serviços Gerais.

5.2. Caracterização da sala

O espaço da sala pode ser considerado um leque de oportunidades que favorecem o desenvolver e o bem-estar das crianças. É importante que, especialmente na Educação Pré-Escolar, o espaço partilhado pelas crianças e educadores, transmita alegria, prazer, abertura às vivências múltiplas e interesses das crianças e as suas aprendizagens.

A sala era composta por um hall de entrada onde estava presente o espaço utilizado para a gestão de grande parte da rotina das crianças. Neste hall estavam disponíveis os cacifos identificados com a fotografia e o nome de cada criança, permitindo um fácil reconhecimento por parte das mesmas, permitindo estimular o sentido de responsabilidade e autonomia na arrumação dos próprios pertences. Nesta zona estava também disponível um armário de grande dimensão que auxiliava a arrumação de diversos materiais do uso das crianças e da equipa da sala, tal como tintas, toalhas multiusos, copos, pincéis, grandes e pequenos recipientes, entre outros. Neste mesmo armário estava ainda incorporada uma pia com água potável, o que permitia a fácil higienização das mãos após cada atividade, bem como o enchimento das garrafas de água das crianças.

Já no que diz respeito à divisão seguinte, tenho a destacar as duas mesas dispostas no centro da sala, o tapete e os placares de madeira. As mesas ofereciam um ótimo espaço de trabalho às crianças, permitindo realizar as atividades de forma confortável. Estas mesas serviam muitas vezes de superfície para a colocação de brinquedos, nomeadamente legos ou plasticina, como também permitiam às crianças a exploração das histórias que tinham à disposição. Em alguns momentos, e por falta de organização, as crianças

disputavam as cadeiras e geravam alguns conflitos, pois as crianças não tinham os seus lugares previamente definidos. Cada mesa dispunha de 9 cadeiras, fazendo um total de 18.

No que diz respeito ao tapete, posicionado junto à parede lateral direita, apoiava em vários momentos do dia, assumindo um papel de ponto de encontro para atividades, leitura de histórias, cantar canções, local de espera, entre outros momentos imprescindíveis na rotina. O tapete estava posicionado entre duas janelas, o que permitia que a entrada de luz fosse benéfica nos momentos das atividades, possibilitando uma boa visão na leitura das histórias, por exemplo. Por cima do tapete, posicionado na parede lateral, existiam dois placares: um deles posicionado de forma que as crianças pudessem alcançá-lo e outro um pouco mais acima. No placar posicionado na medida mais baixa, estavam expostas várias tabelas para uso das crianças no momento dos bons dias, nomeadamente quadro das presenças, quadro do tempo, quadro das tarefas e quadro do chefe. Já no outro placar, estavam expostas fotografias das crianças, imagens alusivas ao nome da sala e as respetivas datas de aniversário de cada criança.

No placar da parede do fundo podíamos observar várias decorações alusivas à época do ano, festividades e estação. Do lado esquerdo do placar estava presente um pequeno altar com imagens religiosas e ofertas das crianças, maioritariamente flores e algumas velas.

Na parede lateral do lado esquerdo estava presente o placar onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças. Este placar era muito contemplado não só pelas crianças, como também pelos encarregados de educação quando os iam pôr à sala.

A nível da organização de materiais, estava divisão principal dispunha de um armário de dimensões consideráveis que servia de espaço de organização de múltiplos materiais necessários à sala, como por exemplo, lápis de cor, canetas, esferográficas, folhas brancas, cartolinas, material reciclado, rolos de papel higiénico, pequenas caixas de arrumação, entre outros. Ao lado deste grande armário ainda era possível arrumar as camas utilizadas na hora do sono.

Relativamente ao espaço geral da sala, considero uma área reduzida e com pouco espaço livre de circulação, mas confesso que transmitia um ambiente acolhedor e com tudo aquilo que era necessário ao dia a dia das crianças. Com base nesta pequena área que a equipa da sala tinha ao dispor, era necessário haver uma reflexão contínua acerca da funcionalidade e adaptação dos diferentes materiais e espaços dispostos neste espaço, permitindo assim algumas alterações reflexivas da organização. Apesar das dimensões

reduzidas, a sala dispunha de todas as áreas necessárias ao desenvolvimento das crianças, nomeadamente a área da biblioteca, a área da casinha e a área dos jogos. Ao utilizar estas áreas livremente, era notório a felicidade que as crianças transpareciam ao viver e experienciar diversos papéis sociais e relações interpessoais.

A área da casinha era definitivamente a área mais requisitada pelas crianças da sala, pois era nesta área que mostravam prazer em desempenhar papéis já conhecidos do ambiente familiar das mesmas, como por exemplo mãe ou pai. Verifiquei também que as crianças atribuíam vários significados aos objetos e aos espaços e com eles reproduziam ações, quer de caráter coletivo, que de caráter individual.

Relativamente à área da biblioteca, considerei-a muito pobre a nível literário, pois não continha diversidade e quantidade que apelassem ao interesse do grupo. Esta área era mais utilizada no tempo de receção das crianças, permitindo que as mesmas se sentassem no tapete folheando as histórias, que muitas vezes as crianças já tinham visto.

Por fim, abordando ainda a área dos jogos, era uma área também muito apreciada, pois gerava momentos de convívio e interação constante entre as crianças. Os jogos eram explorados nas mesas ou no tapete por um grupo de crianças predefinido no momento da distribuição das crianças pelas diferentes áreas. Durante a utilização desta área, era notório uma maior frequência de diálogos e partilha de ideias por parte do grupo, havendo por vezes conflitos que necessitavam da intervenção da educadora ou da auxiliar de ação educativa.

Em suma, considero que a sala, apesar das pequenas dimensões e do espaço livre reduzido, apresentava uma organização planeada de forma intencional e recheada de recursos e materiais pedagógicos promotores de aprendizagens, bem-estar geral e harmonia coletiva. Era uma sala que proporcionava às crianças um ambiente acolhedor e transmissor de segurança, o que se revela imprescindível na promoção do bem-estar.

5.3. Rotina diária

A rotina diária do grupo da sala estava previamente planeada com momentos de atividades pedagógicas orientadas, atividades livres, higiene e alimentação. Estas atividades eram realizadas na sala, no refeitório, nas casas de banho, no recreio e também em outras áreas do estabelecimento educativo, como por exemplo o salão ou os claustros.

Tabela 1 Rotina diária da sala

Manhã	
8h-9h30	Receção das crianças
9h30-10h	Lanche da Manhã + higiene
10h – 11h	Atividades orientadas
11h – 11h30	Atividades livres
11h30 – 12h	Almoço + higiene
12h – 14h30	Descanso
14h30-15h	Lanche da Tarde + higiene
15h-18h	Atividades livres

Durante a realização da minha prática, foi notório que nem todas as crianças estavam familiarizadas com todos os momentos do dia a dia e ao planeamento das mesmas, o que significa que houve um grande esforço da minha parte na promoção da adaptação das crianças a estes momentos.

5.4. Caracterização do grupo de crianças da sala

A minha prática pedagógica incidiu num infantário localizado no Funchal, mais concretamente numa sala à qual pertencia um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, permitindo desta forma uma maior diversidade de contextos de observação.

Neste grupo estavam presentes vinte crianças, sendo que duas tinham Medidas Seletivas de Apoio à Aprendizagem e usufruíam de um acompanhamento mais especializado como forma de conseguirem seguir as atividades do restante grupo. Uma dessas crianças, a criança A., apresentava um ligeiro défice de atenção e a criança V., possuía um atraso cognitivo e espectro do autismo, o que não lhe permitia acompanhar todo o processo de aprendizagem à mesma medida que o restante grupo. Esta criança apresentava de igual modo um pouco de agressividade perante as outras crianças e adultos, provocando muitas vezes situações de stress dentro da sala. O grupo demonstrava estar pouco adaptado à rotina estabelecida pela equipa da sala, o que resultava num menor controlo na organização e gestão do tempo.

Apesar da sala estar repleta de materiais e áreas de exploração livre, as crianças eram muitas vezes privadas de fazer as suas próprias escolhas em relação aos jogos de mesa ou histórias, provocando muitas vezes desânimo para concretizar as restantes

atividades. Demonstravam ser crianças com vontade de participar no seu processo de ensino-aprendizagem, mas que não lhes era, muitas das vezes, permitido. Era notório que o ambiente pesava cada vez que alguma situação acontecia com a criança V., causando desconforto no restante grupo e muitas das vezes causando apreensão.

5.5. Projeto de Investigação-Ação

A presente investigação foi feita com base na Unidade Curricular de Projeto de Investigação-Ação apoiando-se na Unidade Curricular de Prática Pedagógica I do 1.º ano do curso de Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todo o processo foi realizado no infantário, incidindo na sala onde realizei a minha prática, que apresentava um grupo com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e diferentes níveis de aprendizagens. Esta investigação visou abordar a promoção de um ambiente sereno, organizado e estruturado, favorável à aprendizagem de todos os elementos do grupo, pois a sala apresentava alguns problemas relacionados com este mesmo tema.

Como futura educadora de infância, assegurar a qualidade do ambiente educativo é algo essencial para a boa prática da minha profissão. Desta forma, o papel do/a educador/a deve passar pela análise dos problemas visíveis da sala, do grupo em geral e das crianças como seres individuais, refletindo acerca dos mesmos e criando estratégias promotoras de uma aprendizagem de qualidade. Visto estarmos perante um tempo em que surgem cada vez mais crianças com Medidas Seletivas de Apoio à Aprendizagem, devemos assegurar contextos pré-escolares inclusivos, compreendendo as crianças em questão e as outras que as rodeiam. Os contextos educativos devem apoiar e continuar as experiências que são vividas pela criança no seu seio familiar e ser tarefa da Educação Pré-Escolar proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagens às crianças em questão. Para que isto aconteça, estas devem estar inseridas não só num ambiente inclusivo, mas também estruturado e organizado, facilitando a nossa intervenção e a intervenção das restantes crianças.

O estudo dividiu-se em três fases: o planeamento, a intervenção e a reflexão. Todas estas fases seguiram numa linha de raciocínio fundamental para a criação da questão-problema, para as estratégias a serem aplicadas e para a resolução da mesma.

5.5.1. Seleção e Justificação do Problema

O problema que abordei para a realização do estudo esteve relacionado com o ambiente organizado, estruturado e sereno necessário à aprendizagem das crianças. Na Sala das Nuvens, local onde incidiu a minha ação pedagógica, foi visível que havia uma ausência de tranquilidade e organização causada por vários fatores, sendo que um deles se focava numa criança com Medidas Seletivas de Suporte à Aprendizagem.

Havia um desajuste na organização do grupo que não permitia uma boa aprendizagem por parte das crianças. A falta de adaptação à rotina, planeamento de tarefas, liberdade na escolha de atividades, ausência de diálogo e atitudes pouco corretas por parte de todas as crianças e mais concretamente da criança em questão, foram os principais focos negativos que pude observar. A criança V. demonstrou ser um caso complexo devido ao seu atraso cognitivo e comportamental, trazendo algumas dificuldades para o grupo e para a forma como trabalhávamos com o mesmo. O comportamento desta criança criava um ambiente muito pouco favorável à aprendizagem dos restantes e não permitia desenvolver as atividades planificadas. Esta criança era acompanhada por uma profissional de educação especial apenas uma vez por semana, o que considerei pouco tempo para o caso em questão.

Após a análise desta situação delineei como objetivo garantir um ambiente sereno e favorável à aprendizagem do grupo, permitindo que todas as crianças se sentissem incluídas na rotina e nas atividades como as principais promotoras do seu próprio sucesso.

5.5.2. Questão de Investigação

Ao longo do tempo foram-se criando visões e opiniões acerca da importância de promover um ambiente favorável à aprendizagem que fosse constituído por um conjunto de fatores necessários à construção do mesmo. Sendo que cada vez mais, as salas da pré-escolar são constituídas por crianças de diferentes idades e com níveis de aprendizagens um pouco distintos, torna-se difícil conseguir um ambiente sereno, organizado e estruturado, demonstrando-se apelativo a todos os elementos do grupo. Desta forma, é necessário que tanto o/a educador/a como as crianças, estabeleçam um trabalho

cooperativo para formar um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, estabelecendo desta forma o mesmo leque de oportunidades a todas as crianças. Deste modo formulei a seguinte questão: Como promover um ambiente sereno, estruturado e organizado, que seja favorável à aprendizagem de todos os elementos do grupo?

5.5.3. Estratégias de ação pedagógica

Na primeira semana da minha ação pedagógica, estabeleci desde logo o primeiro objetivo a atingir: envolver o grupo na rotina, criar responsabilidade e promover a autonomia. Desta forma, juntamente com a educadora cooperante, decidimos que diariamente um elemento do grupo iria ser eleito “o chefe”. Esta criança possuía um conjunto de tarefas pré-estabelecidas e orientadas pela educadora, estagiária ou auxiliar.

As tarefas foram as seguintes:

- Organizar o comboio nas deslocações do grupo;
- Verificar se as luzes da sala estão apagadas cada vez que saímos;
- Auxiliar nos conflitos das outras crianças da sala;
- Demonstrar responsabilidade e empenho nas atividades;
- Verificar se todas as toneiras estão fechadas depois da lavagem das mãos e se não há papeis no chão da casa de banho;
- Elegger um elemento para o auxiliar na organização/limpeza da sala após as atividades;
- Verificar se os lanches/almoços já se encontram nas mesas do refeitório;
- Ir buscar o cesto dos chapéus na hora do recreio.

Desta forma, conseguimos que as crianças trabalhassem a sua autonomia e compreendessem melhor a rotina do grupo, estabelecendo desta forma uma maior responsabilidade individual e geral. Estas tarefas tiveram também como objetivo que a criança V., possuidora de Medidas Seletivas de Apoio à Aprendizagem, se inserisse num

grupo organizado e estruturado, o que conseqüentemente promoveu o seu bem-estar físico e psicológico.

5.6. Momentos de aprendizagem

No desenrolar da Prática I, as intervenções foram pensadas e planeadas estrategicamente consoante os critérios e objetivos apresentados nas OCEPE, no Plano Educativo da instituição e no Plano Curricular de Grupo, articulando sempre com o contexto que fui observando ao longo do tempo, pois é notável que todas as atividades aplicadas, foram baseadas nos problemas detetados.

Decidi então apresentar e descrever três atividades pedagógicas realizadas na Sala das Nuvens focadas em promover um ambiente organizado, sereno e promotor da harmonia entre o grupo, despoletando assim o bem-estar geral de todas as crianças. É importante referir que todos os conteúdos fizeram parte dos interesses do grupo e foram aplicados com o intuito de articular com as diferentes épocas festivas, tradições e diferentes áreas do saber.

5.6.1. Atividade 1: “E se pensássemos?”

Na segunda semana de intervenção, visto tratar-se de um grupo com algumas dificuldades em estabelecer um ambiente mais tranquilo e ausente de atitudes desestabilizadoras, como por exemplo agressões e disputas não saudáveis, decidi criar um momento de reflexão com as crianças, intitulado de “E se pensássemos?”.

Primeiramente, ainda na sala de atividades, tentei dialogar com as crianças acerca da gestão daquilo que sentimos e das emoções que experimentamos, completando com a leitura do livro *O novelo das emoções* de Elizabete Neves, que conta a história de uma menina que vive numa montanha-russa de emoções, não conseguindo compreender o que se passa com ela. Durante este momento pude verificar que a atenção das crianças estava direcionada para o que estava a acontecer com a criança V., o que me permitiu direcionar o diálogo para onde realmente interessava.

Neste momento, fiz questão de evocar o tema da agressividade, começando por colocar algumas perguntas ao grupo, como por exemplo: “As mãos não servem para bater, pois não? Vamos pensar o que podemos fazer com as mãos?”. Esta pergunta fez surgir

respostas muito interessantes tais como: “para abraçar os amigos e a família”, “para ajudar a minha irmã a amarrar os sapatos”, “para dar 5 ao papá”, entre outras observações feitas pelas crianças. (apêndice Diário de Bordo 7, PPI)

Posteriormente, perguntei a cada um, quais as atitudes, praticadas pelos colegas, que não consideravam corretas ou que os magoavam fisicamente e emocionalmente. Nesta fase verifiquei que muitos se referiram à agressividade da criança com Medidas Seletivas de Apoio à Aprendizagem e ao comportamento que este apresentava por vezes dentro da sala, como por exemplo: jogar as cadeiras, empurrar os colegas, puxar o cabelo das crianças, gritar, dar pontapés nas portas, magoar os elementos da equipa da sala, entre outras situações desagradáveis, mas também muito difíceis de gerir. Desta forma, tentei que compreendessem que esta criança é especial e que devemos perdoá-la, tentando sempre amenizar estas situações com palavras e atitudes bonitas.

A partir deste dia, após a concretização da atividade, verifiquei que as crianças modificaram um pouco a sua atitude em relação à criança V., demonstrando apoio e compreensão nas atitudes da mesma. Foi gratificante observar que o grupo conseguiu interiorizar que todos nós temos diferentes emoções em momentos distintos e por vezes só precisamos de alguém que nos abrace e conforte. Um momento marcante nesta Prática Pedagógica, que me fez refletir que esta atividade foi necessária neste grupo de crianças, ocorreu no recreio quando a criança V. estava a ter uma atitude agressiva com a auxiliar. As crianças, ao se aperceberem do que se estava a passar, abraçaram o colega e referiram palavras de conforto, tais como “V. tens de respirar fundo, vais ver que vai passar” e “Vou-te abraçar para não fiques chateado”.

Figura 1 Planificação da atividade "E se pensássemos?"

Área de conteúdo	Competências	Atividade/Estratégias	Recursos
Área de Formação Pessoal e Social	Comunicar e articular <ul style="list-style-type: none"> Expressar as suas opiniões e apreciações críticas; Proporcionar um diálogo interativo entre as crianças. Desenvolver capacidade de resolução de conflitos e problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades orientadas: “E se pensássemos?” A estagiária irá sentar as crianças no tapete e abordar o tema das emoções através de um diálogo interativo com as mesmas. Após este momento, passará à leitura do livro <i>O novo das emoções</i> de Elizabete Neves. Posteriormente irei criar um momento de reflexão sobre as atitudes que o grupo, de modo a que identifiquem os aspetos a melhorar e os aspetos a manter.	Recursos materiais: Livro <i>O novo das emoções</i> de Elizabete Neves

Figura 2 Momento em que uma criança partilha ao grupo o que sente



5.6.2. Atividade 2: Massa de Modelar

Ao longo dos três dias de observação de estágio, verifiquei que a criança com Medidas Seletivas de Apoio à Aprendizagem nem sempre demonstrava interesse em participar nas atividades propostas pela educadora ou por mim. Desta forma, tentei estabelecer um diálogo com esta criança e com a mãe da mesma com o objetivo de perceber o que ela gostava mais de fazer em casa, algo que captasse a sua atenção e que despoletasse o seu interesse. A resposta que obtive deu asas às planificações seguintes, pois pude logo pensar em algumas atividades que eram possíveis de realizar dentro da sala, bem como fora da mesma. Esta criança demonstrava bastante interesse na realização de receitas como broas, bolos ou bolachas, pois ficava muito entusiasmada por sujar as mãos, amassar, tocar, sentir diferentes texturas e degustar alimentos.

Com o intuito de melhorar a sua participação, autonomia e interesse nas atividades, decidi fazer massa de moldar com corantes de diferentes cores. Utilizei esta atividade várias vezes durante a minha intervenção, pois verifiquei que era algo benéfico para o grupo. Na primeira vez, pude observar que esta criança conseguia estar atenta e empenhada numa tarefa, pois estava a desempenhar uma atividade que era do seu interesse. As outras crianças surpreenderam-me pela positiva ao elogiarem o comportamento do colega e verificando realmente que o ambiente estava mais tranquilo e propício à aprendizagem.

Deixo aqui um excerto do diário de bordo n.º 21, PPI: “Quando as crianças se aperceberam que iam sujar as mãos, arregaçaram logo as mangas da bata e afirmavam “Mãozinhas sujas, que bom”, “Vamos amassar”, “Que fixe Diana, é plasticina?”

Figura 3 Planificação da atividade da massa de modelar

Área de conteúdo	Competências	Atividade/Estratégias	Recursos
Área de Formação Pessoal e Social	Independência e autonomia <ul style="list-style-type: none"> Adquirir um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permite realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos. 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades orientadas massa de modelar Na sala, as crianças irão ser divididas em dois grupos conforme o número de mesas disponíveis na sala. Cada grupo irá ter uma banheira e os ingredientes necessários para a realização da massa de modelar. As crianças poderão envolver todos os ingredientes, uma de cada vez, até obter o produto final. Essa massa irá ser distribuída pelas crianças com o objetivo de a explorarem livremente. Tudo o que as crianças moldarem, será posto a secar.	Recursos materiais: Farinha Azeite Água Sal Corantes
Área de Formação Pessoal e Social	Subdomínio das Artes Visuais <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; Utilizar diferentes técnicas de expressão plástica. 		

Figura 5 Crianças a fazer a massa



Figura 4 Crianças a brincar com a massa



5.6.3. Atividade 3: Números do 1 ao 5

Ao trabalhar os números do 1 ao 5, questionei-me qual seria a melhor maneira de as crianças conseguirem entender a sequência dos números de forma divertida. Deste modo, recordei-me do sucesso que foi fazer a massa de modelar e decidi realizar uma atividade dentro do mesmo género e ainda trabalhar os números. Planeei então uma atividade culinária que iriam despertar o interesse das crianças: fazer broas de manteiga. Para trabalhar os números, foram utilizadas formas dos números 1, 2, 3, 4 e 5 e cada criança

poderia fazer a partilha das broas depois de confeccionadas. O grupo demonstrou logo muito interesse, principalmente a criança com Medidas Seletivas de Apoio à Aprendizagem, que se empenhou e realizou todos os passos de forma autónoma.

Antes de pôr em prática esta atividade, realizei no dia anterior uma peça de teatro com as figuras dos números a serem aprendidos. Com a ajuda destas figuras, consegui contar uma pequena história que ilustrava a sequencia numérica do 1 ao 5.

Durante a atividade as crianças fizeram algumas afirmações pertinentes para a avaliação desta atividade, tais como: “Posso ser eu a mexer a massa? Eu gosto”, “Diana eu também faço bolachas com a mamã e a avó. Eu faço tudo sozinha.”, “Eu quero provar a massa com o dedo. Delicioso!”, “Eu queria ver as bolachas no forno”; “Hmm, quero comer já.” Estas afirmações estão presentes no diário de bordo, anexo número 9.

Figura 6 Planificação da atividade das bolachas

Área de conteúdo	Competências	Atividade/Estratégias	Recursos
Área de Formação Pessoal e Social	Comunicar e articular <ul style="list-style-type: none"> Expressar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas; Proporcionar um diálogo interativo entre as crianças. Convivência democrática e cidadania <ul style="list-style-type: none"> Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. 	Atividades orientadas Realização de uma receita em conjunto com os ingredientes trazidos pelas crianças. A estagiária irá pedir previamente aos pais alguns ingredientes para a realização da receita que irá fazer de mote para o tema da partilha e cooperação. Desta forma, as crianças irão ser divididas em dois grupos, cada grupo irá ter duas banheiras e os ingredientes à disposição. O objetivo é que as crianças trabalhem em grupo e que partilhem com os colegas o que trouxeram para a receita. A receita escolhida é bolachas de manteiga que vão ser decoradas com pepitas de chocolate, <i>smaragdus</i> , etc.	Recursos materiais: <ul style="list-style-type: none"> 4 banheiras; Colheres de pau; Açúcar; Farinha; Manteiga; Sal;
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Comunicação oral <ul style="list-style-type: none"> Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Disponibiliza material que promove o desenvolvimento da linguagem; 		
Área de Expressão e Comunicação	Subdomínio das Artes Visuais <ul style="list-style-type: none"> Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação da modalidade expressiva - vídeo, expressando a sua opinião e leitura crítica. 		
Área de Expressão e Comunicação	Subdomínio das Artes Visuais <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. 		

Figura 7 Planificação da atividade da partilha das bolachas

Área de conteúdo	Competências	Atividade/Estratégias	Recursos
Área de Expressão e Comunicação	<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a linguagem oral para comunicar com os outros; - Desenvolver o vocabulário; - Criar gosto pela leitura de histórias. 	<p>Atividades orientadas</p> <p>Recapitulação acerca do dia anterior; Como as crianças têm Educação Física, a estagiária irá dar continuidade à realização da receita. Visto que a massa das bolachas estava no frigorífico, as crianças vão poder estendê-la, fazer os moldes e decorar. Depois de dispostas num tabuleiro, irão ser levadas ao forno.</p> <p>Depois de Educação Física, e já com as bolachas prontas as crianças irão poder fazer a partilha das bolachas que decoraram.</p> <p>Atividade âncora</p> <p>Visto que as crianças irão ter a liberdade de fazer o número de bolachas que desejarem, a estagiária poderá fazer um gráfico acerca desse mesmo aspeto. Desta forma irá trabalhar os números e apresentar este método matemático às crianças.</p>	<p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel vegetal; • Tabuleiro; • Forno da escola; • Smarties, pepitas de chocolate, bolas de açúcar, etc;
Área de Formação Pessoal e Social	<p>Comunicar e articular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressar as suas opiniões, preferências e apreciações críticas; • Proporcionar um diálogo interativo entre as crianças. 		
Área de Expressão e Comunicação	<p>Subdomínio das Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa; • Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação da modalidade expressiva - vídeo, expressando a sua opinião e leitura crítica. 		

Figura 9 Criança a provar a massa das bolachas



Figura 8 Crianças a misturar os ingredientes



Figura 10 Criança a utilizar as formas



Figura 11 Criança a provar as bolachas



É de salientar que em quase todas as atividades foram incluídas estratégias para a resolução de alguns problemas que pude observar ao longo da prática, desde o mais pequeno pormenor, como por exemplo dar liberdade à criança de escolher as cores das tintas para as atividades, até ao pormenor mais significativo, como criar as tarefas diárias e promover a adaptação das crianças às mesmas. As crianças, ao longo deste processo, tiveram a liberdade de expor opiniões, críticas, preferências, e sugestões, que me permitiram dar uma maior resposta às suas necessidades, respeitando sempre as vontades e interesses.

Estas atividades foram maioritariamente realizadas em pequeno grupo com o objetivo de promover diálogos entre as crianças e para me permitir ouvir os mesmos. Só desta forma é que consegui mediar conflitos e auxiliar na construção de relações mais saudáveis, levando muitas vezes as crianças a refletir sobre o que disseram ou fizeram.

5.7. Projeto com a comunidade

O infantário em questão visa promover uma educação repleta de recursos educativos pertencentes à sociedade atual, promovendo consequentemente o bem-estar das crianças e a integração social das mesmas. O Projeto Educativo da escola objetiva a propagação de valores, relações de confiança e contextos educativos que envolvam as famílias e comunidade escolar. De acordo com Silva, et al., (2016) há uma grande importância na relação de proximidade entre as famílias e a comunidade educativa, promovendo um ambiente participativo e inclusivo.

Podemos conferir em alguns estudos realizados nos últimos anos, que a envolvência dos pais na educação dos filhos tem um grande impacto no aproveitamento escolar dos mesmos. Marques (2001), confirma que, das imensas variáveis estudadas, o impacto da presença ativa dos pais no processo de aprendizagem é visível em todos os grupos culturais e sociais. A existência da comunicação entre os pais e os professores surge como o mais importante fator do sucesso escolar. Nos dias de hoje, há cada vez mais a emergência de mudança da educação e essas mudanças, segundo Pereira (2008), “(...) podem ser negociadas entre os diferentes agentes educativos, cabendo à escola o papel de as tornar mais visíveis e reais, ficando as famílias mais interessadas, próximas e conscientes da sua importância.” (p.39). Há uma relação de dependência entre a escola e

as famílias, pois está claro que uma não vive sem a outra quando estão em causa objetivos que irão interferir no futuro dos alunos e, conseqüentemente, na sociedade.

Há uma necessidade de criar uma relação sólida entre família e escola. Desta forma, é possível planejar e estabelecer ajustes que irão agir em função do aluno e da qualidade da sua educação, tanto em casa como na escola. De acordo com Pereira (2008, p.29) “a Relação entre a Escola e a Família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação”. O mesmo ator defende ainda que

O desenvolvimento da criança deve ser compreendido de forma holística e a compreensão das diferenças individuais no desenvolvimento saudável e patológico implica a consideração das transações que ocorrem ao longo do tempo entre indivíduo e contextos sociais e ecológicos. Segundo isto, o contexto é constituído por diferentes níveis, uns mais próximos e outros mais distantes, que sofrem influências múltiplas entre si (p.27).

Desta forma, o Projeto com a Comunidade, solicitado na Unidade Curricular de Prática Pedagógica I, intitulou-se de **Uma árvore de Natal muito especial** e contou a participação de três salas de Pré-Escolar. Nessas mesmas salas, estavam outras três colegas também no exercício da Prática Pedagógica I. Este projeto visou a exploração de dois aspetos atuais, a igualdade e desenvolvimento sustentável, envolvendo a participação das famílias e crianças nas atividades que fomos propondo. A participação das famílias nas atividades propostas, possibilitam uma relação baseada na confiança e respeito entre os encarregados de educação, educadores e escola. Foi com este intuito que planeámos a intervenção dos mesmos neste projeto, não só como forma de fortalecer relações, como também para enriquecer ainda mais todas as atividades ligadas ao mesmo.

Num primeiro momento e após nos reunirmos com a Diretora Pedagógica da escola, surgiu a ideia de organizarmos e apresentarmos uma peça de teatro às crianças. A peça de teatro, intitulado por **Uma árvore de Natal muito especial**, contou com a participação ativa de algumas crianças pertencentes às salas onde cada uma de nós estava inserida. A peça de teatro abordava a igualdade através da história de uma árvore de Natal que, por ter um ramo maior que os outros, era muitas vezes excluída dos festejos natalícios e nunca teria sido escolhida para ser enfeitada.

Procedemos à fase seguinte: comunicar às famílias o que iria ser desenvolvido, apresentando os pormenores da atividade e expondo o desejo da participação das mesmas neste projeto. Como se aproximava a época natalícia, planeámos a decoração do salão. Para a decoração do salão, foi proposto às famílias que construíssem enfeites de Natal com materiais recicláveis que seriam colocados na árvore da escola, bem como na zona do palco e restante salão.

No decorrer do processo referente à peça de teatro, foram distribuídas algumas tarefas:

1. Solicitar a colaboração das famílias na criação de um elemento decorativo para o salão polivalente e árvore de Natal;
2. Adaptar para o texto dramático, a história “Uma árvore de Natal muito especial”, da autora *Ana Oom*;
3. Definir as personagens da peça de teatro, bem como as crianças que iriam intervir;
4. Construir elementos decorativos para decorar o palco, elaborados pelas crianças das salas;
5. Definir os instrumentais e as canções que iriam dar vida à peça de teatro;
6. Definir e organizar o cenário e as cenas da peça de teatro;
7. Elaborar um póster destinado à comunidade educativa, de forma a promover a peça;
8. Realizar ensaios com as crianças intervenientes na peça.

Relativamente às crianças da minha sala, estas ficaram encarregues de construir elementos decorativos para a peça de teatro, nomeadamente pintura e decoração de velas. Além disso, dei a oportunidade de as crianças escolherem participar na peça de teatro, sendo que apenas três crianças se prontificaram de imediato.

Figura 12 Decoração do palco



Figura 13 Estagiárias após a realização da peça de teatro



Figura 14 Árvore decorada com os adornos feitos pelas famílias

5.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I

Mediante todo o caminho percorrido durante este estágio e realizando agora uma retrospectiva de todas as aprendizagens e de todo o trabalho concretizado, revelo uma grande evolução na minha ação pedagógica enquanto futura educadora de infância, como também a nível pessoal. É nesta perspetiva que se expõe esta reflexão, onde irá ser apresentada uma síntese sobre as experiências vividas em contexto educativo.

Ser educador/a é trabalhar para as crianças e com as crianças (Maia, 2008). Durante toda a minha ação pedagógica na Sala das Nuvens, priorizei sempre auscultar os desejos, as emoções, as preocupações e as necessidades de cada criança, tentando sempre agir de forma a promover o desenvolvimento do bem-estar das crianças, como também das suas aprendizagens. Como tal, a escola e todos os agentes educativos devem assumir um papel inicial na educação das crianças. Durante esta caminhada, promovi uma envolvimento de todos os elementos do grupo pelo seu processo de ensino e de aprendizagem, processo este que se viu aliado com o prazer, diversão e desafio e sempre focado nos valores do respeito, aceitação e tolerância, priorizando sempre uma



aprendizagem cooperativa.

Educar é um processo recíproco de ensino e de aprendizagem. As diferenças pessoais, sociais e culturais de todos os intervenientes da ação pedagógica potenciaram e promoveram uma maior evolução que resultou das estratégias que apliquei ao longo do estágio. Todas as interações e relações que foram sendo estabelecidas pelos principais intervenientes (crianças, equipa pedagógica e estagiária), promoveram o desenvolvimento das crianças na sua formação pessoal e social. Visto serem um grupo complexo a nível de comportamento e interação com as outras crianças, a manutenção de relações de qualidade apresentou-se como uma competência a desenvolver. Durante todo o percurso tentei promover atividades em que as crianças pudessem dialogar livremente uns com os outros, aceitando as diferentes opiniões, surgindo muitas vezes diálogos interessantes e imprevisíveis. Tudo isto fortaleceu o espírito de inclusão na Sala das Nuvens, sendo um aspeto que considerarei fundamental trabalhar com estas crianças.

Ao longo deste período de formação, senti um desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, compreendi que deve haver um maior respeito pelo ritmo de cada criança, uma maior capacidade de gestão de rotina, uma maior capacidade de agilizar com os recursos disponíveis na sala e também uma maior auscultação das necessidades e interesses das crianças. Por outro lado, acredito agora que este contacto mais duradouro com a realidade educativa do pré-escolar alterou as minhas intenções profissionais no que diz respeito ao nível de ensino preferencial. Numa fase inicial, o meu encanto passava essencialmente por crianças com idade de creche e jardim de infância, hoje acredito que a minha realização profissional passa por abraçar qualquer oportunidade de saída do mestrado. Todas estas vivências no Pré-Escolar despoletaram-me algum interesse em atuar mais no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não excluindo nunca o meu primeiro interesse pela educação Pré-escolar.

Entendi que ser educador/a é trabalhar por prazer e ter prazer em trabalhar, pois mais do que qualquer um emprego, a pedagogia é algo revolucionária, capaz de mudar a visão do mundo, tudo isto através das crianças e daquilo que nós, adultos, lhes mostramos. Tive a oportunidade de observar docentes no contexto onde se desenvolveu a prática pedagógica que demonstraram uma grande competência e aptidão para a profissão que exercem, passando essa mesma paixão para mim e creio eu que para as outras mestrandas que tiveram oportunidade de exercer ação pedagógica na mesma instituição de ensino. Este prazer em exercer um papel na Educação Pré-Escolar, permitiu-me envolver-me mais intensamente com as crianças e também com as famílias das mesmas, permitindo-me manter sempre alguns minutos de conversa com os encarregados de educação. Estas

conversas foram extremamente decisivas na minha atuação com este grupo, pois pude descobrir algumas curiosidades acerca dos interesses das crianças, o que elas gostavam de fazer em casa, com quem passavam mais tempo, o que gostavam de comer, etc. Esta paixão foi uma constante nos momentos de planificação e ação e determinante para uma boa prática pedagógica.

A minha prática pedagógica não exigiu uma postura demasiado rígida com todos os intervenientes presentes na instituição. Foi com alguma facilidade que se desenvolveu competências de colaboração imprescindíveis na ação pedagógica, fomentando junto dos demais uma dinâmica harmoniosa sempre com vista ao bem-estar das crianças. Nesta instituição pude observar que é sobretudo a vontade de sonhar e acreditar que a educação fará a diferença nas crianças, pois estas, apesar de ainda muito pequenas, já têm sonhos, opiniões, querereres, escolhas, preocupações e preferências, que só são visíveis se todos lhes dermos voz e trabalharmos em prol delas. Desta forma, é importante construir equipas educativas sólidas e preparadas para agir para as crianças e com as crianças, formando assim uma aprendizagem por prazer.

Fazendo agora um balanço acerca de toda a intervenção e atividades desenvolvidas, é de salientar que todas elas foram do interesse das crianças do grupo onde estava inserida a minha ação pedagógica. Procurei sempre proporcionar momentos de aprendizagem com uma participação ativa durante todo o processo, focando-me sempre na relação que mantinha com as crianças e na relação que estas criavam com as outras crianças. Apesar de nem sempre correr tudo como planeado, foi fundamental arranjar estratégias de intervenção flexíveis que se ajustavam perfeitamente a estes imprevistos não tanto agradáveis durante a minha ação na Sala das Nuvens. Não posso deixar de salientar que todos os momentos, bons e maus, foram fundamentais para a construção do meu perfil enquanto educadora de infância. Desta forma, resta-me terminar com a seguinte citação de Arends (1995) “Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções.” (p.15).

Capítulo 6 | Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica II realizou-se durante o segundo semestre do ano letivo 2021/2022 com um total de 120 horas. Durante todo este tempo, foram executadas

atividades e experiências na turma do 1.º ano B, pertencente a um colégio do concelho do Funchal, onde presenciei vários momentos e contextos de aprendizagem que, juntos, contribuíram para o futuro sucesso da minha profissão.

6.1. Caracterização do estabelecimento educativo

O colégio, situado na freguesia de Santo António, está dirigido a crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 11 anos, permitindo que as crianças prossigam para o 1.º Ciclo à saída da Pré-escolar no mesmo estabelecimento de ensino. É um colégio de carácter privado, mas acolhe crianças de todos os escalões, não deixando o fator económico intervir na educação dos alunos que o frequentam. Esta escola, por pertencer a um Clube Desportivo, partilha de muitos valores aliados ao desporto, que são transmitidos aos alunos através da comunidade educativa.

O colégio dispõe de um pavilhão multiusos, um bar, um refeitório, um campo de relva sintética para atividades no exterior, 8 salas de 1.º Ciclo, 6 salas de Pré-escolar, 1 sala de Expressão Plástica, 1 sala de computadores e várias salas destinadas a atividades extracurriculares tais como yoga, judo, música, entre outros. O colégio está inserido num edifício que dispõe ainda de um ginásio, um cabeleireiro e um campo de relva que não são destinados ao uso por parte dos alunos e professores, mas sim a jogadores do clube e clientes do Club Sport Marítimo.

6.2. Caracterização da sala de aula

A sala de aula do 1.º B localizava-se no 3.º piso do edifício do colégio no fundo do corredor. Esta sala pertencia somente a esta turma, mas era utilizada por professores distintos, de modo a realizar as aulas das diferentes áreas curriculares e extracurriculares.

O espaço que esta sala disponibilizava era amplo, bem organizado, muito iluminado e bastante funcional, usufruindo de uma janela panorâmica que proporcionava uma vista para a freguesia de Santo António. O espaço era acolhedor e agradável, permitindo o bom funcionamento das rotinas e o bem-estar geral dos alunos que permaneciam por longos períodos na sala.

A organização desta sala, permitia aos alunos e aos professores circular de forma livre. Existiam 23 mesas e cadeiras para utilização dos alunos. As mesas eram funcionais,

pois possibilitavam a arrumação de manuais e cadernos, permitindo aos alunos levar para casa apenas o necessário. No fundo da sala, junto à janela, estava disposto um armário onde estavam organizados vários materiais para utilização do professor e alunos, nomeadamente com livros, material pedagógico para realização de atividades, material de escrita como borrachas, lápis e esferográficas, material pertencente à disciplina de inglês, entre outros. Estavam ainda organizadas algumas caixas de papel decoradas pelos alunos, as quais armazenavam flautas e alguns materiais pedagógicos de apoio às áreas curriculares.

Ainda no fundo da sala, junto à parede lateral direita, estava posicionado um outro armário com materiais pertencentes à professora, nomeadamente histórias, manuais, cartolinas, etc.

À entrada da sala estava localizada uma mesa de apoio com rolos de papel, desinfetante de mãos, um balde para as aparas do lápis e pacotes de bolachas que serviam muitas vezes para acalmar o estômago dos mais esfomeados. No lado direito estava presente uma secretária para o uso dos professores, relativamente grande e confortável, que permitia posicionar todos os materiais a serem utilizados durante as aulas e, como apoio, estava também uma estante com documentação necessária ao professor titular, livros e ainda algum material, como tesouras, cola, lápis, canetas, entre outros.

Na parede atrás da secretária, estava colocado um quadro branco relativamente grande que era usado como material de apoio das atividades que se desenvolviam na sala de aula.

Esta sala dispunha ainda de 1 placar grande posicionado no lado esquerdo que preenchia toda a parede, permitindo assim colocar vários materiais de várias áreas. No lado direito também estava presente um outro placar destinado aos trabalhos realizados nas aulas de Inglês e Expressão Plástica, como também dispunha de fotos dos alunos e as respetivas datas de nascimento.

Esta sala oferecia todos os materiais necessários à realização de diversas atividades, sendo que os materiais dos alunos permaneciam sempre na sala de aula de modo a evitar esquecimentos, mas caso acontecesse, a escola fornecia os materiais em falta. Com a utilização destes materiais foi possível realizar com sucesso as atividades planificadas, facilitando deste modo a aprendizagem rica e significativa de todos os alunos, como também a minha ação em sala de aula.

6.3. A rotina diária da turma

A importância da rotina para o processo de ensino-aprendizagem é relevante na medida em que o planeamento das tarefas vai ajudar o aluno na sua concentração, relando e permitindo cumprir prazos e horários previamente estabelecidos. Isto despoletará a confiança necessária para a realização de tarefas, permitindo que os alunos fiquem menos ansiosos.

A componente curricular era realizada no turno da manhã, como é possível verificar na tabela 2 A professora titular mantinha o Português, a Matemática e o Estudo do Meio em horários pré estabelecidos ao longo da semana como forma de os alunos se organizarem nas tarefas estabelecidas. As áreas extracurriculares, como o Inglês, a Educação Física, a Música e TIC tinham também lugar no horário da manhã, sendo que cada uma dispunha apenas de 45 minutos semanais. Durante a minha intervenção a professora cooperante deu-me total liberdade na alteração do planeamento das áreas, facilitando assim a realização das atividades programadas, atendendo sempre às necessidades das crianças. A maior parte das crianças frequentava as Atividades Extracurriculares, sendo uma mais-valia para as aprendizagens das mesmas. Este turno iniciava às 14h30 e terminava às 18h.

Tabela 2 Horário da turma 1.ªB (Manhã)

Manhã				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h15 – 11h	8h15 – 11h	8h15 – 11h	8h15 – 11h	8h15 – 11h
Português/ Matemática/ Estudo do Meio/Música	Português/ Matemática/ Estudo do Meio	Português/ Matemática/ Estudo do Meio/ Inglês	Português/ Matemática/ Estudo do Meio/	Português/ Matemática/ Estudo do Meio
Lanche da Manhã				
11h30-13h	11h30-13h	11h30-13h	11h30-13h	11h30-13h
Continuação das atividades curriculares	Continuação das atividades curriculares /TIC	Continuação das atividades curriculares	Continuação das atividades curriculares /Educação Física	Continuação das atividades curriculares
Almoço				

6.4. Caracterização do grupo de alunos do 1.º B

A turma do 1.º B era constituída por 20 alunos, 10 do género feminino e 11 do género masculino com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Entre estes alunos estavam presentes duas crianças com Défice de Atenção e dificuldades de aprendizagem, ambas requeriam de um acompanhamento especializado por parte da professora titular e da professora de educação especial.

Todos os alunos apresentavam níveis de aprendizagem distintos, mas demonstravam sempre dedicação e empenho em todas as atividades. Eram sempre muito curiosos e empenhados nas várias descobertas que fazíamos ao longo das tarefas, levantando questões pertinentes, oferecendo ideias criativas e colocando opiniões notáveis. Eram de modo geral um grupo que gostava de trabalhar e aprender autonomamente.

A maioria demonstrava interesse pela área da Matemática e Estudo do Meio, principalmente em tarefas como resolução de quebra-cabeças, problemas, biodiversidade e experiências, pois manifestavam-se sempre com grande entusiasmo quando punham em prática tarefas como essas. Apesar de não demonstrarem tanto interesse pelo português, empenhavam-se sempre em todas as atividades, mesmo quando não as executavam com facilidade.

6.5. Projeto de Investigação-Ação

O projeto de Investigação-Ação na Prática Pedagógica II, decorreu entre o dia 16 de março de 2021 e dia 31 de maio. Para o sucesso deste projeto, tive em conta todas as fases que a Investigação-Ação indica.

6.5.1. Seleção, justificação e questão problema

No decorrer da Prática Pedagógica II, pude observar durante 3 dias todo o ambiente e contexto de aprendizagem que envolvia este grupo de crianças, permitindo-me assim avaliar vários aspetos do dia a dia da turma. Achei relevante basear-me nas

Aprendizagens Essenciais do 1.º Ano de modo a facilitar todo o processo de identificação do problema, pois não previa forçar-me em aspetos da rotina ou relacionamentos.

Após a fase de observação identifiquei que a área do Português era uma dificuldade acrescida que se manifestava em quase todas as crianças. Os aspetos que mais se realçaram demonstraram ser coletivos quando, após uma conversa com a professora cooperante, consegui perceber que as avaliações nessa área não apresentavam os melhores resultados. A maioria dos alunos demonstrava problemas na gramática, ortografia e leitura, o que conseqüentemente diminuía o interesse por esta área curricular.

Na fase de criação da questão problema, permiti-me primeiramente pensar se era possível desenvolver atividades interessantes, baseadas nas dificuldades observadas, que permitissem aos alunos brincar e aprender. Neste momento idealizei várias tarefas que se iam articular com Expressão Plástica, quebra-cabeças, puzzles e jogos de memória. Desta forma tracei a seguinte questão: Como estimular o interesse do 1.º B na área de Português, de modo a resolver as dificuldades acrescidas nos domínios da leitura, escrita e gramática?

6.6 Momentos de Aprendizagem

No desenrolar da Prática Pedagógica II, as intervenções foram pensadas e planeadas estrategicamente consoante o contexto observado e após selecionar o problema, articulando sempre com os objetivos apresentados nas Aprendizagens Essenciais do 1.º ano.

Decidi então apresentar e descrever três atividades pedagógicas realizadas com a turma 1.ºB, focadas em promover a compreensão e interesse pela área do português, bem como resolver e esclarecer as dificuldades e problemas que verifiquei. É importante referir que todos os conteúdos fizeram parte dos interesses dos alunos.

6.6.1. Atividade 1: “Vamos alimentar o Bichinho Alfabeto”

A atividade “Vamos alimentar o Bichinho Alfabeto” foi posta em prática na quarta semana de intervenção e surgiu como forma de avaliar e consolidar o conhecimento dos alunos na questão do português.

Após dar início à aula, comecei por dialogar com alunos como forma de iniciar a atividade. Afirmei que todos eles iam ser responsáveis por alimentar um bichinho muito especial, o que despertou logo curiosidade na turma. Alguns apontaram para lagartas, outros para caracóis. Como as opiniões estavam a gerar um grande burburinho, expus de imediato que este bichinho era diferente, pois alimentava-se de palavras, e por isso teríamos de saber o alfabeto muito bem para podermos alimentá-lo, pois só sabendo cada letra é que iríamos concluir de forma positiva a atividade.

Distribuí então por cada aluno uma imagem que representava um bichinho com 26 patas (figura 15). Cada pata possuía um espaço em branco onde iria ser colocada cada letra do alfabeto. Expliquei desde logo, e de forma exemplificada, que os alunos deveriam proceder somente ao corte do retângulo situado por baixo da boca do bichinho. Solicitei que prosseguissem com a colagem das extremidades da folha no caderno, criando desta forma o “estômago” que iria armazenar as palavras que o bichinho iria comer. Dei seguimento à explicação afirmando que aquela abertura iria servir como a boca para alimentar o bichinho e as palavras que o iam alimentar teriam de começar, cada uma, por uma letra do alfabeto. Foi neste momento que os alunos demonstraram grande entusiasmo e iniciaram logo com algumas ideias e palpites acerca das palavras que o bichinho iria comer.

No fim da explicação da atividade, coloquei algumas perguntas referentes ao alfabeto que iam ajudar os alunos a se situarem na tarefa, como por exemplo:

- “Quantas letras tem o alfabeto?”
- “Será que todas as letras do alfabeto cabem nas patas do bichinho? Vamos contar.”
- “Por qual letra começa o alfabeto e por qual termina?”
- “Sabem onde está a letra que inicia o vosso nome?”

Primeiramente fizemos uma leitura “pipoca” do poema presente no centro da imagem, onde cada aluno leu um verso. Esta leitura foi feita em voz alta e somente por 12 alunos, número de versos correspondentes, optando sempre por solicitar e nunca

impor. Após este momento, passámos a fase seguinte, preencher cada patinha do bichinho com uma letra do alfabeto. Durante esta tarefa, pedi que, em conjunto, disséssemos cada letra em voz alta, de forma lenta e organizada, para também aproveitar a oportunidade de escrever no quadro. Pedi, à vez, que um aluno se dirigisse ao quadro para executar a tarefa de escrever a letra maiúscula e minúscula que estava a ser dita naquele momento. Enquanto isto, fui verificando o que os restantes alunos estavam a escrever, de forma a não haver erros de caligrafia registados no caderno. Depois da letra maiúscula e minúscula estar assinalada no quadro, questionava se alguém conhecia alguma palavra iniciada por aquela letra. Em conjunto decidíamos qual palavra utilizar. O aluno que estava no quadro prosseguia com a sua escrita. Desta forma, pude verificar o conhecimento calígrafo de cada aluno.

Os alunos tinham uma outra folha com 26 retângulos. Cada retângulo destinava-se a uma letra do alfabeto, onde deveria ser escrita a palavra escolhida. Esse retângulo seria introduzido na abertura por baixo da boca do bichinho como forma de alimentá-lo com as palavras escolhidas (figura 16).

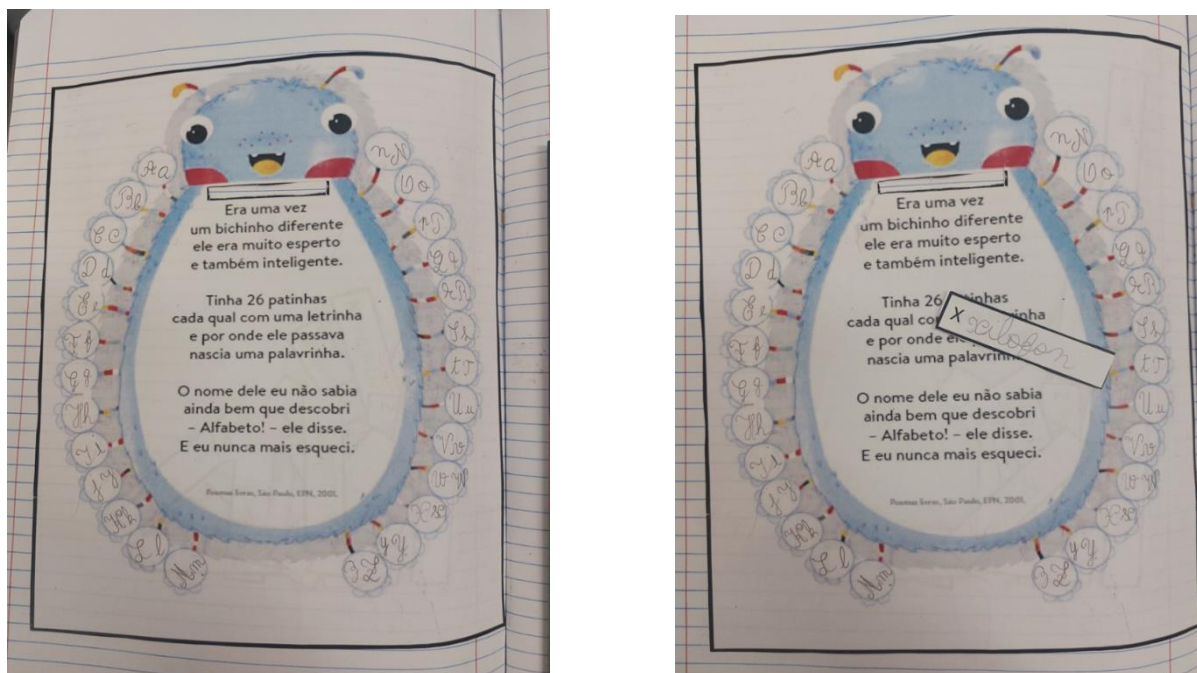
Durante toda a atividade pude verificar a envolvimento e o empenho de todos os alunos, mesmo aqueles que demonstravam dificuldades acrescidas nas várias áreas curriculares, em especial o português. Foi certamente uma atividade dinâmica e motivadora onde pôde ser trabalhado as atividades em grande grupo, envolvendo discussão e trocas de opiniões, despertando desta forma o respeito pelos outros. Foi uma forma divertida de trabalhar esta área curricular, na qual todos os alunos puderam intervir de forma ativa e ainda se demonstraram muito satisfeitos por ter um registo diferente no caderno diário.

Figura 16 Atividade "Bichinho do Alfabeto"

Figura 15 Retângulo de registo de palavras

6.6.2. Atividade 2: “Vamos construir frases”

Esta atividade surgiu como forma de alinhar algum conteúdo e ainda esclarecer



algumas dúvidas na área do português, mais concretamente na construção frásica. Na semana de observação, solicitei à professora cooperante alguns cadernos de português com o intuito de identificar as dificuldades acrescidas dos alunos. Através da observação destes cadernos, pude verificar que a construção frásica era uma das complexidades que surgiam nos registos. Desta forma, planeei a atividade “Vamos construir frases”, como forma de estimular o pensamento, trabalhando coerência e coesão.

Nesta atividade utilizei como recurso 6 cubos (figura 17) onde, em cada face, estava presente imagem de um objeto. O objetivo era atirar cada dado e utilizar na frase o nome do objeto presente na face virada para cima. Após a primeira tentativa e como o objetivo era criar frases simples e de fácil construção, optei por utilizar apenas 3 dados de forma a facilitar o processo.

Comecei por explicar a atividade de forma exemplificada, de modo que não surgissem quaisquer dúvidas durante a tarefa. Distribui a folha de registo que posteriormente iria ficar colada no caderno e pedi que escrevessem a lápis para que pudessem corrigir os erros. Como forma de garantir o sucesso da ortografia e caligrafia

das frases, a professora cooperante sugeriu que primeiro registassem as frases numa folha de rascunho e só depois de verificar a inexistência de erros, anotavam-nas na folha de registo.

Após este momento, prossegui para a realização da atividade. Cada aluno teve a oportunidade de atirar um dado e verificar o que continha a face virada para cima. Após registar no quadro todas as palavras que identificavam a imagem em cada face, pedi que os alunos pensassem em frases que fizessem sentido, que conseguissem ser engraçadas e que unissem aquelas 3 palavras. A criatividade foi posta a prova e deu origem a frases muito cómicas e que criaram momentos de diversão, como por exemplo:

- “O gato fica triste quando usa óculos e batom;”
- “A baleia ligou aos amigos para jogarem à bola à noite.”

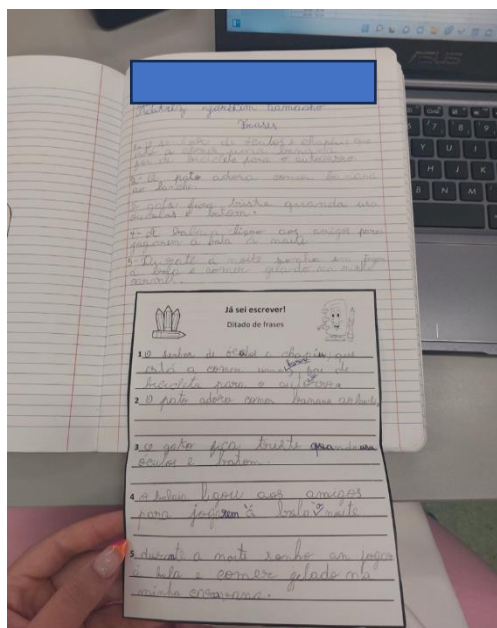
Após terem a cópia das cinco frases concluída, pedi que lessem várias vezes as frases de modo a verificarem a sua ortografia. No decorrer deste momento, verifiquei os registos de cada aluno, assinalando alguns erros ortográficos que teriam de ser corrigidos, mas, ainda assim, na folha de registo final, houve vários erros que se mantiveram.

A construção das frases em coletivo durante esta atividade, além de ter sido um processo que estimulou a criatividade e o pensamento lógico, tornou-se também uma forma de trabalhar em grupo, promovendo assim valores importantes, como espírito crítico, cooperação e respeito pelos outros. O interesse e a motivação foram constantes por haver sempre a oportunidade de apontar frases divertidas e que causaram muitas vezes risos entre todos nós. Foi um momento agradável de aprendizagem.

Figura 18 Dados utilizados na atividade



Figura 17 Registo das frases criadas pelos alunos



6.6.3. Atividade 3: “Adivinhem lá quem eu sou”

Esta atividade surgiu como forma de consolidar os dígrafos lh, ch e nh verificando os conhecimentos adquiridos dos alunos e consolidando os mesmos. Ao trabalhar este conteúdo verifiquei ser o mais complexo a nível de compreensão, pois foi notável a troca frequente destes dígrafos. Ainda assim foram esclarecidas muitas dúvidas que emanavam deste conteúdo.

Iniciei a atividade no início da aula com a ajuda de três fantoches que foram construídos por mim através de alguns materiais que tinha em casa, como meias, cartolina, cola e tesoura. Estes três fantoches, além de terem sido um excelente método de captar a atenção para a atividade, foram também um meio de explicação da atividade. Cada fantoche fazia referência a um dígrafo que, através de um pequeno texto com diversas palavras constituídas por um dos três dígrafos, os alunos teriam de adivinhar que fantoche era, o fantoche Lh, o fantoche Nh ou o fantoche Ch. Este processo demonstrou ser muito apelativo para as crianças, pois estimulava a atenção e o pensamento em cada palavra que era dita. Nesta atividade pude recorrer à expressão dramática, área muito apreciada por todos os elementos da turma 1.ºB.

Depois deste momento divertido, desafiei os alunos a realizarem um quebra-cabeças. Este jogo permitiu que a turma trabalhasse a atenção, caligrafia, memória e ortografia. Esta tarefa baseou-se na utilização de algumas imagens e palavras

incompletas. Cada palavra correspondia a uma imagem e os alunos só poderiam completar o quebra-cabeças se atribuíssem cada imagem a uma palavra. As palavras teriam de ser preenchidas por um dos três dígrafos: lh, ch ou nh (figuras 19 e 20).

Ao longo da atividade verifiquei que, apesar de alguns alunos demonstrarem dificuldade no processo de atribuir um dígrafo às palavras, esta tarefa foi bem recebida por todos os elementos da turma, pois foi notável todo o empenho que puseram neste desafio. Durante a atividade pude dirigir-me a todos os alunos como forma de apoiá-los nas suas dificuldades, estimulando sempre a uma resolução autónoma dos problemas.

Figura 20 Registo da atividade

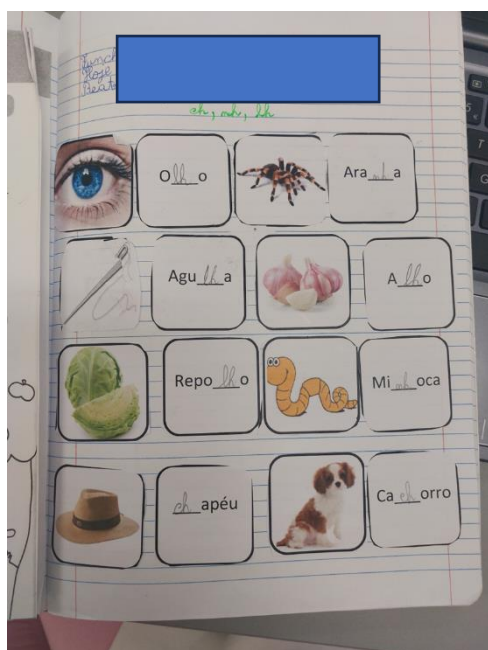
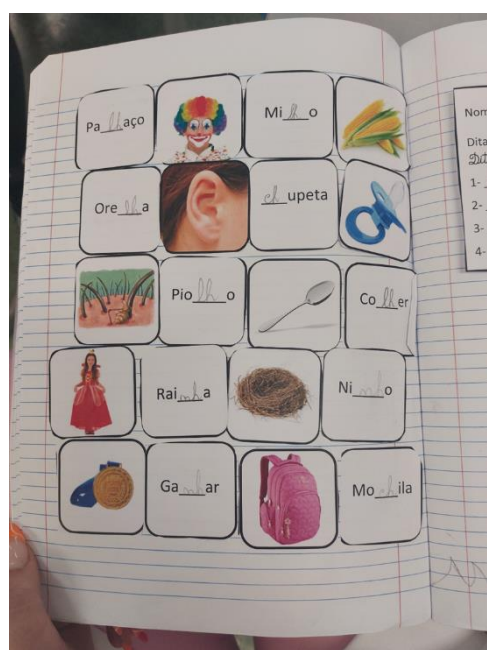


Figura 19 Continuação do registo da atividade



6.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II

Mediante a Unidade Curricular de Prática Pedagógica II, em articulação com a Unidade Curricular de Seminário de Reflexão sobre a Prática Pedagógica II, esta reflexão incide no trabalho que foi desenvolvido por mim durante 8 semanas no colégio, orientado pelo professor da UMa e a pela professora cooperante. Esta orientação permitiu-me desempenhar um bom trabalho, como também me ajudou a adquirir e a desenvolver capacidades que me ajudarão na minha atividade profissional. Esta reflexão foi desenvolvida com o intuito de refletir sobre a minha ação pedagógica, destacando o que considero os aspetos mais relevantes de todo o trabalho desenvolvido.

O colégio, situado em Santo António, está dirigido a crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 11 anos, o que permite às crianças prosseguirem para o 1.º Ciclo à saída da Pré-escolar na mesma instituição de ensino. O colégio dispõe de um pavilhão multiusos, um bar, um refeitório, um campo de relva sintética para atividade no exterior, 8 salas direcionadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, 6 salas destinadas à Educação Pré-escolar, 1 sala para a área de Expressão Plástica, 1 sala de computadores e várias salas destinadas a atividades extracurriculares tais como yoga, judo, música, expressão dramática, entre outras. Este edifício dispõe ainda de um ginásio, um cabeleireiro e um campo de relva que não são destinados ao uso por parte dos alunos e professores, mas sim por sócios e clientes do clube desportivo.

Relativamente à sala de aula onde desenvolvi as atividades, esta dispõe de 23 mesas e cadeiras, 2 armários grandes para arrumação de material dos alunos e da professora, um quadro branco, 1 estante com vários materiais, canetas e documentos da turma, uma mesa no canto com desinfetante, papel higiénico e 1 recipiente para as aparas dos lápis e ainda a secretária do professor. Nas paredes laterais estão presentes dois grandes placares onde são afixados material acerca dos conteúdos dados e trabalhos realizados pelos alunos. Esta sala apresenta uma boa luminosidade devido às janelas amplas que estão presentes na parte de trás da sala, o que permite muitas vezes aproveitar essa mesma luz natural e poupar energia elétrica.

A minha ação pedagógica incidiu na turma do 1.º B, constituído por 21 alunos, 9 elementos do sexo feminino e 12 elementos do sexo masculino. Esta turma caracteriza-se como uma turma heterogénea onde se podem verificar vários níveis de aprendizagem. Trata-se de um grupo participativo, dedicado, curioso, mas por momentos destabilizado por alguns elementos presentes na turma, não permitindo muitas vezes desenvolver contínua e eficazmente as atividades. No entanto, todos os alunos demonstram ser empenhados em aprender novos conteúdos e posso afirmar que, ao longo de toda a minha ação pedagógica, verifiquei que todos demonstram ter conhecimentos prévios acerca de muitos aspetos que fazem parte dos conteúdos do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à questão de Investigação-Ação, verifiquei logo nas duas semanas de observação que o grupo mostrava dificuldades na área de português, mais direcionadas para a leitura e para a escrita, nomeadamente: “Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada”, “Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.” e “Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através

de digitação num dispositivo eletrônico, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação.”, objetivos estes que estão presentes nas Aprendizagens Essenciais de Português – 1.º Ano 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, tentei ao longo das semanas criar atividades que trabalhassem estes aspetos, de forma a melhorar o desempenho dos alunos nesta área e ajudá-los a ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Na segunda semana de intervenção comecei por avaliar a leitura e a oralidade de cada aluno através de um exercício de leitura pipoca do texto Conta o Dedo Mindinho da Mão Esquerda da obra literária Dez Dedos Dez Segredos. Principiei por apresentar a obra aos alunos através da exploração da capa e a leitura do prefácio. Em seguida, apelei à atenção da turma através de afirmações que deixaram os alunos curiosos sobre aquilo que íamos ler, tais como: “Qual será o segredo que o dedo mindinho tem para nos contar?”, “Será que ele esconde alguma coisa sobre uma pessoa?”, “Será que o segredo é sobre a turma do 1.ºB?”, entre outras. Ao fazer estas perguntas, a turma demonstrou logo muito interesse acerca do conteúdo da história e consegui desta forma captar a atenção de todos. Comecei então por ler a história em voz alta e de forma expressiva para que os alunos pudessem recontar aquilo que ouviram. Após este momento, pedi que cada aluno lesse uma frase do texto em voz alta, respeitando a pontuação e a entoação. O ato de ler é um procedimento que envolve o reconhecimento de palavras e a compreensão das mesmas, ou seja, “a leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos” (Cruz, 2007, citado por Cruz, 2009), o que leva a que o aluno compreenda o texto. O exercício de ler torna-se essencial para adquirir um maior vocabulário, leitura fluente e compreensão leitora. Durante o momento de leitura pipoca, os alunos dispersaram e deixaram de prestar a atenção necessária para prosseguir, por isso, fui alertada pela professora cooperante de que este exercício não era adequado à turma por haver uma grande discrepância nas competências leitoras de cada aluno e alguns demoravam algum tempo a ler uma simples frase, retirando aos restantes elementos a atenção na atividade. Foi recomendado então que fizesse este tipo de exercício individualmente enquanto os restantes realizavam outra atividade. Prossegui com a sugestão dada pela Professora Catarina e apurei que alguns alunos demonstraram dificuldade em ler palavras isoladas e por consequência não compreendiam o sentido da frase que estava a ser lida.

Após todos lerem, tive a oportunidade de ouvir alguns alunos a nomear aspetos que marcavam a história através da realização do reconto da mesma. Curiosamente, mas

não inesperado, os alunos que se pronunciaram foram aqueles que demonstraram mais destreza de leitura e compreensão. Após este momento, escolhemos em conjunto algumas palavras do texto para que os alunos fizessem um ditado com as mesmas. À medida que as palavras iam sendo escritas, circulei pelos lugares a fim de verificar a ortografia dos alunos. Como já era de prever, vários alunos mostraram ser capazes de escrever sem qualquer tipo de erro a maior parte das palavras, enquanto os restantes alunos registaram vários tipos de erros ortográficos que, apesar de serem erros simples, demonstram ser consequência de falta de prática e leitura, como por exemplo a troca das letras p, d, b, c e s.

Soares (2004), citado por Souza (2007), afirma que “O ato de escrever envolve um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que vão desde a capacidade de registar unidades de som até a capacidade de transmitir significado a um leitor.” (p.1). Esta atividade serviu de mote para poder planejar a minha ação enquanto professora estagiária, de modo a intervir na turma com um objetivo traçado: melhorar a leitura e a escrita da turma na área do português.

Na semana 4 de intervenção pedagógica, decidi realizar uma consolidação do alfabeto com o intuito de os alunos compreenderem a presença de cada letra em diversas palavras, a qual intitulou-se de “Vamos alimentar o Bichinho do Alfabeto”. Os alunos começaram por colar a imagem do bichinho de 26 patas, onde em cada pata registaram uma letra do alfabeto. Nessa imagem, após o recorte, surgiu uma abertura onde os alunos puderam introduzir 26 palavras, uma palavra para cada letra. Em conjunto, realizámos a construção das patas do bichinho, o que me permitiu verificar se os alunos conheciam todas as letras do alfabeto. Apenas surgiram pequenas dúvidas por parte de poucos alunos que foram facilmente contornadas pela visualização rápida do abecedário presente no manual. Após este passo estar concluído, passámos à discussão e seleção de palavras para cada letra. O objetivo desta atividade era perceber o conhecimento dos alunos acerca da constituição de palavras, nomeando corretamente as letras das mesmas sendo que “A consciência da estrutura fonológica da linguagem é considerada a competência base para um eficaz reconhecimento de palavras” (Fletcher et al. 2007), competência essa que não foi possível verificar na maioria.

Na semana seguinte, de forma a englobar todas competências consideradas produtoras do sucesso no domínio da leitura e da escrita, planeei uma atividade dinâmica onde os alunos estiveram envolvidos em todos os processos, nomeadamente construção de frases simples, leitura das mesmas e posteriormente a sua escrita. Utilizei 3 dados com

uma imagem diferente em cada face. À vez, esses dados foram lançados pelos alunos e posteriormente foram construídas frases baseadas nas imagens que saíram, procedendo à sua escrita no quadro e no caderno de modo a ficarem registadas. Em seguida, pedi aos alunos que lessem as frases, primeiramente em conjunto e com o meu auxílio e posteriormente de forma individual. Pude verificar diversas melhorias na ortografia dos alunos, ainda que houvesse alguns erros ligeiros. Este tipo de exercício é uma excelente forma de avaliar o conhecimento ortográfico dos alunos, porém, a tarefa de escrever frases, mesmo que simples, não é fácil para alunos que frequentam ainda o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois trata-se de conhecimento dos fonemas e do modo como ocorrem na língua, dos grafemas e da sua correspondência com os fonemas, todo um conjunto de saberes sobre as convenções do modo escrito (Sousa, 2014).

Ao longo das semanas fui também verificando que os dígrafos lh, nh e ch eram alvos de trocas na escrita das palavras, por isso decidi desenvolver uma atividade que envolvesse a leitura e a escrita dos mesmos. Através de 3 fantoches elaborados por mim, dramatizei três textos curtos que faziam referência aos dígrafos em questão. Após a leitura e a discussão do que estava escrito nesses textos, os alunos tiveram a oportunidade de realizar um quebra-cabeças onde estavam presentes imagens e palavras semiconcluídas. O objetivo era fazer correspondência à imagem e por fim completar a palavra com lh, nh ou ch. No início surgiram algumas dúvidas em relação à utilização correta destes dígrafos que puderam ser esclarecidos com alguns truques que foram usados.

Em modo de conclusão, esta ação pedagógica desenvolvida no colégio em questão, permitiu-me planificar atividades mediadas por uma questão-problema direcionada para a melhoria da escrita e da leitura dos alunos da turma do 1.ºB. Desta forma, foi gratificante terminar esta intervenção verificando a crescente evolução de todos os alunos não só na área de português, como em todas as outras. Todos os envolvidos neste meu trabalho foram claramente peças fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, que me permitiram adquirir novas capacidades e melhorar outras que já possuía anteriormente, contribuindo assim para a minha evolução e crescimento enquanto futura profissional de ensino.

Capítulo 7 | Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo destina-se à exposição da Prática Pedagógica III, desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada numa Escola Básica da freguesia de São Martinho, mais concretamente no 4.º ano, turma A. Esta prática decorreu sob Orientação Científica de um orientador da Uma e da Professora Cooperante.

O objetivo foca-se em descrever e refletir sobre as atividades desenvolvidas durante esta prática, que se concretizou entre o dia 12 de outubro e 7 de dezembro de 2022, num total de cento e vinte horas, organizadas em nove semanas, sendo a primeira semana destinada à observação participante como forma de reconhecer a rotina do grupo.

7.1. Caracterização do estabelecimento educativo

A escola situa-se na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. O edifício está presente numa área composta maioritariamente por construções urbanas e habitacionais, nas quais vivem grande parte dos alunos. Por estar à beira de uma via automóvel, o acesso à escola é facilitado através de qualquer transporte, possuindo também um sistema *de Kiss and Go* para a fluência do trânsito, facilitando em muito a tarefa de deixar e ir buscar os educandos à escola.

No que diz respeito a espaços de lazer, existe um jardim público que ferece um acesso direto através de uma porta localizada nas traseiras do mesmo e que se encontra a poucos metros da escola. Os alunos por vezes usufruem desse mesmo jardim para a concretização de atividades ligadas às diferentes áreas curriculares. Nesta mesma área existe um outro acesso para um centro comercial que disponibiliza as suas salas de cinema para a celebração das festas escolares da escola em questão.

A escola dispõe de uma área com 2000 m², distribuídos pelo campo multiusos, alpendre e o edifício. No rés do chão da escola, situam-se as salas destinadas a Educação Pré-Escolar e um pequeno recreio para usufruto das crianças dessa mesma valência. O primeiro andar, no que diz respeito ao exterior, oferece um campo multiusos, 2 casas de banho para uso dos alunos e um espaço coberto utilizado como recreio em dias de chuva. No interior está presente uma outra casa de banho para uso geral, o refeitório, onde os alunos realizam as refeições diárias, a cozinha e a secretaria. Ao subirmos para o segundo

andar verificamos a existência de quatro salas de aula utilizadas em tempo curricular pelas turmas, uma sala de TIC, uma biblioteca, sala de professores e 1 casa de banho para uso dos docentes. Já no terceiro e último andar, são disponibilizadas 3 salas de apoio utilizadas para os diferentes clubes extracurriculares da escola.

7.2. Caracterização da sala de aula

No que diz respeito à sala de aula frequentada pela turma 4.º A, esta dispõe de 25 mesas e cadeiras, das quais 23 são utilizadas pelos alunos. Possui um quadro branco que auxilia na projeção dos vários recursos utilizados pelo professor que são acedidos através do computador que pertence à sala de aula, como também facilita nos registos diários. No fundo da sala existem quatro armários grandes que servem de arrumação para o material dos alunos e do professor, nomeadamente caderno de atividades, cadernos diários, manuais, variados materiais de escrita, materiais de expressão plástica, materiais pedagógicos para a realização de atividades práticas, entre outras. Ao lado destes armários, os alunos usufruem de um lavatório e de uma torneira com água potável, facilitando o enchimento das garrafas de água e lavagem de mãos ou objetos.

Na parede lateral esquerda, estão dois grandes placares de cortiça, onde são muitas vezes afixados trabalhos dos alunos, resumos de conteúdos ou informações. Já no lado direito, existem cinco janelas que oferecem uma luminosidade agradável, proporcionando um ambiente acolhedor e, em dias solarengos, permitem poupar energia elétrica. Esta sala não é somente utilizada pela turma do 4.º A, sendo que esta ocupa a sala no turno da tarde e a turma 1.ºA ocupa no turno da manhã. Esta partilha implica que o espaço de arrumação e organização dos materiais e conteúdos exposto seja limitado, o que não afeta em nada a operacionalização das aulas.

Figura 22 Vista lateral esquerda da sala

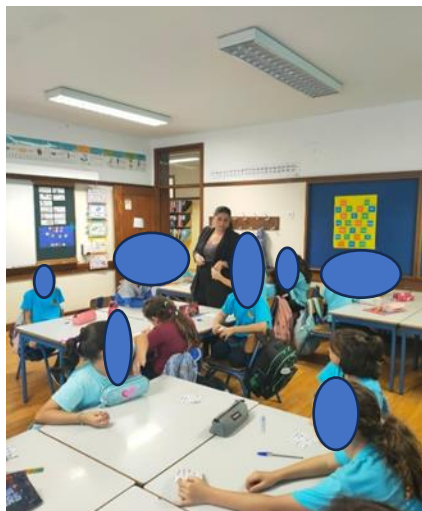


Figura 21 Vista lateral direita da sala



7.3. Caracterização da turma

A turma A do 4.º ano é composta por 23 alunos, dos quais sete são do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino. Os elementos da turma têm idades 0 compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Apresentam um comportamento maioritariamente agitado e por vezes desestabilizador dificultando a transmissão de conteúdos. Este comportamento, surpreendentemente, não condiciona as aprendizagens dos alunos, pois apresentam momentos de estudo de qualidade em ambiente familiar e durante as aulas de apoio. Nesta turma está presente apenas um aluno com necessidades educativas e demonstra muitas dificuldades de aprendizagem. Este aluno usufrui de apoio individual especializado três vezes por semana, como também durante as tarefas que estão a ser realizadas em sala de aula. Existe uma aluna de nacionalidade ucraniana que fez recentemente residência na Ilha da Madeira e que necessita sempre de acompanhamento durante as tarefas da aula. Esta aluna demonstra muitas dificuldades na leitura e escrita da língua portuguesa, mas a nível da compreensão tem alguma destreza, o que facilita o professor na explicação dos conteúdos. Para além do português, esta aluna apresenta bons resultados em todas as áreas curriculares, demonstrando empenho e esforço em aprender.

Em termos sociais, estes alunos formam um grupo desde a Pré-Escolar, o que proporciona união e espírito de interajuda, mas também a uma maior abertura e confiança para gerar momentos menos positivos. Por vezes demonstram divergências que suscitam discussões e desentendimentos entre alguns elementos da turma, chegando a trocas de

palavras e ofensas que, por serem desagradáveis, tendem a criar mau ambiente e desordem na sala de aula. Estes conflitos necessitam da intervenção da professora, que apela sempre ao exercício dos valores e a importância das relações saudáveis. Este aspeto foi trabalhado ao longo da minha ação pedagógica, bem como os momentos de mau comportamento, desatenção e desinteresse que foram surgindo ao longo do estágio.

7.4. Projeto de Investigação-Ação

O projeto de Investigação-Ação na Prática Pedagógica III, decorreu entre o dia 12 de outubro e 7 de dezembro de 2022. Como forma de obter sucesso na resolução dos problemas observados, o projeto foi composto por várias fases. Essas fases foram imprescindíveis para este projeto, pois permitiram planear e refletir sobre todo o processo.

Foram verificados alguns problemas de comportamento e ausência de trabalho em grupo, que surgiam muito frequentemente em contexto de sala de aula, não permitindo o sucesso das tarefas e atividades propostas pela professora cooperante e por mim. Desta forma, planeei várias estratégias ao longo de toda a minha intervenção, que visavam a solução para estes problemas, melhorando todo o ambiente e relações em questão.

7.4.1. Seleção, justificação e questão-problema

Na primeira semana, onde estabeleci o primeiro contacto direto com a realidade da turma, propus-me a observar em forma de análise, permitindo constituir um leque de desafios que visava ultrapassar durante o estágio. Logo no início verifiquei que a turma era faladora, agitada e perturbava muitas vezes a transmissão de conteúdos, não havendo qualquer advertência por parte da professora cooperante. Desta forma, logo na primeira semana de estágio, coloquei em prática um quadro de recompensas (figura 23) que me permitiu negociar e apelar ao bom comportamento da turma. Todas as semanas os alunos que mantinham as 3 estrelas até quarta-feira, último dia semanal da minha intervenção, eram recompensados com diversos brindes, o que instigou realmente o melhoramento do comportamento da turma.

Felizmente este problema foi facilmente resolvido através do quadro das recompensas, combinado com o exercício diário de Retorno à Calma que era posto em

prática no regresso à sala após o intervalo. Este exercício consistia na reprodução de uma música calma e na leitura de uma página selecionada por um aluno do livro *Meditação para miúdos*. Este momento de reflexão proporcionava à turma a concentração para o restante conteúdo da aula, estimulando assim uma melhor transmissão de conteúdos e realização de tarefas. Desta forma, passei imediatamente ao seguinte problema: o trabalho em grupo. Verifiquei desde o início que a turma tinha dificuldades em trabalhar em pares ou em grupo, pois a falta de valores relacionados com este método de trabalho estava em falta. Em conversa com a professora cooperante, percebi que este aspeto já era algo que era evitado em sala de aula, pois os alunos não respeitavam opiniões ou ideias e o nível de competição nunca chegou a ser saudável nas relações desta turma. Aceitei então o desafio e formulei a seguinte questão: Como criar atividades em grupos que promovam a partilha de conhecimentos, trabalho em equipa e interajuda?

Delineei rapidamente que o principal aspeto a ter em conta nestes trabalhos de grupo, seria certamente a diversão, o que conseqüentemente iriam apelar aos interesses dos alunos, bem como a motivação da execução das tarefas e na aquisição de novos conhecimentos. Desta forma, utilizei maioritariamente jogos educativos que apelassem aos conteúdos abordados ao longo da minha intervenção.

Figura 23 Quadro das recompensas



7.5. Momentos de aprendizagem

No desenrolar da Prática III, as intervenções foram pensadas e planeadas estrategicamente consoante os critérios e objetivos apresentados no Projeto Educativo da instituição, no Projeto Curricular de Turma e nas Aprendizagens Essenciais do 4.º ano do

Ensino Básico, articulando sempre com o contexto que fui observando ao longo do tempo e nos problemas detetados.

Decidi então apresentar e descrever duas das várias atividades pedagógicas realizadas com o 4.ºA focadas em promover um ambiente de trabalho harmonioso, sereno e promotor do trabalho em grupo, despoletando assim valores essenciais necessários ao trabalho de equipa. É importante referir que todos os conteúdos fizeram parte dos interesses dos alunos e com o intuito de articular com as diferentes épocas festivas, tradições e diferentes áreas do saber.

7.5.1. Atividade 1: Jogo de tabuleiro: Frações de pizza

Durante a segunda semana de prática pedagógica, pude verificar que os alunos do 4.ºA mantinham-se interessados em tarefas divertidas e dinâmicas, que envolvessem resolução de problemas e situações competitivas. Em conversa com a professora cooperante, sugeri que era altura de iniciar o trabalho em grupo e como forma de facilitar esse processo, poderíamos iniciar por um jogo de matemática que envolvesse o conteúdo que estava previsto para essa semana. Por ser uma área de bastante interesse nesta turma, este jogo matemático despertou logo a motivação de todos os elementos e o entusiasmo verificou-se desde cedo.

Após alguma pesquisa, resolvi pôr em prática um jogo de tabuleiro que envolvesse grupos de 4 elementos a competir uns contra os outros. Os grupos foram criados com o objetivo de não serem constituídos por elementos com relações de afinidade, proporcionando assim novos ambientes de trabalho e socialização. Este jogo envolveu vários materiais necessários à sua concretização, tais como: tabuleiros de jogo, tabuleiros de registo, dados de 6 faces, pins e as frações de pizza (figura 24).

Após todos os grupos estarem formados, passei à explicação da atividade, exemplificando passo a passo. Cada aluno teria de jogar o dado e mover o seu pin sobre as casas do tabuleiro de jogo, tendo sempre em conta o número exposto na face superior do dado. Cada casa representava uma fração de pizza que teria de ser preenchida no cartão de registo, associando a imagem da fração à sua representação numérica. O vencedor de cada grupo era somente eleito quando o cartão de registo estivesse completo com todas as frações de pizza (figura 25).

Esta atividade revelou-se muito interessante para todos os elementos da turma, pois desenvolveu competição, jogo e brincadeira, aliados a um conteúdo matemático que necessitava de ser consolidado. Foi uma estratégia bem aplicada para haver momentos de discussão e troca de opiniões, estimulando o espírito crítico, a cooperação, o trabalho em grupo e o respeito entre todos.

Figura 25 Material do jogo



Figura 24 Alunos durante a atividade



7.5.2. Atividade 2: Poesia

No seguimento do conteúdo da poesia, na área do português, decidi realizar tarefas que fossem possíveis de interligar com a estação do ano que iria iniciar, o Inverno. Planeei sempre de forma que o trabalho de cooperação estivesse presente na atividade, como forma de dar resposta a questão de investigação-ação. Deste modo, dei asas a um diálogo dinâmico com a turma sobre o inverno, onde foi possível abordar o clima, o vestuário, as tradições e questionar sobre as experiências que os alunos tiveram ou têm nessa estação. A conversa prolongou-se até chegar ao tema da neve.

Dei continuação á atividade com a declamação do poema *Balada da Neve*, ma qual pedi a todos os alunos que fechassem os olhos e que ouvissem com atenção, permitindo-

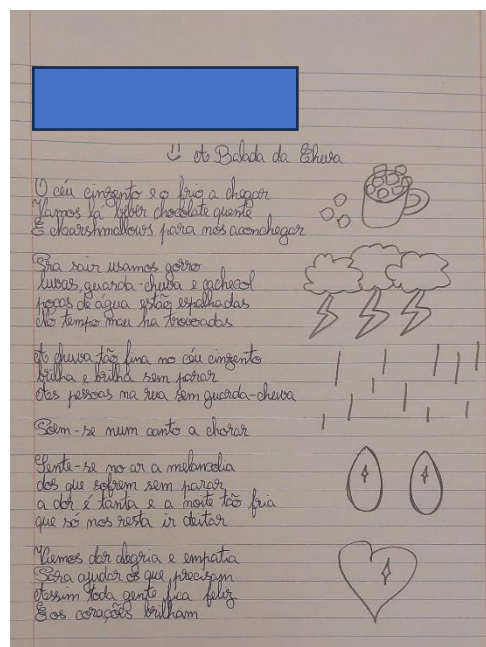
se presenciar cada momento descrito no poema. Após este instante, pedi que descrevessem o que sentiram e que situações imaginaram no decorrer da leitura. Alguns alunos afirmaram que “há sem abrigos que sentem muito frio quando cai neve e também não têm nada para se aquecer” e “é muito triste não ter família e passar o inverno na rua sem comida”. Depois deste breve diálogo, permiti que os alunos identificassem o tipo de texto da *Balada da Neve* e propus que em grupos, escrevessem um poema que retratasse o inverno da Ilha da Madeira. Antes de propor esta atividade, senti algum receio na concretização em grupo, mas a turma surpreendeu pelo empenho, concentração e trabalho em equipa, criando diversos poemas com características muito interessantes (

Mais uma vez demonstraram que sabem trabalhar em grupo, dando respeitosa a sua opinião e respeitando a opinião dos restantes elementos. Foi uma atividade enriquecedora que promoveu a interajuda e o trabalho em equipa. A aluna ucraniana conseguiu integrar-se no grupo de trabalho de uma forma versátil, dispondo da ajuda dos companheiros do grupo que demonstraram compreensão e paciência na explicação daquilo que estava a ser feito. No geral fiquei muito impressionada com todo o trabalho desenvolvido naquele momento.

Figura 27 Alunos no momento da atividade



Figura 26 Poema realizado por um grupo de trabalho



7.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III

Como dito anteriormente, esta escola situa-se na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. O edifício está muito bem localizado, pois é rodeado por uma zona habitacional e comercial que facilita os acessos. Por estar à beira de uma estrada, é muito comum ocorrer algum trânsito na hora de entrada e saída dos alunos, mas, por outro lado, facilita o acesso aos transportes públicos e particulares. Esta escola possui um sistema *de Kiss and Go* para a fluência do trânsito, o que possibilita aos pais deixar rapidamente as crianças junto ao edifício.

No que diz respeito a espaços de lazer, e como já referido, há um jardim público, rodeado de edifícios habitacionais, que torna a zona calma e segura. Este jardim oferece um acesso direto à escola que pode ser feito através de uma porta traseira. É comum utilizar o jardim para a realização de atividades exteriores. Nessa mesma área existe ainda um acesso para um centro comercial, que disponibiliza as suas salas de cinema para a celebração de festas e atividades da escola.

A escola dispõe de uma área considerável, com espaços exteriores agradáveis para a utilização dos professores e alunos. É um edifício com quatro andares, nos quais estão distribuídas várias salas, casas de banho e espaços necessários ao funcionamento da escola.

No que diz respeito à sala de aula frequentada pela turma 4.º A, é possível um espaço amplo, confortável, de fácil circulação e com uma luminosidade imprescindível para o bom funcionamento da mesma. Dispõe de vários armários com uma grande arrumação, que facilitam o acesso aos materiais necessários às atividades. Os placares que preenchem as paredes, possibilitam a exposição de trabalhos e informações necessárias aos alunos e professores.

A turma A do 4.º ano é composta por 23 alunos que apresentam um comportamento agitado que por vezes chega a desestabilizar a aula, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. De uma forma surpreendente, este comportamento desajustado não condiciona as aprendizagens dos alunos, pois demonstram bons resultados. Nesta turma está presente apenas um aluno com necessidades educativas e demonstra muitas dificuldades de aprendizagem.

Estes alunos demonstram ser unidos e com um grande espírito de interajuda, pois são um grupo desde o Pré-Escolar. Por vezes existem situações desagradáveis, nas quais

suscitam discussões e desentendimentos entre elementos da turma. Nestes momentos os alunos trocam palavras e ofensas que criam mau ambiente.

Segundo Carvalho (2000, cit. por Sati & Araújo), o estágio revela-se como um período de formação fundamental em que o estagiário tem o contacto real com a profissão que escolheu exercer ao longo da sua vida. É importante para o sucesso da prática do estagiário, pois essa etapa é crucial na construção da identidade profissional. No que diz respeito aos estágios promovidos pelos cursos superiores de educação, deverá existir um papel de envolvimento por parte da comunidade escolar em que o estagiário é inserido de uma forma que promova o sucesso do estagiário e da escola enquanto recetora.

A comunidade da EB1/PE, teve um papel fundamental no desenvolver da minha prática pedagógica. Por ser composta por um pequeno número de docentes e funcionários, podemos verificar um ambiente inclusivo e acolhedor que não transparece qualquer barreira hierárquica. Fui recebida, logo no primeiro contacto, pelo Diretor da escola, que através do seu discurso depositou toda a sua confiança no nosso trabalho e demonstrou estar disponível para auxiliar-nos durante a nossa passagem pela instituição. No que diz respeito à comunidade docente, posso afirmar que me senti acolhida e acarinhada ao longo de toda a minha presença na escola. Todos os professores demonstraram-se entusiasmados por nos receberem, apresentando interesse em tudo aquilo que ponhamos em prática, desde materiais, sequência de atividades, ideias de registo, etc. Mantínhamos uma relação onde predominava a interajuda e a troca de perspetivas em relação a métodos de ensino, exercício de funções e entre outros aspetos que, de certa forma, me ajudaram a modelar o meu “eu” enquanto futura profissional de educação. No que diz respeito a todos os funcionários gerais, desde cedo que me receberam de forma calorosa, que me fez despoletar um sentimento de pertença. As relações criadas neste núcleo de estágio foram fundamentais para o sucesso da minha prática pedagógica, pois revelaram ser uma mais-valia para o desenvolvimento da minha autoconfiança. Despoletaram ainda um bem-estar emocional que se traduziu para dentro da sala de aula, melhorando significativamente toda a minha intervenção na turma do 4.ºA. Enquanto futura professora, considero importante a criação de ambientes semelhantes a este que, por não haver quaisquer divergências hierárquicas, tanto os alunos como os professores e estagiários, beneficiam de um exercício de funções agradável e produtivo.

No que diz respeito à relação com a professora cooperante, posso afirmar que foi gratificante. Segundo Azevedo (2012, cit. por Rodrigues), a supervisão, quando promove a capacidade reflexiva e colaborativa, pode contribuir para a autonomia dos professores,

a construção de conhecimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino. É neste sentido que o professor cooperante deve assumir um papel orientador e apoiante na relação com o professor estagiário, proporcionando um ambiente formativo e estimulador que contribua para o autoconhecimento do formando. É importante oferecer diferentes visões do ensino e das variadas metodologias e estratégias disponíveis, promovendo ao estagiário uma reflexão das suas próprias práticas, encorajando-o a melhorar a transferência de conhecimentos (Alarcão & Roldão, 2008, cit. por Patrocínio).

Na visão de Vieira (1993) o professor cooperante tem apenas cinco funções gerais, nomeadamente informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Tavares (1987) aponta ainda para algumas outras: estabelecer um bom clima afetivo-relacional; identificar problemas; criar condições favoráveis para manter o gosto pelo ensino; auxiliar nas dificuldades que vão surgindo; criar condições para que o professor estagiário se desenvolva humana e profissionalmente.

A professora cooperante, que me acompanhou durante toda a minha prática pedagógica, caracteriza-se pela paixão que sente pela sua profissão. Durante os dias de observação, pude verificar o amor que deixa transparecer durante as suas aulas e pela sua entrega à profissão. É uma professora dinâmica, questionadora, encorajadora e provoca nos alunos a vontade de aprender. Enquanto professora cooperante, foi muitas vezes o alicerce da minha prática, pois desde o início demonstrou confiança no meu trabalho. Por diversas vezes demonstrei algumas dúvidas e receios em relação à forma como estava a transmitir os conhecimentos ou às tarefas que dava aos alunos e, o encorajamento que a professora me transmitia, conduzia-me a melhorar a minha prática e crescer enquanto futura docente. Esteve, ao longo de todo o processo, sempre disponível em auxiliar em tudo o que fosse necessário e proporcionou momentos de aprendizagem acerca de diferentes estratégias a utilizar nas várias áreas. Assumi um papel de ouvinte aquando das minhas sugestões de planificação, dando, por diversas vezes, a sua opinião crítica, colocando-me numa perspetiva reflexiva em relação à mesma.

Desta forma, concluo que o trabalho de cooperação e a relação estabelecida com a professora, foram um apoio para o sucesso da minha prática pedagógica, permitindo desenvolver as minhas capacidades e melhorar na minha intervenção enquanto futura profissional de educação.

No que diz respeito ao meu orientador de estágio, o professor da UMa, posso afirmar que desde cedo me proporcionou um ambiente de interajuda, onde a disponibilidade do próprio era algo muito presente. Reunimo-nos todas as quintas-feiras,

durante todo o desenrolar da prática pedagógica, onde dialogávamos sobre alguns aspetos, nomeadamente a forma como estava a decorrer e o que iríamos aplicar na semana seguinte. Nestes momentos o professor orientador tecia alguns comentários apreciativos sobre o nosso desempenho e disponibilizava algumas sugestões de aplicação de conteúdos, o que me foi muito útil na concretização das planificações. O professor assumiu um papel imprescindível na minha formação, pois apresentou todas as características necessárias a um orientador. Casanova (2001), caracteriza o orientador de estágio em exercício de funções,

como alguém que: dá informações; negocia formas de atuação; ajuda; estabelece critérios; controla; procede a clarificações; planifica; dá sugestões de forma a solucionar problemas que já ocorreram ou que venham a surgir; colabora na realização de atividades; promove a reflexão crítica e avalia (p.16)

No sentido de compreender e refletir sobre a minha prática, considero que foi um processo crescente. Segundo Borssoi (2008)

o objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in)formações e trocas de experiências (p.2)

Este contacto com a realidade promoveu um desenvolver das minhas capacidades de intervenção educativa.

Na primeira semana, onde estabeleci o primeiro contacto direto com a realidade da turma, propus-me a observar em forma de análise, permitindo constituir um leque de desafios que visava ultrapassar durante o estágio. Logo no início verifiquei que a turma era faladora, agitada e perturbava muitas vezes a transmissão de conteúdos, não havendo qualquer advertência por parte da professora cooperante. Desta forma, logo na primeira semana de estágio, coloquei em prática um quadro de recompensas que me permitiu negociar e apelar ao bom comportamento da turma. Todas as semanas os alunos que mantinham as 3 estrelas, eram recompensados com diversos brindes, o que instigou realmente o melhoramento do comportamento da turma.

Verifiquei ainda que a turma apresentava um gosto especial por vídeos informativos sobre os conteúdos, o que quis sempre manter presente, mas faltava dinâmica às aulas à forma como esses conteúdos eram explorados. Propus-me então a criar atividades que apelassem ao interesse e empenho nos conteúdos que estavam a ser abordados, criando jogos educativos, mais direcionados à área de Matemática, exploração de conteúdos de Estudo do Meio de forma representativa através de objetos, mapas, entre outras coisas, e trabalhei o português direcionando-os para o trabalho autónomo e para a escrita criativa. De forma geral, todas as atividades aplicadas, surgiram através de ideias e também sugestões que recebi por parte da professora cooperante e do professor orientador, dando sempre especial atenção aos interesses dos alunos. No fim da prática, pude concluir que nem todas as atividades se proporcionaram da melhor forma, mas sempre houve a preocupação de melhorar não só o que era planificado, como também toda a minha forma de intervenção enquanto futura profissional de educação.

Outro aspeto que me propus a melhorar na turma foi a implementação de grupos de trabalho. A professora cooperante nunca proporcionou este tipo de organização devido ao comportamento agitado dos alunos e à perturbação provocada durante as aulas. Consegui explorar este aspeto através dos jogos educativos aplicados, exigindo que houvesse sempre concordância entre os elementos, trabalho compartilhado e registos diferenciados, utilizados como forma de ocupá-los. No primeiro contacto com esta organização, os alunos demonstraram-se entusiasmados e dispostos a desenvolver um trabalho cooperativo e isso verificou-se durante toda a realização da tarefa. Nas semanas seguintes, o trabalho de grupo já se caracterizava como um excelente método de desenvolver uma boa aprendizagem e fomentar valores e atitudes consideradas fundamentais num contexto de sala de aula.

Esta prática pedagógica proporcionou-me um contacto mais próximo com a minha futura profissão, onde pude aplicar conhecimentos teóricos e interligá-los com a prática. Considero que este estágio foi, também, uma mais-valia para a criação do meu perfil enquanto professora e quanto ao tipo de dinamismo que quero impor em sala de aula, contribuindo sempre de especial forma para as aprendizagens dos alunos e fomentando e curiosidade para descobertas e pesquisas autónomas. Borsoi (2008) aponta que

Pensar no papel do estágio nos cursos de formação de professores é uma tarefa difícil, porém deixa-se claro que um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática, e

mais ainda, pela ação-reflexão, diálogo e intervenção, em busca constante de um saber teórico e saber prático (p.10)

o que desperta assim o desejo de evoluir profissionalmente através de práticas reflexivas, avaliando essencialmente a minha atuação enquanto professora

Reflexão e considerações finais

Ao longo deste trajeto, pude imergir no universo fascinante da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas etapas tão cruciais no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Toda a experiência proporcionou-me a oportunidade de observar, participar e refletir sobre a prática pedagógica, consolidando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso.

Durante este período, confrontei-me com desafios que me incentivaram a crescer profissionalmente. A multiplicidade de personalidades e estilos de aprendizagem das crianças exigiu uma abordagem flexível e diferenciada, desafiando-me a ajustar as minhas estratégias pedagógicas. A colaboração com colegas e a comunicação eficaz com professores cooperantes e orientadores foram aspetos que se destacaram como elementos fundamentais para o sucesso do processo educacional.

Desde cedo, ficou claro o impacto significativo que os educadores e professores têm na formação integral das crianças. O comprometimento, a criatividade e a sensibilidade são requisitos essenciais para criar um ambiente educacional estimulante e acolhedor. A interação constante com as crianças revelou a importância do respeito mútuo, da escuta ativa e da adaptação constante para atender às necessidades individuais.

Ao longo dos estágios, procurei incorporar as teorias pedagógicas aprendidas, às necessidades específicas da turma ou do grupo de crianças. A planificação cuidadosa das atividades e a criação de materiais pedagógicos inovadores, foram estratégias adotadas para tornar as atividades mais atrativas e eficazes. A observação contínua e a análise reflexiva foram ferramentas valiosas para ajustar e melhorar a minha abordagem pedagógica. Estas intervenções proporcionaram-me uma visão prática do desafiante, mas gratificante, mundo da educação. A capacidade de criar um ambiente de aprendizagem positivo e inspirador, onde as crianças se sintam seguras e confiantes para explorar,

questionar e aprender, é uma responsabilidade imensa. No entanto, é também uma oportunidade única de contribuir para o desenvolvimento de seres humanos em formação.

Guardo comigo as lembranças de momentos de descoberta, sorrisos sinceros e desafios superados. Esta etapa não apenas reforçou a minha paixão pelo ensino, como também reforçou a compreensão e importância do papel do educador e professor como agente transformador na vida das crianças.

Assim encerro este relatório, com um sentimento de gratidão pela oportunidade concedida e o compromisso renovado de continuar a aprimorar as minhas habilidades como educadora e professora. A jornada está apenas a começar e estou ansiosa para aplicar as lições aprendidas no futuro desafiador e promissor que se desenha diante de mim.

Referências

Abreu, C. (2011). *Novo Jogos Rápidos: Atividades lúdicas de sala de aula*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Editora Cortez.

Albino et al. (2011). *Ensino Experimental das Ciências e Educação em Ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar. Um projeto de supervisão pedagógica de atividades laboratoriais e da utilização de quadros interativos e Moodle*. Repositório Científico Lusófona. [caderno_investigacao_aplicada_n5_7-27.pdf\(ensinolusofona.pt\)](#)

Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGrawHill de Portugal. L.da. Madrid.

Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano

Ausubel, D., Joseph D., Novak & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana

- Baranita, I. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. [Microsoft Word - Tese.docx \(core.ac.uk\)](#)
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Universidade do Minho. Braga.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução às Teorias e Métodos*. Porto Editora
- Brazão, P. (2007). *O Diário do Diário Etnográfico*. Em J. Sousa & C. Fino (Org.), *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
- Bruce, & Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. 1ª edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Cosme, A. (2018a). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. ISSN 0874-2391. 13:2 (dez. 2009) 355-379.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série. Estabelece o currículo do ensino básico e ensino secundário, princípios orientadores e avaliação de aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série. Define os princípios orientadores dos currículos, da avaliação de conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série. Lei de Bases do Sistema Educativo

Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Firmiano, E. (2011). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Programa de Educação em células cooperativas–PRECE.

Formosinho, J. (2006). *Currículo: Teoria e Prática*. Porto Editora.

Freire, P. (1984) *O Papel do Educador* – Extratos da palestra proferida no Centro Teotônio Vilela da FEBEM-SP

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra

Galiazzi, M., Rocha, J., Schmitz, L., Souza, M., Giesta, S. & Gonçalves, F. (2001). *Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências*. *Ciência & Educação*.

<https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000200008>

Garcia, A. P., & Cardona, M. J. (2016). *O professor/educador como gestor da autoridade e dos afetos no processo de ensino-aprendizagem*. *Revista Da UI_IP Santarém* <https://doi.org/10.25746/ruiips.v3.i6.14402>

Gomes, A., Rôças, G., Coelho, U., Cavalheiro, P., Gonçalves, C., & Batista, R. (2009). *Ensino Experimental das Ciências: Dialogando com David Ausubel*, Volume 1, 1-9

Jonhson, D., Jonhson, R. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizagem cooperativa, competitiva e individualista*. Buenos Aires: Aique

Krug, F. S. (2015). *A importância da leitura na formação do leitor*. Revista de Educação do IDEAU

Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Instituto de Inovação Educacional.

Leite, M. & Alves, J. (2005). *A família também ensina*. Edições Asa.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Editorial Presença

Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. & Paiva, M. (2004). *Cientistas de palmo e meio – Uma brincadeira muito séria. Análise Psicológica*. Volume 1 (XXII), 169-174. Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Matos, J. (2005). *Educar para a cidadania hoje?* Em C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (Org.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escola* (pp. 37-47). Porto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Monsenthal, J. (1989). *The comprehension experience*. In D. Muth (Ed.), *Children's comprehension on text*. Newark, DA: International Reading Association.

Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores

- Novak J. (1981). *Uma Teoria de educação*. São Paulo: Pioneira
- Pacheco, J. (2016). *Por uma educação do futuro: Repensar os contextos da educação*. Fundação Manuel Leão.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora. Porto.
- Piaget, J. (1975). *A construção do número na criança*. Rio de Janeiro: Zahar
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D'água Editores.
- Reis, C (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação – dgidc. Lisboa.
- Rinaldi, C & Dos Santos, L. (2011). *Psicologia da aprendizagem e Educação Ética*. Coleção Print Editora
- Rios, S., Costa, J., Mendes, V. (2016). *A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa*. Universidade Estadual de Londrina. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2016v12n20p98>
- Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Bertinetti, F., Miguéns, M., Félix, P., Perdigão, R. & Lourenço, V. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Estudo solicitado pela Assembleia da República através da Deliberação nº 1-PL/2021, de 12 de maio, publicada em Diário da Assembleia da República, II Série-A, nº 131
- Rumelhart, D. (1980). *Schemata: The building blocks of cognition*. In R. J. Spiro, B. C.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora. Porto.

Santos, M (2011). *O desenvolvimento de competências de escrita: o impacto do PNEP no Agrupamento do Paião*. Escola Superior de Educação.

Silva, A. (2009). *Ensino Experimental das Ciências – uma proposta de atividades para educadores e professores do 1.º Ciclo*. Caderno de Investigação Aplicada, pp. 21-23

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte

Souza, A. & Correa, J. (2007). *Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças*. Psicologia em Pesquisa

Sousa, R., Moita, F., & Carvalho, A. 2011). *Tecnologias Digitais na Educação*. Campina Grande: EDUEPB

Sousa, O. & Cardoso, A. (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. 1ª edição, Alameda das Cores. Lisboa.

Sousa, O. & Cardoso, A. (2010). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Edições Colibri. Lisboa.

Stedile, M. (2009). *O professor como gestor da sala de aula*. Repositório Universidade Estadual de Maringá [INTRODUÇÃO \(diaadiaeducacao.pr.gov.br\)](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br)

Tezani, T. (2006). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos*. Educação em Revista. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Vosniadou, S. (2001). *Como Aprendem as Crianças* (J. Lopes, trad.). Departamento Internacional de Educação, Academia Internacional de Educação–UNESCO.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_07_por.pdf

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa