

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Micaela Cristina Pestana Farinha
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Micaela Cristina Pestana Farinha

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

ORIENTAÇÃO

Adérita Cristina Pereira Fernandes



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 2020/2021

Mestranda: Micaela Cristina Pestana Farinha

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

Orientadora: Mestre Adérita Cristina Pereira Fernandes

Funchal e UMA, março de 2021

Aprendi que a coragem não é a ausência do medo, mas o triunfo sobre ele. O homem corajoso não é aquele que não sente medo, mas o que conquista esse medo.

- Nelson Mandela

Agradecimentos

Cinco anos passaram, recheados de muitas aprendizagens e desafios, mas acima de tudo de enorme superação. Adquiri um vasto leque de conhecimentos imprescindíveis para o meu futuro enquanto agente educacional. Aprendi que nenhum obstáculo é tão grande que não se consiga alcançar com esforço, persistência, fé e dedicação.

Foram muitas as pessoas que se cruzaram comigo nesta caminhada. Ajudaram-me a atingir os objetivos delineados e a superar os meus receios. Agradeço a todos do fundo do coração, pois sem nenhum deles todo este percurso seria mais complexo.

A todos os educandos que se cruzaram comigo nesta caminhada, recebendo-me de braços abertos, cheios de amor e carinho, permitindo que partilhássemos várias experiências e aprendizagens!

Às profissionais de educação, educadora e professoras cooperantes, que sempre me aconselharam e ajudaram para que tudo corresse bem!

À orientadora do presente relatório de mestrado, mestre Adérita Fernandes, que sempre se mostrou disponível para me ouvir e ajudar com enorme profissionalismo!

Às minhas queridas amigas, Mónica, Soraia e Carina que efetivamente demonstraram que a união faz a força e que juntas conseguimos tudo o que queremos!

À minha melhor amiga, minha Sofia, um ser humano fantástico, que a universidade me concedeu o privilégio de conhecer. Guardo-te para sempre no meu coração. Obrigada por todo o apoio e por estares sempre presente para me fazer sorrir!

À minha família, que sempre demonstrou um carinho enorme, apoiando-me e incentivando-me dia após dia!

Aos meus queridos avós, Maria e Manuel, que são um dos pilares da minha vida. Agradeço por todos os ensinamentos desde pequenina! São os melhores do mundo!

À minha mãe, minha grande mulher! Não há palavras para descrever o sentimento que tenho por ti. És um exemplo de força. Uma guerreira que sempre fez o papel de pai e mãe, lutando todos os dias pela felicidade dos teus filhos. És a melhor mãe do mundo!

Ao meu querido irmão, Igor, que sempre me apoiou desde o primeiro momento desta caminhada, fazendo tudo o que estava ao seu alcance para me ver feliz. És, sem dúvida, um grande orgulho para mim e uma enorme inspiração!

Ao meu namorado e melhor amigo, Tiago. Obrigada por todas as palavras, por estares sempre presente. Agradeço-te do fundo do coração pela força que me transmites diariamente, por nunca me teres deixado desistir e por me fazeres tão feliz! Amo-te!

A todos os que se cruzaram comigo e me apoiaram para que esta caminhada fosse percorrida da melhor forma possível, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É constituído por uma parte teórica, imprescindível para o desenvolvimento de conhecimentos das diversas temáticas incutidas ao longo das práticas pedagógicas concretizadas.

A primeira prática pedagógica realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava com um grupo constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. A segunda prática pedagógica desenvolveu-se na mesma escola, mas numa turma de 3.º ano de escolaridade, composta por 19 alunos com idades entre os 8 e os 11 anos. O terceiro e último estágio decorreu no Colégio do Marítimo, mais concretamente no 1.º ano de escolaridade, constituído por 22 alunos cuja faixa etária se inseriu entre 5 e os 7 anos de idade.

Neste sentido, em cada prática pedagógica realizou-se um projeto de Investigação-Ação, com o intento de colmatar algumas lacunas observadas. Os respetivos projetos foram planeados com recurso à implementação de várias estratégias, que permitiram o desenrolar de múltiplas atividades e estimular a progressão dos educandos e dos seus conhecimentos. Para tal, pretendeu-se responder a três questões basilares delineadas previamente: (1) *“Como consciencializar as crianças da Pré 3 para os valores de respeito, amizade e partilha?”* (2) *“Como desenvolver o espírito de cooperação na turma do 3.º A?”* e, por fim (3) *“Como promover uma aprendizagem ativa e diversificada na turma do 1.º B?”*.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Crianças; Alunos; Investigação-Ação; Atividades.

Abstract

This internship report was carried out to obtain the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. It consists of an essential theoretical part for the development of knowledge of the various themes instilled throughout the pedagogical practices implemented.

Elucidating the first pedagogical practice, it took place at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava, with a group consisting of 23 children aged between 3 and 4 years. The second pedagogical practice took place at the same school, but in a 3rd year class composed of 19 students aged between 8 and 11 years. Finally, the last internship took place at Colégio do Marítimo, more specifically in the 1st year of schooling, consisting of 22 students whose age range was between 5 and 7 years old.

In this way, in each pedagogical practice an Action-Research project was carried out with the intention of filling observed gaps. The respective projects were planned through the implementation of many strategies that allow the development of multiple activities, stimulating the progression of students and their knowledge. To this end, it was intended to answer three basic and previously outlined questions: (1) "*How to make the children of Pre 3 aware of the values of respect, friendship and sharing?*" (2) "*How to develop the spirit of cooperation in the 3rd A class?*" and, finally (3) "*How to promote active and diverse learning in the 1st B class?*".

Key words: Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Children; Students; Action-Research; Activities.

Sumário

Agradecimentos	VIII
Resumo	XI
Abstract	XIII
Índice de Gráficos.....	XXVII
Índice de Quadros.....	XXIX
Lista de Siglas	XXXI
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXXIII
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	6
Capítulo 1 – Educação no Século XXI.....	6
1.1. O Sistema Educativo na Atualidade (Educação em Mudança)	6
1.2. Importância da Inovação Pedagógica	7
1.3. O Docente como Agente Promotor de Aprendizagens Significativas.....	8
1.3.1. Aprendizagem Cooperativa	9
1.3.2. Educação Centrada nos Valores	10
1.3.3. Utilização de Recursos Didáticos Diversificados.....	11
1.3.4. Os Jogos Educativos: Ferramenta de uma Aprendizagem Motivadora.....	11
1.3.5. A Importância da Educação Artística.....	12
1.3.6. Estimular a Leitura e a Escrita.....	14
Capítulo 2 - Organização e Gestão Curricular	16
2.1. Organização e Gestão do Currículo em Portugal	16
2.1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo	17
2.1.2. Aprendizagens Essenciais	18
2.1.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	19
2.1.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	21
2.1.5. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
2.1.6. O Perfil e o Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
2.2. Liderança Escolar	26
2.2.1. O Docente como Gestor/Líder do Espaço	27
2.2.2. O Docente como Gestor do Currículo	29
Capítulo 3 - Metodologia da Investigação-Ação	31

3.1. Investigação Qualitativa	31
3.2. Fundamentação Metodológica da Investigação-Ação	32
3.3. Principais Características da Investigação-Ação.....	33
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	33
3.4.1. Técnica de Observação Participante.....	34
3.4.2. Entrevistas Etnográficas	34
3.4.3. Notas de Campo	35
3.4.4. Diários de Bordo.....	35
3.4.5. Registo Fotográfico	36
3.4.6. Análise dos Trabalhos do Grupo de Crianças	36
3.5. Métodos de Análise de Dados	37
Parte II – Prática Pedagógica	40
Capítulo 4 – Prática Pedagógica na Valência da Educação Pré-Escolar	40
4.1. Caracterização do Meio Envolvente: Freguesia da Ribeira Brava.....	40
4.2. Caracterização da Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava	41
4.3. Sala da Pré 3	43
4.3.1. Organização do Ambiente Educativo	43
4.3.2. Rotina Diária	46
4.3.3. Caracterização do Grupo	48
4.4. Momentos de Aprendizagem.....	49
4.4.1. Alimentação Saudável	50
4.4.1. O outono	57
4.4.3. S. Martinho	61
4.5. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa.....	64
4.6. Projeto de Investigação-Ação.....	65
4.6.1. Enquadramento do Problema.....	65
4.6.2. Questão de Investigação-Ação: Analisar e Intervir.....	67
4.6.3. Revisão Preliminar do Problema	67
4.6.4. Estratégias de Intervenção	68
4.6.4.1. Estratégia: Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões (Silva et al., 2016).....	68
4.6.4.1.1. Atividade 1: Leitura da história “Quem comeu as minhas uvas” e elaboração do cacho de uvas sobre a partilha.....	68

4.6.4.1.2. Atividade 2: Leitura da história “A pequena Rena que Salva o Natal”	70
4.6.4.2. Estratégia: Desenvolver o espírito de cooperação para a realização de atividades em pequeno e grande grupo.....	72
4.6.4.2.1. Atividade 1: Construção do Muro da Amizade	72
4.6.4.2.2. Atividade 2: Elaboração da Árvore da Amizade	73
4.6.4.2.3. Atividade 3: Elaboração do Livro da Pré 3 sobre os Valores.....	74
4.6.4.3. Estratégia: Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas relacionadas com os valores (Silva et al., 2016)	75
4.6.4.3.1. Atividade: Observação de um vídeo sobre a Amizade	75
4.6.4.4. Estratégia: Promover a partilha através dos brinquedos preferidos	75
4.6.4.4.1. Atividade: Partilha de Brinquedos.....	75
4.7. Fases do Projeto.....	77
4.8. Reflexão Global sobre a Prática Pedagógica I.....	78
Capítulo 5 – Prática Pedagógica II na Valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	81
5.1. 3.º Ano - Turma A	81
5.1.1. Caracterização da sala	81
5.1.2. Horário Semanal	83
5.1.3. Caracterização da Turma.....	84
5.2. Momentos de aprendizagem.....	87
5.2.1. Os Itinerários	87
5.2.2. O Texto Dialogal e as Deslocações das Pessoas e Animais	90
5.2.3. Unidades de Massa	95
5.3. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa.....	98
5.4. Projeto de Investigação-Ação.....	99
5.4.1. Enquadramento do Problema.....	99
5.4.2. Questão de Investigação-Ação: Analisar e Intervir.....	100
5.4.3. Revisão Preliminar do Problema	101
5.4.4. Estratégias de Intervenção	101
5.4.4.1. Estratégia: Promoção da Cooperação através do trabalho a pares	102
5.4.4.1.1. Atividade 1: Realização de uma Banda Desenhada	102
5.4.4.1.2. Atividade 2: “As fadas”, da obra “Os contos de Perrault”	104
5.4.4.1.3. Atividade 3: Os Perigos da Internet.....	105

5.4.4.1.4. Atividade 4: Plural dos Nomes	107
5.4.4.1.5. Atividade 5: Figuras com Simetrias de Reflexão	108
5.4.4.2. Estratégia: Promoção da Cooperação através do trabalho em grupo ..	110
5.4.4.2.1. Atividade 1: Recordar os Advérbios de Negação e Afirmação....	110
5.4.4.2.2. Atividade 2: O Que é o Comércio?	111
5.4.4.2.3. Atividade 3: Elaboração de um Cartaz Alusivo ao 25 de abril	112
5.4.4.2.4. Atividade 4: Medidas de Comprimento.....	113
5.4.4.2.5. Atividade 5: As Diferentes Tipologias Textuais	116
5.4.4.2.6. Atividade 6: A Carochinha	117
5.4.4.3. Estratégia: Recorrer a Jogos Diversificados, promovendo a cooperação	118
5.4.4.3.1. Atividade 1: Jogos Matemáticos.....	118
5.4.4.3.2. Atividade 2: Jogo “Quem souber Ganha!”	119
5.5. Fases do Projeto.....	120
5.6. Reflexão Global sobre a Prática Pedagógica II	121
Capítulo 6 – Prática Pedagógica III na Valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico ..	124
6.1. Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia Santo António.....	124
6.2. Caraterização da Escola: Colégio do Marítimo	125
6.3. 1.º ano - Turma B	127
6.3.1. Caraterização da Sala	127
6.3.2. Horário Semanal	128
6.3.3. Caraterização da Turma.....	129
6.4. Momentos de Aprendizagem.....	130
6.4.1. Aprender o Grafismo t e T e o Número 6.....	130
6.4.2. A Lagarta Numérica Lili.....	137
6.4.3. As Casinhas dos Coelhos Brancos	145
6.5. Projeto de Investigação-Ação	148
6.5.1. Enquadramento do Problema.....	148
6.5.2. Questão de Investigação-Ação: Analisar e Intervir.....	148
6.5.3. Revisão Preliminar do Problema	149
6.5.4. Estratégias de Intervenção	149
6.5.4.1. Estratégia: Utilizar materiais diversificados como meio de proporcionar uma aprendizagem ativa e dinâmica.....	149
6.5.4.1.1. Atividade 1: O Pão-por-Deus	150

6.5.4.1.2. Atividade 2: Aprender a somar.....	153
6.5.4.1.3. Atividade 3: Consolidação dos conteúdos abordados, recorrendo a material manipulável	154
6.5.4.1.4. Atividade 4: Sólidos Geométricos.....	157
6.5.4.1.5. Atividade 5: Que Materiais Flutuam e não Flutuam?.....	161
6.6. Fases do Projeto.....	162
6.7. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa.....	163
6.8. Reflexão Global sobre a Prática Pedagógica III.....	169
Considerações Finais	171
Referências Bibliográficas	174
Referências Normativas	181

Índice Figuras

Figura 1. Vantagens dos jogos. (Adaptado de Abreu, 2011, p. 4)	12
Figura 2. Habilidades importantes na aprendizagem da leitura. (Adaptado de Lopes et al., 2014).....	14
Figura 3. Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Martins et al., 2017, p. 11)	20
Figura 4. Esquema concetual de competência. (“The Future of Education and Skills (Martins et al., 2017, p. 19)	20
Figura 5. Liderança Escolar Forte. (Adaptado de Cardoso, 2019).....	26
Figura 6. Concelho da Ribeira Brava e respetivas freguesias	41
Figura 7. Escola Básica com Pré-Escolar da Bica de Pau	41
Figura 8. Infantário "O Balão"	42
Figura 9. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava.....	43
Figura 10. Disposição diária da sala da Pré 3.....	44
Figura 11. Sala da Pré 3.....	46
Figura 12. Atividades “Boca Saudável” e exploração da Roda dos Alimentos	51
Figura 13. Momento de pintura das frutas, recorrendo a diversas texturas.....	52
Figura 14. Preenchimento do placar referente à Alimentação Saudável e Não Saudável	53
Figura 15. Manipulação dos cartões alusivos ao jogo da memória.....	54
Figura 16. Colagem do papel de seda nas imagens dos frutos	55
Figura 17. Texto "O dente do Dinis", de Catarina Águas	56
Figura 18. História "O dente do Dinis" associada a imagens.....	56
Figura 19. Atividade referente à história “O dente do Dinis”	57
Figura 20. Livro “A surpresa de Handa”, de Eileen Browne	58
Figura 21. Momento de exploração das folhas.....	58
Figura 22. Momento da degustação do fruto da época, o dióspiro.....	59
Figura 23. Pintura da folha branca e mistura de cores	60
Figura 24. Decalque e recorte da folha.....	61
Figura 25. Letra da canção "O Ouriço Ploc Ploc", de Fernando Paulo Gomes	62
Figura 26. Decoração do cartucho	63
Figura 27. Decoração das castanhas	64
Figura 28. Atividade em comunidade: decoração da árvore de Natal.....	65

Figura 29. Texto “Quem comeu as minhas uvas?”, de Rita Firmino	69
Figura 30. Reconto da história "Quem comeu as minhas uvas?", de Rita Firmino, com imagens.....	70
Figura 31. Criação do bago de uvas com as opiniões das crianças	70
Figura 32. Elaboração da Rena de Natal	71
Figura 33. Construção do Muro da Amizade	72
Figura 34. Elaboração da árvore da amizade.....	73
Figura 35. Elaboração do Livro da Pré 3 sobre os valores.....	74
Figura 36. Observação do vídeo infantil	75
Figura 37. Partilha dos brinquedos favoritos.....	76
Figura 38. Cartazes com as opiniões das crianças.....	77
Figura 39. Organização da sala do 3.º A	81
Figura 40. Realização de tarefas, a pares, no computador	84
Figura 41. Turma do 3.º A.....	84
Figura 42. O semáforo do comportamento.....	86
Figura 43. Realização do itinerário na escola.....	89
Figura 44. Grupos a debater a proposta de um itinerário	89
Figura 45. Texto dialogal utilizado	90
Figura 46. Debate sobre as características do texto e identificação das suas partes constituintes.....	90
Figura 47. Registo das ideias dos colegas	91
Figura 48. Imagem utilizada para a realização do texto dialogal.....	91
Figura 49. Planificação do texto dialogal	92
Figura 50. Apresentação do texto dialogal	93
Figura 51. Textos dialógicos e respetivas ilustrações individuais.....	93
Figura 52. Momento de diálogo e delineação da apresentação do texto aos colegas e respetiva dramatização	95
Figura 53. Apresentação do texto aos colegas e respetiva dramatização.....	95
Figura 54. Momento de pesagem individual	96
Figura 55. Pesagem dos alimentos	97
Figura 56. Exploração das balanças de pratos.....	97
Figura 57. Material de auxílio às conversões das medidas de massa.....	98
Figura 58. Texto para a banda desenhada	103
Figura 59. Momento da construção da banda desenhada.....	103

Figura 60. Momento de partilha da tarefa realizada por cada par	104
Figura 61. Ilustração do conto “As fadas” da obra “Os contos de Perrault”, tradução de Maria Alberta Menéres	104
Figura 62. Momento de partilha de ideias e interajuda para a realização da ficha de compreensão do conto	105
Figura 63. Momento de diálogo sobre os perigos da internet	106
Figura 64. Registo para a formação do plural dos nomes: retirado do manual “Português, 3.º ano, Gailivro”	107
Figura 65. Momento de diálogo sobre a formação do plural dos nomes	107
Figura 66. Pintura e recorte do coração	108
Figura 67. Trabalhos realizados pelos alunos.....	108
Figura 68. Decoração da sala com os trabalhos dos alunos	109
Figura 69. Exploração do material referente aos pentaminós	109
Figura 70. Cooperação entre pares para a realização das atividades.....	110
Figura 71. Elaboração das frases em grupo.....	110
Figura 72. Questões discutidas entre os grupos e posteriormente com a turma.....	111
Figura 73. Momento de exploração do texto entre os grupos	111
Figura 74. Momento de observação dos rótulos.....	112
Figura 75. Momento da elaboração do cartaz	112
Figura 76. Exposição dos cartazes alusivos ao 25 de abril.....	113
Figura 77. Medições na sala de aula.....	114
Figura 78. Medições no exterior.....	115
Figura 79. Conversões de medida	115
Figura 80. Momento de pesquisa sobre os textos dialogais	116
Figura 81. Material utilizado para a introdução do correio eletrónico	116
Figura 82. Dramatização da história “A Carochinha”.....	118
Figura 83. Realização dos jogos matemáticos.....	119
Figura 84. Momento do jogo “Quem souber ganha”	120
Figura 85. Localização da freguesia de Santo António.....	124
Figura 86. Colégio do Marítimo.....	126
Figura 87. Alguns dos objetivos gerais presentes no PEE do Colégio do Marítimo ..	126
Figura 88. Organização da sala do 1.º B	127
Figura 89. Turma do 1.º B.	129
Figura 90. Momento da leitura da história “O Tiago aprende a letra “t” minúscula” .	131

Figura 91. Treino do grafismo “t” minúsculo nas caixas de areia e sacos de tinta	132
Figura 92. Realização da ficha de trabalho "t" minúsculo	132
Figura 93. Momento de agrupar o material escolar.....	132
Figura 94. Atividade “Jogo do dominó”	133
Figura 95. Exemplo de um cartão alusivo ao jogo bingo	134
Figura 96. Concretização do jogo do bingo	134
Figura 97. Quadro silábico presente na sala do 1.º B	135
Figura 98. Treino do grafismo “t” maiúsculo.....	136
Figura 99. Atividade de leitura.....	137
Figura 100. Treino do grafismo “l” minúsculo e maiúsculo	138
Figura 101. A Lagarta Numérica Lili	139
Figura 102. Pintura e recorte dos vários animais	140
Figura 103. Organização dos elementos referentes à lagarta	141
Figura 104. A Lagarta Numérica Lili organizada	141
Figura 105. Edificação das diversas construções	142
Figura 106. Cartaz alusivo aos símbolos de comparação.....	142
Figura 107. Concretização do jogo “Compara as quantidades”	143
Figura 108. As casinhas da família da Lagarta Lili.....	144
Figura 109. Preenchimento da árvore genealógica.....	144
Figura 110. Capa e contracapa da obra literária “O Coelho Branco”	145
Figura 111. Dramatização da obra literária “O Coelho Branco”	146
Figura 112. Cenário para o conto da história alusivo ao Sistema de Numeração Decimal	147
Figura 113. Aprendizagem da consoante e treino do grafismo	150
Figura 114. Tabela de registo	151
Figura 115. Momento de degustação dos frutos de outono.....	152
Figura 116. Treino do grafismo “p” maiúsculo.....	152
Figura 117. A Senhora Adição	153
Figura 118. Realização das adições e correção no quadro	154
Figura 119. Organização das sílabas, formando a palavra correta	155
Figura 120. Leitura das frases e colocação do ponto final no local correto	155
Figura 121. Organização correta das frases.....	156
Figura 122. Pintura dos círculos conforme o número de sílabas.....	156
Figura 123. Soma das parcelas para obter o resultado indicado.....	157

Figura 124. Realização da atividade experimental “Descobre o que acontece aos sólidos geométricos”	158
Figura 125. Decalque dos sólidos geométricos	159
Figura 126. Exploração do geoplano.....	160
Figura 127. Criação das figuras geométricas	161
Figura 128. Realização da atividade experimental “Que materiais flutuam e não flutuam?” e registo do que observaram	162
Figura 129. Circuito Tradicional	168
Figura 130. Apresentação da música "Zing Zong"	168

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Géneros do grupo de crianças da Pré 3	48
Gráfico 2. Géneros da turma 3.º A	84
Gráfico 3. Faixa etária dos alunos da turma do 3.º A	85
Gráfico 4. Géneros da turma do 1.º B.....	129
Gráfico 5. Idades dos alunos da turma do 1.º B.....	130

Índice de Quadros

Quadro 1. Estilos de liderança (Estanqueiro, 2010, p. 79).....	29
Quadro 2. Rotina Diária do grupo da Pré 3.....	47
Quadro 3. Cronograma Pré 3.....	78
Quadro 4. Horário Semanal da turma do 3.º A	83
Quadro 5. Lista de verificação: retirado do manual “Português, 3.º ano, Gailivro”	94
Quadro 6. Planificação de um email	117
Quadro 7. Cronograma 3.º A.....	121
Quadro 8. Horário Semanal da turma do 1.º B.....	128
Quadro 9. Cronograma 1.º B.....	163
Quadro 10. Lista de Jogos selecionados	164

Lista de Siglas

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

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

DL – Decreto-Lei

PEE – Projeto Educativo de Escola

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

I-A – Investigação-Ação

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A- Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em formato Word

Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B- Prática Pedagógica I

Apêndice 1. Planificação semana 1

Apêndice 2. Planificação semana 2

Apêndice 3. Planificação semana 3

Apêndice 4. Planificação semana 4

Apêndice 5. Planificação semana 5

Apêndice 6. Planificação semana 6

Apêndice 7. Planificação semana 7

Apêndice 8. Planificação semana 8

Apêndice 9. Planificação Projeto em Comunidade

Apêndice 10. Diários de Bordo

Pasta C- Prática Pedagógica II

Apêndice 11. Planificação semana 1

Apêndice 12. Planificação semana 2

Apêndice 13. Planificação semana 3

Apêndice 14. Planificação semana 4

Apêndice 15. Planificação semana 5

Apêndice 16. Planificação semana 6

Apêndice 17. Planificação semana 7

Apêndice 18. Planificação semana 8

Apêndice 19. Diários de Bordo

Pasta D- Prática Pedagógica III

Apêndice 20. Planificação semana 1

Apêndice 21. Planificação semana 2

Apêndice 22. Planificação semana 3

Apêndice 23. Planificação semana 4

Apêndice 24. Planificação semana 5

Apêndice 25. Planificação semana 6

Apêndice 26. Planificação semana 7

Apêndice 27. Diários de Bordo

Introdução

O presente relatório de estágio surge de várias vivências desenroladas na valência do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, inseridas no 2.º Ciclo de Estudos em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira.

Primeiramente, é apresentado um enquadramento teórico e metodológico imprescindível para a aquisição de conhecimentos a nível da educação. Inicia-se com Educação no Século XXI, consequência da consciencialização que nos últimos anos surgiram diversas mudanças sociais que impuseram, igualmente, modificações no sistema educacional. Face a este cenário emerge, de seguida, a importância da inovação pedagógica salientando-se o papel que os docentes devem procurar assumir em concordância com as modificações que assistimos nos últimos tempos.

De seguida, é reforçado o papel do docente como agente promotor de aprendizagens significativas e enriquecedoras em prol de uma educação de qualidade, valorizando as ideologias dos seus educandos e auxiliando-os ao longo do seu percurso educativo na construção do seu próprio conhecimento. Neste seguimento, são desenvolvidas diversas temáticas que vão ao encontro de estratégias que poderão ser adotadas e que são cruciais na promoção de uma educação enriquecedora.

A aprendizagem cooperativa aparece como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das competências dos educandos, sendo possível maximizar a aprendizagem de todos através da mesma. Alude-se identicamente à importância de uma educação centrada nos valores, destacando-se o seu papel no desenvolvimento de competências interpessoais.

Continuamente, ressalta-se a importância da utilização de variados recursos didáticos. Neste contexto, através da sua exploração, os discentes têm a oportunidade de enriquecer os seus conhecimentos de forma diversificada e motivadora. Em concordância com esta convicção, evidencia-se o papel dos jogos no sistema educacional. Podem e devem ser incutidos nas aprendizagens dos alunos como ferramenta promotora de uma aprendizagem enriquecedora e, simultaneamente, motivadora. A motivação é, neste sentido, aludida como fator crucial já que os alunos ao estarem motivados, a sua participação será muito mais ativa independentemente das temáticas abordadas ao longo da sua aprendizagem.

A Educação Artística é assumida como um alicerce fulcral ao desenvolvimento integral dos educandos. Deste modo, as expressões contribuem para um maior

enriquecimento dos conhecimentos das crianças e jovens. É promotora de uma aprendizagem diversificada e deve, juntamente com as diversas áreas, integrar as aprendizagens das crianças/alunos.

Por fim, neste leque de estratégias promotoras de uma aprendizagem significativa, desenvolve-se de forma sucinta e clara a importância de estimular a leitura e a escrita alicerçada com a consciência fonológica que se tornam fundamentais para o fomento da oralidade dos educandos.

No que concerne ao segundo capítulo, num primeiro momento, será abordado a organização e gestão do currículo, destacando-se, assim, os diversos documentos orientadores e que são indispensáveis no sistema educativo atual: a Lei de Bases do Sistema Educativo; as Aprendizagens Essenciais; o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por fim, os decretos que promulgam O Perfil e o Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para além do referido anteriormente será clarificado em que consiste a liderança escolar mais concretamente o papel que o educador e o professor assumem neste contexto encarando, assim, os docentes como líderes e gestores na sala e o seu papel determinante no que diz respeito à gestão do currículo.

A segunda parte do presente relatório direciona-se para as práticas pedagógicas concretizadas. Deste modo, cada uma é sustentada pela caracterização do meio envolvente bem como da instituição educativa, dos respetivos educandos e dos diversos momentos de aprendizagem. Em cada prática foi implementado um projeto de Investigação-Ação com o propósito de colmatar as problemáticas detetadas e potencializar as aprendizagens dos educandos. Neste pressuposto, é clarificado em cada projeto um enquadramento da problemática, a questão de Investigação-Ação, as estratégias de intervenção implementadas e um cronograma que descreve as fases do projeto. Por fim, é desenvolvida uma reflexão global sobre cada prática, sendo uma mais-valia para refletir sobre o que foi concretizado nos diversos contextos.

Para além do mencionado anteriormente, o relatório inclui um índice de figuras, gráficos, quadros bem como o índice de conteúdos do CD-ROM. Através deste último é permitido aceder às planificações e diários de bordo realizados em todas as práticas pedagógicas. Paralelamente, é possível encontrar o presente relatório em dois formatos: Word e PDF.

É de salientar que o presente relatório apresenta uma importância incontestável para a minha formação pessoal e profissional através de todas as reflexões desenvolvidas para a concretização do mesmo. Permitiram-me desenvolver conhecimentos imprescindíveis quer a nível da prática, quer a nível da pesquisa e análise efetuadas para a concretização de uma base teórica credível e sustentada em diversos autores de referência.

Parte I

Enquadramento Teórico e Metodológico

Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1 – Educação no Século XXI

1.1. O Sistema Educativo na Atualidade (Educação em Mudança)

As modificações sociais ao longo dos últimos anos exigiram que as escolas se reestruturassem, a fim de garantir o sucesso nas aprendizagens de todas as crianças e jovens (Formosinho, Alves, & Verdasca, 2016).

O desenvolvimento do sistema educacional é notório se refletirmos sobre a educação nos anos 90. O trabalho realizado foi meritório, conseguindo o nosso país colmatar o analfabetismo e permitir que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de ingressar na escola (Leite et al., 2019). Contudo, é igualmente importante compreender que existem diversas lacunas que persistem nas nossas escolas e que carecem de uma reflexão para que se consiga melhorar. Estes desafios mais antigos, que se prologam na atualidade, englobam três componentes: o sucesso escolar, a inclusão e o desenvolvimento da cidadania. Denote-se que o papel da escola, desde a antiguidade, consistiu em preparar as crianças/jovens para o seu futuro. Porém, outro obstáculo que as instituições educacionais enfrentam baseia-se em conseguir antecipar quais serão os desafios que irão encarar, já que o futuro é cada vez mais incerto (Cristo, 2013).

As instituições educativas deixaram de ser encaradas como vínculos únicos de transmissão de conhecimentos. Contudo, denotamos que a escola é imprescindível para que os discentes se formem como cidadãos, respeitando quem os rodeia e adquirindo valores cruciais para o seu futuro (Cardoso, 2019).

Na ótica do autor supramencionado, o ensino atual não motiva os seus alunos. Esta questão pode estar diretamente relacionada com diversos fatores como, por exemplo: (1) as matérias estão pouco relacionadas com a realidade; (2) o ensino é mais expositivo do que prático; (3) o aluno, por vezes, assume o papel meramente de ouvinte; (4) uma escola que se centraliza nas notas dos seus alunos.

Neste sentido, é fulcral que a escola evolua e se adapte à realidade do mundo atual, tornando a aprendizagem dos educandos significativa e motivadora. Para tal, Cardoso (2019) alude para a importância de serem trabalhadas com os educandos diversas competências sociais que são essenciais para o seu desenvolvimento, nomeadamente: (1)

trabalhar com os colegas, ou seja, trabalhar em grupo; (2) desenvolver o seu pensamento crítico; (3) aprender a tomar decisões; (4) potencializar a empatia com quem os rodeia.

Paralelamente, todas estas questões vão ao encontro de proporcionar aos alunos uma motivação intrínseca para a aprendizagem, onde os educandos devem ser o centro de todo o processo educacional. O futuro, sendo cada vez mais incerto, requer que a escola possua uma maior flexibilidade para se reinventar e modernizar as suas práticas de acordo com a realidade social e com as necessidades dos seus alunos.

1.2. Importância da Inovação Pedagógica

Temos a consciência de que vivemos numa época de mudanças aliadas a um futuro incerto, resultantes das modificações da sociedade em que estamos inseridos. Neste sentido, interessa pensar qual é o papel que a escola e os agentes educacionais devem adotar face aos desafios desta nova sociedade. É o marco da globalização, caracterizada pelas inovações sociais e culturais. Estamos, assim, perante uma mudança de paradigma que sustenta a importância de uma aprendizagem que apoie a integração do indivíduo na sociedade (Leite et al., 2019).

Incessantemente, os docentes encaram inúmeros desafios consequentes das novas exigências educacionais, quando nos referimos ao fomento das competências dos educandos e das suas atitudes, bem como do seu papel na promoção de uma maior motivação do aprendiz (Cardoso, 2013).

Leite et al. (2019) refletem a importância de repensar o papel do docente, adotando uma postura reflexiva e com a capacidade de investigar e de assumir uma postura de mediador das aprendizagens dos educandos. Cardoso (2013) reforça a respetiva ideologia, ressaltando que a prática docente deve assumir um carácter reflexivo e dinâmico, com o principal intento de melhorar o seu trabalho e, consequentemente, a aprendizagem dos seus educandos.

A inovação pedagógica consiste na procura e no pensamento de novas metodologias de ensino-aprendizagem, com o objetivo claro de diminuir as dissemelhanças sociais e permitir que os alunos se desenvolvam integralmente fomentando, assim, um ensino de qualidade onde o aluno assume uma postura ativa e dinâmica ao longo do seu percurso educativo. (Pacheco, 2019).

Cardoso (2013) sustenta diversas ideologias, afirmando que um docente deve procurar melhorar as suas práticas educativas, a fim de abranger todos os seus alunos com

uma aprendizagem enriquecedora. Entre outros fundamentos, é crucial que um docente: (1) prepare materiais de apoio que, a nível visual, sejam atrativos e dinâmicos; (2) consiga intercalar momentos expositivos e práticos; (3) encoraje a participação de todos os educandos, estimulando um diálogo; (4) motive os educandos e, conseqüentemente, desenvolva uma participação mais ativa.

É perceptível que todos os alunos aprendem e desenvolvem as suas competências a ritmos diferentes. Assim, é essencial que o agente educacional altere as suas práticas face à realidade com a qual trabalha, com o objetivo de chegar a todos os seus educandos, combatendo as dissemelhanças existentes (Cardoso, 2013).

Pacheco (2019) alega que a capacidade de inovar melhorará, sem dúvida, a educação. São vários exemplos descritos e que podem ser postos em prática em três vertentes educativas, como a inovação na sala de aula, nas escolas e na respetiva comunidade. Fazendo uma referência à primeira vertente, salienta-se a importância de os alunos exprimirem as suas ideologias e de partilharem as suas experiências, enriquecendo-se mutuamente com os colegas. Nas escolas, é reforçada a importância de os docentes trabalharem em cooperação com os colegas, devendo discutir e partilhar ideias, em prol da melhoria educacional. Cardoso (2013) salienta que um bom profissional de educação coopera com os seus colegas de trabalho, para que possa alcançar o êxito. Esta cooperação deve ser transversal, ou seja, deve ser concretizada igualmente com outros agentes educacionais, como os órgãos de gestão da escola, os encarregados de educação e respetiva família. Semelhante ideologia sustenta Pacheco (2019), ao salientar a importância de envolver os encarregados de educação na aprendizagem do seu educando.

1.3. O Docente como Agente Promotor de Aprendizagens Significativas

A terminologia “aprender” alberga diversos significados, entre muitos, a aquisição de conhecimento sobre algo (Valadares & Moreira, 2009). Baseada nas ideologias de Ausubel, a teoria de aprendizagem significativa centra-se numa teoria psicológica, direcionada para a aprendizagem do ser humano, já que se refere aos mecanismos do processo de aquisição e retenção dos mais diversificados significados.

A aprendizagem significativa de Ausubel defende que aprender não consiste apenas na assimilação de novas informações, mas também se baseia na atribuição de significados aos novos conhecimentos e conteúdos, que servirão de base para as futuras

aprendizagens (Valadares & Moreira, 2009). Deste modo, a aprendizagem deve ser o mais significativa possível, desenvolvendo-se a motivação e o interesse do aprendiz.

É imprescindível que o docente proporcione aos seus alunos momentos que desencadeiem uma aprendizagem significativa e enriquecedora. O professor assume a responsabilidade de que os educandos assimilem a informação necessária e adequada para que desenvolvam a sua aprendizagem. Contudo, é igualmente importante que o docente tenha a capacidade de os ouvir, valorizando, assim, o ponto de vista dos mesmos (Valadares & Moreira, 2009).

Nesta perspetiva, é importante o professor diferenciar as suas abordagens pedagógicas, com o propósito de os alunos assumirem um papel mais ativo na sua aprendizagem, onde o docente assume um papel de orientador ao longo do seu processo educativo (Cohen & Fradique, 2018). Reforçando esta ideia, Estanqueiro (2010) sustenta que o papel do docente não é apenas o de transmitir conhecimentos, mas também o de ajudar os alunos a alcançar autonomamente diversas informações, construindo o seu próprio conhecimento.

1.3.1. Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é fundamental para um desenvolvimento integral dos educandos. Vários autores aludem à sua importância para que se consiga maximizar as aprendizagens e o sucesso escolar (Lopes & Silva, 2010).

Os mesmos autores afirmam que recorrer à cooperação para o desenvolvimento de tarefas e atividades potencia o reconhecimento, por parte dos alunos, da importância em respeitar as diferenças de quem os rodeia. Desta forma, o trabalho em grupo deve assegurar que os educandos possuam idênticas oportunidades de participar e interagir com os seus colegas (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Este tipo de aprendizagem surge em alternativa a uma aprendizagem competitiva, onde os alunos lutam para acabarem o mais rápido possível as tarefas e serem os melhores da turma, ou a uma aprendizagem meramente individualista, em que cada educando desenvolve o trabalho a seu ritmo, não partilha materiais e ignora os restantes colegas. Deste modo, a cooperação substitui a visão de que os docentes são os únicos agentes que ensinam, mas que os alunos, entre si, conseguem partilhar conhecimentos e experiências e ajudar-se reciprocamente. Contudo, salienta-se que os alunos não têm de trabalhar exclusivamente com o grupo onde estão inseridos já que poderão, por exemplo, partilhar

ideias, materiais e informações com os restantes colegas. Neste contexto “os alunos estimulam o sucesso um dos outros” (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p. 16).

Os autores referidos salientam o papel do docente nesta conjuntura. Deve transparecer de forma clara que o intuito desta metodologia de trabalho consiste em que os alunos trabalhem e aprendam juntos e que se consigam ajudar, esforçando-se para alcançarem o sucesso nas tarefas e atividades propostas.

Por sua vez, Cardoso (2019) enumera diversos aspetos positivos de os alunos trabalharem cooperativamente: (1) fomentam a oralidade e comunicação; (2) desenvolvem a capacidade de ouvir e respeitar os colegas; (3) potencializam a sua empatia com quem os rodeiam; (4) adquirem o hábito de partilhar as tarefas que são propostas; (5) compreendem o conceito de entreajuda, através do esforço coletivo do grupo para a realização das atividades.

1.3.2. Educação Centrada nos Valores

Incutir o trabalho cooperativo permite que o docente trabalhe com os seus educandos valores éticos, fundamentais para que um educando aprenda a viver em sociedade através de comportamentos e atitudes adequadas.

Estanqueiro (2010) salienta que estamos inseridos numa sociedade em que os valores éticos estão postos de parte, quando nos referimos a outras situações que os sobrepõem, como a competitividade e o individualismo. Assim, torna-se fundamental repensar a educação nas escolas, atribuindo-se mais espaço ao fomento dos valores éticos e tornando os alunos mais cooperativos e respeitosos, desenvolvendo as suas competências sociais.

As competências sociais dizem respeito a comportamentos que o ser humano adquire e que permitem interagir de forma adequada com os outros. Silva e Lopes (2015) enumeram diversas competências sociais: (1) saber partilhar materiais; (2) pedir ajuda aos outros; (3) conseguir encorajar quem os rodeia; (4) não perturbar os colegas, comunicando em voz baixa; (5) partilhar tarefas; (6) saber ouvir; (7) comunicar de forma clara.

O desenvolvimento das aptidões sociais assume um papel fundamental no comportamento dos educandos. Na visão de diversos autores, a qualidade das aptidões sociais desenvolvidas poderá afetar de forma negativa ou positiva o desempenho escolar dos educandos. Se esta componente estiver bem sólida e os educandos possuírem um

desenvolvimento das suas relações sociais com os colegas e os adultos, o ambiente educativo será mais harmonioso. Silva e Lopes (2015) declaram que a educação resulta de um ambiente social e de constantes interações e, desta forma, a apreensão dos valores sociais são fundamentais para o percurso educativo.

1.3.3. Utilização de Recursos Didáticos Diversificados

Os materiais didáticos devem possuir duas características primordiais: apelativos e de fácil exploração. Estes possuem diversas vantagens, como melhorar a compreensão dos alunos face ao conteúdo e à temática que estão a abordar e despertar a atenção dos educandos, motivando-os na sua aprendizagem e tornando o ensino “mais objetivo, concreto e próximo da realidade” (Cardoso, 2019, p. 97).

Estanqueiro (2010) salienta a ideia supradita, reforçando que um docente deve utilizar recursos didáticos variados, já que um aluno aprende melhor através do que escuta e vê, simultaneamente. Os recursos que são utilizados pelos docentes são encarados como estratégias que visam enriquecer toda a aprendizagem dos alunos promovendo, acima de tudo, uma aprendizagem significativa e de qualidade. Deste modo, Pereira (2017) reforça que, para motivar os alunos e para que o conhecimento adquirido seja adequado, é essencial que os docentes implementem estratégias mais práticas e incentivadoras.

Dewey (2002) salienta a importância dos materiais diversificados, alegando que uma criança que possui a oportunidade de explorar diversos materiais, sentirá o desejo de falar acerca dos mesmos e, assim, desenvolverá a sua linguagem.

1.3.4. Os Jogos Educativos: Ferramenta de uma Aprendizagem Motivadora

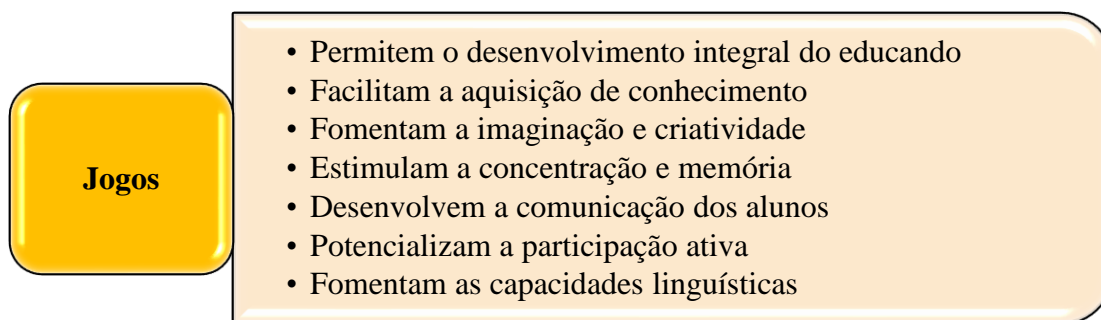
Piaget e Vygotsky defendem que a atividade lúdica (o jogo) é fundamental para promover uma aprendizagem enriquecedora. As atividades lúdicas devem apresentar uma componente intencional. Deve ser evitado que os docentes considerem os jogos “como preenchimento de lacunas” (Baranita, 2012, p. 47), isto é, os educandos não devem ter contacto com os mesmos apenas nos intervalos ou após a finalização de tarefas, mas sim ao longo do seu percurso educativo, mantendo-os motivados para o que estão a aprender.

Continuamente, na perspetiva de Abreu (2011), o jogo permite que os educandos possuam uma aprendizagem diversificada, socializadora, integrada, ativa e significativa, já que “o jogo é a atividade ideal para cumprir estes objetivos! É significativo para a

criança, pode ser variado, integra as várias competências e permite a socialização dos alunos” (p. 4). O educando, ao experienciar diversos jogos, sentir-se-á muito mais feliz. Ao estar feliz, apresentará motivação e despertará uma maior curiosidade em descobrir e querer aprender mais (Baranita, 2012).

Aludindo às convicções supramencionadas, Abreu (2011) afirma que a utilização de jogos educativos acarreta diversas vantagens na educação, já que motiva os educandos na sua aprendizagem e, acima de tudo, fomenta a participação ativa dos mesmos que, por consequência, desenvolvem a sua autoestima e confiança.

Figura 1. Vantagens dos jogos. (Adaptado de Abreu, 2011, p. 4)



Em suma, na visão de Silva (2017), destacando a perspectiva de Salomão et al., os educandos “ao jogarem: aprendem; desenvolvem-se a nível pessoal e social; socializam, comunicam e constroem o conhecimento, de uma forma mais facilitadora; conseguem construir críticas; desenvolvem a criatividade, o conhecimento, a fala, o pensamento, a autonomia e o sentimento” (p. 10).

1.3.5. A Importância da Educação Artística

O ensino tradicional assentava numa aprendizagem passiva, onde os educandos tinham de estar parados e a prestar atenção ao que o docente explicava. Atualmente, o principal intuito é que o aluno assuma uma postura ativa e dinâmica. Neste sentido, as expressões artísticas contribuem para este enriquecimento e para uma aprendizagem de qualidade (Sousa, 2017).

Durante muitos anos, até aproximadamente os anos 70, as disciplinas artísticas que existiam no currículo consistiam no canto coral e no desenho. Contudo, a educação artística tem adquirido, nos últimos anos, um papel cada vez mais importante para o desenvolvimento integral dos alunos. Incluir as artes na educação permite que a criança

experiencie diversas vivências emocionais, possibilitando que o educando consiga lidar com as suas emoções. Assim, torna-se importante que os discentes dançam, cantem, joguem e dramatizem (Sousa, 2017).

Em Portugal, as primeiras ideologias acerca das artes na educação surgiram nos anos de 1950 defendidas por diversos autores que fundaram, em 1956, a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Consideravam que as artes consistiam em metodologias mais eficientes para atingir uma educação integral, envolvendo as componentes motora, social, afetiva e cognitiva (Sousa, 2017).

A influência dos vários pedagogos foi crucial para a percepção de quão importante são as artes na educação. Deste modo, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, surgiu oficialmente que “a Arte é um fator importante na formação integral da pessoa devendo, por isso, fazer parte integrante do sistema educativo” (Sousa, 2017, p. 32)

Cardoso (2019) aborda esta temática, referindo que as instituições educativas se centram maioritariamente na linguagem escrita e oral. Neste sentido, explicita que as mesmas devem promover outras competências educativas, como a musical, física, dramática e plástica. O mesmo autor salienta que as artes fomentam diversas competências entre a criatividade e a imaginação dos alunos, alegando que “queremos uma escola que veja na Educação Artística uma base para despertar no aluno a visão para além do mais óbvio, estimulando dessa forma a sua imaginação” (Cardoso, 2019, p. 116).

Atualmente, verifica-se que a educação artística é considerada uma componente imprescindível para o percurso educativo de um educando. Concretizando uma análise às Aprendizagens Essenciais (AE), as artes consistem numa área fundamental para o desenvolvimento integral dos educandos. O seu intento consiste no desenvolvimento de várias experiências enriquecedoras, sendo clarificado que é fundamental que cada discente tenha acesso aos diversos domínios da educação artística (DL N.º 55/2018, artigo 6.º).

Nestes pressupostos, Sousa (2017) salienta que a educação artística deve emergir na oferta educativa de igual forma que as ciências, por exemplo, pois só assim os educandos conseguirão um desenvolvimento equilibrado de todas as suas competências.

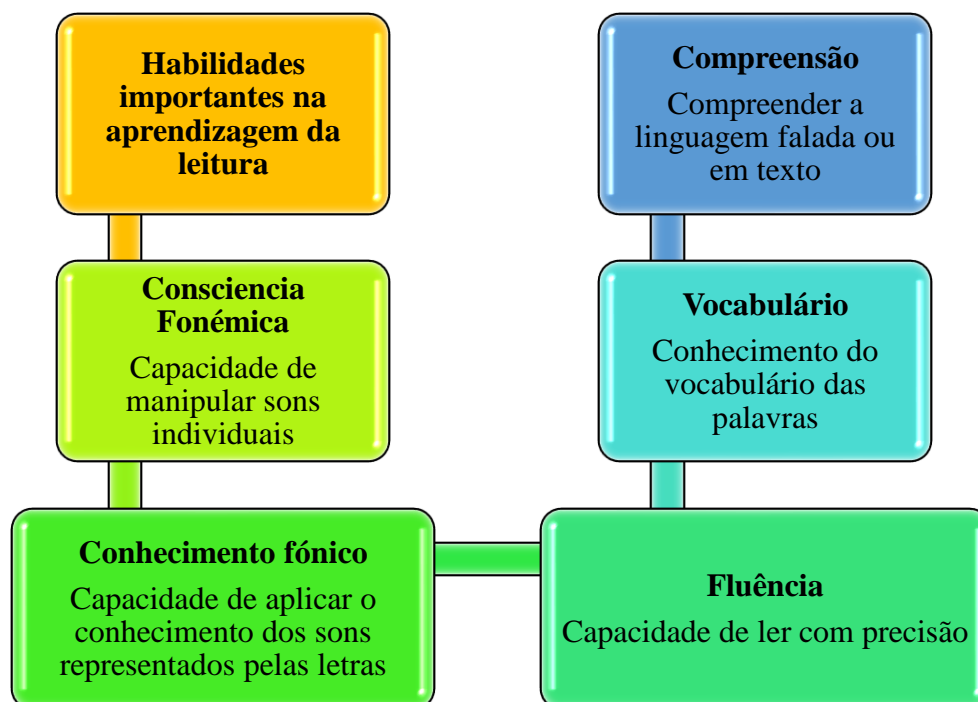
1.3.6. Estimular a Leitura e a Escrita

A leitura e a escrita são elementos transversais ao ensino e à formação de um educando. O fomento da leitura engloba diversas vantagens: (1) facilita o desenvolvimento do domínio da escrita; (2) desenvolve a imaginação e a criatividade do educando; (3) fomenta a concentração; (4) estimula a cultura geral do aluno (Cardoso 2013).

Lopes et al. (2014) salientam que a aprendizagem da leitura está sujeita a um processo de ensino contínuo, que ultrapassa o ensino alfabético. Reforça, ainda, que neste enquadramento existe uma maior consciencialização, que é fundamental proporcionar às crianças o acesso a livros e à leitura. De acordo com a ideia mencionada, Azevedo e Balça (2016) afirmam “formar leitores é, hoje, um desafio e, simultaneamente, um desígnio. Um desafio porque nós não nascemos leitores, mas tornamo-nos leitores, em função das experiências positivas e gratificantes que temos com a leitura ao longo da vida” (p. 1).

Lopes et al. (2014) transmitem diversas capacidades cruciais para aprendizagem da leitura.

Figura 2. Habilidades importantes na aprendizagem da leitura. (Adaptado de Lopes et al., 2014)



Por outro lado, estimular a escrita acarreta diversos benefícios: (1) auxilia a organizar as ideias; (2) ajuda no conhecimento de vocabulário; (3) promove a comunicação (4) fomenta a leitura (Cardoso, 2013).

Rombert (2015) reflete a importância da linguagem oral, visto que uma criança, ao desenvolver a sua oralidade de forma adequada, poderá possuir maiores facilidades na leitura e na escrita. A consciência fonológica assume, neste contexto, um papel imprescindível, já que se baseia numa estratégia que, ao ser trabalhada, minimizará lacunas na aprendizagem da leitura e da escrita. A consciência fonológica consiste na percepção de que a linguagem pode ser repartida em diversas unidades, ou seja, as frases podem ser divididas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas. Esta consciência fonémica compreende os sons da fala, por exemplo, a palavra “sol” abrange três sons distintos /s/ /o/ /l/ (Lopes et al., 2014).

É fundamental que o educando compreenda os respectivos sons para que consiga produzir, oralmente, a palavra. Freitas, Alves e Costa (2007) defendem a mesma ideologia, afirmando que o fraco desenvolvimento em tarefas que englobem a percepção dos sons acarretará dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita dos discentes.

Capítulo 2 - Organização e Gestão Curricular

2.1. Organização e Gestão do Currículo em Portugal

A partir de meados do século XX, percebeu-se uma maior valorização da escola, destacando-se a necessidade de esta ser acessível a um maior número de cidadãos. Em consequência, o sistema educativo sofreu diversas mudanças, requerendo uma maior e melhor organização (Formosinho & Machado, 2008).

As instituições de ensino encontram-se organizadas em espaços escolares formais, com uma aparência que se restringe ao campo da ação do professor junto ao quadro e os alunos sentados em cadeiras dispostas em filas. Os tempos educativos são distribuídos de forma padronizada no interior da mesma organização escolar. Os discentes estão distribuídos por turmas e anos escolaridade, em conformidade com a sua faixa etária e o aproveitamento escolar. Por sua vez, os docentes estão organizados em concordância com a sua área de estudos e ligados de forma rígida às turmas que lecionam. Neste sentido, “a pedagogia é, de forma geral, padronizada e coletiva” (Cohen & Fradique, 2018, p. 10).

Continuamente, na contemporaneidade, as instituições educativas assumem um papel de relevo na sociedade. Estão interligadas às novas tecnologias de informação e às mudanças económicas, políticas e sociais que promovem o repensamento da estrutura curricular, onde se debate o aluno “como cidadão e membro de uma sociedade activa” (Pacheco, 2001, p. 149). Neste seguimento, a reformulação dos princípios da escola requer um currículo mais estimulante para os educandos.

É fundamental, assim, que as escolas, como organizações, definam padrões cooperativos, partilhados e com propósitos idênticos “visando como objectivo central promover o ensino, a aprendizagem e a formação dos indivíduos” (Morgado, 2004, p. 21). O currículo insere-se no sistema educativo a partir do momento em que a escola é organizada, em sequência dos mais diversificados interesses, entre eles, os políticos, sociais, económicos e culturais (Pacheco, 2001). Nesta perspetiva, o currículo é o aglomerado de pressupostos e de desígnios que se deseja alcançar e da forma como se trabalha para adquirir esses mesmos objetivos (Zabalza, 2003, p. 12).

Com o intento de extinguir a padronização do currículo formal, à luz de Cohen e Fradique (2018) é necessário um trabalho integrado e colaborativo entre os vários agentes educacionais (cada equipa educativa, alunos, pais, encarregados de educação e técnicos

educativos). O propósito é tornar a escola num “espaço potenciador de situações de aprendizagem múltiplas, desafiadoras e integradoras, contribuindo para a consolidação de competências indispensáveis à integração social” (p. 15).

Na perspetiva dos autores supramencionados, a escola, como sujeito de desenvolvimento das competências dos seus educandos, necessita de uma modificação da sua estrutura curricular. Em Portugal, ao longo das últimas décadas assistimos à propagação de documentos orientadores que são de enorme relevância na sociedade.

2.1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

A LBSE engloba a estrutura de todo o sistema de ensino, que se caracteriza por diversos meios que proporcionam o direito à educação de um ser humano, com o principal intuito de potencializar o desenvolvimento global, o melhoramento social e a democratização da sociedade. Neste sentido, “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro, p. 3068).

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar (EPE), esta direciona-se para crianças cujas idades são abrangidas desde os 3 anos até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), ou seja, até os 5/6 anos de idade. Segundo Roldão e Marques (2000), a EPE é uma componente educativa, social e preventiva do insucesso escolar e visa promover a igualdade entre todos os educandos.

Deste modo, segundo a LBSE, existem diversos objetivos intrínsecos à EPE descritos no Artigo 5.º, por exemplo: (1) o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada educando; (2) a promoção da segurança de cada criança; (3) a potencialização da formação moral e da responsabilidade; (4) a viabilização da integração da criança na sociedade; (5) a fomentação das capacidades expressivas e comunicativas da criança; (6) a implementação de hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro).

É função do Estado assegurar a edificação de uma rede pré-escolar, bem como proporcionar o devido apoio às instituições da EPE associadas à rede pública “subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento” (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro, p. 3069).

Já o 1.º CEB comporta quatros anos de escolaridade, estando ao encargo de um professor titular. São diversos os propósitos associados a este ciclo de ensino, dispostos de forma clara no Artigo 7.º, destacando-se: (1) desenvolver interesses, aptidões, pensamento crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética em harmonia com os valores da solidariedade social; (2) interligar a teoria aprendida com a prática; (3) potencializar o desenvolvimento físico e motor; (4) reconhecer a importância das atividades manuais, assegurando a promoção da educação artística; (5) promover a aprendizagem de atitudes autónomas; (6) possibilitar a criação de condições favoráveis que promovam o sucesso escolar e educativo de todos os alunos.

2.1.2. Aprendizagens Essenciais

No ano de 2017, a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), emergiu em diversas instituições educativas, através de um projeto piloto presente no Despacho N.º 5908/2017 de 5 de julho, que abarcou mais de duzentas escolas (Cosme, 2018).

Findado o período de experimentação, foi publicado, a partir do ano letivo 2018/2019, o Decreto-Lei (DL) N.º 55/2018 de 6 de julho, que confere à escola uma maior autonomia e flexibilidade para gerir o currículo. Neste sentido, atribuiu-se às instituições liberdade para organizar o seu processo e desenvolvimento curricular, através de estratégias que considerem mais adequadas com o intuito de proporcionar uma aprendizagem inclusiva e significativa (Leite et al., 2019). Neste sentido, surgem as AE a partir da AFC, integrando uma orientação base para o desenvolvimento das planificações e avaliações em cada ano de escolaridade.

Cohen e Fradique (2018) evidenciam, neste sentido, que as instituições têm a oportunidade de participar na progressão curricular, delineando prioridades e procurando as melhores opções e estratégias que se adequem à sua escola e aos projetos educativos, gerindo 25% do total da carga horária por cada ano de escolaridade. (DL N.º 55/2018,).

Através do DL suprarreferido, as escolas são estimuladas a cooperar com os alunos, as suas famílias e a comunidade educativa, com o desígnio de reforçar e enriquecer as aprendizagens. Além do mais, aparecem outras componentes fundamentais, entre elas: (1) incutir a Cidadania e Desenvolvimento como uma área presente nas diferentes componentes educativas; (2) permitir que os alunos desenvolvam as suas capacidades no que diz respeito à reflexão, ao pensamento crítico, à autonomia e à pesquisa de informação; (3) empregar novas formas de trabalho, por exemplo, o trabalho

projeto; (4) fortalecer as dinâmicas de avaliação através de instrumentos que permitem uma maior eficiência do trabalho desenvolvido. O referente DL entra em vigor nos diversos anos de escolaridade por fases: no ano letivo 2018/2019 (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade); no ano letivo 2019/2020 (2.º, 6.º, 8.º e 11.º anos); em 2020/2021 (3.º, 9.º e 12.º anos) e 2021/2022 (4.º ano de escolaridade).

Em suma, as AE caracterizam-se como um documento de auxílio às decisões curriculares dos docentes com o intuito de favorecer a autonomia e potencializar a flexibilidade das mesmas, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que se caracterizam por ser a base de referência para a aprendizagem de todos os educandos.

2.1.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

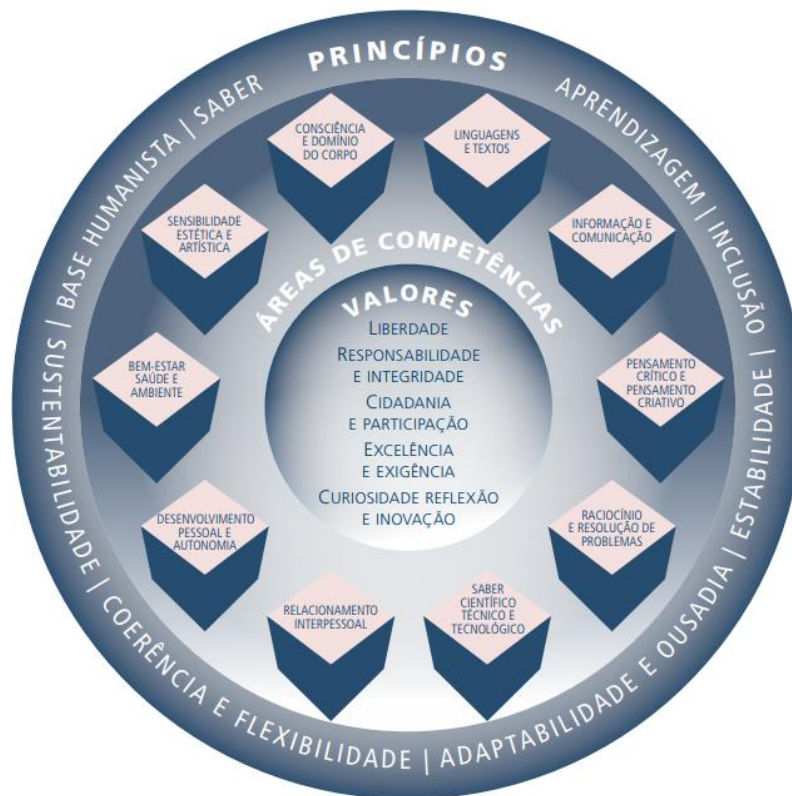
O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória foi autenticado pelo Despacho N.º 6478/2017, atendendo às necessidades da realidade social, com a intenção de possibilitar que os alunos adquiram um desenvolvimento integral profetizado na LBSE. Figura-se como um documento que abrange diversos princípios, a partir dos quais estão delineadas competências e valores que devem ser potencializados ao longo dos doze anos de escolaridade. De forma sintetizada, o respetivo documento responde a uma questão base: “o que se espera de um aluno no final dos seus 12 anos de escolaridade?” (Leite et al., 2019, p. 16).

Neste seguimento, o intuito é que todos os educandos que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do seu percurso de formação, consigam alcançar um “conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre” (Despacho N.º 6478/2017, p. 15484). O referente documento está organizado em “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (Martins, et al., 2017, p. 9).

No que concerne aos Princípios, estes relacionam-se com a concretização e gestão curricular da escola, referentes a todas áreas disciplinares. Por sua vez, a Visão, interligada e resultante dos princípios, clarifica o que se pretende que os alunos adquiram à saída da escolaridade obrigatória. No que se refere aos Valores, são orientações, comportamentos e condutas delineadas como apropriadas, ou seja, são “entendidos como os elementos e

as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (Martins et al., 2017, p. 9).

Figura 3. Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Martins et al., 2017, p. 11)



As áreas de competências aglomeram aptidões interligadas com conhecimentos, capacidades e atitudes (Figura 4). Deste modo, as competências a desenvolver são sustentadas pelos princípios implícitos na visão do aluno. Possuem a finalidade de os discentes desenvolverem ferramentas cognitivas, emocionais e sociais que lhes possibilitem ingressar no mercado de trabalho ou prosseguir, de forma positiva e com sucesso, os seus estudos. Salienta-se que as áreas de competências não requerem uma hierarquia interna entre as mesmas, não estando nenhuma delas associadas a uma área curricular específica.

Figura 4. Esquema conceitual de competência. (“The Future of Education and Skills (Martins et al., 2017, p. 19)



2.1.4. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A LBSE, a par da Lei N.º 5/97, aborda a EPE a partir dos 3 anos de idade, não albergando a creche. Contudo, segundo a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, a creche é um direito inerente à criança (Silva et al., 2016).

Incessantemente, a lei supradita surge através dos princípios intrínsecos e estipulados na LBSE. Assim, a EPE caracteriza-se pela primeira etapa em que a criança ingressa na sua caminhada educativa, onde a família assume um papel preponderante, devendo prevalecer uma cooperação entre os respetivos agentes de ensino, com o objetivo de favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei N.º 5/97, Artigo 2.º, p. 670).

Na Lei N.º 5/97, Artigo 10.º, percecionamos os princípios pedagógicos fundamentais, sobre os quais o educador deve refletir e incutir na sua prática: (1) fomentar o desenvolvimento pessoal e social; (2) permitir que o educando tenha acesso a grupos sociais diversificados; (3) desenvolver competências a nível global, em consonância com as suas características; (4) potencializar as expressões comunicativas; (5) incentivar a curiosidade bem como o pensamento crítico individual; (6) percecionar possíveis situações de necessidades específicas para que a criança obtenha um maior e melhor acompanhamento; (7) proceder à estimulação da participação das famílias ao longo deste percurso. Além do mencionado, as instituições educativas devem formalizar um horário que seja adequado para a estimulação e o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) apresentam objetivos globais pedagógicos estipulados pela lei supramencionada. Na perspetiva de Leite et al. (2019) o seu surgimento visa proporcionar uma continuidade coerente dos educandos para o 1.º CEB “apostando-se no facto de uma educação pré-escolar de qualidade ser um dos princípios preditores de sucesso nos anos iniciais” (p. 21).

É fulcral que as práticas dos educadores se direcionem para uma intencionalidade educativa que acarrete uma reflexão regular sobre as mesmas, sustentadas, essencialmente, em observar, planear, agir e avaliar. Para tal, existem diversos registos e documentação que ajudam o educador de infância a refletir e a tomar decisões sobre a sua prática, adequando-a ao meio onde está inserido e às características do seu grupo de crianças.

Ao longo deste percurso, existem diversos agentes que intervêm, tornando-se necessária uma colaboração positiva entre a comunidade educativa: crianças, encarregados de educação/famílias e demais profissionais, o que permitirá aumentar as interações sociais entre todos, enriquecendo o processo educativo das crianças (Silva et al., 2016, p. 17). Além do referido, como nos transmite Formosinho et al. (2013), a articulação dos educadores com os encarregados de educação e demais família “possibilita uma pluralidade de espaços que respondem a diferentes intenções para a ação, assim como a diferentes sentimentos e pensamentos das crianças” (p. 56).

Nas OCEPE percecionamos as respetivas áreas de conteúdo, sendo elas: (1) Área de Formação Pessoal e Social; (2) Área da Expressão e Comunicação; (3) Área do Conhecimento do Mundo.

No que concerne à área de Formação Pessoal e Social, a sua principal característica assenta na transversalidade, já que está inserida em todo o processo e trabalho realizado. Recai na fomentação de atitudes e valores para que, no futuro, as crianças se tornem cidadãos autónomos, conscientes e responsáveis. Este processo de construção da sua identidade e de autoestima depende, diretamente, de como os educadores valorizam e estimulam o desenvolvimento das aptidões da criança, apoiando-a no desenvolvimento de relações interpessoais positivas (Silva et al., 2016).

A Área de Expressão e Comunicação incorpora várias formas de linguagem e comunicação, cruciais para o desenvolvimento das interações da criança com o seu meio envolvente. Denote-se que é a única área que contém domínios distintos: (1) Domínio da Educação Física, inerente ao desenvolvimento das habilidades motoras; (2) Domínio da Educação Artística, direcionada para o fomento das capacidades artísticas (expressar, comunicar, representar e compreender o mundo); (3) Domínio da Matemática, assumindo-se como elemento importante para a estruturação do pensamento da criança e a edificação de conceitos matemáticos; (4) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que surge como componente essencial através das várias vivências com o uso da leitura e da escrita (Silva et al., 2016). A última área, Conhecimento do Mundo, é articulada com a necessidade de a criança compreender e experienciar o mundo que a rodeia, através de um processo de questionamento e procura do saber possibilitando o enriquecimento dos seus conhecimentos em relação ao meio que à rodeia.

Por conseguinte, segundo as OCEPE, o educador deve: (1) articular a aprendizagem dos educandos com as diferentes áreas de conteúdos e domínios; (2) delinear estratégias progressivamente mais complexas, consoante o desenvolvimento das

aprendizagens das crianças; (3) assumir uma postura de facilitador e de apoio para que os educandos adquiram aprendizagens que sozinhos não conseguiam encontrar. Para tal, é essencial que o educador facilite a colaboração das crianças entre si ao longo deste processo de ensino-aprendizagem, além de executar atividades enriquecedoras e desafiadoras para o seu grupo de crianças.

Deste modo, é fundamental que o educador adote uma postura flexível ao longo da aprendizagem dos seus educandos com o desígnio de responder às necessidades, interesses e motivações da criança (Formosinho et al., 2013).

2.1.5. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Ministério de Educação tem edificado progressivas alterações no que concerne à organização curricular e programas do 1.º CEB, com a finalidade de melhorar e aumentar os conhecimentos e aptidões dos alunos.

O DL 176/2014 de 12 de dezembro determina a carga horária inerente ao 1.º CEB. No que diz respeito aos 1.º e 2.º anos de escolaridade, estão delineados o Português e a Matemática com uma carga horária semanal de 7 horas. Já o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras apresentam uma carga horária semanal de 3 horas. Neste seguimento, para o apoio ao estudo destina-se o mínimo de 1,5 horas. Está decretado que os alunos têm uma oferta educativa complementar, com uma carga horária de 1 hora. Denote-se que esta última diretriz é relativa a atividades a serem desenvolvidas com o objetivo de integrar a educação para a cidadania e viabilizar o contacto com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A Educação Moral e Religiosa é uma componente do currículo facultativa com uma carga horária de 1 hora. Os alunos dos respetivos anos de escolaridade têm atividades de enriquecimento curricular que englobam, semanalmente, entre 5 e 7,5 horas e que são, identicamente, de comparência facultativa. Neste sentido, o tempo estipulado para cumprir o horário dos dois anos de escolaridade é de 22,5 a 25 horas semanais.

No que diz respeito aos 3.º e 4.º anos de escolaridade, a oferta educativa referente ao Português e à Matemática é, igualmente, de 7 horas semanais. Ao Inglês são atribuídas 2 horas, ao estudo do meio e às Expressões Artísticas e Físico-Motoras 3 horas e ao apoio ao estudo 1,5 horas. Está igualmente decretado que os alunos têm uma oferta educativa complementar com uma carga horária semanal de 1 hora. Paralelamente, a Educação Moral e Religiosa é uma componente do currículo facultativa, com uma carga horária de

1 hora. Contudo, os alunos também têm atividades de enriquecimento curricular que englobam 3 a 5,5 horas semanais e que são, tal como nos anos anteriores, de comparência facultativa. Totaliza-se, assim, que o trabalho edificado pelos docentes tem de cumprir a carga horária de 24,5 a 27 horas semanais.

Deste modo, a organização da carga horária e a oferta educativa visam que os educandos desenvolvam as suas competências aquando da abordagem anterior da LBSE. Além do mais, a carga horária semanal descrita compõe horas mínimas para que os professores desenvolvam as suas práticas.

2.1.6. O Perfil e o Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O DL N.º 240/2001 de 30 de agosto homologa o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Os agentes da educação assumem-se com a função de ensinar, auxiliando na investigação e na reflexão partilhada das suas práticas educativas. As aprendizagens concebidas devem ser diversificadas e integradoras, fomentando o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade.

Os educadores e professores devem promover uma educação de qualidade com o intento de garantir o bem-estar de todos. Além do mencionado, é fundamental que consigam identificar e respeitar as dissemelhanças culturais e pessoais dos seus educandos, prestigiando as diversas culturas e saberes (DL N.º 240/2001, Artigo 4.º, p. 5571).

Continuamente, torna-se fundamental que os educandos tenham a oportunidade de experienciar aprendizagens significativas para que consigam desenvolver as suas competências essenciais, podendo realizar tarefas de forma individual ou em grupo, ou seja, é primordial que os agentes de ensino organizem formas de trabalho onde os seus educandos consigam comunicar, tornando-os agentes ativos ao longo do seu processo de aprendizagem. Este processo integra-se no desenvolvimento de estratégias diferenciadas que englobem valores, saberes e experiências enriquecedoras.

No DL N.º 241/2001 de 30 de agosto são determinados os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB.

Na EPE, o educador de infância tem a função de organizar o espaço educativo e empregar materiais diferenciados e estimulantes, com o intuito de proporcionar às

crianças experiências enriquecedoras e integradoras. A disposição do tempo deve ser flexível, criando aos educandos condições de segurança, acompanhamento e bem-estar.

No que concerne à sua planificação, deve, igualmente, assumir um caráter flexível. Necessita de ir ao encontro das características dos educandos e, posto isto, é crucial que o educador de infância observe o grupo com quem trabalha, fomentando atividades e projetos adequados que abarquem as necessidades das crianças. Além disso, deve proporcionar a cooperação entre todos os educandos, de modo a desenvolver as relações sociais. A curiosidade surge como outro fator essencial e pertinente para que cada criança potencialize as suas capacidades no que diz respeito à identificação e resolução de problemas, viabilizando as suas ações para a concretização de tarefas.

Além do mais, é primordial o desenvolvimento da linguagem oral e escrita através, por exemplo, da exploração de materiais escritos. As atividades expressivas são também fundamentais, destacando-se a expressão plástica, musical, dramática e motora. Os jogos emergem, neste contexto, como fator primordial com o principal intento de que a criança comece a se consciencializar do quão importante é o cumprimento de regras. A estimulação da motricidade fina também é um fator preponderante para que a criança vá adquirindo as suas habilidades na manipulação de objetos, que serão aptidões indispensáveis para o futuro.

Referente ao professor do 1.º CEB, este assume um papel crucial para a integração de saberes relacionados com as diferentes componentes do currículo, emergindo a necessidade de adotar várias estratégias enriquecedoras, recorrendo aos conhecimentos prévios dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Incessantemente, deve promover a autonomia dos discentes, impulsionando o seu interesse e respeito pelo meio ambiente e pelas pessoas que os rodeiam. Deve, identicamente, promover uma aprendizagem ativa, onde os discentes se sintam valorizados e motivados, englobando a interação com as suas famílias e a comunidade educativa.

Assim, verifica-se que o educador e o professor devem procurar adaptar as suas práticas face ao grupo/turma que possuem, de modo a responderem às necessidades das crianças/alunos, facilitando e enriquecendo ao máximo todo o processo de aprendizagem. É também essencial que os agentes educacionais reflitam sobre a sua prática em prol de uma melhoria do percurso educativo dos educandos. Cardoso (2013) salienta que “um professor de excelência procurará a cada dia melhorar. Isto é, ter uma melhoria contínua” (p. 82).

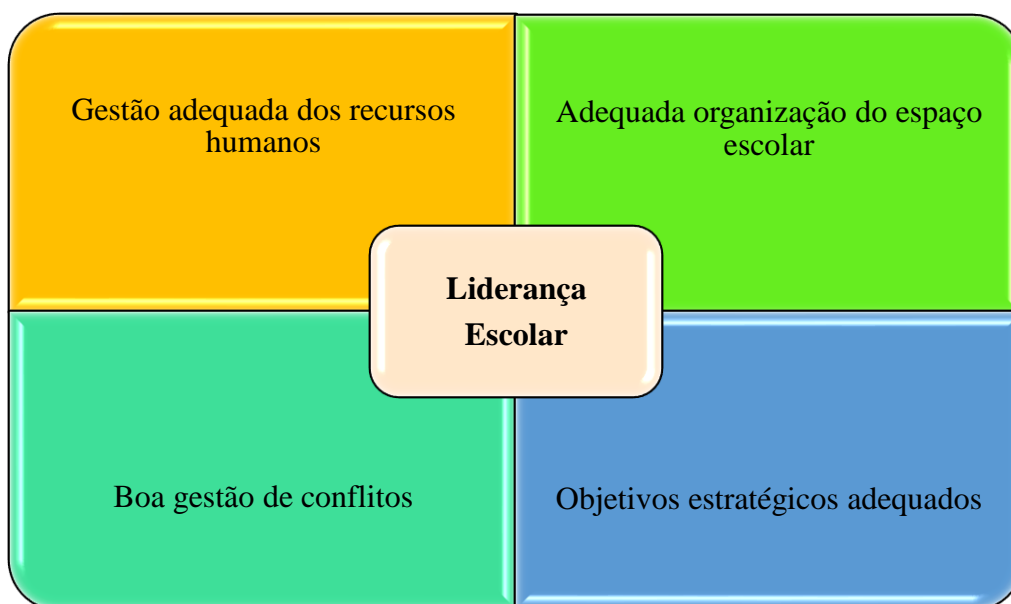
2.2. Liderança Escolar

Atualmente, ensinar é uma componente desafiadora e, deste modo, exige que os educadores/professores possuam uma liderança pedagógica adequada.

Numa primeira instância, é relevante compreender em que consiste a terminologia “liderança”. Caracteriza-se por um processo basilar, por meio do qual um líder, de maneira intencional, influencia outras pessoas, as quais apelidamos de “liderados” (Antunes & Silva, 2019).

Liderar transmite-se na adoção de uma postura estratégica que possui várias características: é inovadora, motiva toda a comunidade educativa e gere os conflitos em prol de encontrar as soluções mais adequadas e pertinentes.

Figura 5. Liderança Escolar Forte. (Adaptado de Cardoso, 2019)



Contudo, é importante salientar que a liderança não se dirige apenas para os diretores das escolas. É fundamental que todos os membros que a constituem possuam uma presença forte e de destaque, existindo uma forte cooperação entre docentes, pais, alunos e funcionários. Se o referido anteriormente for verificado nas instituições educativas “haverá uma verdadeira cultura de escola, em que o seu capital humano será o ponto forte” (Cardoso, 2019, p. 125).

2.2.1. O Docente como Gestor/Líder do Espaço

Os termos “liderança” e “gestão” englobam duas noções a que muitos autores se dedicam para uma maior compreensão, surgindo, assim, perspectivas diversificadas sobre a temática. Determinados autores afirmam que a liderança consiste num acontecimento particular da gestão. Em contrapartida, há quem identifique que a gestão diz respeito às funções inerentes à liderança e, por fim, argumentam que ambos os conceitos se direcionam para a organização escolar (Bento & Ribeiro, 2013).

No entanto, apesar das dicotomias entre os dois termos, na perspetiva dos autores anteriormente referidos “nem todos os gestores são líderes e nem todos os líderes são gestores” (p. 19), visto que, por exemplo, muitas vezes podemos encontrar pessoas que estão num lugar de destaque na escola, mas que, por sua vez, não assumem uma postura de líder.

Caraterizamos um gestor como aquele que possui o intento de desenvolver diversos planos estratégicos e operativos, que julga serem os mais adequados para atingir os objetivos delineados. Neste sentido, um gestor irá estruturar, coordenar e executar os respetivos planos.

Na perspetiva de Cardoso (2019), a gestão do espaço diz respeito ao que os docentes concretizam para organizar o seu espaço (sala) em conformidade com a sua intencionalidade pedagógica, que está diretamente relacionada, para além da gestão do espaço, com o tempo e com os materiais. Os espaços de aprendizagem devem possuir boas condições de segurança e ser adequados às necessidades dos educandos. Para tal, emerge a necessidade de existir um planeamento intencional, racional e cuidadoso por parte dos docentes.

A gestão do espaço tem de ser realizada atempadamente, em os docentes prevêm o comportamento que os educandos poderão assumir e onde “deve ter tudo previsto e, para isso, nada melhor que um planeamento cuidado para tudo aquilo que possa suceder” (Cardoso, 2013, p. 191). Aqui, eleva-se a necessidade de consciencializar os discentes para a importância do cumprimento de regras ou procedimentos, permitindo que, numa fase inicial, saibam o que podem ou não fazer em contexto de sala. Inculcar regras apresenta como principal intuito, que os docentes não recorram a qualquer tipo de sanções e que os educandos consigam conviver num ambiente organizado e saudável para o seu crescimento e para a sua aprendizagem.

Os docentes têm de ter a capacidade de orientar os seus educandos, através de uma comunicação eficaz, que tenha como intenção que a criança ou o aluno desenvolva as suas aptidões pessoais e sociais de forma integradora, para que no futuro consiga ingressar numa sociedade e esteja consciente dos desafios que terá de enfrentar (Antunes & Silva, 2019).

De forma sintetizada, os docentes, ao gerirem o seu espaço de trabalho, possuem três desígnios primordiais: (1) que seja um espaço organizado e que possua regras sobre as atitudes que os educandos podem ou não podem apresentar; (2) que os alunos tenham acesso a um bom ambiente de trabalho para um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor e afetivo; (3) que haja sempre respeito mútuo, independentemente da multiplicidade de opiniões (Cardoso, 2019).

Neste enquadramento, os docentes apresentam um papel significativo no que respeita à sua determinação e à sua atitude forte e positiva, que transmitem junto dos seus educandos. Neste sentido, é a sua capacidade de liderança que poderá fazer a diferença, sendo “uma liderança natural, em que, de preferência não tenha de invocar o seu estatuto de professor para se impor” (Cardoso, 2019, p. 134).

Para além do referido anteriormente, é importante salientar que, apesar do papel elementar que os docentes adotam na liderança da sala, estes não devem adotar uma postura autoritária, visto que é esperado que nos espaços de aprendizagem prevaleçam uma colaboração e cooperação entre os educandos e os seus docentes, sobressaindo a necessidade de “igualdade na descoberta do saber” (Guinote, 2014, p. 23). A capacidade que os agentes educacionais possuem para liderar depende das suas características pessoais, ou seja, da relação que adotam com as suas crianças/alunos. Neste sentido, o educador/professor pode adotar um estilo de liderança diretivo ou participativo, segundo a perspetiva de Estanqueiro (2010).

Quadro 1. Estilos de liderança (Estanqueiro, 2010, p. 79)

Estilo Diretivo	Estilo Participativo
Centraliza a comunicação	Descentraliza a comunicação
Toma decisões sem consultar os educandos	Solicita a participação dos educandos na tomada de decisões
Diz o que fazer, como fazer e quando fazer	Dá autonomia na realização de tarefa

Deste modo, é perceptível que na liderança que engloba o estilo participativo, o educador/professor solicita a participação mais ativa dos educandos, auxiliando-os sempre que for necessário. Em contrapartida, na adoção de uma liderança diretiva, o docente adota uma postura mais rígida em que toma decisões sem perceber os interesses e motivações dos educandos. Neste contexto, os discentes assumem um papel passivo.

Paralelamente, a liderança dos agentes educacionais, relaciona-se com um aglomerado de competências que visam a promoção de uma aprendizagem mais facilitada “tendo igualmente uma influência que se estende para além da sala de aula quer na sua escola quer fora dela” (Antunes & Silva, 2019, p. 21). Assim, um líder transforma-se num agente de mudança, com o propósito de edificar aprendizagens significativas que vão ao encontro de necessidades, interesses e características dos seus educandos.

2.2.2. O Docente como Gestor do Currículo

Como já referido, ao abordarmos o conceito de currículo, este corresponde ao conjunto de aprendizagens que são estipuladas como necessárias, sendo que as instituições educativas assumem a função de as garantir e organizar.

Gerir o currículo baseia-se na tomada de decisões que são consideradas como as mais adequadas para proporcionar uma aprendizagem enriquecedora. Os debates centrais relacionados com a gestão do currículo resultam na percepção que não é plausível e eficaz que o currículo continue a ser gerido de forma uniforme e estereotipada (Roldão & Almeida, 2018).

Continuamente, gerir o currículo implica a diferenciação de vários níveis: (1) distinguir as escolhas de cada instituição, para responder às características da mesma consoante o seu contexto e objetivos, maximizando as suas potencialidades; (2) identificar os projetos curriculares com o intuito de garantir uma aprendizagem mais adequada; (3) diferenciar as estratégias de trabalho e a sua organização, de modo a alcançar uma aprendizagem de sucesso e significativa para cada educando (Roldão & Almeida, 2018).

A gestão do currículo é algo que não é recente e que se relaciona com “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, pp. 8 e 9). Deste modo, surge o papel do docente nessa mesma gestão, que assenta na promoção de um ensino de qualidade através da perceção das necessidades de cada aluno.

No pressuposto referido, o docente, enquanto gestor do currículo irá delinear planos de aula estratégicos, assentes nos objetivos e nos materiais pedagógicos que utilizará (textos, visitas de estudos, experiências, entre outras) com o intento de melhorar e adequar a aprendizagem dos alunos. Neste cenário, é basilar que reflita sobre as suas práticas para que os educandos alcancem as competências determinadas nos referentes documentos orientadores (Cohen & Fradique, 2018).

Apesar de esta gestão ainda possuir um distanciamento da escola e dos respetivos docentes, é uma componente que cada vez mais irá assumir uma especificidade em cada instituição e nos respetivos docentes. Torna-se-á mais pertinente que a gestão curricular diga respeito a cada instituição educativa e aos respetivos agentes educacionais, com o objetivo de trabalharem especificamente para os seus discentes consoante o que acham mais apropriado e pertinente. Deste modo, “a tendência é para encontrar sínteses integradoras mais equilibradas e que sirvam melhor os propósitos da instituição escolar no tempo atual e para o universo dos cidadãos a que se destina” (Roldão & Almeida, 2018, p. 10).

Deste modo, uma gestão do currículo, centrado nas escolas e nos docentes que nelas exercem, irá possibilitar que a sua atividade seja regulada através dos intentos estipulados pela escola/docentes, e que vão ao encontro das características dos respetivos educandos e das suas necessidades e dificuldades, colaborando diretamente com os colegas com quem trabalham.

Capítulo 3 - Metodologia da Investigação-Ação

3.1. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa tem como principal objetivo perceber, delinear e compreender significados através das observações realizadas em contextos reais. É vista como um processo que engloba diversificadas estratégias de intervenção. Assim sendo, a investigação qualitativa apresenta diversas características basilares para o desenvolvimento de todo o processo de investigação.

Dezin (1994), citado por Aires (2015), alega que o investigador, no âmbito de uma investigação qualitativa, efetua a recolha dos dados no terreno e, deste modo, emerge com um carácter naturalista, pois apesar dos materiais que o investigador possa utilizar, a informação que obtém para a sua investigação é através da observação direta. Além do mais, define essa mesma realidade com a qual está a contactar e determina, posteriormente, o modo como irá orientar a sua investigação conforme o que percebeu, pois o investigador dirige-se ao local de estudo com frequência para recolher dados com maior precisão (Bento, 2015).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “a investigação qualitativa é descritiva” já que a análise dos seus dados é concretizada por palavras e imagens e não por números, como a quantitativa. Todos estes dados englobam, por exemplo, os registos de campo, fotografias, entrevistas, entre outras. Os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

No seguimento das ideias suprarreferidas, a investigação qualitativa apresenta um carácter indutivo, na medida que os investigadores têm como intuito analisar os dados que vão surgindo e não confirmar ou refutar dados previamente observáveis. Ademais, “a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

3.2. Fundamentação Metodológica da Investigação-Ação

Na generalidade, uma investigação define-se por empregar conceitos, teorias, técnicas e instrumentos com o principal desígnio de responder eficazmente a problemáticas evidenciadas em diversos contextos (Fernandes, 2006).

É fundamental que o educador assuma um papel investigador e reflexivo ao longo do seu percurso, com a finalidade de melhorar e adquirir os seus conhecimentos (Fortin, Côté, & Fillion, 2009). Assim sendo, um projeto de Investigação-Ação (I-A) é processo reflexivo que se direciona para determinada problemática com o intuito de aperfeiçoar essa mesma prática, aumentar a compreensão e o conhecimento do próprio investigador (Bento, 2011). Na mesma linha de pensamento “a reflexão na acção ocorre durante a prática lectiva, fazendo parte, de um processo de observação” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Continuamente, na perspetiva de Bento (2011), ao nível educativo os investigadores direcionam as suas atenções para o que pretendem melhorar, nas dificuldades que pretendem que sejam ultrapassadas e em questões para as quais desejam respostas. À luz do autor supramencionado

A investigação-ação é uma metodologia científica que tem dois objetivos essenciais – a ação e a investigação – de modo a obter resultados em ambas as vertentes: ação para obter a mudança numa comunidade, organização ou programa; e, investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador (p. 79).

Assim, esta metodologia baseia-se na observação dos diversos contextos, comportamentos e atitudes ao longo de todas as ações pedagógicas (Sousa, 2005).

O desenvolvimento desta metodologia deve apresentar coerência e ser descrito de forma clara, com o principal intuito que o leitor consiga compreender com exatidão as razões da escolha de determinada problemática e como é que esse processo foi efetuado.

Deste modo, Quivy e Campenhoudt (2005), citados por Bento (2011), alegam que existem determinadas características que permitem que a questão sobre a investigação seja adequada e coerente, entre elas a “clareza (precisão e concisão); exequibilidade (realista); pertinência (registo explicativo, normativo e preditivo)” (p. 20).

Neste âmbito, é uma metodologia em que os investigadores refletem e analisam as suas próprias práticas de forma sistemática, usando diversas técnicas de investigação e é proporcionado aos educados uma aprendizagem adequada e significativa. Podemos

afirmar, assim, que a I-A poderá ser vista “como uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

3.3. Principais Características da Investigação-Ação

Na ótica de vários autores, citados por Coutinho et al. (2009), a I-A assume um caráter participativo e colaborativo, pois os intervenientes são implicados em todo o processo e o investigador não é percecionado como um agente externo, mas sim intervém e participa no desenrolar de toda a investigação. Além do mais, é delineada como uma prática interventiva, pois o agente não se limita a descrever o que observa, mas sim atua eficazmente para atingir os seus objetivos e o sucesso educacional.

No mesmo contexto, a I-A é encarada como uma metodologia que abarca características cíclicas, pois poderá originar mudanças nos ciclos seguintes com as descobertas realizadas e quando é implementada tem como objetivo ser um agente de mudança. Assim, “o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo” (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Desta forma, é afirmável que para concretizar um projeto de I-A é necessário “planear, actuar, observar e reflectir” (Zuber-Skerrit, 1996, citado por, Coutinho et al., 2009, p. 363).

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Ao longo das práticas pedagógicas, as técnicas e instrumentos utilizados tinham como intuito desenvolver projetos de I-A coerentes e fiáveis com o principal desígnio de colmatar as problemáticas encontradas. Por seu lado, recorreu-se à observação participante, aos diários de bordo, às entrevistas etnográficas, aos registos fotográficos e, por fim, à análise dos trabalhos produzidos pelas crianças/alunos com a principal finalidade de conferir se cada educando estava a compreender a temática envolvente consoante as atividades elaboradas e de acordo com o que era pretendido.

Deste modo, para que uma investigação seja realizada segundo a metodologia descrita, é fundamental refletir e encontrar formas de recolher informação adequadas. Posto isto, a seleção das técnicas de recolha de dados é uma fase fundamental para todo o projeto, pois da escolha das mesmas “depende a concretização dos objetivos do

trabalho de campo” (Aires, 2015, p. 24). Paralelamente, segundo António Latorre, citado por Coutinho et al. (2009) existem diversas formas de recolha de dados.

3.4.1. Técnica de Observação Participante

Como já referido anteriormente, no decorrer das práticas pedagógicas registou-se diversas informações essenciais para o planeamento e reflexão das estratégias a implementar. Nestas circunstâncias, é fundamental recorrer à observação como uma das primeiras técnicas de recolha de informação e para compreender mais facilmente tudo o que acontece no ambiente envolvente (Coutinho et al., 2009).

Deste modo, segundo os autores supramencionados, a técnica de observação diz respeito ao facto de o investigador analisar de forma presencial e diretamente o contexto que está a estudar.

Na perspetiva de Bogdan e Taylor (1975), citados por Fino (2003), a observação participante caracteriza-se por englobar um conjunto de interações sociais entre o próprio investigador e os agentes dessa mesma investigação, sendo que os respetivos dados acabam por ser recolhidos ao longo dessas mesmas interações.

Máximo-Esteves (2008) defende igualmente que a observação participante é crucial visto que acima de tudo “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87) e, assim, os dados recolhidos serão válidos e confiáveis.

3.4.2. Entrevistas Etnográficas

As entrevistas etnográficas são fundamentais quando queremos idealizar um projeto de I-A. Este tipo de entrevista, segundo Mattos (2011), está relacionada com a observação participante, pois direciona-se sobre aquilo que é observável. Desta forma, “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Neste contexto, a entrevista etnográfica não apresenta uma estrutura ampla já que o seu propósito é o diálogo para complementar algum tipo de informação que terá sido observada.

O diálogo com a educadora e professoras cooperantes revelou-se crucial no esclarecimento de dúvidas que muitas vezes surgiam através da observação participante

e ao longo da intervenção pedagógica. Por sua vez, como a educadora e as professoras já conheciam o grupo/turmas, tornou-se mais fácil ajudar no esclarecimento dessas mesmas questões para que assim fosse possível de perceber o porquê de determinadas ações ocorrerem. Com base nos pressupostos referidos anteriormente, as técnicas baseadas na conversação “estão centradas na perspectiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação” (António Latorre, citado por Coutinho et al., 2009, p. 373).

3.4.3. Notas de Campo

As notas de campo também são fundamentais para o desenrolar de todo este processo. Esta técnica de recolha de dados possibilita registar detalhadamente o que o investigador está observando em contexto real, onde podem ser registadas, por exemplo, ideias, dúvidas que surjam, notas pertinentes, sentimentos, entre outros aspetos (Máximo-Esteves, 2008).

Deste modo, as notas registadas permitiram reter diversos pormenores cruciais para o desenvolvimento de atividades e para o registo mais pormenorizado dos diários de bordo.

3.4.4. Diários de Bordo

Os diários de bordo caracterizam-se por serem registos descritivos do que ocorre ao longo de uma prática pedagógica, surgindo como um registo mais pessoal do investigador ao longo do seu trabalho (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo o autor supramencionado, os diários de bordo podem possuir duas vertentes, ou seja, a vertente descritiva ou interpretativa. No primeiro caso, as notas retiradas são de grande exatidão, ou seja, “revela-se o detalhe e não o resumo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 86). Já no que concerne ao seu lado interpretativo, diz respeito às próprias interpretações e conclusões consoante o que é observado.

Continuamente, os diários de bordo podem possuir diversos registos, por exemplo, as suas próprias reações, sentimentos e emoções, pois são através destes registos que “os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspectivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional” (Hobson, 2001; Cochran-Smith e Lytle, 2002, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Em suma, Máximo-Esteves (2008) afirma que “o diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (p. 89) já que o investigador descreve o que observa, faz a sua própria interpretação desses dados e reflete com o intuito de compreender mais eficazmente o que acontece no seu meio de estudo.

3.4.5. Registo Fotográfico

Com o desenvolvimento das novas tecnologias os registos fotográficos são realizados mais facilmente e com maior frequência.

Quando é utilizado este tipo de registo, um dos seus principais intentos é a compilação de todas as fotografias para que mais tarde possam ser observadas e analisadas.

Segundo, Máximo-Esteves (2008), “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir” (p. 91) tal como aconteceu ao longo de todas as intervenções pedagógicas, já que as fotografias captadas possuíam o principal intuito de recordar e analisar os trabalhos efetuados. Além do referido, o registo fotográfico possibilitava uma maior perceção de tudo o que foi realizado.

3.4.6. Análise dos Trabalhos do Grupo de Crianças

“A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Neste enquadramento, a análise dos trabalhos de todas as crianças/alunos é uma técnica essencial para verificar se os mesmos compreendem o contexto das atividades e tarefas desenvolvidas bem como permite a perceção das suas dificuldades, viabilizando uma resposta adequada conforme as necessidades de cada educando, o que permite que se trabalhe com o intento que os discentes desenvolvam as suas capacidades. Assim, esta análise consiste num processo indispensável “para compreender as suas transformações através do tempo ” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Posto isto, a análise dos trabalhos concretizados tornou-se fundamental para perceber se os educados compreendiam o que era solicitado e se existiam dificuldades para que pudessem ser ultrapassadas. Além do mais, permitia identificar a evolução individual de cada discente e as competências adquiridas ao longo do tempo.

3.5. Métodos de Análise de Dados

As primeiras análises e interpretações dos dados recolhidos são fundamentais para compreender se a informação obtida é coerente com a questão formulada.

Neste contexto, surge a terminologia “triangulação de dados”, onde segundo a perspetiva de Máximo-Esteves (2008) possibilita o surgimento das primeiras reflexões sobre a investigação e toda a problemática envolvente. Desta forma, a triangulação de dados é imprescindível para todo o processo de I-A, pois o investigador obtém uma descrição muito mais concisa e completa sobre a temática que está a estudar.

Analisar os dados é um processo complexo, pois ocorre de diversas interpretações e permite aumentar o conhecimento do investigador/professor no seu âmbito de trabalho. Além do mencionado, a referida análise baseia-se como o investigador irá trabalhar para transformar os dados recolhidos. Desta forma, “a interpretação é um processo complexo, recursivo e com diversas fases, que é caracterizado por teóricos e metodólogos de formas muito diferentes” (Graue & Walsh, 2003, p. 191).

Segundo Denzin, citado por Graue e Walsh (2003), este processo implica que a informação recolhida no contexto de trabalho seja transformada em texto para que, numa fase seguinte, o leitor tenha acesso a essa mesma informação.

Assim sendo, aos nos debruçarmos sobre a análise e interpretação dos dados recolhidos, existem diversos procedimentos, por exemplo, a condensação, onde existe uma sistematização dos dados essenciais descritos nas notas de campo e nos diários de bordo e a categorização, ou seja, categorizar a informação recolhida para que a interpretação dos dados seja facilitada.

PARTE II

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Parte II – Prática Pedagógica

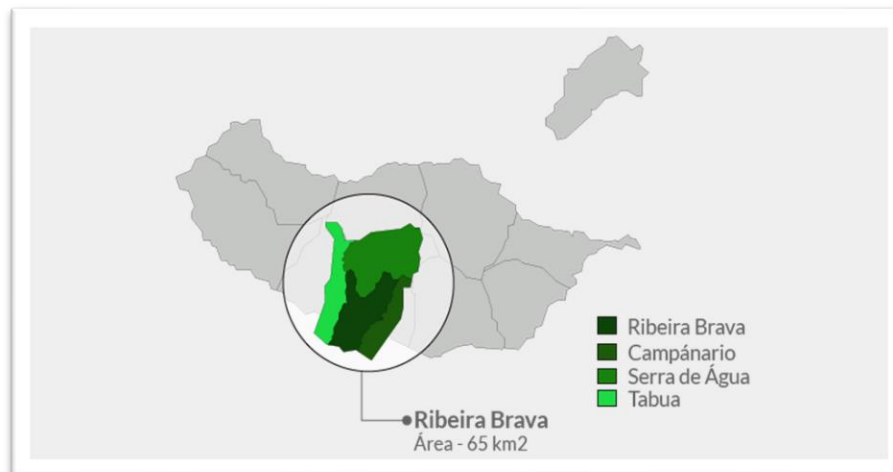
Capítulo 4 – Prática Pedagógica na Valência da Educação Pré-Escolar

O capítulo seguinte abrange a prática pedagógica desenvolvida na valência da Educação Pré-Escolar. Realizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava (EB1/PE/Creche da Ribeira Brava). Neste contexto, houve oportunidade de desempenhar a função de educadora de infância. A respetiva prática iniciou-se a 08 de outubro de 2018 e terminou a 04 de dezembro de 2018. A carga horária distribuiu-se por três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), cada dia semanal com 5 horas de prática, totalizando cento e trinta e cinco horas.

4.1. Caracterização do Meio Envolve: Freguesia da Ribeira Brava

É fundamental que um educador possua uma atitude reflexiva face ao meio envolvente onde está inserido com o intuito de conseguir responder às necessidades de cada grupo. Tal como nos afirma Dias (2009) o meio envolvente assume um papel de enorme importância ao longo da jornada educativa de uma criança, mais concretamente no que diz respeito ao seu processo de socialização e aprendizagem, já que possibilitará “novas formas de agir e de sentir” (p. 210).

A EB1/PE/Creche da Ribeira Brava está situada a oeste da ilha da Madeira, mais concretamente no concelho da Ribeira Brava. O respetivo concelho apresenta uma área de 65 Km² e é composto por quatro freguesias: Campanário, Ribeira Brava, Serra de Água e Tabua. A Ribeira Brava a norte é limitada pelo município de São Vicente, a oeste pela Ponta de Sol, a leste por Câmara de Lobos e a sul pelo oceano Atlântico (Projeto Educativo 2016-2019). A instituição apresenta uma boa localização geográfica. Situada no centro da Ribeira Brava entre cafés, habitações e diversos serviços possui uma aproximação ao Museu Etnográfico da Madeira que pode ser visitado por todos os educandos desta instituição. Para uma maior compreensão, este Museu tem como finalidade conservar a cultura tradicional madeirense.

Figura 6. Concelho da Ribeira Brava e respetivas freguesias

Fonte: Site Oficial da Câmara Municipal da Calheta. Acedido em: 20 de fevereiro de 2020
<http://www.cm-ribeirabrava.pt/cmrb1/municipio/concelho/mapas/>

4.2. Caracterização da Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava

A nível da organização da respetiva instituição educativa e segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE) 2016-2019, houve uma fusão de três escolas inseridas neste mesmo concelho.

No que concerne à primeira junção, esta ocorreu entre a escola EB1/PE da Ribeira Brava com a EB1/PE da Bica de Pau, mais concretamente, no ano letivo de 2016/2017.

Figura 7. Escola Básica com Pré-Escolar da Bica de Pau

Fonte: <http://bicadepau.blogspot.com/p/srec.html>. Acedido em: 20 de fevereiro de 2020

Não obstante, no ano letivo 2016/2017, surgiu a agregação da EB1/PE da Ribeira Brava com o infantário "O Balão" situado no meio envolvente circundante. Assim sendo, com esta última junção a escola EB1/PE da Ribeira Brava passou a dominar-se EB1/PE/Creche da Ribeira Brava (PEE 2016-2019).

Figura 8. Infantário "O Balão"



Fonte: <https://ecoescolas.abae.pt/escola/infantario-o-balao/> Acedido em: 23 de fevereiro de 2020.

O edifício onde se realizou a prática pedagógica foi construído recentemente, apresentando condições satisfatórias para a aprendizagem dos seus alunos. A EB1/PE/Creche da Ribeira Brava é composta por quatro pisos. No piso 2, deparamo-nos com quatro salas de atividades, um corredor amplo e um pátio exterior.

No que concerne ao piso 1, para além dos diversos espaços, encontramos as três salas direcionadas para a valência do pré-escolar, uma sala de apoio para as crianças que apresentam mais dificuldades e um parque infantil coberto para que as crianças do pré-escolar possam brincar. Na parte norte deste piso, funciona a Delegação Escolar e o Conservatório de Música. Como neste piso há um corredor espaçoso foram criados dois espaços, organizados com cacifos, que são utilizados pelas crianças que frequentam o Pré-Escolar (PEE 2016-2019).

Continuamente, o piso 0 é organizado em dois gabinetes administrativos, um gabinete de apoio, uma sala de professores, uma cozinha com dispensa e um refeitório. No exterior do edifício, os estudantes poderão ter acesso a um campo de jogos e um amplo espaço aberto destinado aos seus momentos de recreio (PEE, 2016-2019).

Por último e não menos importante, no piso -1, encontramos um ginásio, uma biblioteca, uma sala de sessões, uma sala para os auxiliares, três arrecadações, uma sala de apoio, dois vestiários para os auxiliares, uma sala de arrumação, bem como um estacionamento coberto para toda a comunidade educativa (PEE, 2016-2019).

É importante salientar que em cada piso estão integradas várias casas de banho quer para os educandos quer para os adultos algumas delas, igualmente, adaptadas para eventuais casos de pessoas portadoras de deficiência.

Figura 9. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava



Fonte: <http://www.cm-ribeirabrava.pt/cmrb1/areas-de-intervencao/educacao/portugues-instituicao-de-ensino/> . Acedido em: 23 de fevereiro de 2020.

4.3. Sala da Pré 3

4.3.1. Organização do Ambiente Educativo

Silva et al. (2016) elucidam-nos sobre o que significa a organização de um ambiente educativo, afirmando que são áreas e espaços que possuem determinadas funções sendo cruciais para o estabelecimento de “relações entre os intervenientes” (p. 21).

Continuamente, na perspetiva dos autores supramencionados, o educador apresenta um papel fundamental no que concerne à organização de um ambiente educativo de qualidade, visto que é uma componente imprescindível para que os educandos possuam uma aprendizagem enriquecedora.

Para além do referido, a organização do espaço de uma sala bem como a disposição dos materiais devem ter como intuito facilitar o desenvolvimento de todas as atividades que os alunos irão realizar. Porém, é fulcral realçar que os espaços educativos poderão, ao longo do tempo, sofrer alterações, se assim o educador achar pertinente, para responder às necessidades do seu grupo de crianças, na medida em que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva et al., 2016, p. 26).

Nesta mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho et al. (2013) alegam “como as áreas são territórios plurais da vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente” (p. 45), devendo, por isso, moldar-se no desenrolar da concretização das atividades ao longo do ano letivo.

Na figura subsequente (Figura 10), encontramos a disposição diária da sala da Pré 3. Devido ao seu espaço amplo e harmonioso a respetiva organização mantinha-se ao longo das atividades promovidas. Salienta-se que apenas era adaptada para a hora do descanso do grupo, afastando-se as mesas de trabalho e as respetivas cadeiras.

Figura 10. Disposição diária da sala da Pré 3



A sala da Pré 3, situada no andar 1, apresentava uma enorme luminosidade devido às janelas espaçosas, ostentava um espaço amplo e limpo com enormes potencialidades para uma aprendizagem adequada das crianças.

Esta sala era composta por pequenos armários para a arrumação e a organização dos materiais, facilitando a disposição do espaço. No que diz respeito aos materiais pertencentes à educadora, para a realização das atividades, poderíamos encontrar tintas, pincéis, esponjas, cartolinas, colas, tesouras, entre outros. Na parte superior dos armários referenciados anteriormente existia um pequeno lavatório que facilitava a limpeza dos materiais utilizados.

Junto à entrada, havia um pequeno armário com diversos puzzles que eram colocados na parte superior de um armário baixo, com a finalidade das crianças terem acesso quando a educadora permitisse que brincassem livremente nas diversas áreas. Neste mesmo armário, estavam presentes pequenas caixas com bolinhas de diferentes cores para cada criança marcar autonomamente a sua presença consoante a cor do dia da semana bem como diversas imagens relacionadas com a meteorologia para que uma criança, escolhida aleatoriamente, marcasse o estado do tempo. Esta pequena tarefa possibilitava que as crianças dialogassem sobre o que observavam ao seu redor, potencializando, assim, o desenvolvimento das suas opiniões e linguagem. Para Vygotsky “a aquisição da linguagem oral configura-se como o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo (Horta, 2008, p. 31).

Na área do tapete, as crianças sentavam-se de forma organizada e estabelecida pela educadora da sala para cantarem, ouvirem histórias ou dialogarem sobre as mais variadas temáticas.

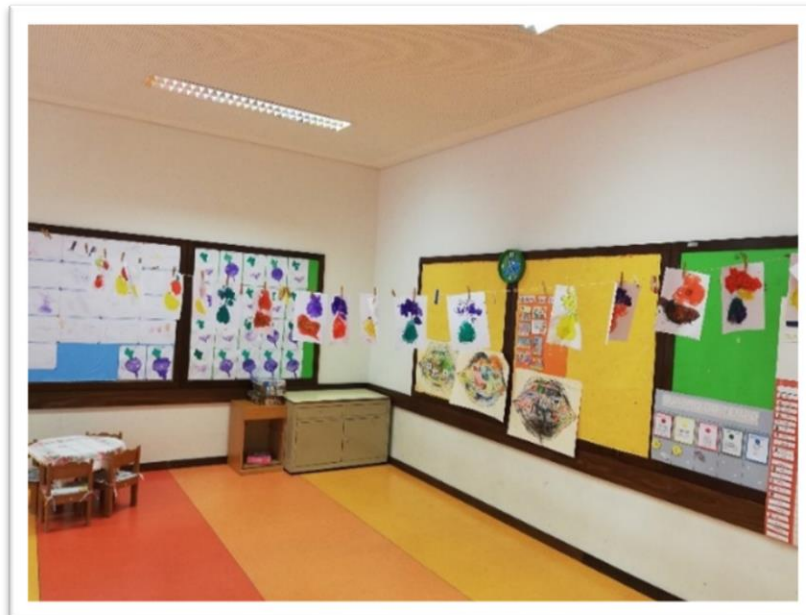
Já os materiais de construção, estes estavam perto da janela em que as crianças conseguiam facilmente abrir as caixas e brincar livremente. Junto aos materiais, encontrávamos a área da biblioteca. Esta era estruturada com pequenas estantes e com diversos livros infantis que as crianças podiam folhear.

O grupo de crianças tinha acesso a diversos materiais como: bonecas, uma pequena cama para as mesmas, uma mesa, peluches, utensílios de cozinha, entre outros. Todos estes materiais faziam parte da área do faz de conta, onde o grupo brincava consoante os seus interesses. Conseguiam relatar atitudes do quotidiano referente a um adulto visto que preparavam almoços, colocavam as bonecas a dormir, brincavam aos médicos e assim sucessivamente.

Na mesma sala, existiam duas mesas amplas e espaçosas onde as crianças eram divididas em dois grupos mais pequenos para facilitar a resolução das tarefas. Junto às mesmas, existiam diversas cadeiras que, consoante as atividades, poderiam ser utilizadas ou colocadas junto à janela de forma organizada.

Deste modo, uma sala do Pré-Escolar deve possibilitar que os intervenientes que lá trabalham e o grupo de crianças tenham a possibilidade de desenvolver diversas competências sociais e relacionais bem como a possibilidade do acesso aos mais diversificados materiais pedagógicos para uma aprendizagem mais enriquecedora. Neste sentido, “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com o bem-estar” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 45).

Figura 11. Sala da Pré 3



4.3.2. Rotina Diária

A organização do tempo é fundamental ao longo das aprendizagens dos educandos, pois possibilita que as crianças vão desenvolvendo a sua noção de tempo, antecipando o que devem fazer, por exemplo, antes do almoço já sabiam que iriam realizar a sua higiene. A maior parte do grupo já possuía autonomia para realizar estas pequenas tarefas. Silva et al. (2016) confirmam que “a vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências

temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (p. 27).

Devido à enorme importância da organização do tempo, este aspeto deve ser planeado de forma intencional pelo educador. Além do mais, possibilita que as crianças consigam interiorizar o sentido de regras, já que existe a hora para brincar com os colegas, mas também para ouvir os adultos e realizar as mais diversificadas atividades, requerendo uma maior atenção para ouvir as indicações necessárias.

Quadro 2. Rotina Diária do grupo da Pré 3

Rotina diária	
08h00 – 08h30	Acolhimento
09h30 – 10h00	Higiene e lanche da manhã
10h00 – 11h15	Atividades
11h15 – 11h45	Intervalo
12h00 – 13h00	Hora de almoço e higiene
13h00 – 14h50	Hora de descanso
15h00 – 15h30	Acordar e proceder à higiene
15h30 – 16h00	Lanche
16h00 – 16h30	Intervalo
16h30 – 18h30	Atividades
Às terças-feiras o grupo tinha Educação Física das 10h30 até às 11h15	

O horário das crianças que integram a valência da Creche e do Pré-Escolar tem início às 8 horas e finaliza às 18 horas 30 minutos (PEE 2016-2019). Neste contexto, houve a oportunidade de realizar a prática pedagógica nos dois turnos visto que o horário das duas educadoras que trabalhavam com o respetivo grupo intercalava-se de semana a semana, ou seja, uma semana tarde outra manhã e assim sucessivamente.

Observando a quadro anterior, percecionamos que as crianças iniciavam a sua rotina diária com o acolhimento. Nesse momento, as crianças brincavam livremente pelo espaço circundante, consoante os seus interesses. Continuamente, à medida que iam

chegando à sala, era solicitado que marcassem a sua presença num respetivo placar. Desta forma, as crianças, aos poucos, iam adquirindo a noção de responsabilidade.

Seguidamente, antes da hora da higiene e do respetivo lanche da manhã, era pedido que os educandos se sentassem na área do tapete com a finalidade de promover um pequeno diálogo ou para que o grupo cantasse uma canção, normalmente à escolha do mesmo.

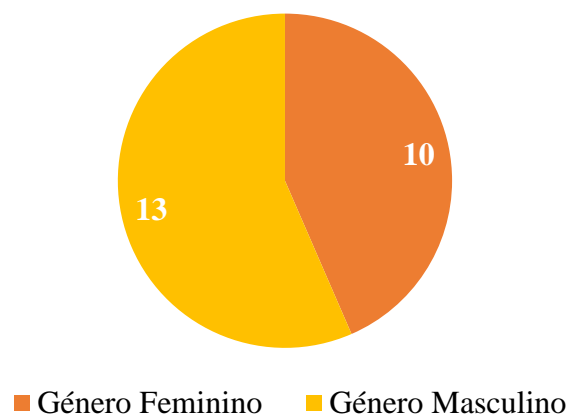
No que concerne ao tempo estipulado para as atividades, estas poderiam ter um caráter orientador, consoante as atividades planeadas ou consistiam em momentos destinados às brincadeiras livres onde os educandos brincavam e exploravam o espaço livremente e nas áreas que mais gostavam. Estes momentos são fundamentais para a criança desenvolver as suas competências sociais, interagindo com os colegas.

Brincar ocupa, assim, no âmbito dos meios de expressão da criança, um lugar privilegiado. Não podemos considerá-lo apenas como um passatempo ou uma diversão, pois é sem dúvida uma fonte de aprendizagem muito rica. Ao brincar, a criança aprender a conhecer o seu próprio corpo e as suas capacidades, as suas competências e limitações; desenvolve a sua personalidade, o seu crescimento integral e integrado (Ferraz et al., 2011, p. 118).

4.3.3. Caraterização do Grupo

O grupo da Pré 3 era constituído por 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, formado por treze elementos do género masculino e dez elementos do género feminino, em que cinco crianças apresentavam uma cultura distinta.

Gráfico 1. Géneros do grupo de crianças da Pré 3



A maior parte das crianças já se conheciam do infantário "O Balão". Uma das meninas de cultura diferente integrou o grupo uma semana antes de se iniciar a prática pedagógica. Contudo, apesar de apresentar diversas dificuldades de socialização e de comportamento conseguiu-se integrar.

Além do referido, ainda existia uma criança que estava a ser referenciada pelos serviços da Educação Especial, com a possibilidade de apresentar algumas características coincidentes com o autismo. É de salientar que apesar desta problemática conseguiu-se interagir com a criança no desenrolar das atividades principalmente em pequeno grupo já que nas tarefas desenvolvidas em grande grupo demonstrava mais dificuldades de interação e realização das atividades. Devido à problemática referenciada a esta criança, durante este percurso deslocava-se à sala uma terapeuta ocupacional para perceber quais as principais dificuldades de cada criança, já que o mesmo estava inserido num programa de atividade física com recurso à estimulação das habilidades motoras finas.

Com o início da intervenção bem como no decorrer da observação, verificou-se que a maior parte das crianças apresentavam diversas dificuldades no que concerne às competências sociais, nomeadamente em respeitar os colegas e partilhar.

Além do mais, foi notório que as características individuais das crianças influenciam o funcionamento do grupo já que os educandos ao apresentarem um comportamento mais agitado comprometiam o desenrolar das atividades e destabilizavam todo o grupo.

4.4. Momentos de Aprendizagem

É importante que a criança possua um papel ativo, desde o início do seu percurso educativo para que se sinta cada vez mais motivada e interessada em todas as atividades desenvolvidas. É convicta destes ideais que as atividades refletidas e desenvolvidas ao longo da prática pedagógica sustentavam-se numa aprendizagem dinâmica, prática, cooperativa e divertida desenvolvendo o interesse pelo que era realizado na sala e pela fomentação de competências sociais.

Assim sendo, ao longo da prática pedagógica, tive sempre a preocupação de proporcionar aos educandos uma aprendizagem enriquecedora e significativa, através de diversos materiais diversificados. Segundo Dewey (2002) “a criança que dispõe duma grande variedade de materiais [...] sente o desejo de falar acerca deles, e a sua linguagem torna-se mais refinada e completa [...] (p. 54).

Incessantemente, ouvir as crianças nos vários momentos de aprendizagem era outra componente muito valorizada com o intuito de perceber os interesses do grupo e opiniões sobre as atividades desenvolvidas. “Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses” (Silva et al., 2016, p. 24).

4.4.1. Alimentação Saudável

Ao analisarmos as OCEPE, mais concretamente na Área do Conhecimento do Mundo, verificamos a acrescida importância em desenvolver nas crianças hábitos de vida saudável, por exemplo, “alguns destes conhecimentos articulam-se diretamente com questões ligadas à saúde e segurança [...] que conduzem a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo” (Silva et al., 2016, p. 91).

As atividades implementadas surgiram no âmbito da comemoração do dia Mundial da Alimentação, celebrado no dia 16 de outubro. É importante salientar que a educadora já tinha trabalhado com o grupo a respetiva temática. Porém, propôs que fossem edificadas outras atividades sobre o respetivo tema para uma maior compreensão do mesmo.

Iniciaram-se as atividades, no turno da manhã, com a tarefa apelidada “Boca Saudável”. Dividiram-se os educandos em grupos de 3 a 4 elementos conforme chegavam à sala. A primeira etapa consistiu na pintura do desenho de uma boca, em cartolina, por cada grupo, que seria utilizada numa fase posterior.

Após o intervalo iniciou-se um pequeno diálogo sobre acerca da roda dos alimentos, em que se mostrou uma imagem ampliada da mesma e realizaram-se algumas questões, por exemplo, se conheciam algum alimento presente na roda, o porquê da água estar presente no meio da mesma e assim sucessivamente. As crianças, quando questionadas se conheciam algum alimento respondiam e apontavam onde estavam a vê-lo.

Depois do diálogo e exploração de forma sucinta a roda dos alimentos, mostrou-se aos educandos alguns dos alimentos presentes numa caixa surpresa. Todos detiveram a oportunidade de tocar e cheirar todos os alimentos.

Posteriormente, foi entregue ao grupo dois sacos com diversas imagens de alimentos saudáveis e não saudáveis. Propôs-se que os educandos colocassem na boca que pintaram anteriormente apenas aqueles que podiam consumir com mais regularidade.

Figura 12. Atividades “Boca Saudável” e exploração da Roda dos Alimentos

Outra atividade concretizada consistiu na pintura de frutas com o recurso a diversos materiais com diferentes texturas: esfregão, cotonetes, esponja, palhinhas, batata. Como só existiam quatro aventais na sala, apenas foi possível realizar a atividade com quatro crianças de cada vez. Os restantes foram brincar para as diferentes áreas e os outros ficaram com a educadora cooperante, já que iriam terminar um trabalho que tinha ficado atrasado do dia anterior sobre a história “A Lagarta muito comilona” (atividade implementada pela educadora da sala).

Na hora da realização da atividade, considerei que as crianças estavam calmas e concentradas, mostrando interesse em realizar as pinturas. Deixei que utilizassem o material que quisessem e as cores que pretendiam mesmo que alguns, por exemplo, tenham pintado laranjas de cor verde, ou bananas laranjas, pois solicitei que fossem criativos e fizessem ao seu gosto. **(Diário de bordo, 17 de outubro de 2018)**

Figura 13. Momento de pintura das frutas, recorrendo a diversas texturas

No momento posterior, desenrolou-se a atividade apelidada “A caça aos alimentos”. Devido às condições climáticas esta, em vez de ser realizada no espaço exterior, foi adaptada ao contexto de sala.

Assim, escondeu-se pelos diferentes espaços da sala diversas fotografias reais de vários alimentos saudáveis e não saudáveis, com a finalidade que cada criança procurasse as imagens escondidas e à medida que encontravam pelo menos uma tinham de aguardar na área do tapete.

Neste curto espaço de tempo, foi possível observar que enquanto as crianças já estavam sentadas à espera de que os colegas encontrassem as restantes imagens conversavam entre si sobre os alimentos dialogando sobre a imagem que encontraram, o seu nome e se era um alimento saudável ou não saudável. **(Diário de bordo, 22 de outubro de 2018)**

Após todas as crianças encontrarem pelo menos uma imagem, solicitou-se, à vez, que cada uma se deslocasse junto ao placar colocado numa parede. De seguida, pediu-se que partilhassem com os colegas o que viam na imagem e que a colocassem na coluna

correta (Alimentação Saudável/Alimentação Não Saudável). O papel dos restantes colegas seria permanecerem atentos em relação à resposta do colega, afirmando se concordavam ou não. Deste modo, em grande grupo, ajudaram-se mutuamente no preenchimento do placar. Salienta-se que caso fosse um alimento saudável teriam de colocar na coluna verde e se fosse um alimento não saudável teriam de posicionar na coluna vermelha.

Figura 14. Preenchimento do placar referente à Alimentação Saudável e Não Saudável



Outra atividade realizada consistiu num jogo da memória sobre a alimentação saudável. Como o desenvolvimento da atividade decorreu ao fim da tarde, estavam menos crianças na sala. Porém, em pequeno grupo, procedeu-se à realização da mesma. No dia seguinte, os que realizaram a atividade partilharam com os colegas o que tinham concretizado e quais os alimentos presentes no jogo. Os que não estavam presentes

demonstraram curiosidade para realizar o jogo e, desta forma, voltamos a repeti-lo para que todos tivessem a oportunidade de jogar.

À medida que iam descobrindo os pares correspondentes, as crianças diziam o seu nome, sendo uma maneira divertida de interiorizar o nome dos frutos e legumes. **(Diário de bordo, 22 de outubro de 2018)**

Figura 15. Manipulação dos cartões alusivos ao jogo da memória



Morgado (2004) evidencia que uma das formas de aumentar a capacidade de integração e de aprendizagem de uma criança passa essencialmente pela verbalização. Deste modo, permitir que as crianças experienciem atividades conjuntas com os colegas possibilitará que a criança desenvolva progressivamente a sua a linguagem, comunicação e respeito mútuo. Segundo as OCEPE,

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras (Silva et al., 2016, p. 25).

É fundamental referir que estas pequenas atividades são muito significativas para as crianças e que promovem influências no seu bem-estar dentro e fora do contexto escolar, conforme um exemplo clarificado nas notas registadas do diário de bordo seguinte.

Na hora do acolhimento, uma criança chegou à sala, afirmando que tinha comido a sopa toda ao jantar e a mãe felicíssima confirmou que na hora do jantar o seu filho já dizia o nome dos vários alimentos saudáveis e não saudáveis, afirmando que a sopa fazia muito bem à saúde. **(Diário de bordo, 24 de outubro de 2018)**

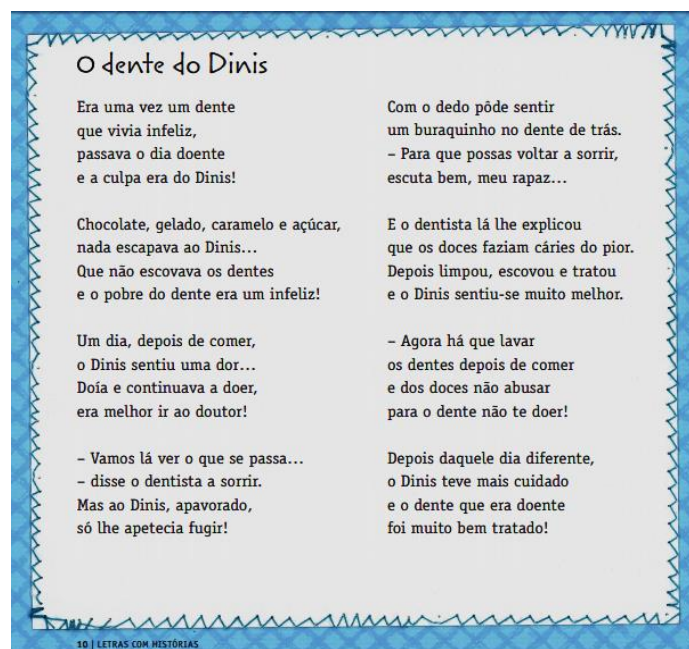
Neste mesmo dia, no turno da manhã e antes do intervalo, iniciou-se uma atividade que consistiu no preenchimento de frutas com papel de seda. As crianças demonstraram enorme entusiasmo para realizar a atividade. A mesma efetivou-se em pequenos grupos. As restantes crianças estavam nas diversas áreas a brincar livremente e com os colegas.

Figura 16. Colagem do papel de seda nas imagens dos frutos



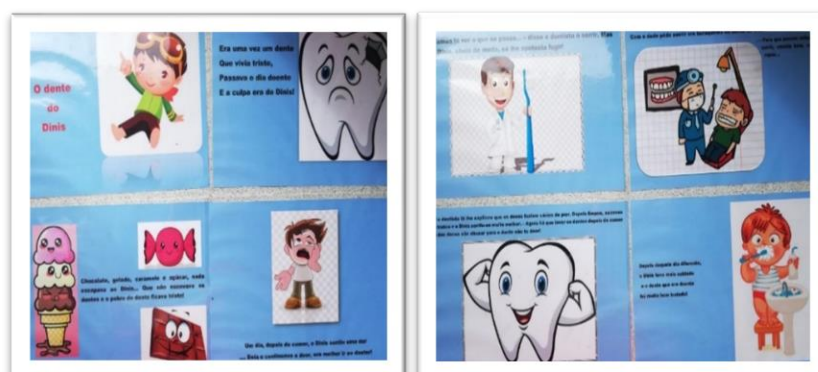
Após o intervalo, e dando continuidade à temática da alimentação saudável, direcionou-se o pensamento das crianças para a higiene oral visto que é uma componente fulcral associada a uma boa alimentação e, deste modo, procedeu-se à leitura da história “O dente do Dinis”, de Catarina Águas.

Figura 17. Texto "O dente do Dinis", de Catarina Águas



Associou-se o texto a imagens para que ao longo da sua leitura as crianças permanecessem mais atentas e observassem o desenrolar história através das mesmas, visto que a perceção visual é uma componente fundamental para despertar um maior interesse e curiosidade dos por parte das crianças. Assim, é crucial que um educador recorra a estratégias diversificadas com o intento de “atrair e manter a atenção das crianças” (Webster-Stratton, 2018, p. 66).

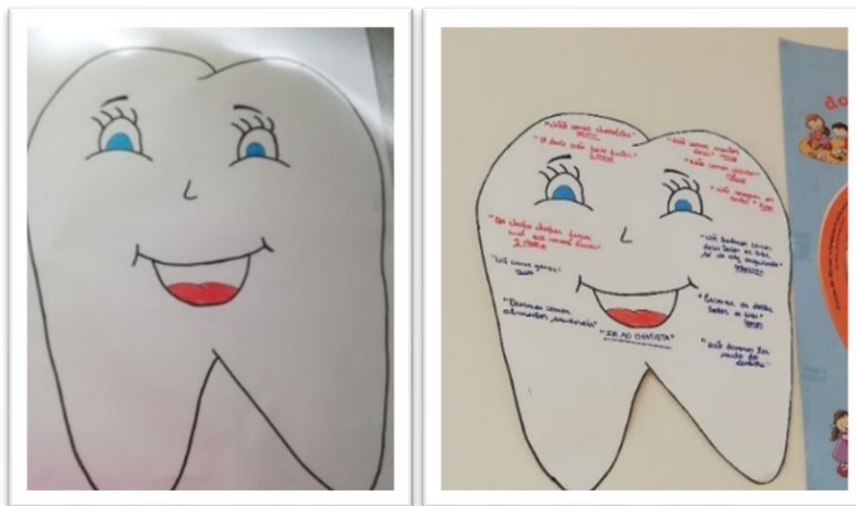
Figura 18. História "O dente do Dinis" associada a imagens



Após o término da leitura da história, iniciou-se um pequeno diálogo, reforçando quais os alimentos saudáveis e não saudáveis e, por consequência, a necessidade de se realizar uma higiene oral adequada e a importância de ir ao dentista, já que muitas crianças têm receio de se dirigir a este especialista.

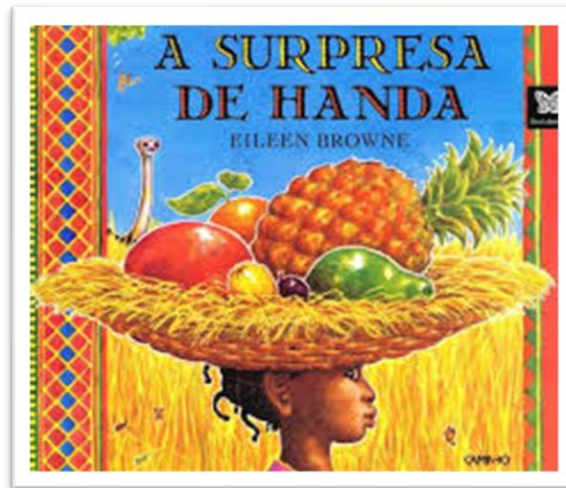
Depois do diálogo e partilha de ideias, apresentou-se ao grupo um dente gigante. Pediu-se que os educandos partilhassem o que aprenderam para que este dente permanecesse feliz. À medida que o grupo verbalizava as suas ideias, estas eram escritas no mesmo. Deste modo, os educandos transmitiram algumas opiniões como: “não comer chocolates todos os dias”; “escovar os dentes”; “não devemos ter medo do dentista”; “devemos comer alimentos saudáveis”.

Figura 19. Atividade referente à história “O dente do Dinis”



4.4.1. O outono

Com a finalidade de abordar com as crianças as características inerentes ao outono bem como os frutos da época e as suas cores, realizou-se, num primeiro momento, a abordagem da história “A surpresa de Handa”, de Eileen Browne. Assim, analisou-se conjuntamente com os educandos os elementos paratextuais do livro, onde se discutiram as várias opiniões. É importante realçar que foi um livro sugerido pela educadora cooperante e como é direcionado para o 1.º CEB, mostrou-se as imagens ao longo da história e recontou-se a mesma de forma mais simplificada. Neste contexto, “o hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Sabrino et al., 2000, p. 31).

Figura 20. Livro “A surpresa de Handa”, de Eileen Browne

Após a finalização da história referida, dialogou-se em grande grupo sobre o seu desenrolar e, de seguida, sobre as cores dominantes que tiveram oportunidade de observar. Desta forma, direcionou-se o pensamento das crianças para as cores predominantes na estação de outono.

Numa etapa seguinte, dividiu-se o grande grupo em dois grupos mais pequenos e colocaram-se folhas secas na sala para que as crianças tivessem a oportunidade de explorá-las, questionando-os que cores observavam nas folhas e se sabiam o que aconteciam às mesmas nesta estação.

Figura 21. Momento de exploração das folhas

Referi ao longo da exploração das folhas que estas já tinham caído das árvores, salientando que no outono é normal que esta situação aconteça. Continuamente, afirmei que não devemos tirar as folhas das árvores ou

jardins porque é prejudicial para a nossa natureza. **(Diário de bordo, 29 de outubro de 2018)**

Ulteriormente, após a exploração das cores e das folhas, as crianças sentaram-se na área do tapete com a finalidade de abordar os frutos da época. Assim, orientou-se o grupo para a observação de imagens elucidativas dos frutos típicos de outono. Questionou-se quem já tinha provado e se sabiam os seus nomes. Em seguida, apresentou-se às crianças um dos frutos típicos desta estação, os dióspiros, para que cada uma pudesse provar.

Figura 22. Momento da degustação do fruto da época, o dióspiro



Para finalizar, as crianças, em grupos de quatro, reuniram-se numa mesa em que estavam algumas cores predominantes da estação do outono. Em seguida, sugeriu-se que cada criança pegasse numa folha branca e que a pintasse escolhendo duas ou três cores ao seu gosto.

Posteriormente, o intuito consistiu em dividir a folha a meio e esfregar. As cores ao se misturarem deram origem a outras. Note-se que as restantes crianças estavam nas várias áreas da sala brincando livremente com os colegas.

As crianças ficaram surpresas e radiantes com o que observavam depois de misturarem as cores escolhidas. **(Diário de bordo, 29 de outubro de 2018)**

Figura 23. Pintura da folha branca e mistura de cores

No dia seguinte e prosseguindo com a temática referida, orientou-se o grupo para atividades livres, consoante os seus interesses. Neste contexto, pediu-se que duas crianças de cada vez se dirigissem a uma mesa de trabalho e que identificassem qual era o seu trabalho sobre a mistura de tintas (todos os trabalhos estavam devidamente identificados pelos adultos presentes na sala).

Logo depois, com auxílio, as crianças decalcaram a forma de uma folha no seu trabalho. Posteriormente, recortaram essa mesma figura e à medida que cada criança finalizava o seu recorte, interrogou-se individualmente sobre o que tinham aprendido no dia anterior acerca do outono, registando-se as palavras ou frases que os educandos expressavam na folha recortada. Nos registos era possível ler “no outono há muitas folhas”; “no outono as folhas caem no chão”; “os dióspiros são frutos de outono”, entre outros. O recorte permite o desenvolvimento das competências dos educandos no que concerne à sua motricidade fina. Serrano e Luque (2016) alegam que “o desenvolvimento da motricidade fina é essencial para a interação da criança com o meio e acontece quando a criança se relaciona com objetos e usa ferramentas” (pp. 14 e 15).

Sendo crianças em início de aprendizagem e de desenvolvimento da sua motricidade fina, como a atividade deste dia incutia o recorte exigia mais atenção para que nenhuma criança se magoasse. Para tal, realizei a atividade com duas crianças de cada vez, enquanto as restantes brincavam nas diversas áreas. **(Diário de bordo, 29 de outubro)**

Figura 24. Decalque e recorte da folha



4.4.3. S. Martinho

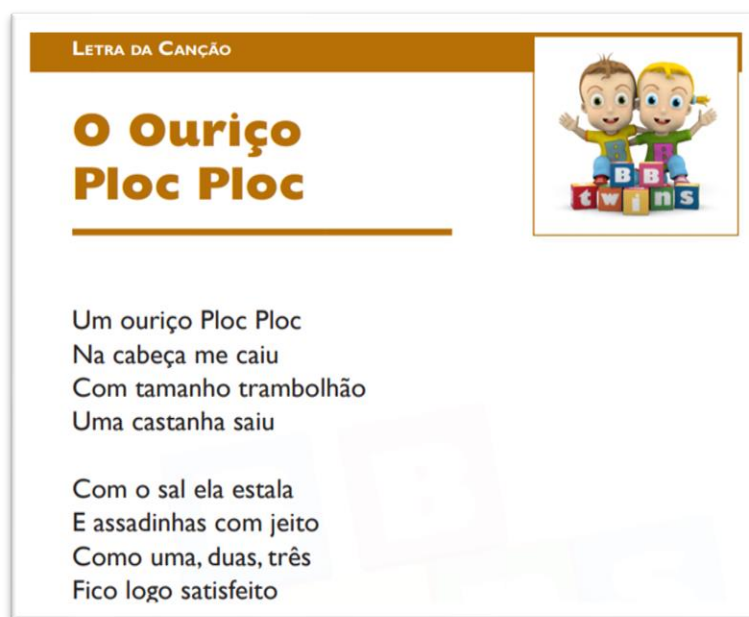
Para celebrar a festividade que se aproximava, ou seja, o S. Martinho, iniciou-se as atividades com a aprendizagem de uma canção apelidada “O ouriço Ploc Ploc”, de Fernando Paulo Gomes.

Iniciou-se pela aprendizagem de uma frase de cada vez (Figura 25), depois juntou-se dois versos em simultâneo e numa etapa seguinte a respetiva melodia, onde os educandos tiveram oportunidade de acompanhar com a música original e mimar com gestos à sua escolha. Trabalhar a letra da respetiva canção, permite a aquisição de competências linguísticas, ideia que nos transmitem Silva, et al. (2016) ao afirmarem que

“trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem” (p. 55).

As crianças que conseguiram acompanhar rapidamente a aprendizagem da música bem como os respetivos gestos. **(Diário de bordo, 05 de novembro 2018)**

Figura 25. Letra da canção "O Ouriço Ploc Ploc", de Fernando Paulo Gomes



No dia 11 de novembro, as crianças iriam festejar o S. Martinho juntamente com os restantes colegas das outras salas. Para tal, necessitariam de elaborar um cartucho para colocarem castanhas no seu interior. Assim sendo, com o intuito que cada criança personalizasse o seu cartucho, colocou-se nas mesas de trabalho diversos materiais: palhinhas, folhas secas, esponjas, escovas de dentes, pincéis, rolhas, algodão, entre outros. “É importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva, et al., 2016, p. 49).

Neste contexto cada educando teria de escolher os materiais que pretendesse bem como as respetivas cores e proceder à estampagem dos mesmos num cartão distribuído a cada um. As crianças “vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais” (Silva et al., 2016, p. 85).

Algumas das crianças quiseram pintar a sua mão para estampar no seu cartucho. (Diário de bordo, 06 de novembro 2018)

Figura 26. Decoração do cartucho



Numa fase ulterior, abordou-se a história intitulada “A Maria Castanha”. De seguida, as crianças verbalizaram com os colegas as suas ideias principais. Após chegarem a conclusão de que o fruto presente na história era a castanha, distribuiu-se a forma de uma, em cartão, para que cada criança procedesse à sua decoração. A castanha serviu como elemento de decoração para colocar na parte exterior do cartucho.

A Educação Expressiva, permite então à criança e nos diversos estádios de desenvolvimento, explorar, conhecer e inovar não só a sua maneira de ser e a sua personalidade como ao mesmo tempo lhe permite ter a capacidade de imaginar, criar e desenvolver essa capacidade tão fundamental que é a sua potencialidade expressiva (Ferraz et al., 2011, p. 106).

Figura 27. Decoração das castanhas

Continuamente, os autores supracitados defendem o quão importante é a aprendizagem através da experiencição de diversos materiais. A criança adquire conhecimento ao manusear materiais, texturas, cores e formas diversificadas. Assim, “a riqueza do material lúdico à sua disposição permite-lhe uma aprendizagem, dentro do seu ritmo e à sua maneira” (p. 127).

4.5. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa

“O apoio generalizado ao envolvimento dos pais nas aprendizagens dos seus filhos é o resultado de fortes evidências que sugerem que o envolvimento da família tem efeitos positivos nos resultados académicos, nas competências sociais das crianças e na qualidade das escolas” (Webster-Stratton, 2018, p. 23).

Posto isto, é fundamental que a criança ao longo da sua educação tenha contacto com os diversos intervenientes no processo educativo, promovendo um crescimento e desenvolvimento adequado e enriquecedor, ressaltando-se o facto de “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Silva et al., 2016, p. 28).

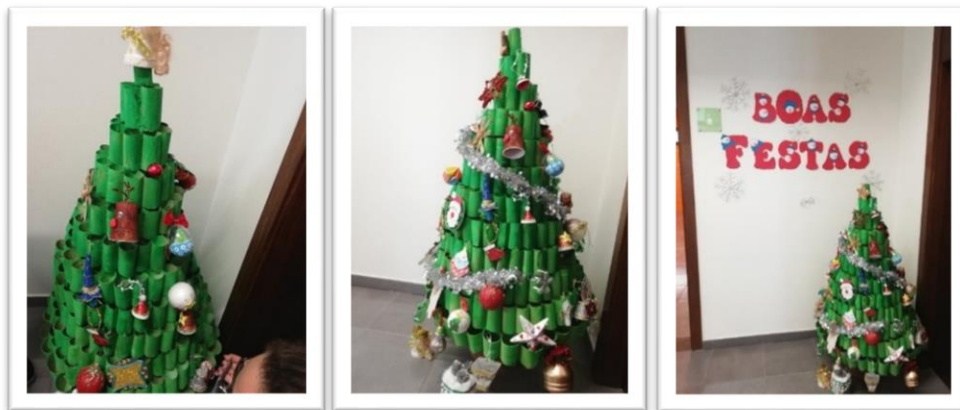
Assim sendo, a atividade realizada com a comunidade educativa gerou grande interesse por parte dos educandos e de toda a comunidade educativa. Salienta-se que a mesma surgiu no âmbito das festividades natalícias e contou com a colaboração dos dois grupos do Pré-Escolar: Pré 2 e Pré 3.

Solicitou-se antecipadamente aos encarregados de educação a construção de um enfeite natalício juntamente com o seu educando, recorrendo aos mais diversos materiais

recicláveis. Um dos principais objetivos consistiu na participação ativa das famílias nesta pequena atividade alusiva ao Natal. É fulcral salientar que os enfeites construídos foram utilizados para a decoração de uma árvore de natal, com materiais recicláveis, construída pelas educadoras estagiárias das salas. Assim, no último dia de prática pedagógica, reuniram-se as crianças dos dois grupos para que pudessem colocar o seu enfeite na árvore de natal.

De maneira geral, o projeto em comunidade correu bem apesar que a maior dificuldade que senti foi a gestão de tempo para que conseguíssemos ter a árvore pronta para este dia e que as crianças conseguissem enfeitá-la. Porém, conseguimos concretizar os nossos principais objetivos, ou seja, a integração dos encarregados de educação nesta atividade e as crianças transpareceram grande entusiasmo e alegria por verem os seus próprios enfeites na árvore da escola. **(Diário de bordo, 05 de dezembro 2018)**

Figura 28. Atividade em comunidade: decoração da árvore de Natal



4.6. Projeto de Investigação-Ação

4.6.1. Enquadramento do Problema

Ao longo da observação direta e posterior intervenção foi possível verificar que, por vezes, algumas crianças se agrediam mutuamente, não gostavam de partilhar (materiais e brinquedos) e acabavam por discutir. Assim, percebeu-se que o respetivo

grupo de crianças apresentava diversas fragilidades a nível do comportamento e socialização.

Continuamente, as lacunas referenciadas anteriormente eram perceptíveis principalmente na hora das atividades livres. Nas atividades na área do tapete, ao longo do diálogo em grande grupo sobre as várias temáticas e atividades realizadas, observou-se que quando uma criança estava a exprimir a sua opinião, as restantes dispersavam a sua atenção e iniciavam conversas com os colegas do lado, perturbando o desenvolvimento dos debates.

Contudo, por vezes, ao longo da atividade dispersavam a sua atenção condicionando o desenrolar das mesmas, não emprestavam as cores aos colegas do seu grupo ou não os deixavam pintar. **(Diário de bordo, 15 de outubro, de 2018)**

Deste modo, refletiu-se e desenvolveram-se diversas estratégias e atividades com o intuito de colmatar estas situações observadas. As atividades planeadas tinham como propósito serem dinâmicas e divertidas para que as crianças se sentissem motivadas para as realizar e que interagissem com os restantes colegas recorrendo-se a materiais diversificados, na medida em que “os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013, p. 45).

Assim, as diversas estratégias de intervenção direcionaram-se para a temática dos valores, orientadas para o desenvolvimento de vários objetivos entre eles: (1) potencializar as competências sociais entre as crianças; (2) fomentar o respeito pelos colegas e os adultos presentes na sala; (3) fortalecer o trabalho cooperativo; (4) aprender a partilhar.

O estudo desta problemática foi importante já que os valores como o respeito, a partilha e a amizade são cruciais para todo o processo de aprendizagem e socialização. As crianças ao melhorarem as suas atitudes, melhorarão, claramente, todo o ambiente de sala e todas as atividades desenvolvidas serão muito mais enriquecedoras para o seu processo educativo. Destaca-se, assim, o desenvolvimento de competências no âmbito da área de Formação Pessoal e Social:

área transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Esta

área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários (Silva et al., 2016, p. 6).

4.6.2. Questão de Investigação-Ação: Analisar e Intervir

“A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33).

Foi nesta perspetiva e com base nas diversas observações e registos que se refletiu sobre a questão de I-A, com o propósito melhorar as atitudes dos educandos, tornando-os futuros cidadãos conscientes das diferenças que existem no meio que os rodeiam.

Assim, a problemática trabalhada traduz-se na seguinte questão:

Como consciencializar as crianças da Pré 3 para os valores de respeito, amizade e partilha?

4.6.3. Revisão Preliminar do Problema

Na atualidade, é crucial incutir diversos valores às crianças ao longo do seu percurso educativo, sendo os primeiros anos de escolaridade fundamentais para todo este processo. Assim, os anos em que os educandos frequentam a EPE “são os melhores para ajudar as crianças a estabelecer um ciclo positivo nas relações sociais” (Formosinho et al., 2001, p. 21).

Deste modo, e segundo Silva et al. (2016), torna-se importante que a criança reconheça e respeite os diversos valores, sendo a convivência com as outras crianças e o ambiente que as rodeia, fatores primordiais para desenvolver atitudes positivas no que concerne à partilha, amizade e respeito.

Importa realçar a importância que o educador apresenta quando abordamos a questão de transparecer às crianças diversos valores para melhorar as suas relações interpessoais e atitudes. Neste contexto, deverá assumir-se como um dinamizador e criador de momentos de interação entre o grupo, já que “as competências sociais são aprendidas e reforçadas principalmente através de processos interactivos” (Formosinho et al., 2001, p. 80).

Continuamente, ao serem demonstradas às crianças diversas situações e atitudes de partilha, amizade, respeito, as mesmas aprendem a reconhecer o quão importante são os valores para a sua vida. Decerto que é um processo demorado, mas aos poucos as crianças interiorizam esses mesmos valores. Nesta linha de pensamento, “é nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Silva et al., 2016, p. 33).

A organização de todo o ambiente educativo, bem como as atividades planeadas e respetivos materiais, são fulcrais para todo este processo de aquisição dos diferentes valores, pois é um começo para que consigam, gradualmente, transmitir as suas opiniões, partilhá-las com os colegas e assumirem um espírito de cooperação e de responsabilidade para tornar as atividades cada vez mais enriquecedoras. Desta forma, “os materiais têm de ser interessantes para as crianças. Como as crianças na sala são muitas e os seus interesses diversos e mutáveis, requer-se variedade de materiais” (Formosinho et al., 2001, p. 58).

4.6.4. Estratégias de Intervenção

Após a determinação da problemática, planeou-se várias atividades potencializando, assim, os conhecimentos e competências das crianças atenuando as lacunas percecionadas.

Incessantemente, delineou-se diversas estratégias de acordo com as OCEPE face às necessidades do grupo. Nesta medida “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva et al., 2016, p. 5).

4.6.4.1. Estratégia: Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões (Silva et al., 2016)

4.6.4.1.1. Atividade 1: Leitura da história “Quem comeu as minhas uvas” e elaboração do cacho de uvas sobre a partilha

Realizou-se a leitura da história intitulada “Quem comeu as minhas uvas?”, de Rita Firmino (Figura 29), que aborda o quão importante é a partilha. Note-se que a história foi recontada com imagens para despertar a atenção e curiosidade das crianças (Figura 30). No final da mesma, questionou-se se tinham gostado da história e qual era a opinião sobre o assunto da história, ou seja, se devíamos ou não partilhar.

Para iniciar, mostrei a capa e questionei a opinião das crianças sobre o que observavam. **(Diário de bordo, 12 de novembro, 2018)**

Figura 29. Texto “Quem comeu as minhas uvas?”, de Rita Firmino

Era uma vez um agricultor chamado Afonso que vivia numa quinta muito muito grande. Nessa quinta ele tinha alguns animais e conhecia-os a todos pelo nome. A pata Margarida muito vaidosa com os filhotes todos atrás, o boi Pimpão que era muito comilão, a galinha Pulqueria que esgravatava, esgravatava a horta toda, o coelho Octávio que saltava sem parar, a cadela Pandora e o seu namorado Farrusco que guardavam a quinta, o gato Tobias que passava o tempo a dormir e o burro Jericó que era muito falador e ajudava em tudo na quinta.

Na quinta o Senhor Afonso também tinha uma vinha cheia de uvas.

As crianças que passavam por lá iam comer algumas uvas que eram muito doces mas o agricultor não sabia.

Certo dia, o Senhor Afonso, enquanto apreciava as suas uvas, viu umas crianças a comê-las às escondidas.

Quando foi atrás delas, as crianças já tinham fugido e algumas uvas desaparecido.

O dono da quinta, pensou:

- Ora bem, se as crianças estiverem sempre a comer as minhas uvas, depois não vai haver para mim!

Então resolveu pôr fim àquela brincadeira de mau gosto e colocam rede à volta da vinha para as crianças não irem lá comer as uvas.

Mas, para além das crianças, uns passarinhos atrevidos e gulosos adoravam ir lá petiscar as uvas, o homem ficou furioso com aqueles malditos pássaros.

À noite não conseguia dormir, pois só pensava que lhe podiam roubar as uvas.

De manhãzinhas, foi logo vendê-las no mercado. Pegou na sua carroça que era puxada pelo burro Jericó e pôs-se ao caminho, mas o azar era tanto, que a velha carroça tinha um buraco e as uvas caíram por lá.

- Ah! As minhas ricas uvinhas desapareceram! - Disse ele

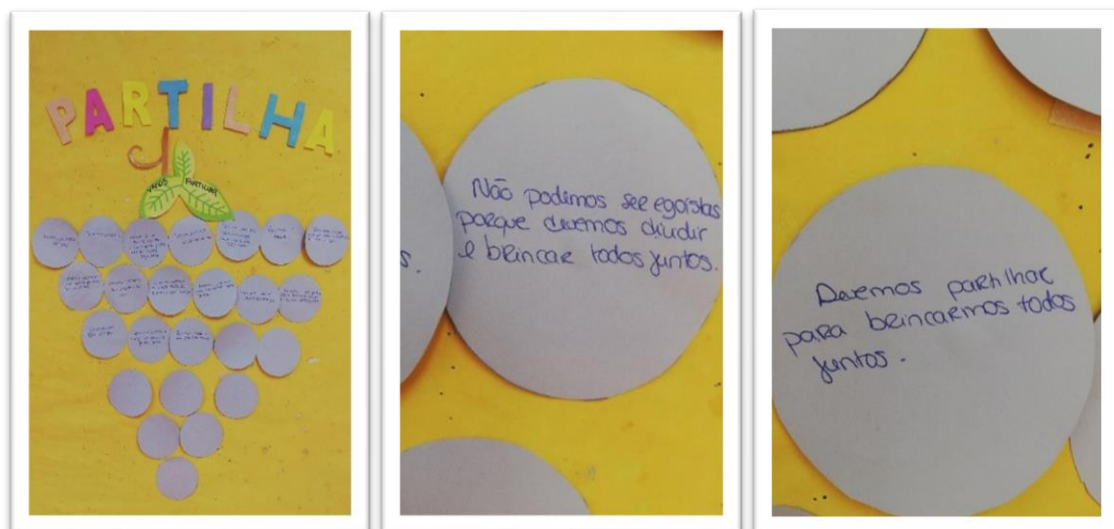
Voltou para a quinta pelo mesmo caminho, muito triste e viu raposas a comer uvinhas, pássaros a darem-nas às suas crias e os vizinhos consolados a comê-las.

No dia seguinte, quando os vizinhos lhe trouxeram prendas, em sinal de agradecimento, o agricultor compreendeu que ser egoísta não dá felicidade a ninguém e que é importante partilhar o que temos com os outros.

Fonte: <http://caixinhadehistorias.blogspot.com/2007/11/> Acedido em: 28 de fevereiro de 2020.

Figura 30. Reconto da história "Quem comeu as minhas uvas?", de Rita Firmino, com imagens

Posto isto, após ouvir as opiniões do grupo, distribuiu-se a cada criança um pequeno círculo. Ulteriormente, registou-se em cada um as diversas ideias sobre a temática da partilha e a história ouvida. De salientar que cada círculo foi utilizado para a elaboração de um bago de uvas (alusivo a história). Depois de todos expressarem as suas ideias, construiu-se o bago com a ajuda do grupo e, de seguida, leu-se as ideias de todos em voz alta.

Figura 31. Criação do bago de uvas com as opiniões das crianças

4.6.4.1.2. Atividade 2: Leitura da história "A pequena Rena que Salva o Natal"

Adotando a mesma estratégia - desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões - procedeu-se à leitura da história "A pequena Rena que Salva o Natal" alusiva à amizade e à festividade do Natal.

Numa primeira fase, perguntou-se a opinião do grupo sobre o possível desenrolar da história, baseada na observação da capa do livro e, no final da mesma, solicitou-se que apresentassem ao grande grupo a sua opinião referente à história, por exemplo: se a rena apresentou uma boa atitude, se foi amiga, e assim por diante, com o objetivo de direcionar o pensamento das crianças para a importância da amizade.

Posteriormente, cada um elaborou a sua rena de Natal com a estampagem da sua mão, ajudando-se mutuamente. Assim, como esta história foi lida numa fase mais avançada da prática pedagógica, foi notório que algumas crianças já permaneciam mais atentas quando o colega estava a expressar a sua opinião e logo se dispuseram a ajudar os colegas nesta atividade.

Contudo, no início da atividade houve uma criança que disse que não queria fazer. Porém, à medida que viu os colegas a pintar a mão e a estampar demonstrou grande interesse em participar, afirmando que queria concretizar a atividade como os colegas. **(Diário de bordo, 03 de dezembro, 2018)**

Figura 32. Elaboração da Rena de Natal



4.6.4.2. Estratégia: Desenvolver o espírito de cooperação para a realização de atividades em pequeno e grande grupo

4.6.4.2.1. Atividade 1: Construção do Muro da Amizade

Para iniciar a atividade, dividiu-se as crianças em dois pequenos grupos. De seguida, colocou-se diversas imagens diferentes nas duas mesas da sala e cada criança teria de observá-las atentamente.

Depois da observação, solicitou-se que as crianças construíssem cooperativamente o muro da amizade que consistia na colocação das imagens representativas dos valores correspondentes à amizade, partilha e respeito. As mesmas apresentavam situações comuns: ajudar os colegas, não agredir, respeitar os adultos, entre outras.

De seguida, as crianças colocaram as imagens que achavam que seriam as corretas no muro da amizade e ao finalizarem as suas escolhas explicaram o porquê das mesmas.

Posteriormente, registou-se o que as crianças afirmavam na parte inferior de cada imagem. Para finalizar, também explicaram o porquê de não terem escolhido as restantes imagens que retratavam, por exemplo, crianças a discutir e a não partilharem brinquedos. Essas mesmas imagens foram colocadas fora do muro da amizade, pois não fazia parte das boas atitudes e dos valores que o grupo estava a aprender.

Apesar da agitação evidenciada nos dois grupos, todos os elementos conseguiram identificar que atitudes deveriam ter com os amigos e quais as que são atitudes erradas. **(Diário de bordo, 19 de dezembro, 2018)**

Figura 33. Construção do Muro da Amizade



4.6.4.2.2. Atividade 2: Elaboração da Árvore da Amizade

Em grande grupo construíram a árvore da amizade pintada através da estampagem das mãos de cada criança.

Depois da árvore estar colorida entregou-se a cada criança um coração, onde teriam de fazer um desenho para um amigo e colocá-lo na árvore. Através dos desenhos algumas crianças expressaram “desenhei um coração porque gosto dos amigos”; “não devemos magoar os amigos nem gritar”; “devemos brincar e respeitar”; “devemos dar a mão aos amigos e sermos sempre amigos”.

Numa fase seguinte, mostrou-se uma flor triste e uma alegre em que as crianças teriam de refletir sobre as suas atitudes e sobre os valores que aprenderam, colocando-os em prática no dia a dia. Se fosse um balanço positivo colocariam por debaixo da árvore uma flor alegre, se fosse negativo, ou seja, se não respeitassem os colegas, teriam de colocar uma flor triste. Esta permitiu que o grupo realizasse uma pequena reflexão diária sobre o seu próprio comportamento, concluindo que necessitariam de cuidar da árvore senão iria acabar por murchar.

Assim, as crianças mostraram grande entusiasmo para a realização desta tarefa e porque também pintura é algo que os cativa bastante. **(Diário de bordo, 21 de dezembro, 2018)**

Figura 34. Elaboração da árvore da amizade



4.6.4.2.3. Atividade 3: Elaboração do Livro da Pré 3 sobre os Valores

As crianças elaboraram o livro da amizade para colocar na área da biblioteca da sala. O livro, depois de finalizado, teria de estar sempre visível para que as crianças pudessem observá-lo e manipulá-lo sempre que pretendessem.

Num primeiro momento, realizaram um desenho sobre os valores que aprenderam para colocar no livro do grupo. De seguida, registaram-se as ideias das crianças referentes aos seus desenhos para que facilitasse a interpretação do que foi realizado por cada um, caso algum encarregado de educação tivesse acesso ao mesmo, constituindo-se um livro de fácil interpretação para os adultos que o consultassem. Neste momento, as crianças trabalhavam em pequenos grupos, partilhando os materiais de desenho com os restantes colegas. Consoante os desenhos, as crianças afirmaram “não devemos bater nem empurrar”; “não gritar com os colegas”; “desenhei o muro da amizade porque devemos partilhar”; “devemos respeitar os amigos”; “devemos ajudar os outros”, entre outras expressões.

Numa segunda fase, disse que todos iam ser escritores, mas de forma diferente, ou seja, iriam fazer o livro dos valores da Pré 3, mas com desenhos onde, no final, iria questionar a cada um o significado do seu desenho, sendo uma forma de consolidar o que tinham aprendido sobre os valores. **(Diário de bordo, 28 de novembro, 2018)**

Figura 35. Elaboração do Livro da Pré 3 sobre os valores



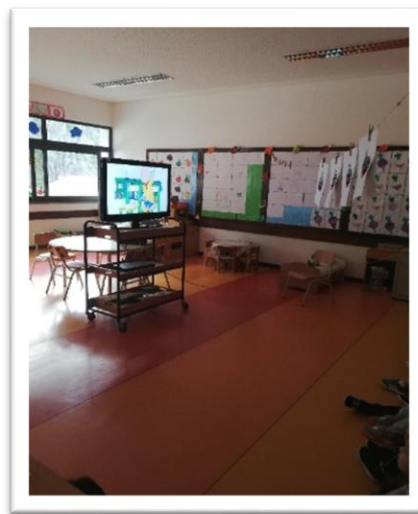
4.6.4.3. Estratégia: Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas relacionadas com os valores (Silva et al., 2016)

4.6.4.3.1. Atividade: Observação de um vídeo sobre a Amizade

Colocou-se um vídeo do conhecido desenho animado “Ruca” que ilustrava a partilha não só de brinquedos, mas também de ideias e opiniões entre os amigos, direcionando o pensamento dos educandos para o respeito pelo próximo. As crianças mostraram-se muito motivadas e atentas, apresentando um comportamento positivo no desenrolar do mesmo.

No dia seguinte, promoveu-se um pequeno diálogo para que as crianças colaborativamente recordassem o que tinham observado na televisão, possibilitando que através do desenho registassem essas mesmas ideias e, numa fase seguinte, explicassem o que tinham concretizado.

Figura 36. Observação do vídeo infantil

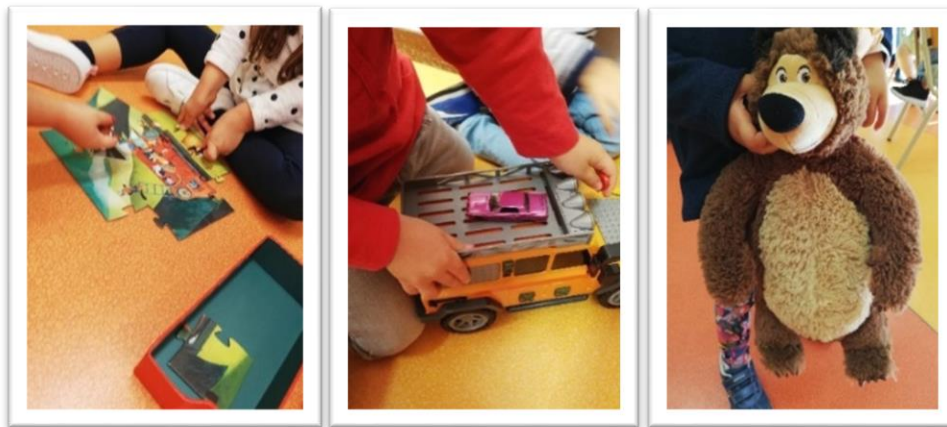


4.6.4.4. Estratégia: Promover a partilha através dos brinquedos preferidos

4.6.4.4.1. Atividade: Partilha de Brinquedos

Antecipadamente, foi solicitado às crianças que levassem para a escola o seu brinquedo preferido. Iniciou-se um pequeno diálogo com o grande grupo e, de seguida, solicitou-se a partilha com os restantes colegas.

Figura 37. Partilha dos brinquedos favoritos



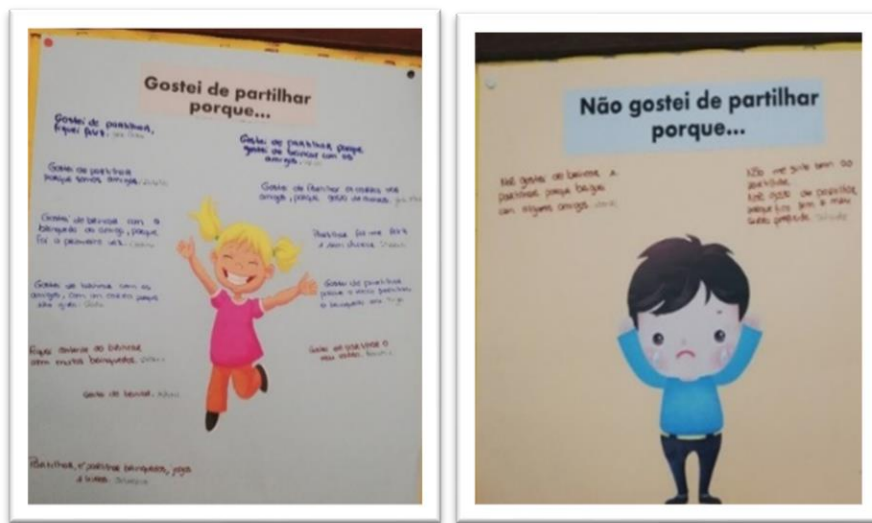
Depois da interação e exploração dos brinquedos, apresentou-se ao grupo dois cartazes em que num lado estava “gostei de partilhar, porque...” e ao lado “não gostei de partilhar, porque...”.

Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de expressar o que sentiram quando partilharam o seu brinquedo preferido com os seus colegas. No cartaz referente ao “gostei de partilhar” alguns educandos afirmaram: “partilhar fez-me feliz e sem chorar”; “fiquei contente ao brincar com muitos brinquedos”; “a partilha é partilhar com amigos brinquedos, jogos e livros”; “gostei de partilhar porque somos todos amigos”, entre outras.

No que concerne aos sentimentos relacionados com “não gostei de partilhar” duas crianças disseram: “não gosto de partilhar porque fico sem o meu carro preferido” e “não gostei de brincar e partilhar porque briguei com alguns amigos”.

De maneira geral, todos afirmaram que gostaram de partilhar, apenas duas crianças afirmaram o contrário. Ao nível da concretização das atividades, acho que foi realizada com sucesso e todos mostraram que tinham compreendido em que consistia e conseguiram exprimir as suas pequenas ideias. **(Diário de bordo, 14 de novembro, 2018)**

Figura 38. Cartazes com as opiniões das crianças



4.7. Fases do Projeto

Para uma maior compreensão sobre a delineação deste projeto de I-A optou-se por realizar um cronograma, desde a identificação da problemática até a apresentação do projeto implementado.

A prática pedagógica I, como já referido, decorreu entre o dia 8 de outubro até 5 de dezembro. É de salientar, que a primeira semana, ou seja, os dias 8, 9 e 10 de outubro destinaram-se à observação direta e participante do contexto onde o respetivo grupo estava inserido.

Após a formulação da questão, iniciou-se o planeamento das diversas estratégias e atividades com a finalidade de colmatar as lacunas constatadas.

Durante a prática pedagógica houve a possibilidade de recolher diversos dados cruciais para o desenvolvimento do respetivo projeto, registos que se tornaram fulcrais no que diz respeito à reflexão e delineação de atividades, ao longo de todo este percurso.

Quadro 3. Cronograma Pré 3

Meses	outubro				novembro				dezembro	janeiro	
Semanas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	1. ^a	2. ^o
Observação											
Identificação da problemática											
Formulação da Questão											
Delineação das estratégias de intervenção											
Planeamento e execução das atividades consoante as estratégias											
Recolha de dados											
Reflexão sobre as atividades implementadas											
Apresentação do projeto de Investigação-Ação											

4.8. Reflexão Global sobre a Prática Pedagógica I

A principal finalidade desta reflexão assenta em reforçar o que apreendi durante a prática pedagógica I, fundamentar as minhas observações e refletir sobre tudo o que foi concretizado.

A prática pedagógica, desenvolvida na valência da Educação Pré-Escolar, foi fundamental para a aquisição de conhecimentos e aptidões essenciais como futura profissional na área da educação.

A primeira semana consistiu na observação direta, mas participante de todo o ambiente da Pré 3, possibilitando uma maior perceção das características do respetivo grupo e das suas rotinas. O receio e o medo eram os sentimentos mais fortes no início desta prática. Contudo, toda a comunidade, pais, familiares, auxiliares, crianças e educadora receberam-me muito bem transparecendo uma enorme afetividade e carinho.

A observação e o início da minha intervenção permitiram-me compreender que o respetivo grupo de crianças apresentava dificuldades ao nível das suas competências

sociais, nomeadamente no que concerne à partilha, amizade e respeito. Foi neste contexto, que as atividades refletidas e implementadas ao longo da prática tinham como finalidade promover um ambiente educacional prazeroso em que os educandos se sentissem interessados e que conseguissem interagir mais facilmente com os colegas.

Além do referido, as crianças eram organizadas de diversas formas mediante as respetivas tarefas, promovendo o trabalho em grande e pequeno grupo, bem como a pares. Na minha opinião, é importante que as crianças tenham acesso a diversas experiências e que desenvolvam igualmente outras competências nomeadamente a interação com os colegas, a interajuda bem como a sua linguagem e comunicação, pois estas múltiplas vertentes de realização de trabalho permitirão “o seu desenvolvimento e o próprio processo de aprendizagem” (Dean, 2000, citado por Morgado, 2004, p. 66).

Continuamente, os diálogos realizados diariamente permitiam, para além de perceber a compreensão dos educandos face às atividades concretizadas, o desenvolvimento da linguagem, comunicação e interação uma vez que “o ser humano possui uma capacidade inata que é o seu poder de comunicação. A linguagem oral apresenta-se como um sistema de representação e de expressão de sentimentos, de necessidades, de experiências e conhecimentos” (Horta, 2008, p. 30). Além do mais, todas estas interações foram essenciais para o desenvolvimento das competências sociais dos educandos, potencializando a aquisição dos valores trabalhados ao longo da prática.

O ambiente vivenciado na sala é, deste modo, fundamental para as aprendizagens e progressão dos educandos. Este "constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender" (Silva et al., 2016, p. 24).

Fazendo uma retrospectiva sobre o meu percurso ao longo desta primeira prática pedagógica individual inicialmente estava com receio de não conseguir superar as minhas expectativas. No entanto, com o passar dos dias, comecei a interagir cada vez mais com as crianças e a empatia que senti desde o início foi crescendo, facilitando toda a prática.

Em alguns momentos senti-me perdida, principalmente quando o grupo apresentava um comportamento mais agitado. Porém, com a ajuda da educadora cooperante consegui superar estas dificuldades. Neste contexto, como a educadora já conhecia o grupo era mais fácil me ajudar no esclarecimento dessas mesmas questões. Outro aspeto a destacar ao longo deste estágio foi a colaboração das famílias e

encarregados de educação. Sempre transpareceram grande disponibilidade em cooperar nas atividades, simplificando o processo de aprendizagem das crianças.

Concluo, afirmando que é importante que o nosso sistema educacional consiga responder às necessidades das crianças ao nível pessoal, social ou familiar e, que acima de tudo, a escola não seja apenas um órgão institucional que transmite conhecimentos para as crianças, mas que se preocupe em ser um “centro de vida comunitária activa, ao invés dum lugar isolado onde se aprendem lições” (Dewey, 2002, p. 23).

Capítulo 5 – Prática Pedagógica II na Valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico

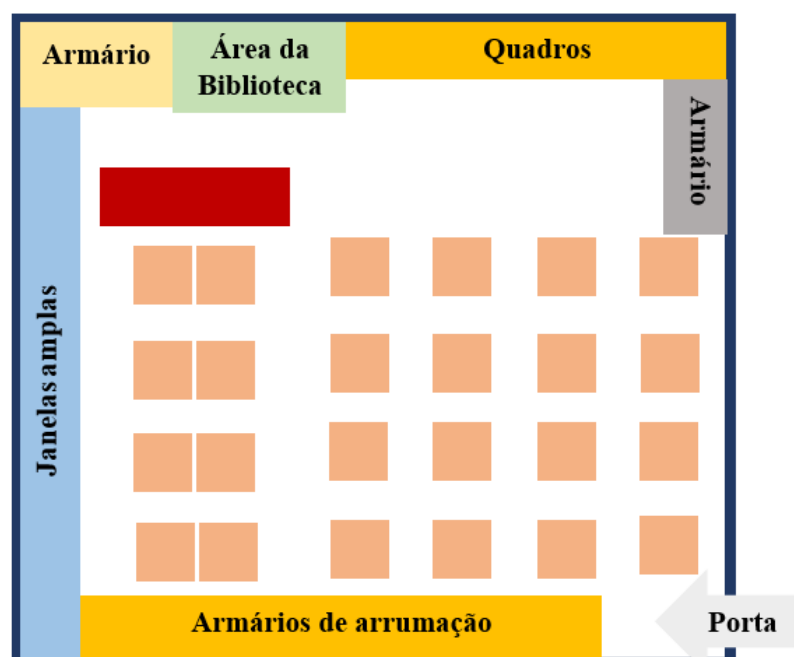
O presente capítulo engloba a prática pedagógica II concretizada no 1.º CEB. No que concerne a este estágio, como o anterior, realizou-se na escola EB1/PE/Creche da Ribeira Brava, mais concretamente no 3.º ano de escolaridade, turma A. A respetiva prática iniciou-se a 11 de março de 2019 finalizando-se a 29 de maio do mesmo ano. Neste contexto, o horário organizou-se em três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), cada dia semanal com 5 horas de prática, perfazendo cento e vinte horas de trabalho.

5.1. 3.º Ano - Turma A

5.1.1. Caracterização da sala

A sala do 3.º A, situada no andar 1 da instituição educativa, apresentava um espaço amplo, luminoso, limpo e organizado, fatores fundamentais para um bom percurso educativo dos alunos. No turno da manhã a respetiva sala era ocupada por uma turma do 1.º ano de escolaridade e no turno da tarde pela turma do 3.º ano. Por esta razão, ao entrarmos na respetiva sala, poderíamos perceber diversos trabalhos expostos de ambas as turmas.

Figura 39. Organização da sala do 3.º A



A respetiva sala apresentava a disposição ilustrada na figura anterior (Figura 39). A área da biblioteca foi instituída pela professora cooperante, onde era possível encontrar diversos livros que os alunos poderiam explorar sempre que finalizassem uma tarefa mais cedo. Esta estratégia torna-se basilar no meio educativo, visto que a exploração de livros e por sua vez a sua leitura, acarretam diversos benefícios para o desenvolvimento da linguagem e da escrita. Segundo Rombert (2015) o ambiente educativo deve ser enriquecido de literacia que inclua, assim, livros, revistas e jornais.

Após o intervalo, a docente cooperante explicou que expôs na sala uma pequena área destinada à “área da biblioteca”. Assim, quando um educando acabar mais cedo as atividades poderá se levantar e escolher um livro para ler, enquanto os restantes colegas acabam. Pediu, de igual forma, que se alguém tivesse um livro em casa e se quisesse poderia colocar na pequena biblioteca e partilhar com a turma. **(Diário de bordo, 18 de março de 2019)**

Além do mencionado, foi possível alterar e organizar o espaço de diferentes formas dependendo da atividade que iria ser realizada, por exemplo, quando os alunos efetuavam trabalhos em grupo juntavam-se as mesas para facilitar o desenvolvimento das tarefas e a comunicação entre os alunos, adequando-se todo o espaço tornando-o propício à realização das mais diversas atividades. Assim, é importante “organizar a sala de aula de forma a assegurar a interação visual e verbal entre os alunos, para facilitar a comunicação entre todos” (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p. 23).

Na mesma linha de pensamento, a disposição do espaço, numa diferente organização, irá permitir que o professor detenha uma visão mais consciente do trabalho que é desenvolvido e permite verificar o desempenho dos discentes em grupo já que “a disposição da sala de aula é um indicador do tipo de comportamentos ou interações que o professor considera adequadas e que espera que ocorram nas salas de aulas” (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p. 24).

Posto isto, é importante salientar que a organização da sala de aula deve estimular, para além de uma aprendizagem significativa, de qualidade e enriquecedora, as relações interpessoais entre os docentes e os discentes, de modo, a desenvolver as competências e os saberes dos alunos. Posto isto, a sala de aula é apresentada “como um espaço de

cooperação, em que os professores e alunos se encontram num plano de igualdade de descoberta do saber” (Guinote, 2014, p. 23).

5.1.2. Horário Semanal

Quadro 4. Horário Semanal da turma do 3.º A

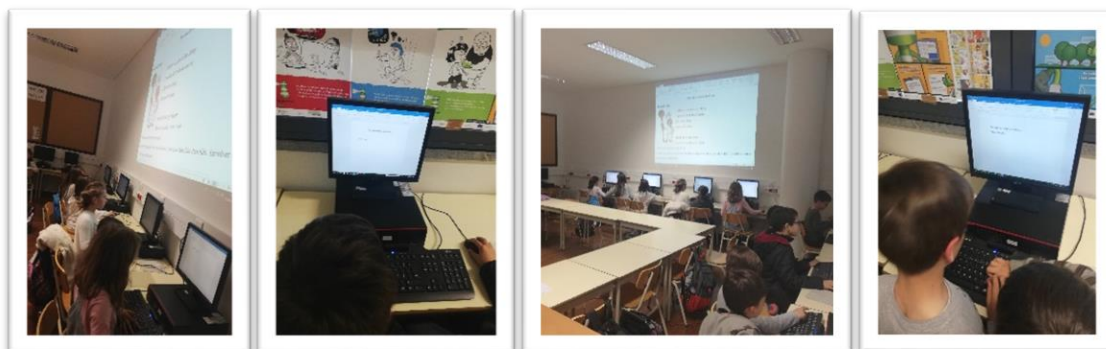
segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
13:30 – 15:00h Português	13:30 – 14:30h Inglês	13:30 – 16:00h Matemática	13:30 – 16:00h Português	13:30 – 16:00h Matemática
15:00 – 16:00h Expressão Musical e Dramática	14:30 – 16:00h Português			
Intervalo 16:00-16:30h				
16:30 – 18:30h Matemática	16:30 – 17:30h Apoio ao Estudo	16:30-17:30h Inglês	16:30-17:30h Expressão e Educação Físico Motora	11:00 – 11:30h Português
	17:30 – 18:30h TIC/Estudo do Meio	17:30 – 18:30h Estudo do Meio	17:30 – 18:30h Expressão Plástica	16:30 – 18:30h Português

A prática pedagogia realizou-se no turno da tarde, nomeadamente entre as 13 horas e 30 minutos e as 18 horas e 30 minutos. Como podemos observar as áreas de aprendizagem direccionavam-se para: o Português, a Expressão Musical e Dramática, o Estudo do Meio, as TIC, a Expressão Física-Motora, o Inglês e a Matemática. Os alunos com mais dificuldades eram acompanhados por docentes de apoio que os levavam para outra sala, com o intento de promover um apoio mais individualizado. Por vezes, também permaneciam na sala a concretizar as tarefas com a ajuda dos respetivos docentes.

De salientar que às terças-feiras, na última hora do dia, as TIC eram utilizadas maioritariamente para continuar a abordagem de algum conteúdo trabalhado na aula de Estudo do Meio, onde os educandos pesquisavam autonomamente o que era solicitado ou, porventura, assistiam vídeos. Todavia, não implicava que não fossem abordadas outras temáticas, nomeadamente, a possibilidade de os alunos, a pares, explorarem as

várias ferramentas no computador seguindo as diversas indicações previamente propostas pelos docentes.

Figura 40. Realização de tarefas, a pares, no computador



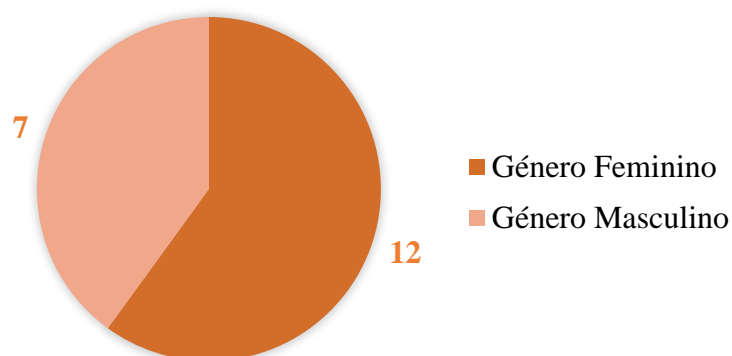
5.1.3. Caracterização da Turma

Figura 41. Turma do 3.º A



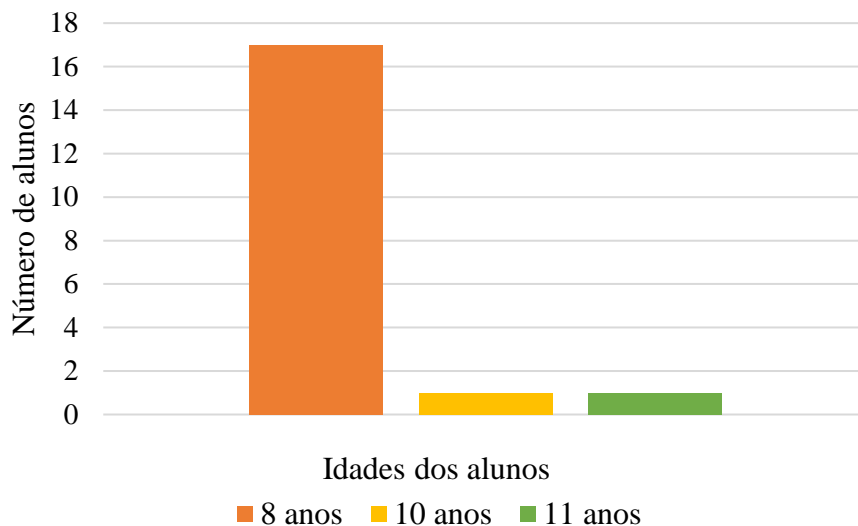
O 3.ºA era composto por 19 alunos, doze do género feminino e sete do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Gráfico 2. Géneros da turma 3.º A



Salienta-se que um aluno tinha 10 anos, outro com 11 anos e os restantes apresentavam 8 anos de idade. A maior parte da turma já se conhecia dos anos anteriores. Apenas 3 alunos integraram a turma no respetivo ano letivo.

Gráfico 3. Faixa etária dos alunos da turma do 3.º A



A turma, na generalidade, apresentava boas capacidades de aprendizagem, apenas dois alunos estavam inscritos na educação especial e um aluno no decurso de um processo de referenciação. Possuía boas capacidades de comunicação, participação, organização, realização dos trabalhos e autonomia. Porém, percecionou-se que a maior fragilidade evidenciada era a realização de trabalhos a pares e em pequeno ou grande grupo visto que os educandos só transpareciam agrado em realizar tarefas e ajudar os colegas com os quais possuíam uma maior empatia, verificando-se, assim, entre alguns educandos, a falta de cooperação.

Além do referido, analisou-se a existência de lacunas a nível das relações interpessoais e as interações entre alguns alunos, já que se agrediam verbalmente quando não gostavam de conviver ou trabalhar juntos. Contudo, em consequência das lacunas verificadas, tornou-se fundamental minimizá-las e, deste modo, promover a cooperação entre todos. Na perspetiva de Lopes e Silva (2010) apesar de o percurso educativo possuir um carácter individual, é, sem dúvida, influenciado por diversos elementos extrínsecos como as interações interpessoais e em grupo.

Todavia, a turma, por vezes, expunha intervenções excessivas e uma maior agitação, o que dificultava o bom funcionamento das aulas e das atividades. É importante

referir que foi inculcido um método de avaliação referente ao comportamento, apelidado “O semáforo do comportamento”.

Figura 42. O semáforo do comportamento



A finalidade consistiu em que em todas as aulas os alunos refletissem sobre o seu comportamento e colocassem o seu nome (presente no interior do envelope) na cor correspondente, ou seja, o vermelho apresentou uma atitude menos positiva, o amarelo tinha de ter mais atenção ao comportamento e o verde que correspondia a um comportamento adequado na sala de aula, tendo cada cor 0 pontos, 1 ponto e 2 pontos, respetivamente. Na visão de Lopes e Silva (2012), os alunos são honestos quando se avaliam, o que realmente se verificou neste contexto. Foi notório que os discentes conseguiam refletir adequadamente sobre os comportamentos adotados na sala de aula. Por fim, quem somasse mais pontos seria recompensado. Os respetivos pontos eram registados numa tabela por um adulto da sala.

Contudo, no final da prática pedagógica e visto que realizaram as propostas de trabalho, todos os alunos foram recompensados, mas os alunos que apresentaram maior pontuação, distinguiram-se com uma recompensa diferente relativamente aos restantes colegas.

5.2. Momentos de aprendizagem

Os vários momentos de aprendizagem possibilitam que os educandos consigam potencializar as suas relações interpessoais e as interações com os demais colegas.

Salienta-se que em todos os momentos de aprendizagem, os educandos procederam sempre ao registo dos conteúdos abordados, auxiliando-os no estudo e a recordar o que foi concretizado.

5.2.1. Os Itinerários

Numa primeira fase, escreveu-se no quadro a palavra “migração” e questionou-se o seu significado. Após o diálogo, esclareceu-se igualmente os termos “emigração” e “imigração”.

Um aluno respondeu “eu então emigrei para Lisboa e depois para Coimbra e imigrei de novo para a Madeira”. Neste contexto esclareci que os significados destas palavras não se adequavam a esse contexto porque viajou apenas uns dias e voltou para casa. **(Diário de bordo, 23 de abril de 2019)**

Numa fase seguinte, trabalhou-se a história intitulada “As descobertas do coelho Barnabé”, de Rosário Alçada Araújo, questionando-se primeiramente o possível enredo da mesma consoante o seu título. Numa fase seguinte, pediu-se a realização de uma leitura silenciosa, em que os educandos tinham de sublinhar as palavras desconhecidas para que depois as suas dúvidas pudessem ser esclarecidas.

De seguida, realizou-se a leitura do texto em voz alta denominada “leitura pipoca”, estratégia que permite o desenvolvimento da concentração dos alunos já que é realizada da seguinte forma: um aluno lê um parágrafo do texto e de seguida diz “pipoca” e o nome do colega que quer que leia, por exemplo, “pipoca Maria”. A aluna com este nome lê, por exemplo, um parágrafo do texto e repete o mesmo procedimento, dizendo o nome de outro colega como “pipoca Manuel”. O aluno com este nome continua a leitura do texto e este processo repete-se até que o texto seja finalizado. Indiscutivelmente, a leitura possibilita o desenvolvimento das diversas competências inerentes ao ser humano já que “fomentará a sua imaginação e a própria criatividade” (Cardoso, 2013, p. 107).

Os alunos demonstraram enorme entusiasmo, pois nunca tinham realizado uma leitura do género, alegando todos contentes “é uma leitura pipoca porque somos todos pequeninos, como as pipocas. **(Diário de bordo, 23 de abril de 2019)**

Após a leitura do texto, procedeu-se à compreensão do mesmo com questões orais e esclareceu-se sobre as palavras desconhecidas recorrendo ao dicionário. Os alunos procuravam autonomamente as respetivas palavras e procediam à leitura do seu significado. O esclarecimento das terminologias é fundamental para a compreensão do texto que os discentes estão a trabalhar. Lopes et al. (2014) revelam que o “vocabulário, enquanto conhecimento do significado das palavras, é crítico para a compreensão de textos, por exemplo, se uma criança desconhece o significado da palavra” (p. 20), o que significa que a compreensão de um texto torna-se mais complexa se os alunos não conhecerem as palavras ao longo do mesmo.

Após a leitura da história e compreensão do texto escrito e oral, solicitou-se aos educandos que em grande grupo elaborassem um texto consoante as seguintes indicações:

“Imagina que o coelho Barnabé estava a conhecer a tua escola e encontrou uma coelha. Atribui-lhe um nome e imagina um pequeno diálogo entre eles.”

Neste contexto, abordou-se o texto dialogal nomeadamente as marcas do diálogo e os diferentes verbos que poderiam ser utilizados.

Para o efeito, um aluno escolhido aleatoriamente dirigiu-se ao quadro para escrever o texto consoante as ideias dos colegas. Esta tarefa possibilitou que o grande grupo partilhasse as suas ideias respeitando a dos colegas.

Como o texto referido anteriormente aborda os itinerários, na aula de Estudo do Meio continuamos a desenvolver a mesma temática. Assim sendo, colocou-se no quadro um mapa e uma planta, onde se perguntou aos discentes qual seria o mapa e qual seria a planta.

Após a identificação e compreensão do que consiste um mapa e uma planta dividiu-se a turma em pequenos grupos de três elementos e distribuiu-se a planta da escola a cada grupo. De seguida, acompanhados por um adulto, deslocaram-se para o ponto de partida assinalado na planta entregue. Note-se que um elemento de cada grupo levou um

lápiz, borracha e o caderno diário para o apontamento dos vários pontos de passagem. Estas anotações tornaram-se imprescindíveis para uma maior compreensão do itinerário.

Assim, durante o percurso e em grupo os discentes responderam a três questões fundamentais: “Qual o vosso ponto de partida?”; “Qual o ponto de chegada?”; “Quais os pontos de passagem que conseguiste observar?”. A cooperação e a interajuda foram fatores primordiais para a realização da tarefa com sucesso.

Após a finalização do percurso, regressou-se à sala e dialogou-se sobre o trajeto que fizeram consoante as anotações realizadas por cada grupo.

Figura 43. Realização do itinerário na escola



Sucedendo-se com mesmos grupos, foi proposto aos discentes a realização de um pequeno itinerário para que o coelho Barnabé conseguisse mostrar a escola à sua amiga, onde cada grupo descreveu o ponto de partida, os pontos de passagem e o ponto de chegada. Terminada a tarefa, cada grupo apresentou aos colegas a proposta do seu grupo.

Figura 44. Grupos a debater a proposta de um itinerário



5.2.2. O Texto Dialogal e as Deslocações das Pessoas e Animais

Dando continuidade ao texto dialogal questionou-se, num primeiro momento, as opiniões prévias dos educandos relativamente ao texto dialogal e as suas características, visto que já tinham trabalhado esta temática. Depois, expôs-se no quadro um texto onde os alunos realizaram uma pequena leitura silenciosa.

Figura 45. Texto dialogal utilizado

Texto Dialogal

A cegonha Francisca encontrou a sua amiga andorinha Maria e questionou:

- O frio está a chegar, já pensaste para onde vamos amiga?

A andorinha Maria, com o ar pensativo, exclamou:

- Não sei, realmente as temperaturas estão a descer! Já sinto muito frio quando vou à procura de alimentos e já não vemos muitas aves por aqui.

- Sim, tens toda a razão – respondeu a cegonha Francisca – Temos de ir para um lugar mais quentinho para procurar alimentos e fazer os nossos ninhos.

E assim, lá foram as duas amigas a voar para encontrarem um lugar mais quentinho.

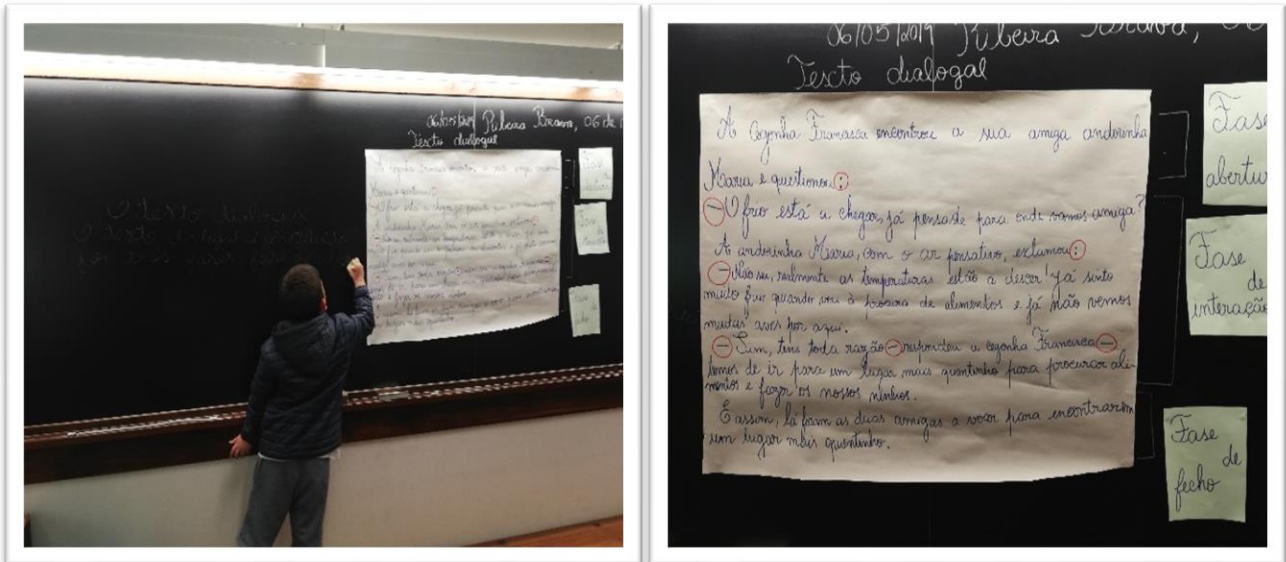
De seguida, dispôs-se no quadro três placas com a descrição “Fase de abertura”, “Fase de interação” e “Fase de Fecho”, solicitando-se que num primeiro momento os educandos colocassem cada nome na parte do texto correspondente.

Figura 46. Debate sobre as características do texto e identificação das suas partes constituintes



Conforme as indagações dos educandos, pediu-se que um deles se dirigisse ao quadro para registrar as ideias dos colegas e que identificasse as marcas do diálogo presentes no mesmo. Salienta-se que as marcas do diálogo já tinham sido abordadas numa aula anterior.

Figura 47. Registo das ideias dos colegas



Após os breves minutos para os alunos registarem no caderno as ideias transmitidas em grande grupo, colocou-se no quadro uma imagem (Figura 48). O intuito consistiu nos alunos observarem a mesma e consoante as suas explorações, teriam de realizar um texto dialogal.

Figura 48. Imagem utilizada para a realização do texto dialogal



Com o intuito de auxiliar na planificação do texto dialogal, distribuiu-se a cada discente uma folha com várias indicações relacionadas com estrutura do texto (Figura 49).

Figura 49. Planificação do texto dialogal

Depois de aprenderes em que consiste o texto dialogal, vamos lá planificar e escrever um texto.

1.º - Observa a imagem que está afixada no quadro da tua sala;

2.º - **Inventa o nome dos dois amigos** que observas. Eles decidiram ir de férias. Como podes ver, deslocaram-se de barco. **Qual o seu destino de férias?**

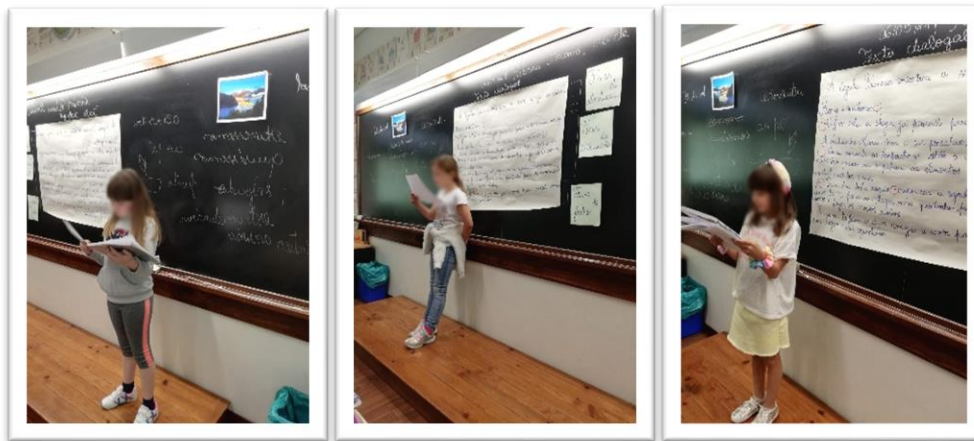
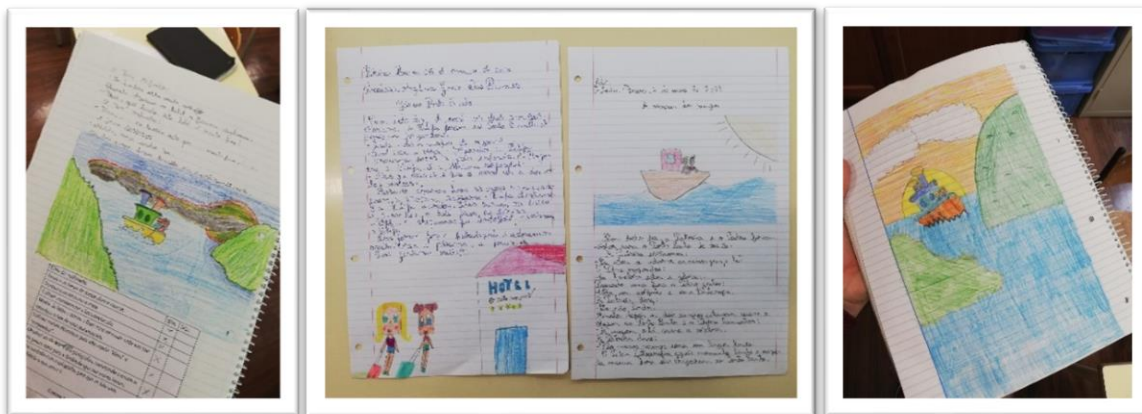
3.º - Agora que as marcas do diálogo conheces, é tudo mais fácil. Ao longo do teu discurso, escreve exemplos de perguntas que podem fazer um ao outro;

4.º - Alguns verbos poderás utilizar para o teu vocabulário não ser repetitivo (**sussurrar, voar, murmurar, lamentar, começar, continuar, observar, jurar, caminhar, dizer, responder, perguntar, afirmar, prender, gritar, assustar, ir lanchar, comer, imaginar, fotografar, apreciar**);

5.º - Para te ajudar, a seguinte frase poderás colocar no início do diálogo: “Os dois amigos, a _____ e o _____ decidiram viajar até _____ de barco. Durante a viagens conseguiram observar imensas coisas diferentes. O _____ questionou à _____:”.

Depois dos nomes inventares, destino escolher e tudo compreender, vamos lá, toca a escrever.

Após a finalização da escrita do texto, cada educando partilhou com os restantes colegas o trabalho elaborado procedendo, numa fase seguinte, à sua ilustração.

Figura 50. Apresentação do texto dialogal**Figura 51.** Textos dialogais e respectivas ilustrações individuais

Numa fase ulterior, cada educando teve a oportunidade de se autoavaliar através de uma lista de verificação distribuída (Quadro 5).

Para finalizar, distribuí a cada educando uma lista de verificação, possibilitando que os educandos realizassem a sua autoavaliação de forma reflexiva, percecionando o que tinham de melhorar. Como analisei todos os textos, permitiu-me verificar se a autoavaliação realizada estava coerente com o que foi realizado por cada educando. **(Diário de bordo, 06 de maio de 2019)**

Quadro 5. Lista de verificação: retirado do manual “Português, 3.º ano, Gailivro”

Lista de verificação	Sim	Não
Escrevi as frases de forma clara e correta.		
Pontuei corretamente o texto.		
Utilizei corretamente a letra maiúscula.		
Mudei de linha e iniciei a frase com travessão cada vez que introduzi a fala de uma personagem.		
Utilizei verbos diferentes para não repetir “disse” e “respondeu”.		
Obedeci ao alinhamento dos parágrafos, começando a escrever um pouco mais para a direita do que nas outras linhas.		
Tive cuidado com a caligrafia, para que se leia com facilidade o que escrevi.		

No que concerne ao estudo do meio continuou-se a mesma temática - deslocação das pessoas e dos animais.

Posto isto, mostrou-se à turma um pequeno saco, onde no seu interior tinha vários papéis que continham um episódio aleatório para os alunos dramatizarem em pequenos grupos, por exemplo: amigos a se deslocaram para irem de férias, às compras ou para o trabalho e, igualmente, o texto apresentado na disciplina de português entre a cegonha Francisca e a andorinha Maria. Para a formação dos grupos os alunos com os textos iguais iriam efetivamente realizar a dramatização em pequenos grupos.

Após a dramatização, a finalidade centrou-se principalmente na capacidade de os alunos, em grande grupo, conseguirem destacar quais as principais razões que levam as pessoas e os animais a se deslocarem e quais os meios de transporte que podem ser utilizados pelos humanos.

De maneira geral, acho que foi uma maneira diferente de abordar a matéria aliada à dramatização e improvisação na hora de expor os textos aos colegas. O *feedback* dos alunos foi muito positivo. Mostraram-se entusiasmados. (**Diário de bordo, 07 de maio de 2019**)

Figura 52. Momento de diálogo e delineação da apresentação do texto aos colegas e respetiva dramatização**Figura 53.** Apresentação do texto aos colegas e respetiva dramatização

Para finalizar a tarefa, os educandos registaram as ideias principais alusivas à temática no seu caderno.

5.2.3. Unidades de Massa

Para iniciar a atividade, clarificou-se as dissimilaridades entre os termos “massa” e “peso”. Após o diálogo e a transmissão das diversas ideias, mostrou-se vários tipos de balanças, entre elas: de precisão, industrial, rodoviária, de pratos e as digitais.

Seguidamente, após a percepção das diferentes balanças existentes e o debate sobre as que conheciam ou não, direcionou-se o pensamento dos educandos para o significado de massa corporal. Posto isto, solicitou-se que cada educando se dirigisse ao quadro para se pesar.

Figura 54. Momento de pesagem individual

À medida que os alunos se dirigiam à frente da sala para se pesar, escreveu-se no quadro cada pesagem com a finalidade de realizar comparações. Quem possuía mais massa corporal, quem tinha menos massa corporal ou quem possuía o mesmo peso.

Confesso que nesta atividade o meu receio centrava-se no facto de algum educando verbalizar algum comentário sobre o peso de algum colega. Contudo, correu bem e conseguimos dialogar sobre as pesagens realizadas.
(Diário de bordo, 07 de maio de 2019)

Ulteriormente, destacou-se a importância de pesar os mais variados alimentos. Deste modo, colocou-se na sala diversos alimentos para que os alunos procedessem à sua pesagem. Denote-se que num primeiro momento explicou-se como se efetuava a pesagem dos mesmos. Posteriormente, partilhou-se com a turma várias indicações: “pesa 250g de farinha”; “verifica se um pacote de farinha pesa 1kg”; “pesa 100g de farinha”; “pesa 500g de farinha”, “um pacote de arroz quantos quilos tem?” e “um pacote de massa pesa 1 kg?”. Os educandos realizaram a pesagem conforme as indicações solicitadas. Em grupo, ajudavam-se e trocavam opiniões sobre o que observavam na balança.

Figura 55. Pesagem dos alimentos

No momento posterior, através das balanças de pratos, os alunos autonomamente pesaram vários pesos, somando as quantidades e igualando os lados dos pratos para que os pesos ficassem equilibrados.

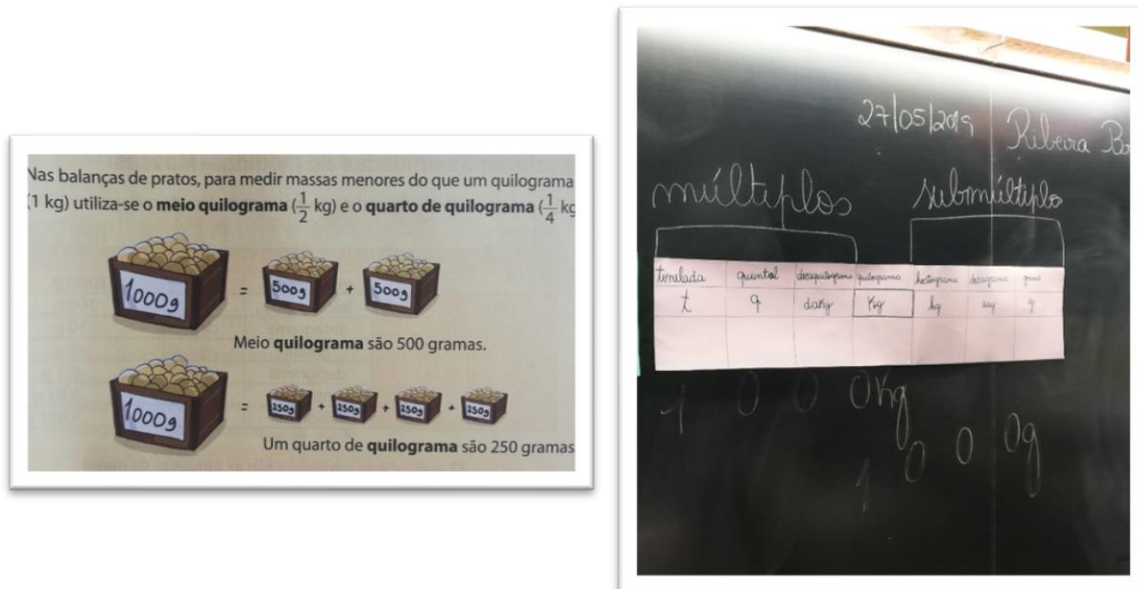
Através da exploração das balanças de pratos os alunos, para equilibrarem os mesmos, chegaram a conclusão que ter de um lado 250g mais 250g é igual a 500g e, posto isto, no outro lado teriam de colocar um peso com esses mesmos gramas. **(Diário de bordo, 07 de maio de 2019)**

Figura 56. Exploração das balanças de pratos

Após as explorações das balanças, clarificou-se qual é a unidade principal das medidas de massa (quilograma) e quais os múltiplos e submúltiplos, mostrando uma

pequena tabela (Figura 57) com a finalidade de auxiliar os educandos nas respetivas conversões das unidades de massa.

Figura 57. Material de auxílio às conversões das medidas de massa



Para perceber se os alunos tinham compreendido a temática abordada, solicitou-se que em grande grupo realizassem várias conversões. De seguida, os alunos procederam à resolução de problemas procedendo-se à correção dos mesmos.

5.3. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa

O projeto de intervenção com a comunidade educativa foi idealizado pela docente cooperante que consistiu na visita ao Centro Social e Paroquial de São Bento. A turma foi ao respetivo lar de idosos, onde se realizou um pequeno convívio e os alunos apresentaram uma lengalenga recorrendo a fantoches. Deste modo, auxiliou-se a professora cooperante nos ensaios com os educandos alusivos à lengalenga bem como na preparação dos respetivos fantoches.

É fundamental que as escolas consciencializem os seus educandos para a solidariedade e preocupação com as pessoas mais idosas. Um simples convívio tornou o dia das pessoas que lá residem muito mais feliz.

Neste contexto, esta visita apelou para os valores que os discentes devem salvaguardar entre eles o respeito por quem os rodeia. É fundamental que a escola incuta

nos alunos uma educação direcionada para os valores que estão diretamente relacionados com a formação dos alunos e com a sua postura na sociedade. Nesta perspectiva, Estanqueiro (2010) alega que “os bons professores não se preocupam apenas com os resultados acadêmicos e as competências técnicas dos alunos. Investem na formação integral da pessoa” (p. 99).

Continuamente, Cardoso (2013) salienta a importância de a escola estar consciente do seu papel na sociedade e quão importante é para promover uma educação de qualidade. Deste modo, destaca a importância de as instituições educativas promoverem atividades com os mais diversos órgãos da sociedade com o intento de a educação dos seus alunos seja dinamizada e enriquecida.

No meu ponto de vista, é extramente importante que a Escola na atualidade se preocupe com este tipo de questões visto que há muitas crianças que desvalorizam as pessoas mais idosas e não querem ter qualquer contato sem ser com a sua família, como os avós. Deste modo, é fundamental colmatar a problemática do abandono de idosos quer pelas famílias quer pela sociedade. **(Diário de bordo, 22 de maio de 2019)**

5.4. Projeto de Investigação-Ação

5.4.1. Enquadramento do Problema

Deste o início da prática pedagógica foi perceptível que a turma possuía lacunas no que respeita à interação e cooperação com determinados colegas, ou seja, quando era proposto o trabalho a pares ou em grupo, a maior parte dos educandos só demonstravam agrado em concretizar as tarefas com os colegas que possuíam maior afinidade. Além do mais, se alguns discentes concluíssem as tarefas mais cedo e se fosse solicitado que ajudassem os colegas era notório que os alunos ajudavam os colegas com os quais possuíam uma maior aproximação e amizade.

Posto isto, o principal intuito centrou-se em proporcionar aos educandos uma aprendizagem cooperativa, em que a turma conseguisse cooperar com os todos os colegas nas atividades propostas. Efetivamente, uma aprendizagem cooperativa permite o melhoramento das relações interpessoais, o respeito, o saber ouvir e a compreensão entre todos. Assim, Lopes e Moreira (2018) alegam que “a aprendizagem cooperativa envolve

a utilização de grupos pequenos heterogêneos, onde os alunos trabalham juntos com dois objetivos fundamentais: cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários” (p. 15).

Salienta-se que as estratégias utilizadas direcionaram-se essencialmente para a elaboração de diversas atividades quer fossem a pares, em pequeno ou grande grupo. Como um dos objetivos principais consistiu na oportunidade de os educandos trabalharem com todos os colegas, recorreu-se a diversas estratégias para a organização dos pares ou grupos. Utilizou-se uma caixinha que no seu interior tinha o nome de cada educando e, dependendo do número de alunos que cada grupo iria possuir, era retirado os nomes dos discentes de forma aleatória. Outro método, consistiu em utilizar papéis coloridos ou com números, onde os discentes se colocavam em grupos pelas respetivas cores ou números.

O estudo desta problemática tornou-se importante já que a cooperação é fundamental para todo o processo de ensino, pois permite desenvolver diversas competências, como a linguagem, a comunicação, a interajuda e o respeito.

5.4.2. Questão de Investigação-Ação: Analisar e Intervir

“A Aprendizagem Cooperativa requer a estruturação de uma interdependência positiva que leva a conceber o sucesso como um objetivo partilhado que depende dos esforços de todos” (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p. 18).

O foco principal debruçou-se em estabelecer com os alunos uma aprendizagem ativa, motivadora, dinâmica e significativa que lhes possibilitasse desenvolver o seu espírito cooperativo, partilhando com os colegas as suas ideias e a interajuda. Neste contexto, a cooperação “permite criar situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo” (Lopes & Silva, 2010, p. 142).

Assim sendo, ao promover esta abordagem no contexto educativo, um dos objetivos inerentes é que os alunos consigam compreender que com a ajuda de todos conseguem alcançar um objetivo comum, neste caso, a concretização das atividades propostas com sucesso.

Nesta perspetiva, a questão foco deste projeto acentou na seguinte questão:

Como desenvolver o espírito de cooperação na turma do 3.º A?

5.4.3. Revisão Preliminar do Problema

A falta de capacidade em se relacionar com os outros é uma problemática que dificulta as aprendizagens dos discentes e o sucesso da turma. Em concordância com o referido, Lopes e Silva (2010) reforçam a relevância de um docente se certificar que os educandos estabelecem relações interpessoais positivas “para assegurar o êxito do trabalho” (p. 143).

A aprendizagem é um percurso individual, visto que ao longo do processo educativo os alunos desenvolvem diversas competências. Contudo, as interações com os educandos fortalecem e enriquecem processo de aprendizagem dos alunos (Lopes & Silva, 2013).

Posto isto, os alunos ao trabalharem em grupo desenvolverão diversas aptidões fundamentais para o seu percurso académico e para a vida, nomeadamente a capacidade de ouvir os outros e o respeito mútuo. Deste modo, os “alunos estimulam o sucesso uns dos outros. Discutem as matérias, explicam como executar as atividades, escutam as explicações uns dos outros, estimulam-se e esforçam-se proporcionando ajuda mútua” (Silva, Lopes, & Moreira, 2018, p. 16). Aludindo ao referido, cooperar possibilitará preparar os indivíduos “para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo” (Lopes & Silva, 2013, p. 4).

5.4.4. Estratégias de Intervenção

“O termo estratégia implica um plano de ação para conduzir o ensino em direção a objectivos previamente fixados, traduzindo-se esse plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados” (Lopes & Silva, 2010, p. 135).

As estratégias de ensino revelam-se primordiais para o desenvolvimento das diversas competências dos educandos em conformidade com o Projeto de I-A. Deste modo, consoante as lacunas verificadas na turma do 3.º A, as estratégias utilizadas centraram-se na organização dos educandos a pares ou em pequenos grupos para a realização das diversas atividades propostas ao longo da prática pedagógica bem como no recurso a diversificados jogos. Salienta-se igualmente que os alunos também possuíram a oportunidade de realizar atividades em grande grupo promovendo, assim, a interajuda, o respeito, a comunicação e a cooperação entre todos.

5.4.4.1. Estratégia: Promoção da Cooperação através do trabalho a pares

5.4.4.1.1. Atividade 1: Realização de uma Banda Desenhada

Num primeiro momento, realizou-se um *brainstorming* (chuva de ideias) aludindo aos conhecimentos prévios dos alunos sobre a banda desenhada possibilitando que partilhassem com os colegas as suas ideias. O *brainstorming* consiste numa técnica que permite desenvolver a criatividade dos alunos e também o melhoramento das relações dos mesmos, já que possibilita que ocorra uma troca de ideias entre todos (Cardoso, 2019).

Numa fase posterior, clarificou-se em que consiste uma banda desenhada e todos os elementos inerentes à mesma (tira, vinheta, legendas, prancha e balões de fala). Para tal, afixou-se no quadro um exemplo da mesma. Seguidamente, entregou-se uma imagem de banda desenhada a cada aluno e solicitou-se que cada um descrevesse as partes constituintes da mesma.

Como a maioria dos alunos conheciam diversas bandas desenhadas, a abordagem da mesma tornou-se mais fácil. Os educandos transpareceram um enorme entusiasmo. Além do mais, promoveu-se um pequeno diálogo, onde expressaram o seu conhecimento sobre esta temática, e elaborou-se um *brainstorming* (chuva de ideias), escrevendo-as no quadro. Os alunos afirmaram, por exemplo: “a banda desenhada tem personagens”; “tem balões de pensamento”; “tem vários desenhos”; “podemos ver em quadrados”; “é uma história contada através de quadrados” entre outras. (Diário de bordo, 02 de abril de 2019)

Posteriormente, leu-se em voz alta um pequeno texto (Figura 58) e solicitou-se que os alunos, partindo do que ouviram, construíssem uma pequena banda desenhada, aos pares.

Figura 58. Texto para a banda desenhada

Numa bela tarde dois amigos conversavam no parque.
 O Nuno perguntou à Teresa:
 - Já foste ao circo?
 A Teresa respondeu:
 - Ao circo? Claro que já fui ao circo!
 Então o Nuno disse:
 - Ir ao circo é tão engraçado!
 A Teresa acrescentou:
 - Também adoro ir ao circo!

Figura 59. Momento da construção da banda desenhada



Após finalizarem a tarefa, cada par dirigiu-se ao quadro para a apresentação da mesma. De seguida, os trabalhos foram expostos na sala.

Figura 60. Momento de partilha da tarefa realizada por cada par



5.4.4.1.2. Atividade 2: “As fadas”, da obra “Os contos de Perrault”

No âmbito da Educação Literária, explorou-se o conto “As fadas”, da obra “Os contos de Perrault”, tradução de Maria Alberta Menéres.

Para tal, colocou-se no quadro da sala uma ilustração (Figura 61) para que, num primeiro momento, os alunos dialogassem sobre o possível conto que iriam explorar e antecipassem os acontecimentos do mesmo.

Figura 61. Ilustração do conto “As fadas” da obra “Os contos de Perrault”, tradução de Maria Alberta Menéres



Posteriormente, distribuiu-se uma fotocópia do conto pelos educandos que não tinham o livro permitindo que todos conseguissem acompanhar a leitura do texto. Neste

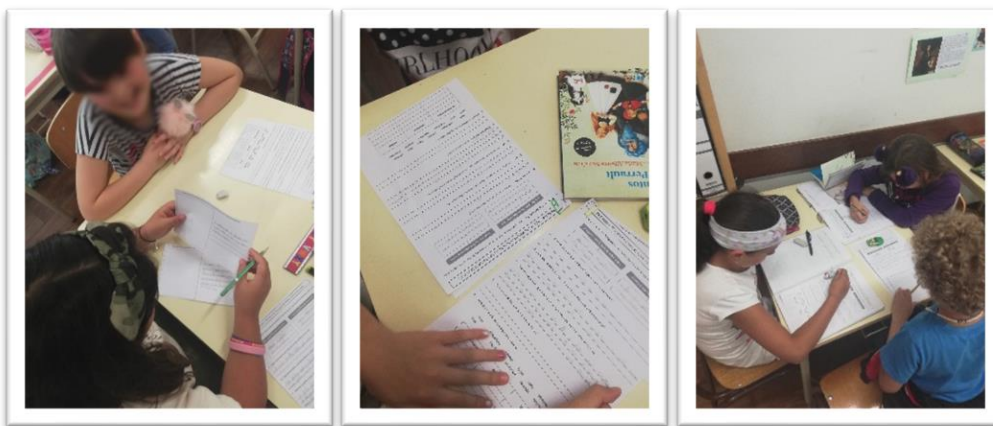
contexto, os educandos realizaram a leitura interpretando as diversas personagens inerentes ao conto: a menina mais nova, a mãe, a fada que aparece na floresta e a irmã mais velha.

À medida que se procedia à leitura, solicitou-se que os alunos sublinhassem o vocabulário desconhecido para que este pudesse ser esclarecido com recurso ao dicionário. Seguidamente, dialogou-se sobre o conto e a sua moral. Assim, pretendeu-se levar os alunos a inferir sobre a importância de possuir bons valores para viver em harmonia.

No que concerne à moral da história, dialogámos sobre o facto de termos boas atitudes e o quanto são importantes para vivermos em sociedade, apelando, assim, para o respeito entre todos e na importância de ajudarmos todas as pessoas que nos rodeiam. **(Diário de bordo, 13 de maio de 2019)**

Para finalizar, recorrendo à caixa dos nomes, organizou-se a turma em pares, ficando um grupo com três elementos, para que realizassem uma pequena ficha de compreensão do conto.

Figura 62. Momento de partilha de ideias e interajuda para a realização da ficha de compreensão do conto



5.4.4.1.3. Atividade 3: Os Perigos da Internet

Temos a plena consciência que vivemos num mundo digital, onde as novas tecnologias são importantes na vida do ser humano.

Posto isto, e destacando o uso que atualmente as crianças e jovens atribuem à internet, abordou-se esta temática direcionando o pensamento dos alunos para os perigos inerentes à mesma e como se deve fazer uma gestão adequada da utilização da internet na atualidade. Deste modo, a turma foi dividida em pares e partilhou-se com cada um frases alusivas à temática.

Seguidamente, disponibilizou-se breves minutos para cada par dialogar sobre as suas ideias. Depois, dirigiram-se à frente, apresentaram as frases à turma e expressaram as suas opiniões promovendo-se um pequeno debate em grande grupo. Os debates são fundamentais na aprendizagem dos alunos, pois permitem que as aulas sejam mais dinâmicas e que os alunos sejam muito mais participativos, transmitindo as suas ideias (Cardoso, 2019).

Figura 63. Momento de diálogo sobre os perigos da internet



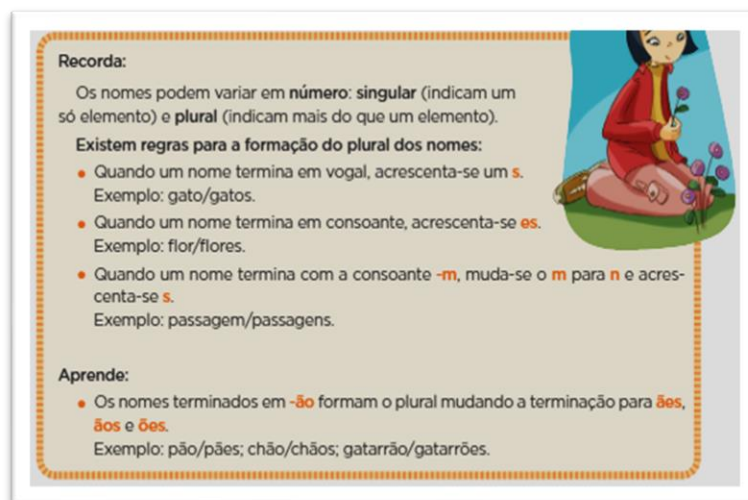
Reuni no quadro algumas frases alusivas às ideias dos alunos, em sequência do debate, entre elas “devemos ter muito cuidado com a internet”; “não entrar na conta de outras pessoas”; “não falar com estranhos nas redes sociais”; “não publicar fotografias que não são nossas”; “respeitar sempre as outras pessoas”, “não falar com desconhecidos” entre outras. **(Diário de bordo, 20 de maio de 2019)**

5.4.4.1.4. Atividade 4: Plural dos Nomes

Num primeiro momento, recordou-se algumas componentes da gramática, destacando-se que os nomes podem variar em número.

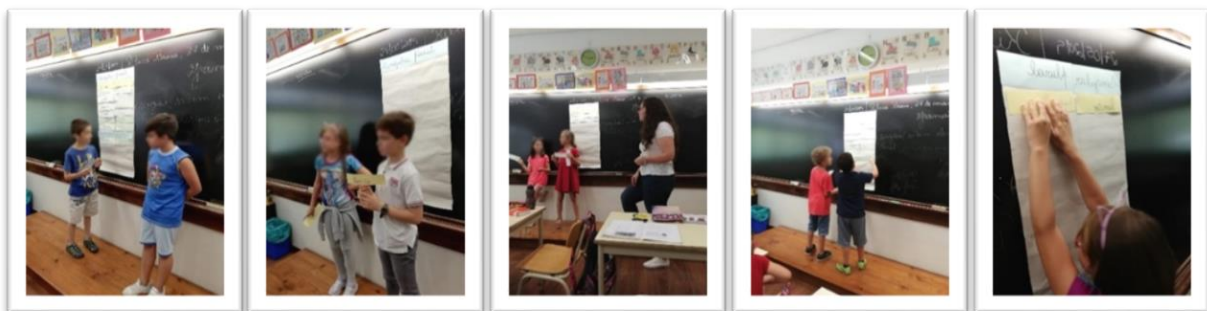
De seguida, para auxiliar os alunos durante a atividade, entregou-se um registo referente às regras para a formação do plural dos nomes.

Figura 64. Registo para a formação do plural dos nomes: retirado do manual “Português, 3.º ano, Gailivro”



Posteriormente, dividiu-se a turma em pares e distribuiu-se uma palavra para que cada par escrevesse o respetivo plural da palavra. Quando todos finalizaram foram ao quadro e mostraram aos colegas a palavra no singular e no plural, colocando-as num placar presente no quadro.

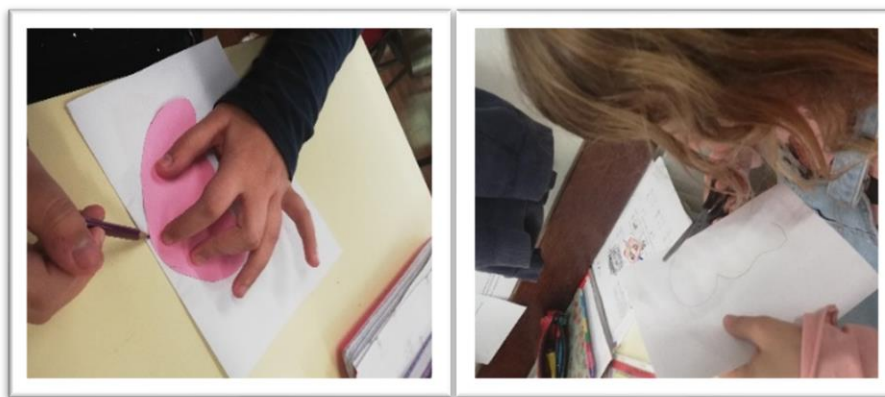
Figura 65. Momento de diálogo sobre a formação do plural dos nomes



5.4.4.1.5. Atividade 5: Figuras com Simetrias de Reflexão

Para iniciar a atividade clarificou-se no que consiste um eixo de simetria. Para uma maior compreensão, distribuiu-se a cada aluno uma folha branca com a forma de uma metade de um coração. De seguida, solicitou-se que cada um pintasse a metade da figura que observava antes de a recortar. O principal objetivo foi que, ao recortar, cada aluno compreendesse que a parte que não está pintada é a reflexão da metade do coração que pintaram e a dobra de papel representa o eixo simetria.

Figura 66. Pintura e recorte do coração



Numa fase seguinte, pediu-se que cada aluno dividisse uma folha a meio. De seguida, recorrendo a tintas, colocou-se num lado da folha três cores diferentes. Os alunos após dobrarem novamente a folha (Figura 67) desenharam uma borboleta e procederam ao seu recorte. O intuito consistiu na compreensão que a borboleta possui uma simetria de reflexão e a dobra do papel representa o eixo dessa mesma simetria.

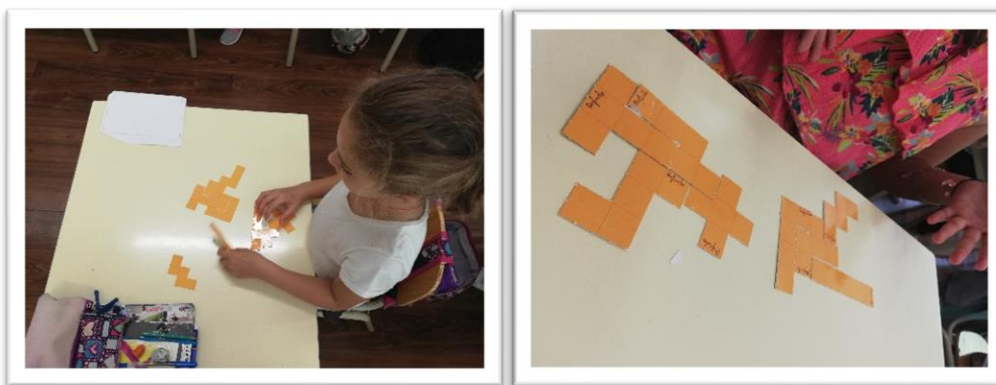
Figura 67. Trabalhos realizados pelos alunos



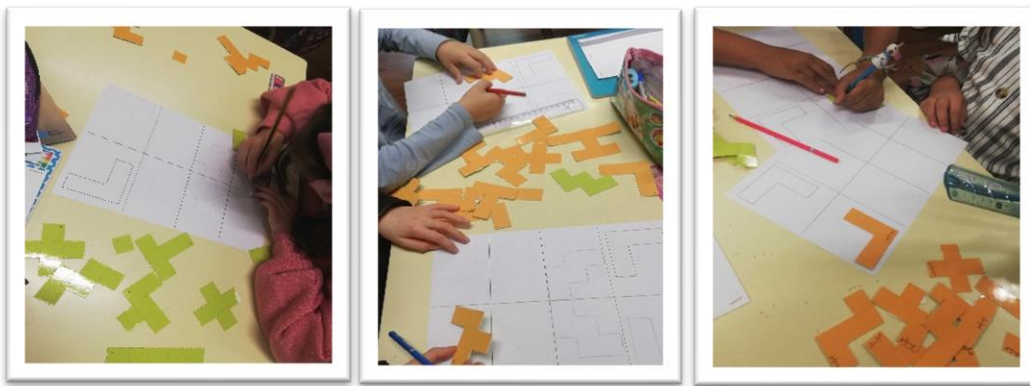
Salienta-se como nesta altura a estação do ano era a primavera e os trabalhos concretizados pelos alunos foram utilizados para a decoração da sala.

Figura 68. Decoração da sala com os trabalhos dos alunos

Posteriormente, solicitou-se que cada discente retirasse do seu manual escolar o material referente aos pentaminós. Disponibilizou-se alguns minutos para que os alunos procedessem à exploração de todo o material.

Figura 69. Exploração do material referente aos pentaminós

Numa fase posterior, a turma foi dividida em pares e propôs-se, que numa folha branca cada par decalcasse uma figura do material explorado e que ao seu lado desenhasse o reflexo da mesma, surgindo assim figuras com eixo de simetria. Todavia, salienta-se que foi demonstrado o que teriam de fazer. Para tal, foram ampliadas uma das figuras e desenhou-se no quadro o seu eixo de reflexão. Para além do mais, cada aluno tinha uma folha para concretizar a atividade. A disposição da turma em pares tinha como finalidade que se ajudassem mutuamente e discutissem ideias sobre a temática.

Figura 70. Cooperação entre pares para a realização das atividades

5.4.4.2. Estratégia: Promoção da Cooperação através do trabalho em grupo

5.4.4.2.1. Atividade 1: Recordar os Advérbios de Negação e Afirmação

Com o intuito de recordar e consolidar os advérbios de negação e afirmação, organizou-se a turma em grupos de três elementos. Cada um recebeu uma flor com cinco pétalas, onde no seu interior podiam ler “frases com advérbios de negação” ou “frases com advérbios de afirmação”. O objetivo principal consistiu que cada grupo preenchesse as cinco pétalas com frases consoante o advérbio, ou seja, se numa flor estivesse escrito “advérbio de negação” esse respetivo grupo teria de elaborar cinco frases diferentes com o advérbio de negação.

Nesta atividade, verificou-se a aptidão de os alunos construírem uma frase com coerência, escrevê-la corretamente e ouvirem a opinião dos colegas do grupo, aceitando-a. **(Diário de bordo, 01 de abril de 2019)**

Figura 71. Elaboração das frases em grupo

5.4.4.2.2. Atividade 2: O Que é o Comércio?

A turma foi organizada em grupos de três elementos entregando-se um texto a cada grupo referente ao comércio e aos cuidados a ter com os alimentos, com base no manual que era utilizado pela turma.

O intuito centrou-se na leitura autónoma do mesmo. De seguida, em grupo, tiveram de responder a quatro questões. Quando finalizaram, realizou-se um debate sobre as opiniões dos educandos.

Figura 72. Questões discutidas entre os grupos e posteriormente com a turma

Questões			
O que é comércio?	Atualmente, onde se encontram os locais de comércio?	Quais as várias funções que o homem desempenha no comércio?	Que cuidados devemos ter com os alimentos?

Figura 73. Momento de exploração do texto entre os grupos



Num momento posterior, entregou-se a cada grupo rótulos de vários produtos alimentares para que os educandos observassem e identificassem várias características: o nome dos produtos; a data de validade (se já tinha expirado ou não) e o peso da respetiva embalagem promovendo-se, após a exploração dos rótulos, um momento de partilha das respetivas ideias.

Figura 74. Momento de observação dos rótulos

5.4.4.2.3. Atividade 3: Elaboração de um Cartaz Alusivo ao 25 de abril

Após o intervalo organizou-se a sala para a realização da atividade de grupo que se baseava na construção de um cartaz alusivo ao 25 de abril de 1974.

Posto isto, quando os alunos chegaram à sala, dispuseram-se pelos respetivos grupos. Os mesmos foram formados através de papéis coloridos. Quem possuísse o papel com a cor idêntica ficaria no mesmo grupo.

Primeiramente, questionou-se o que sabiam sobre o 25 de abril de 1974. As ideias foram registadas no quadro, servindo de auxílio para a etapa seguinte: a concretização dos cartazes.

Os alunos transmitiram frases como, por exemplo: “O 25 de abril demonstra a igualdade”; “Antes do 25 de abril não podiam falar mal do governo”; “Antes do 25 de abril as pessoas eram torturadas”; “O 25 de abril trouxe paz, felicidade, amor e liberdade”; “25 de abril é liberdade”. (**Diário de bordo, 24 de abril de 2019**)

Figura 75. Momento da elaboração do cartaz

Depois da discussão das diversas ideias, os alunos construíram os cartazes. Salienta-se que foram disponibilizados diversos materiais: colas, tesouras, cores de pau, de cera e de filtro e imagens alusivas à época.

Após a sua finalização foram colocados no corredor da escola para que toda a comunidade educativa pudesse observá-los. Além do mais, distribuiu-se a cada aluno um cravo feito em papel de seda para que levassem para casa. O solicitado foi que ao mostrá-lo aos encarregados de educação e à família explicassem o que aprenderam sobre este dia.

Figura 76. Exposição dos cartazes alusivos ao 25 de abril



5.4.4.2.4. Atividade 4: Medidas de Comprimento

Para iniciar a abordagem sobre as medidas de comprimento, num primeiro momento, solicitou-se que um aluno se dirigisse ao quadro e realizasse a medição do mesmo com palmos. De seguida, um adulto da sala concretizou o mesmo processo, indagando o pensamento dos educandos para a importância das unidades de medida convencionais, pois sem elas as medições dos mesmos objetos seriam todas diferentes.

Os alunos inicialmente fizeram medições com os palmos e conseguiram perceber que pessoas diferentes a medir os mesmos objetos originava resultados diferentes e conseguiram inferir que os resultados com

medições dos palmos são distintos “porque algumas pessoas têm as mãos maiores que outras”, afirmaram. **(Diário de bordo, 13 de maio de 2019)**

Continuamente, clarificou-se que o metro é a unidade principal e que esta divide-se em submúltiplos (unidades menores do que o metro) e múltiplos (unidades maiores do que o metro). Para uma maior compreensão, entregou-se uma pequena tabela aos alunos, com os múltiplos e submúltiplos, servindo de auxílio no estudo.

De seguida, distribuiu-se a cada aluno uma fita métrica e esclareceu-se os educandos como se mede um objeto, isto é, primeiro tinham de coincidir um dos extremos do objeto que queriam medir com o zero da régua ou da fita métrica. Além da fita métrica, demonstrou-se outros instrumentos que também servem para medir comprimentos: o metro articulado; o metro extensível e a régua. Assim, pediu-se aos educandos que primeiramente medissem os vários objetos presentes na sala. Mediram a altura das mesas sala, a sua largura, a altura de alguns colegas, a largura da sala, entre outras (Figura 77).

Figura 77. Medições na sala de aula



Numa fase ulterior, os educandos foram divididos em pequenos grupos de quatro e cinco elementos e, acompanhados de um adulto, dirigiram-se ao campo da escola para realizarem diversas medidas, por exemplo, da baliza, da largura da porta de entrada do campo, de algumas linhas presentes no campo, entre outras (Figura 78). Porém, as

indicações do que teriam de medir foram dadas no interior da sala. Posto isto, pediu-se que um elemento do grupo levasse o caderno para o exterior, onde teriam de anotar as medidas realizadas.

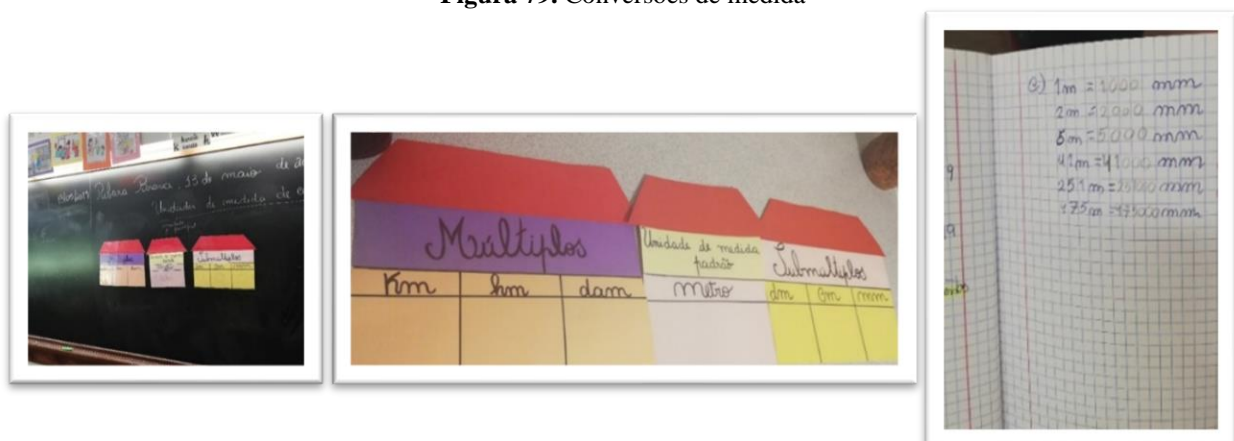
Quando todos finalizaram, regressaram à sala, discutindo com os colegas as medições efetuadas.

Figura 78. Medições no exterior



Após o diálogo e complementando o que aprenderam, prosseguimos com a resolução de exercícios relacionados com a conversão de medida. Neste sentido, colocou-se no quadro as “casinhas das medidas”, auxiliando os educandos nas diversas conversões.

Figura 79. Conversões de medida



5.4.4.2.5. Atividade 5: As Diferentes Tipologias Textuais

Nesta altura, os educandos já tinham abordado diversas tipologias textuais. Com a finalidade de os alunos relembrem e consolidarem os seus conhecimentos, dividiu-se a turma em pequenos grupos.

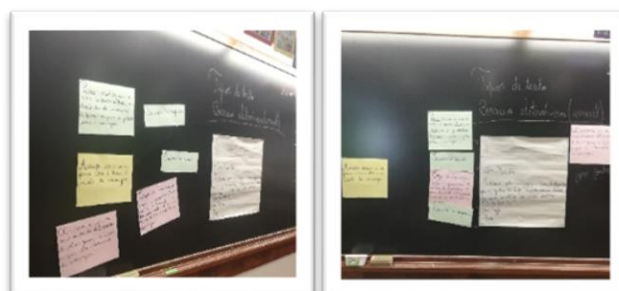
A cada grupo foi entregue um texto (informativo, dialogal, narrativo, poético, banda desenhada e a carta). Deste modo, cada um conforme o texto distribuído teve de elaborar um pequeno resumo consoante as suas características. De salientar, que foi permitido que utilizassem o manual como auxílio na concretização da tarefa.

Figura 80. Momento de pesquisa sobre os textos dialogais



De seguida, após a partilha de ideias, introduziu-se uma nova tipologia textual, explicando-se como se redige um email. Para tal, foi exposto no quadro, em papel cenário, um email e ao lado diversos quadrados em cartolina a explicar o que significa: “Para, Cc, Assunto, Saudação inicial, Saudação de despedida e o Corpo da mensagem”. O intuito consistiu na identificação do corpo do email através de um debate em grande grupo sobre as ideias de todos. No momento ulterior, após a identificação da estrutura do email, solicitou-se que individualmente elaborassem um email e entregou-se a cada aluno uma planificação para os ajudar na elaboração do mesmo.

Figura 81. Material utilizado para a introdução do correio eletrónico



Quadro 6. Planificação de um email

Para (Destinatário da mensagem)	
Assunto (motivo por que escreves)	
Saudação inicial	
Corpo da mensagem	
Saudação de despedida	

5.4.4.2.6. Atividade 6: A Carochinha

No contexto da educação literária apresentou-se a obra “Robertices”, de Luísa Dacosta. Numa primeira fase, explorou-se os elementos paratextuais da obra, observando-se o título, a capa, a contracapa e as ilustrações para que os alunos partilhassem as suas ideias e opiniões sobre o desenrolar da mesma.

Posteriormente, interrogou-se os educandos acerca do seu conhecimento em relação a história intitulada “A Carochinha”. De seguida, procedeu-se à leitura da história onde foi concretizado uma leitura modelo e os educandos sublinharam as palavras desconhecidas. Após o esclarecimento dos termos que não conheciam, utilizando o dicionário, registaram-nos no caderno.

Numa fase consecutiva, alguns alunos procederam à leitura da história juntamente com os adultos presentes na sala interpretando as demais personagens e, de seguida, realizou-se a compreensão oral da história.

Após a leitura da mesma, clarificou-se aos alunos que iriam dramatizar a história recorrendo a fantoches. Neste sentido, foi fundamental esclarecer que os alunos teriam de improvisar durante a representação consoante a sua personagem, de acordo com o que aprenderam através da leitura da história.

A dramatização da história foi realizada mais do que uma vez, com o intuito de todos os alunos terem a oportunidade de realizar a atividade.
(Diário de bordo, 28 de maio de 2019)

Figura 82. Dramatização da história “A Carochinha”

5.4.4.3. Estratégia: Recorrer a Jogos Diversificados, promovendo a cooperação

5.4.4.3.1. Atividade 1: Jogos Matemáticos

Os jogos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo “a criação de um ambiente de prazer e de solidariedade e de interacção positiva que facilita a aprendizagem de atitudes de cooperativas” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 32).

A seguinte atividade direccionou-se para a disciplina de matemática, onde através de diversos jogos os alunos recordaram e consolidaram os seus conhecimentos relacionados com diversos conteúdos lecionados.

Durante a atividade os alunos, a pares, jogaram vários jogos denominados: dominó das frações; triminó das frações; jogo das simetrias; tabuleiro do jogo da área e perímetros; dominó do perímetro, jogo da memória das frações e jogos com construções de figuras diferentes com a mesma área. Para que todos tivessem a oportunidade de jogar todos os jogos, estabeleceu-se a seguinte regra: cada par possuía aproximadamente 15 minutos para jogar cada jogo e quando o telemóvel tocasse teriam de passar para o jogo

do lado. Salienta-se que os jogos possuíam instruções para que cada par pudesse ler antes de os iniciar.

Os jogos, ao possuírem instruções permitiu-me circular livremente pela sala, apoiando todos os pares que precisavam de ajuda ou certificar-me que estavam a concretizar os jogos corretamente.

(Diário de bordo, 29 de maio de 2019)

Figura 83. Realização dos jogos matemáticos



5.4.4.3.2. Atividade 2: Jogo “Quem souber Ganha!”

A atividade consistiu num jogo denominado “Quem souber ganha” referente à disciplina de Estudo do Meio e, através do mesmo, os alunos consolidaram os seus conhecimentos alusivos ao solo, às rochas, ao relevo, aos meios aquáticos e aos astros, conteúdos inseridos na disciplina de Estudo do Meio, bloco 3 - À descoberta do ambiente natural.

Para iniciar a atividade, dividiu-se a turma em pequenos grupos. Os alunos debateram um nome para o seu grupo de trabalho, sendo a primeira etapa de diálogo e compreensão entre cada grupo.

O jogo consistiu no seguinte: cada grupo tirou um papel onde estava presente um número que serviu para organizar as ordens de jogada. Num saco colocou-se diversas perguntas e aleatoriamente tirou-se uma questão. De seguida, leu-se em voz alta a pergunta e disponibilizou-se alguns minutos para que o grupo que iria responder dialogasse sobre a resposta que achava correta. É importante salientar que o grupo que acertava ganhava dois pontos e se alguém respondesse sem ser a sua vez ou sem colocar o dedo no ar perdia, automaticamente, um ponto.

Figura 84. Momento do jogo “Quem souber ganha”



5.5. Fases do Projeto

Desde o início da prática pedagógica, a observação participante possibilitou compreender todo o ambiente educativo vivenciado na sala de aula. Deste modo, a partir da segunda semana de março, compreendeu-se que uma das principais lacunas consistia na cooperação entre os alunos da respetiva turma.

Posto isto, passou-se a uma etapa fundamental de todo este processo, ou seja, a formulação da questão que se tornou num ponto de partida fundamental para a estruturação das estratégias e respetivas atividades, devendo estar adequadas a todas as necessidades dos alunos.

Quadro 7. Cronograma 3.º A

Meses	março				abril				maio			
Semanas	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Observação		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Identificação da problemática		■	■									
Formulação da Questão			■									
Delineação das estratégias de intervenção				■	■							
Planeamento das atividades consoante as estratégias					■	■	■	■	■	■	■	■
Recolha de dados		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Reflexão sobre as atividades implementadas					■	■	■	■	■	■	■	■

5.6. Reflexão Global sobre a Prática Pedagógica II

“O professor é incontestavelmente um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos. Todos nós guardamos referências de educadores que nos marcaram para toda a vida pelos seus valores de cidadania” (Cardoso, 2013, p. 25). Neste enquadramento, um professor deve motivar os seus educandos. Ao disponibilizar ferramentas aos alunos, permitimos que os mesmos consigam explorar todo o ambiente que os rodeia e, deste modo, a aprendizagem será muito mais motivadora.

As atividades delineadas ao longo desta prática educativa foram pensadas consoante as características da respetiva turma, onde o intuito se direcionou para que as aulas apresentassem um caráter dinâmico e diversificado promovendo o entusiasmo dos discentes. Tal como nos transmite Cardoso (2013), é essencial que no decorrer das aulas existam determinados momentos em que os próprios alunos apresentem um papel ativo, contrastando com os momentos expositivos que devem surgir em menor regularidade. Assim, “a alternância entre momentos de exposição e outros de maior participação pode ser uma forma de criar este dinamismo” (p. 88).

Cooperar, termo já clarificado ao longo do presente relatório, está interligado com os valores inerentes ao ser humano. Cooperar irá permitir que os alunos se respeitem mutuamente, que cresçam consciencializados que é crucial ouvir as opiniões das pessoas que nos rodeiam e ajudá-las para que aprendam juntas. Neste contexto, tornando-se fundamental que um professor ensine “competências sociais relacionadas com o apoio, a ajuda e o estímulo aos colegas” (Lopes & Silva, 2013, p. 23).

De certa forma, ao trabalhar a cooperação dos educandos, estamos a refletir no seu futuro para que saibam trabalhar em equipa e que consigam ouvir e respeitar as pessoas que os rodeiam. Assim, como nos transmite Cardoso (2013) um docente de excelência pensa no futuro dos seus educandos e tem consciência que assume responsabilidade em motivá-los a serem pessoas cada vez melhores.

Para além dos valores desenvolvidos e intrínsecos à cooperação, salienta-se as oportunidades de desenvolver a linguagem e a comunicação. Deste modo, os trabalhos idealizados a pares e em grupo, possibilitaram que os alunos obtivessem as mais variadas oportunidades de dialogar com os seus colegas e debater acerca das suas opiniões, desenvolvendo, desta forma, a sua comunicação e o respeito.

Além da cooperação, refletiu-se ao longo desta prática sobre a importância de fomentar a leitura e da escrita, fatores também cruciais ao longo das aprendizagens dos alunos. O desenvolvimento das componentes referidas anteriormente permite que o aluno consiga organizar e verbalizar mais facilmente as suas ideias; fomente o conhecimento pertencente ao seu vocabulário e possibilita uma maior inclusão social (Cardoso, 2013).

Planificar, emanalmente possibilitava que se conseguisse organizar as ideias sobre as temáticas que seriam desenvolvidas ao longo da semana seguinte. Contudo, salienta-se que as planificações eram flexíveis visto que muitas vezes ou pela escassez de tempo ou pelos interesses dos educandos, as tarefas eram realizadas ou introduzidas de maneira diferente em relação ao que estava planificado. Além do mais, numa turma torna-se completamente normal que durante o contexto de aprendizagem surjam situações imprevisíveis.

Na mesma linha de pensamento, a planificação é importante quando se queria compreender e refletir qual seria a melhor forma de organizar os alunos e como, por exemplo, seria a forma mais adequada de iniciar uma atividade

As decisões que o professor toma durante o processo de planificação têm uma influência profunda na aprendizagem dos alunos: determinam o clima da sala de aula, os tipos de agrupamento em que os alunos trabalham e as

estratégias e atividades de aprendizagem em que se envolvem. É por isso muito importante que o professor se dedique à sua elaboração com antecipação necessária (Silva & Lopes, 2015, p. 3).

Continuamente, no decorrer da prática, verificou-se que os educandos já conseguiam trabalhar melhor em grupo independentemente dos colegas inseridos no mesmo, comparativamente ao início do respectivo projeto de investigação, verificando-se, assim, um desenvolvimento de competências sociais através das atividades idealizadas.

Ao longo do mesmo, foram diversos os desafios com os quais me debati, tentando superá-los para que os alunos aprendessem da melhor forma. Confesso que o 1.º CEB me colocava numa posição receosa, mas, na generalidade, consegui superar as minhas maiores dificuldades. Foi, sem dúvida, uma ótima ferramenta que me fez crescer, aprender e evoluir. Neste contexto, a ajuda da professora cooperante foi primordial. Transmitiu-me conselhos e sugestões em prol da melhoria do meu percurso.

Capítulo 6 – Prática Pedagógica III na Valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo engloba a prática pedagógica III desenvolvida igualmente no 1.º CEB, no Colégio do Marítimo mais concretamente no 1.º ano de escolaridade, turma B. A respetiva prática iniciou-se a 14 de outubro, finalizando-se a 10 dezembro. O horário organizou-se em três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), cada dia semanal com 5 horas de prática.

6.1. Caracterização do Meio Envolverte: Freguesia Santo António

O Colégio do Marítimo está localizado na freguesia de Santo António, mais precisamente no concelho do Funchal. A respetiva freguesia apresenta uma área de 22,21 km², caracterizando-se por ser a que apresenta um maior número de habitantes, aproximadamente 30.000 pessoas (PEE, 2016/2020).

A norte, a freguesia de Santo António é delimitada por Santana, a sul encontra-se São Martinho e São Pedro, a leste São Roque e a oeste a Ribeira dos Socorridos, onde a sua localização fica entre o concelho do Funchal e o concelho de Câmara de Lobos.

Uma curiosidade interessante consiste no nome da freguesia que alude ao Santo Popular, Santo António, uma celebração religiosa, comemorada no dia 13 de junho.

Figura 85. Localização da freguesia de Santo António



Fonte: <https://geneall.net/pt/mapa/317/funchal/>: Acedido em 17 de julho de 2020

Nas proximidades, podemos encontrar diversos serviços e infraestruturas, como: (1) várias escolas do 1.º CEB; (2) a Universidade da Madeira; (3) as piscinas do Funchal – Penteada, espaço utilizado para as aulas de natação de todos os alunos do colégio; (4) o Complexo Desportivo do Marítimo. Existe, entre outros serviços, o Centro de Saúde, Casa do Povo e a Biblioteca Pública Regional da Madeira (PEE, 2019/2020).

6.2. Caracterização da Escola: Colégio do Marítimo

O Colégio do Marítimo situa-se no Complexo Desportivo do Marítimo, mais concretamente na Rua Campo do Marítimo. O colégio foi inaugurado a 16 de abril de 2006, albergando crianças desde a valência do Pré-Escolar até ao 1.º CEB.

A nível do horário do edifício, o seu funcionamento é a tempo inteiro o que permite, para além da componente curricular, que os educandos tenham acesso às mais diversificadas atividades de complemento curricular, no turno da tarde. No que respeita ao turno da manhã, os alunos têm acesso a 7,5 horas de Português, 7,5 horas de Matemática, 3,5 horas de Estudo do Meio e 4 horas distribuídas pelas disciplinas de Expressão Musical, TIC, Inglês e Natação. Já no turno da tarde, os alunos têm blocos de quarenta e cinco minutos de Inglês, Biblioteca, Educação Ambiental, TIC, Expressão Plástica, Musical e Físico-Motora. Continuamente, também possuem 4,5 horas de apoio ao estudo e, por fim 3 horas de núcleo desportivo (PEE 2016/2020).

O respetivo colégio, está interligado notoriamente com a entidade desportiva Club Sport Marítimo que assume um papel preponderante na região, emergindo como aspeto primordial no percurso educativo dos alunos, sendo um dos principais desígnios a educação de valores direcionados para a prática desportiva, inerente claramente ao desenvolvimento emocional e social dos educandos. Neste pressuposto, uma ideologia fortemente defendida pelo colégio consiste na ideia de que “praticar uma atividade física é essencial para qualquer pessoa: desde caminhar, subir escadas, correr, nadar ou jogar futebol com os amigos” (PEE 2016-2020, p. 10).

O edifício apresenta boas infraestruturas para uma educação de qualidade. Possui duas salas de creche e cinco destinadas à EPE, sete salas para o 1.º CEB, uma sala de TIC e de Música; uma biblioteca; uma sala para a direção; uma sala para os docentes; seis casas de banho e uma adaptada para crianças com necessidades educativas especiais. Além do referido, o edifício é composto por uma lavandaria, um refeitório, dois polivalentes, um deles coberto, um pavilhão gimnodesportivo, um campo sintético e um

espaço exterior para que os discentes pudessem brincar nas horas de recreio (PEE 2016-2020).

Figura 86. Colégio do Marítimo



Fonte: <https://www.csmaritimo.org.pt/clube/instalacoes/>: Acedido em 17 de julho de 2020

No respetivo PEE (2016-2020) podemos distinguir objetivos gerais direcionados para os educandos, com o propósito de promover uma aprendizagem adequada e enriquecida, entre os quais:

Figura 87. Alguns dos objetivos gerais presentes no PEE do Colégio do Marítimo



(1) Possibilitar que os discentes usufruam de um clima favorável ao seu processo de ensino-aprendizagem, englobando todos os agentes de ensino (comunidade escolar);



(2) Desenvolver atividades e projetos integrados com as diversas áreas do saber;



(3) Dar continuidade ao incremento de um trabalho que englobe a prática física regular, de modo a estimular o rendimento escolar dos educandos.

6.3. 1.º ano - Turma B

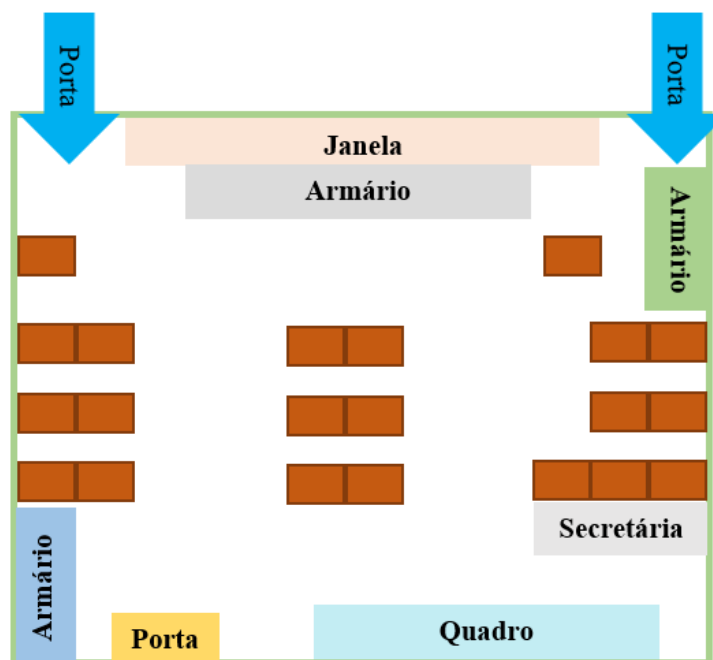
6.3.1. Caracterização da Sala

A sala do 1.º B possuía um espaço adequado para a concretização de todas as atividades por parte dos educandos. Na respetiva sala, podíamos encontrar diversos materiais à disposição dos alunos para a concretização das tarefas. Todos estes materiais estavam divididos em três armários pequenos. Para além do mencionado, a docente titular da turma possuía um armário onde dispunha todo o seu material de trabalho e que poderia utilizar no desenrolar das atividades letivas.

Continuamente, a sala apresentava grande luminosidade já que continha uma janela ampla o que permitia que conseguíssemos aproveitar a luz natural do dia. Contudo, a enorme luminosidade que a sala ostentava, por vezes tornava-se como um entrave. Por exemplo, se fosse idealizado a visualização de um vídeo, os alunos tinham dificuldade em observá-lo.

Os alunos estavam dispostos a pares, fator que na turma funcionava muito bem. Os educandos tinham muita capacidade de se ajudar mutuamente ao longo de todas as tarefas que iam desenvolvendo. Porém, dois alunos estavam sentados individualmente por opção da professora cooperante.

Figura 88. Organização da sala do 1.º B



6.3.2. Horário Semanal

Quadro 8. Horário Semanal da turma do 1.º B

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
08:30 – 10:30h Português	08:30 – 09:30h Matemática	08:30 - 09:30h Natação	08:30 – 10:30h Português	08:30 – 10:30h Matemática
	09:30 – 10:30h Português	09:30 – 10:30h Expressão Plástica		
Lanche: 10:00-11:00h				
11:00 – 12:30h Matemática	11:00 – 11:30h Apoio ao Estudo	11:00 – 11:30h Português	11:00 – 12:30h Matemática	11:00 – 11:30h Português
	11:30 – 12:30h Inglês	11:30 – 12:30h Apoio ao Estudo		11:30 – 12:30h Apoio ao Estudo
Almoço: 12.30-13:30h				
13:30 – 14:30h Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música	13:30 – 14:30h Estudo do Meio	13:30 – 14:30h Matemática	13:30 – 14:30h Estudo do Meio	13:30 – 14:30h Estudo do Meio

A prática pedagógica III concretizou-se no turno da manhã entre as 08 horas e 30 minutos e no período da tarde, mais precisamente entre as 13 horas e 30 minutos e as 14 horas e 30 minutos.

Observando o horário semanal da turma do 1.º B, as áreas curriculares consistiam, tal como na prática anterior, no Português, na Expressão Musical e Dramática, no Estudo do Meio e na Matemática. A natação emerge como uma modalidade específica do respetivo colégio. Na terça-feira, após a hora do almoço até às 14 horas e 30 minutos, dirigia-se à sala um docente para auxiliar os educandos com mais dificuldades. A mesma situação verificava-se à quarta-feira, nomeadamente entre as 09 horas e 30 minutos até a hora do lanche. Contudo, salienta-se que as atividades do turno da tarde, após as 14 horas

e 30 minutos, consistiam nas TIC, na hora da Biblioteca, Expressão Plástica e na Educação Física.

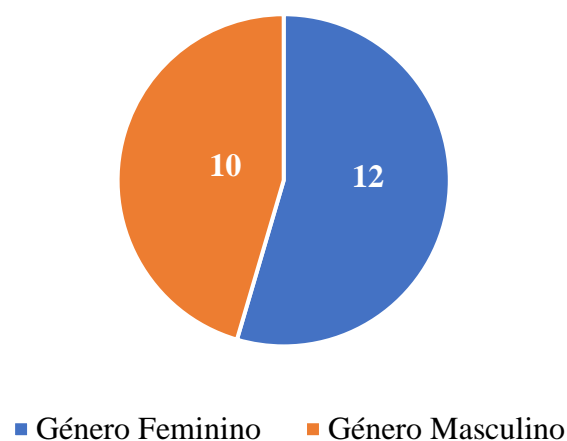
6.3.3. Caraterização da Turma

Figura 89. Turma do 1.º B.

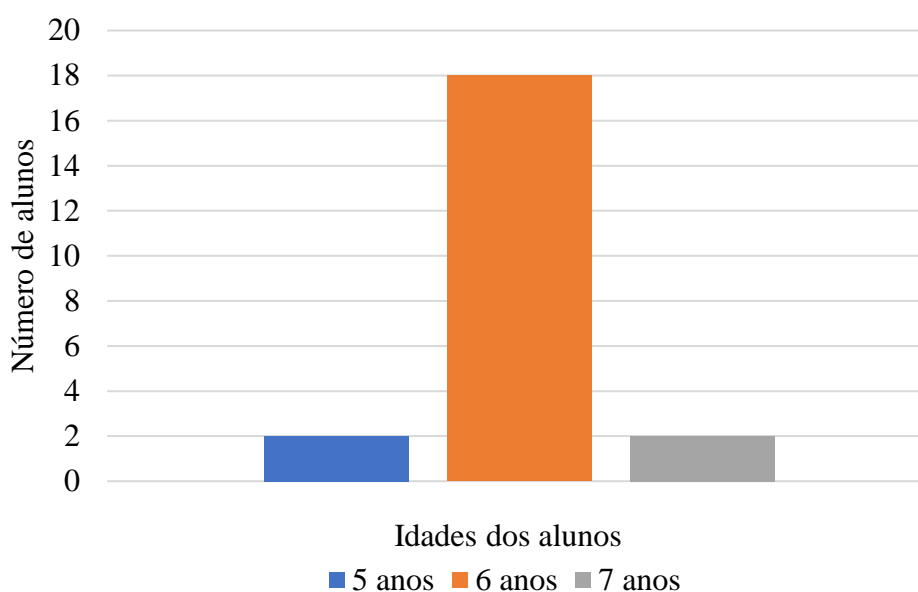


A turma do 1.º B aglomerava 22 alunos, 12 do género feminino e 10 do género masculino entre a faixa etária dos 5 e 7 anos de idade.

Gráfico 4. Géneros da turma do 1.º B



Na turma, 2 alunos tinham 5 anos, 2 apresentavam 7 anos e os restantes tinham 6 anos.

Gráfico 5. Idades dos alunos da turma do 1.º B

A turma do 1.º B, na sua globalidade, apresentava boas capacidades de aprendizagem. Dos 22 alunos, dois apresentavam necessidades educativas especiais e, ao longo da realização de todas as tarefas, necessitavam de um maior apoio por parte de um adulto. A turma era muito autónoma, participativa, interessada e cooperativa, demonstrando uma enorme capacidade de se ajudarem mutuamente.

Continuamente, a agitação que a turma demonstrava surgia, em consequência, da enorme vontade de todos os educandos quererem participar nas atividades propostas. Contudo, foi uma dificuldade que se conseguiu ultrapassar e os discentes, aos poucos, foram compreendendo que tinham de aguardar pela sua vez com o dedo no ar, possibilitando que os colegas também participassem e partilhassem a sua opinião.

6.4. Momentos de Aprendizagem

6.4.1. Aprender o Grafismo t e T e o Número 6

Num primeiro momento, iniciou-se a leitura da história intitulada “O Tiago aprende a letra “t” minúscula”. Para tal, mostrou-se aos educandos um baú do tesouro, onde no seu interior continha diversas imagens utilizadas para contar uma história. Após a finalização da mesma encaminhou-se o discurso dos discentes para a aprendizagem da nova consoante minúscula, o “t”.

Figura 90. Momento da leitura da história “O Tiago aprende a letra “t” minúscula”



No momento posterior, escreveu-se no quadro o respetivo grafismo solicitando-se a partilha de ideias sobre palavras que se iniciassem com a respetiva consoante.

Pedi que dissessem palavras que se iniciassem com a respetiva consoante, no qual obtive respostas como: tigre, terra, tubarão, Tânia, tenda, torradas, Teresa, tablet, entre outras. A maior parte da turma demonstrou facilidade em conseguir identificar e partilhar com os colegas as palavras. **(Diário de bordo, 04 de novembro de 2019)**

De seguida, recorreu-se a diversos métodos para o treino do grafismo. Cada aluno possuía um caderno de treino, onde autonomamente podia praticar. Enquanto isso, os alunos, dois a dois, dirigiam-se ao quadro para desenhar a letra já que consistia numa tarefa que todos os alunos adoravam.

Para além do referido, dividiu-se a turma em pares e distribuiu-se caixas de cartão com areia e sacos de tinta para o treino do grafismo.

Figura 91. Treino do grafismo “t” minúsculo nas caixas de areia e sacos de tinta

Posteriormente, entregou-se a cada educando uma ficha para consolidar o grafismo da consoante e colarem no caderno servindo de registo.

Figura 92. Realização da ficha de trabalho "t" minúsculo

Continuamente, para iniciar a aula de matemática, relembramos a história contada anteriormente questionando sobre a idade da personagem, introduzindo-se o algarismo 6.

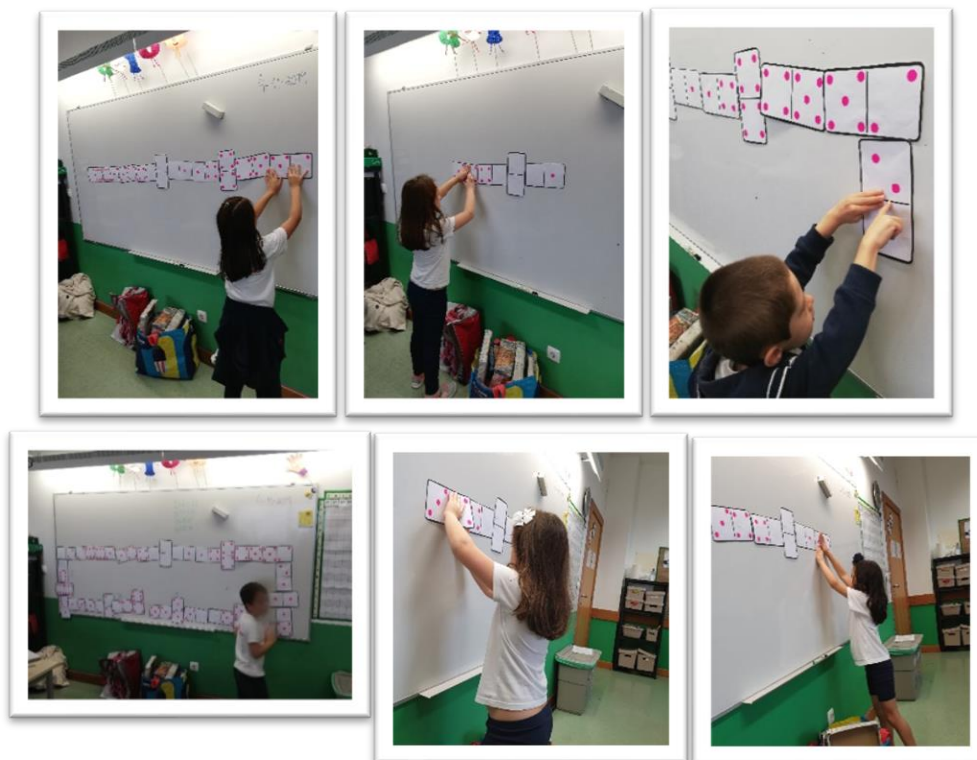
De forma que os alunos percecionassem o seu grafismo, escreveu-se o mesmo no quadro e solicitou-se aos pares que agrupassem o material que dispunham na sua mesa em grupos de 6 elementos.

Figura 93. Momento de agrupar o material escolar

Ao solicitar que os alunos juntassem o material escolar por grupos de seis elementos, todos mostraram facilidade em concretizá-lo e foi a partir desta atividade que os próprios alunos iam contando e afirmavam as várias formas que encontravam para que o total fosse 6. Um colega, ao dizer a respetiva soma, era os restantes discentes que afirmavam se estava correto ou não. Ao usar o material, denotei que se tornou mais fácil para os alunos realizarem as diversas somas. **(Diário de bordo, 04 de novembro de 2019)**

Ulteriormente, recorreu-se ao conhecido jogo do dominó. Distribuiu-se uma peça a cada aluno. Para iniciar a tarefa, colocou-se uma peça branca, sem nenhuma bolinha, no quadro. O objetivo principal consistia nos alunos contarem as bolinhas e juntarem as peças com os mesmos números consolidando as contagens e as quantidades.

Figura 94. Atividade “Jogo do dominó”



Ao realizar o jogo do dominó, os alunos demonstraram muito entusiasmo. Alguns educandos afirmaram que já sabiam jogar o respetivo jogo, o que facilitou mais a tarefa. Rapidamente conseguimos finalizar a tarefa e fiz

algumas questões “que peças têm 6 bolinhas?” e “que peças podemos agrupar para dar 6?”. (Diário de bordo, 4 de outubro de 2019)

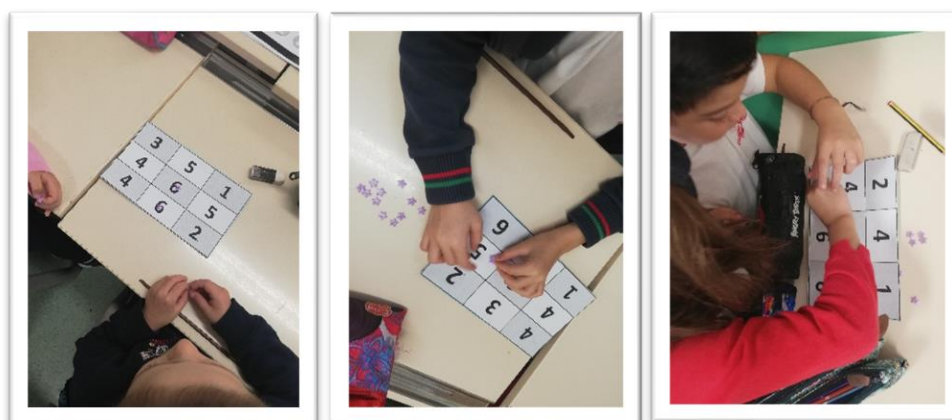
No dia seguinte, prosseguiu-se com a abordagem dos números até 6 através do jogo do bingo. Para iniciar a atividade, distribuiu-se a cada par um cartão bingo. Deste modo, os pares tinham de permanecer atentos às somas que eram ditas, por exemplo, $2 + 4$, assinalando o número 6 se assim o tivessem. Para ganhar o jogo, tinham de preencher o cartão por completo. É de salientar que cada par recebeu um cartão diferente logo, foram distribuídos 11 cartões distintos pela turma.

Os jogos, tal como afirma Sousa (2017), proporcionam um bem-estar aos educandos. Através da atividade lúdica, os discentes sentem-se motivados para exercer as tarefas que lhes são transmitidas.

Figura 95. Exemplo de um cartão alusivo ao jogo bingo

2	3	6
1	5	5
1	6	2

Figura 96. Concretização do jogo do bingo



maiúscula, concordam?”. Possibilitou-se, de seguida, que os educandos refletissem sobre as diversas palavras a fim de concluírem que se tratava de nomes de pessoas e de países e, por isso, começam com letra maiúscula.

Verificou-se, depois, se no baú do tesouro existiam outros objetos. Os educandos encontraram outro cartão que clarificava: “O nosso novo amigo Tiago quer vos ensinar o grafismo da letra T, será que estão preparados?”.

De seguida, retirou-se os restantes objetos do tesouro (saco de tinta e cotonetes) que foram utilizados para os discentes treinarem o grafismo da consoante maiúscula. Enquanto cada educando treinava o grafismo nos sacos de tinta, dois colegas de cada vez dirigiam-se ao quadro para treinar.

Figura 98. Treino do grafismo “t” maiúsculo



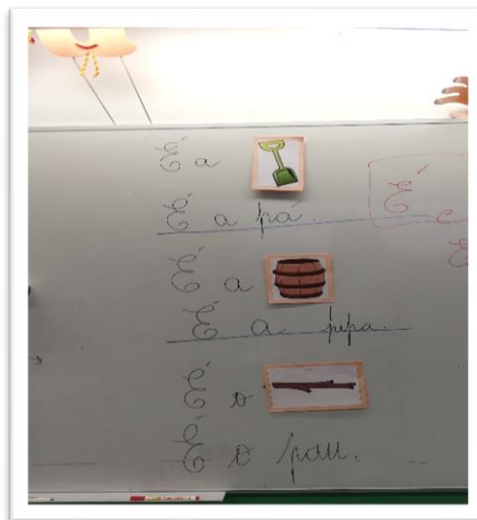
Após o treino do grafismo, colocou-se no quadro diversas imagens, formando-se diversas frases simples: “É a pá”; “É a pipa”; “É o pau” “É o apito”; “É teia e o tapete”; “A pata e o pote”; “O Pepe põe pão”, “É o tapete e a tia”. De seguida, solicitou-se que o grande grupo lesse as frases. Incutiu-se outras dinâmicas de leitura - um aluno leu em voz alta e outros repetiam; leu-se num tom baixo e alto e dividiu-se a turma em dois grupos, onde um iniciava a leitura e o outro continuava. Através desta atividade, foi possível explorar a oralidade dos alunos. Após as dinâmicas de leitura oral, procedeu-se à atividade

para o desenvolvimento da linguagem escrita, através da redação das pequenas frases no caderno.

O desenvolvimento da linguagem oral surge como uma componente imprescindível para que o aluno aprenda e desenvolva as suas competências a nível da leitura e da escrita. Rombert (2015) reforça a ideia mencionada, alegando que se um educando “tiver desenvolvido a sua linguagem harmoniosamente, muito provavelmente irá ter mais facilidade na aprendizagem a leitura e da escrita” (p. 218).

Cruz (2020) vai ao encontro da ideia supradita, alegando que “a linguagem oral é a base para todas as outras formas de linguagem, pelo que a leitura e a escrita estão dependentes do desenvolvimento desta competência (p. 3).

Figura 99. Atividade de leitura



6.4.2. A Lagarta Numérica Lili

Principiando com o Português, o seu início decorreu numa segunda-feira e, posto isto, os alunos já sabiam que iriam aprender a consoante “l” minúscula e o seu grafismo. Assim, procedeu-se à leitura da história “A Lagarta Numérica Lili”. Após ouvirem a história questionou-se acerca de novas palavras que incluíssem a consoante “l”. A turma destacou vocábulos como “livro, lixo, violeta, tulipa, lagarta, Lua” entre outras. Posteriormente, foi demonstrado aos discentes como se realizava o grafismo da consoante minúscula e, de seguida, disponibilizou-se vários minutos para os alunos procederem ao seu treino através do quadro, do caderno de treino, sacos de tinta e areia. O mesmo

procedimento foi efetuado com a consoante maiúscula já que os alunos demonstravam enorme entusiasmo e motivação em realizar o treino do grafismo destas diferentes formas.

Figura 100. Treino do grafismo “l” minúsculo e maiúsculo



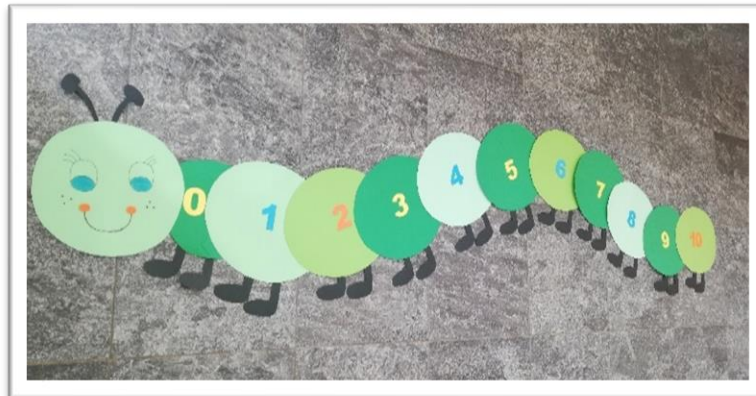
Numa fase ulterior, solicitou-se aos alunos que pronunciassem palavras conhecidas que possuíssem esta nova consoante.

A turma conseguiu verbalizar vocábulo como “loto, loja, lupa. Lia, Leonor, lego, Lídia, luta, leão, limpa, lago” entre outras. **(Diário de bordo, 11 de outubro de 2019)**

Como forma de os alunos efetuarem o registo, entregou-se a cada educando uma ficha de trabalho com o desígnio de consolidarem a consoante apreendida.

No que concerne à matemática, os alunos iniciaram a realização de uma ficha de consolidação dos números apreendidos até ao número sete. Numa fase subsequente, após todos finalizarem, colocou-se no quadro a lagarta numérica Lili, onde se afirmou que teríamos a partir de agora esta nova amiga na sala.

De seguida, interroguei: “porque será que esta lagarta se chama a Lagarta Numérica Lili?”, uma aluna afirmou logo “porque gosta muito de matemática e fazer contas”. **(Diário de bordo, 11 de outubro de 2019)**

Figura 101. A Lagarta Numérica Lili

Posteriormente, distribuiu-se pelos alunos imagens de vários animais que tinham de pintar. Depois de todos finalizarem a pintura das imagens, os discentes mostraram grande interesse em cortá-las, sendo uma maneira de potencializar a motricidade fina.

A motricidade fina caracteriza-se pela forma que o ser humano utiliza os seus membros - braços, dedos e mãos - para realizar movimentos. O seu desenvolvimento é imprescindível para que a criança consiga interagir de forma adequada com o meio que a envolve. Neste sentido, “é a capacidade de usar a mão e os dedos de forma precisa, de acordo com a exigência da atividade e refere-se às competências necessárias para manipular um objeto” (Serrano & Luque, 2016, p. 14).

Neste contexto, os professores assumem um papel fulcral em proporcionar diversas atividades para que as crianças desenvolvam as suas competências. Assim, “desde cedo deve ser desenvolvida a motricidade, quer a motricidade global, quer a motricidade fina” (Caixinha, 2015, p. 6).

Salienta-se que a atividade continuou no dia seguinte visto que as imagens recortadas tiveram de ser plastificadas para um melhor manuseamento das mesmas no decorrer das atividades futuras.

Figura 102. Pintura e recorte dos vários animais

Numa fase seguinte, colocou-se a Lagarta Lili e os animais pintados, recortados e plastificados no quadro e solicitou-se aos educandos que os organizassem (Figura 103). Os alunos afirmaram logo que iriam organizá-los por família, ou seja, os animais todos iguais num conjunto. De seguida, colocaram cada conjunto no número correspondente de acordo com o número de elementos, por exemplo, no número sete tinham de colocar no conjunto de animais com o respetivo número e assim sucessivamente (Figura 104).

Após esta primeira etapa, alguns alunos afirmaram “temos agora os números por ordem crescente” e posto esta afirmação, perguntei: “o que são os números por ordem crescente?”. Conseguiram afirmar que “são os números que estão pela ordem do número menor para o maior”.

(Diário de bordo, 12 de outubro de 2019)

Figura 103. Organização dos elementos referentes à lagarta**Figura 104.** A Lagarta Numérica Lili organizada

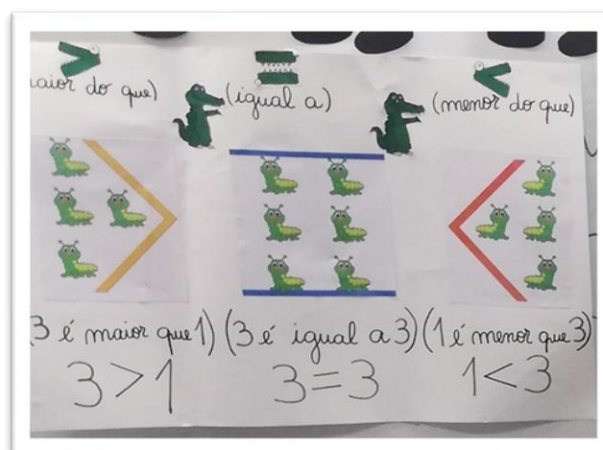
Deste modo, conseguiu-se associar a lagarta à reta numérica devido à sua forma, já que através de uma reta numérica é possível ordenar corretamente os números. Após a sua organização introduziu-se os números maiores, menores e iguais, pois com a contagem dos diferentes elementos de cada conjunto, os alunos conseguiram identificar mais facilmente que os conjuntos mais numerosos correspondiam aos números maiores e, por sua vez, os que detinham menos elementos eram os números menores.

Dando continuidade à temática anterior, números maiores, menores ou iguais, recorreu-se aos cubos de encaixe (legos) para os alunos realizarem pequenas construções e compará-las. Nesta atividade, solicitou-se que os alunos contassem os cubos de cada construção e associem à maior ou menor construção. De seguida, pediu-se a realização de duas construções iguais.

Figura 105. Edificação das diversas construções

Posteriormente, explicou-se e comparou-se os números das construções, introduzindo os respetivos símbolos de comparação.

Com o intuito de os discentes percecionarem os respetivos símbolos de comparação, colocou-se na sala de aula um pequeno cartaz, para que aos poucos conseguissem interiorizar mais facilmente os respetivos símbolos consoante as quantidades.

Figura 106. Cartaz alusivo aos símbolos de comparação

Numa fase posterior, concretizou-se o jogo “compara as quantidades”. Para tal, os símbolos $>$, $<$ e $=$ estavam no quadro em cartolina e os alunos organizados em trios tinham de se dirigir à frente da sala. Dois alunos retiravam da secretária dois cartões de forma aleatória e, conforme as quantidades presentes nos cartões retirados, o terceiro aluno tinha de se colocar entre os dois colegas do grupo com o símbolo de comparação correto, clarificando o porquê da sua escolha. Salienta-se que as comparações das respetivas quantidades foram concretizadas com imagens de animais, objetos e números.

Os alunos conseguiram encontrar os símbolos de comparação correspondentes identificando, assim, os números maiores, iguais e menores. (Diário de bordo, 19 de outubro de 2019)

Figura 107. Concretização do jogo “Compara as quantidades”



Ulteriormente, entregou-se uma ficha, a fim de os alunos registarem a atividade no seu caderno.

Numa etapa seguinte construiu-se as “casinhas da família da Lagarta Lili”. O intuito centrou-se em que os alunos em cada casa preenchessem todas as formas de totalizar o número presente na chaminé, através da adição. Destaca-se que, numa primeira fase, a resolução das adições foi realizada através do diálogo e troca de ideias. Neste sentido, os alunos realizavam a contagem com os dedos ou com os materiais escolares e,

numa fase ulterior, registaram toda a atividade numa ficha de trabalho que colaram no caderno. Subsequentemente, este registo permitiu rever a atividade e os alunos comunicarem sobre o que aprenderam.

Figura 108. As casinhas da família da Lagarta Lili

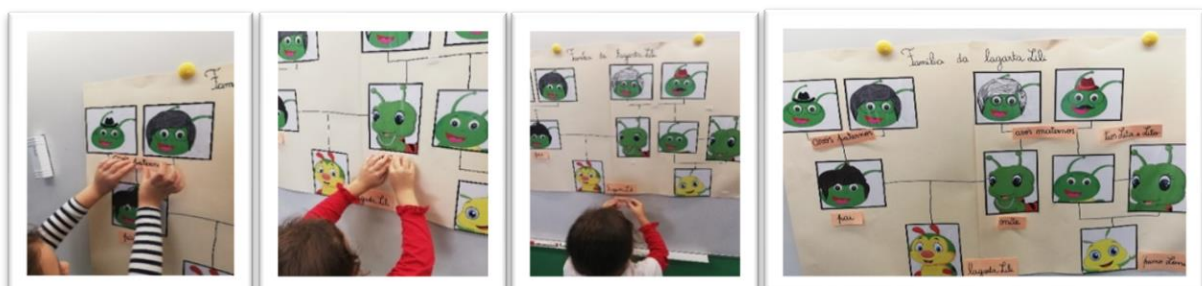


No que concerne ao Estudo do Meio, trabalhou-se os graus de parentesco e o significado de árvore genealógica. Assim, clarificou-se que os alunos iriam observar as fotografias dos familiares da lagarta Lili que são os donos das casas que os alunos preencheram com as várias adições. Continuamente, apresentou-se a árvore genealógica da respetiva família, onde já tinha a fotografia da Lagarta Lili no local correto.

Após se clarificar o significado de árvore genealógica, os alunos iniciaram o seu preenchimento. Posto isto, através do diálogo em grande grupo, os educandos iam completando a mesma de forma gradual. Para o efeito, um educando, à vez, dirigia-se ao quadro, identificava um familiar, colocava no local correto. Os restantes educandos tinham a função de verificar se estava correto ou não, argumentando. No caso de algum aluno possuir dificuldade, os demais colegas poderiam igualmente ajudar.

Após a análise, finalização do diálogo e do preenchimento do cartaz, os alunos procederam ao registo recorrendo ao manual visto que, similarmente, é um recurso essencial para consolidar os conhecimentos.

Figura 109. Preenchimento da árvore genealógica



6.4.3. As Casinhas dos Coelho Branco

Num primeiro momento, introduziu-se a obra literária “O Coelho Branco”, de António Torrado, inserida no Plano Nacional de Leitura. Explorou-se em grande grupo os elementos paratextuais da obra, antecipando as opiniões dos alunos sobre o possível desenrolar da ação.

Figura 110. Capa e contracapa da obra literária “O Coelho Branco”



Num segundo momento, juntou-se as turmas do 1.º A e do 1.º B e procedeu-se à leitura da história, solicitando posteriormente que os alunos a dramatizassem, recorrendo a fantoches e à improvisação.

Nesta faixa etária, os alunos demonstram agrado em ouvir o conto de uma história por um adulto. Contudo, demonstram enorme entusiasmo em dramatizar e representar, visto que conseguem transmitir aquilo que aprenderam sobre a história de forma dinâmica. Rigoleto (2006), salienta que dramatizar permite aos educandos “dar asas à sua expressão e à sua criatividade na representação das cenas da história” (p. 154).

Repetimos mais que uma vez, visto que os alunos demonstraram enorme entusiasmo para recontarem a história. (Diário de bordo, 09 de dezembro de 2019)

Figura 111. Dramatização da obra literária “O Coelho Branco”

Seguidamente, após a dramatização e partilha de ideias de todos os educandos, a turma do 1.º A voltou à sua sala e entregou-se a cada educando uma ficha de trabalho sobre a história, possibilitando que os alunos registassem no caderno toda a atividade.

Na Matemática, com o intento de introduzir o Sistema de Numeração Decimal, apresentou-se a história das unidades e da dezena denominada “As casinhas dos Coelhos Brancos”. Assim sendo, expôs-se, no quadro, papel de cenário para todo o enredo desta história.

Iniciou-se a história com a casa das unidades. Explicou-se que o Coelho Branco tinha uma família muito grande e, na altura de inverno, têm de ter uma casinha para se agasalharem. Assim, nas primeiras nove casinhas só podiam entrar um coelho de cada vez. Mas, de repente, apareceu um problema, a casa ficou cheia e um coelho continuou ao frio, então tinham de pensar numa solução. Nesta fase, estimulou-se o pensamento crítico dos alunos, questionando-se: “se fossem vocês o que fariam?”.
(Diário de bordo, 09 de dezembro de 2019)

Figura 112. Cenário para o conto da história alusivo ao Sistema de Numeração Decimal

Numa fase seguinte, após a escuta das diversas opiniões dos alunos de como iriam resolver este obstáculo, clarificou-se aos alunos que um dos coelhos pensou e teve a ideia. O melhor seria contruir outra casinha, mas nesta casa só podiam entrar 10 coelhos de uma vez, formando um grupo chamado dezena.

Posteriormente, colocaram-se pequenas questões orais: “se tivéssemos 20 coelhinhos, estes podiam entrar na casa das unidades? E se fosse 8?” O intento consistiu em possibilitar que os alunos dialogassem sobre essas pequenas questões.

Para registrar a atividade, após a troca de ideias, os alunos procederam à resolução de uma ficha de trabalho.

Os alunos detiveram uma participação ativa e dinâmica quer no diálogo e discussão de ideias quer na disposição dos coelhinhos no cenário e nas respetivas casas. Ao dialogar com os alunos estes transmitiram muita satisfação, afirmando que “gostaram muito da atividade”.

(Diário de bordo, 09 de dezembro de 2019)

6.5. Projeto de Investigação-Ação

6.5.1. Enquadramento do Problema

Ao longo da prática pedagógica, constatou-se que a turma do 1.º B era muito autónoma, criativa, dinâmica, comunicativa, empenhada e participativa. Tendo em conta todos estes aspetos, o principal intuito direcionou-se em tornar todas as atividades atrativas e enriquecedoras mantendo a turma sempre motivada. Neste enquadramento, “todo o conhecimento é visto como fulcral. Para que este seja verdadeiramente eficaz e motivador é necessário que seja construído com estratégias incentivadoras e práticas tornando-se muito mais enriquecedor” (Pereira, 2017, p. 26).

Além do referido anteriormente, os alunos detinham diariamente uma participação ativa ao longo de todas as tarefas tendo a oportunidade de explorarem os mais diversificados materiais, experienciando momentos ativos e estimulantes, visto que “na sala de aula, como na vida, o aprendente não pode ser considerado como passivo e desinteressado, mas como activo e empenhado” (Branco, 2011, p. 13).

6.5.2. Questão de Investigação-Ação: Analisar e Intervir

Na contemporaneidade, denota-se a atribuição de uma maior importância no que diz respeito ao papel dos educandos ao longo do seu processo de aprendizagem, sendo fundamental que estes possuam uma educação ativa, diversificada e significativa. Neste cenário, “o conceito de educação tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos e, por essa razão, já se distingue uma educação tradicional de uma educação progressiva” (Leite, 2014, p. 9).

Continuamente, viabilizar uma aprendizagem ativa irá desenvolver as relações interpessoais entre os educandos, pois partilharão mais frequentemente as suas ideias e, conseqüentemente, terão de respeitar os seus colegas e as suas opiniões. A potencialização das competências sociais albergam diversas atitudes; (1) saber ouvir quem os rodeia; (2) estabelecer uma relação positiva com as demais pessoas; (3) aguardar pela sua vez de falar, entre outras (Silva & Lopes 2015).

Posto isto, a questão de I-A centrou-se na seguinte:

Como promover uma aprendizagem ativa e diversificada na turma do 1.º B?

6.5.3. Revisão Preliminar do Problema

Uma aprendizagem ativa engloba o enriquecimento da educação dos alunos, com o desenvolvimento de situações motivadoras e estimulantes na abordagem dos mais diversos conteúdos. Por sua vez, uma aprendizagem diversificada direciona-se para a utilização dos mais diversificados materiais pedagógicos.

É fundamental que os docentes procurem despertar em todos os educandos a motivação para estudar e aprender, visto que a “motivação facilita o sucesso” (Estanqueiro, 2010, p. 11). Neste sentido, na ótica do autor mencionado anteriormente, torna-se essencial que os agentes educacionais diferenciem as suas metodologias educacionais, incluindo os recursos que utilizam na sala de aula. A utilização dos mais diversificados materiais didáticos, possibilita que os educandos consigam manipulá-los, se sintam mais motivados e interessados no que é realizado. Neste sentido, o educando “que dispõe duma grande variedade de materiais sente o desejo de falar acerca deles, e a sua linguagem torna-se mais completa” (Dewey, 2002, p. 54).

Tal como nos diz Cardoso (2019), permitir que os discentes colaborem entre si nas tarefas concretizadas acarreta diversificados benefícios: (1) os educandos praticam a fala e a oralidade com mais espontaneidade e naturalidade; (2) desenvolvem competências na divisão de tarefas em prol da concretização com sucesso do que é solicitado; (3) potencializam o hábito de respeitar e ouvir os colegas; (4) desenvolvem a capacidade de interajuda.

Por fim, é relevante salientar, que em todas as atividades desenvolvidas, os discentes realizavam um pequeno registo das tarefas, facilitando que posteriormente recordassem o que tinham concretizado na sala de aula. Leite (2014) afirma “uma das melhores formas de consolidar conhecimentos após uma experiência significativa é a realização do registo da atividade, [...] por sua vez, esses registos podem ser utilizados no momento da criança ou grupo de crianças comunicar a aprendizagem efetuada” (p. 23).

6.5.4. Estratégias de Intervenção

6.5.4.1. Estratégia: Utilizar materiais diversificados como meio de proporcionar uma aprendizagem ativa e dinâmica

6.5.4.1.1. Atividade 1: O Pão-por-Deus

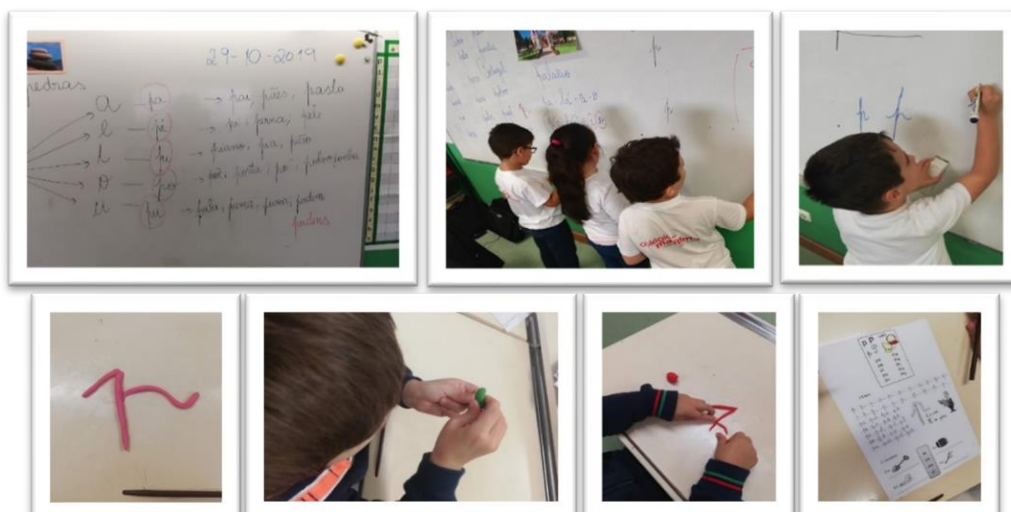
Iniciou-se a atividade com a leitura de uma história sobre o Pão-por-Deus, recorrendo-se a diversas ilustrações. Após a finalização da mesma, realizou-se algumas questões sobre a história, verificando-se a compreensão da mesma. Num momento ulterior, promoveu-se um diálogo clarificando em que consiste a festividade do Pão-por-Deus.

Seguidamente, colocou-se no quadro uma imagem referente a um palácio (palácio relacionado com a história) decompondo-se a palavra até obtermos a consoante “p” minúscula. Neste contexto, explicou-se à turma que iriam aprender o respetivo grafismo. De seguida, solicitou-se que os discentes partilhassem com a turma palavras que se iniciassem com a mesma consoante. Após o diálogo e partilha de ideias, entregou-se a cada aluno uma ficha com o intento de treinarem o respetivo grafismo.

No dia seguinte, recordou-se as vogais apreendidas, referindo-se que as vogais conseguem dar a mão à consoante que aprenderam, formando assim, o “pa, pe, pi, po, pu”. Pediu-se ulteriormente que os alunos associassem imagens às referentes sílabas, ou seja, mostrou-se uma imagem de cada vez questionando-se sobre o que observavam e se na palavra existia alguma sílaba que tinham aprendido.

Posteriormente, verbalizou-se em voz alta diversas frases simples consoante as imagens anteriores e solicitou-se que os alunos escrevessem no quadro e os restantes no caderno. Consistiram em: “É o pão”; “É o pau”, “É o pé”, entre outras. Para os alunos treinarem o seu grafismo, realizaram uma ficha de trabalho e utilizaram igualmente a plasticina.

Figura 113. Aprendizagem da consoante e treino do grafismo



No dia seguinte, recordou-se a temática abordada, o Pão-por-Deus. Num primeiro momento, juntamente com os alunos, promoveu-se um diálogo sobre os frutos que conheciam e os respetivos frutos da época.

Neste contexto, mostrou-se à turma diversificados frutos, debatendo-se sobre as ideias prévias dos educandos questionando se conheciam os frutos, se já os tinham provado e achavam que o seu sabor era doce ou amargo. Posto isto, explicou-se que iriam fazer uma atividade diferente, ou seja, os educandos seriam distribuídos em pequenos grupos e teriam a oportunidade de provarem todos os frutos presentes na sala.

Num segundo momento, após a organização da turma, distribuiu-se uma tabela que serviria de registo e clarificou-se cada conceito referido (doce, amargo, neutro, ácido). Porém, antes do início da atividade, registou-se no quadro as previsões dos alunos sobre os sabores de cada fruto, para que, após a finalização da atividade, pudéssemos comparar as diferenças.

Iniciou-se a atividade e todos os grupos possuíram a oportunidade de degustarem os frutos da época, dialogando-se no final sobre os resultados obtidos e as semelhanças/diferenças das suas ideias prévias.

Figura 114. Tabela de registo

Fruto	Doce	Duro	Amargo	Neutro	Ácido
Laranja	X				
Maçã	X				
Pera	X				X
Abacate	X				
Uva	X		X		
Laranja	X		X		
Laranja	X				
Maçã	X				

Antes da professora de Inglês chegar à sala, como tinha realizado a tabela no quadro e ainda faltava alguns minutos para a docente chegar questionei aos alunos: “ao olharem para a tabela, conseguem perceber algum ditongo?” - responderam logo: “sim, o ditongo “eu” na palavra neutro”.

Depois, solicitei que em cada palavra dos frutos, um aluno me dissesse as vogais presentes bem como o número de sílabas. (**Diário de bordo, 29 de outubro de 2019**)

Figura 115. Momento de degustação dos frutos de outono



No dia seguinte, colocou-se uma imagem no quadro, retratando a “A princesa Paula e o príncipe Pedro”. Introduziu-se a consoante maiúscula “P”. Para tal questionou-se o porquê de “Paula e Pedro” começarem com letra maiúscula. Neste enquadramento, perguntou-se aos alunos sobre outros nomes próprios, que começam com a mesma consoante.

Depois, realizou-se um ditado de palavras recorrendo-se a imagens, questionando-se se o início é com maiúscula ou minúscula, por exemplo (Paris, Portugal, Pedro, porta, apito, pinto, Patrícia, entre outros).

Posteriormente, os alunos realizaram o treino do respetivo grafismo. Primeiramente no seu caderno e, de seguida, recorrendo à plasticina e à caixa de areia.

Figura 116. Treino do grafismo “p” maiúsculo



6.5.4.1.2. Atividade 2: Aprender a somar

Num primeiro momento, apresentou-se à turma a Senhora Adição, questionando sobre a presença desta nova amiga na sala de aula. Após a escuta dos diversos alunos, dialogou-se sobre o significado de adicionar.

Figura 117. A Senhora Adição



Contudo, mostrei antecipadamente um fantoche onde os alunos identificaram corretamente que se tratava da soma. Identifiquei-a como a “Senhora Adição”. Nesta fase, um aluno respondeu que “a adição é somar um número antes e depois do sinal”.

(Diário de bordo, 30 de outubro de 2019)

Num momento seguinte, relembrou-se o nome dos frutos que provaram e distribuiu-se a cada par, imagens dos diversos frutos da época (castanha, nozes, figos, maçãs, diospiro, peras, amendoim, laranja) e o intento consistiu em utilizá-los para realizar adições e conjuntos até cinco elementos.

Após os discentes finalizarem a atividade, procedeu-se à sua correção no quadro e em grande grupo, onde foram os próprios alunos a se dirigem à frente do quadro e a exemplificarem as somas que tinham realizado.

Figura 118. Realização das adições e correção no quadro

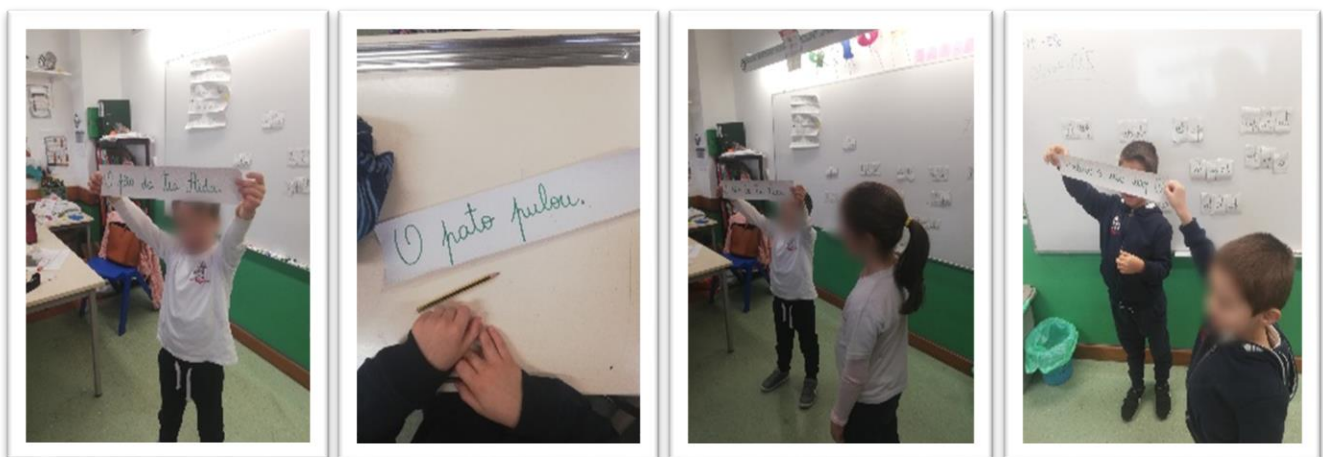
6.5.4.1.3. Atividade 3: Consolidação dos conteúdos abordados, recorrendo a material manipulável

Com o intento de consolidar os conteúdos para uma ficha de avaliação que os educandos iriam realizar, concretizou-se diversas atividades para que os alunos revissem a matéria de maneira atrativa.

Num primeiro momento, dividiu-se a turma em pares e entregou-se sílabas desordenadas a cada um. O objetivo centrou-se em descobrir a palavra escondida, ordenando as respetivas sílabas. De seguida, dirigiram-se ao quadro para mostrar a sua palavra, procedendo à leitura da mesma, colocando-a ordenadamente no quadro.

Figura 119. Organização das sílabas, formando a palavra correta

Após a colocação das palavras no quadro, solicitou-se, em grande grupo, a leitura de todas as palavras. Num segundo momento, distribuiu-se uma pequena frase para que procedessem à sua leitura. De seguida, pediu-se que colocassem um ponto final no local correto. Após todos os alunos terem finalizado a tarefa, dirigiram-se novamente ao quadro para ler a frase e explicar onde colocaram o ponto final e porquê.

Figura 120. Leitura das frases e colocação do ponto final no local correto

Num momento ulterior, escreveram-se no quadro três frases. Numa tira de papel cenário estavam escritas as mesmas frases, mas cortadas em pequenas partes com o intuito que o grande grupo procedesse à sua organização trabalhando, assim, a estrutura correta

da frase. Deste modo, o discurso foi encaminhado para os seguintes aspetos: (1) a frase tem de ter coerência, ou seja, deve ter lógica e todos devem percebê-la; (2) começam sempre por letra maiúscula; (3) no fim apresentam o ponto final;

De seguida, entregou-se a cada educando uma ficha de trabalho relacionada com as atividades realizadas anteriormente.

Figura 121. Organização correta das frases



Outra atividade de consolidação de conhecimentos consistiu na descoberta do número de sílabas da palavra entregue a cada par. Consoante o respetivo número, teriam de pintar o mesmo número de bolas.

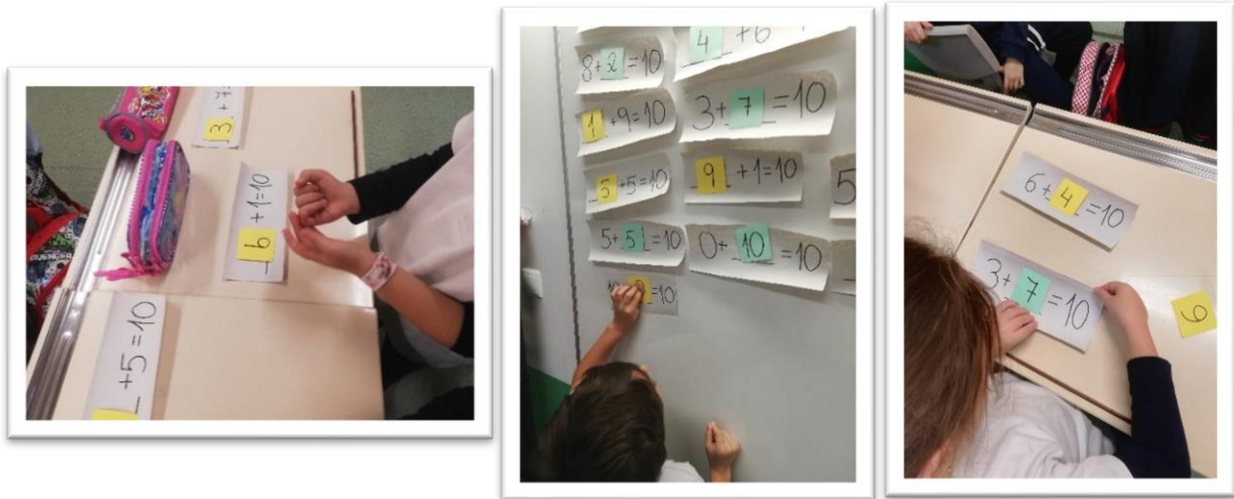
Figura 122. Pintura dos círculos conforme o número de sílabas



De seguida, direcionou-se uma atividade para a revisão dos termos “parcelas” e “total”. Após o breve diálogo, dividiu-se a turma a pares e distribuiu-se a cada aluno uma

expressão aritmética e três cartões. A finalidade desta tarefa era colocar o cartão na expressão numérica correta, a fim de obterem o total indicado, neste caso, o número 10.

Figura 123. Soma das parcelas para obter o resultado indicado



Após a finalização da atividade e a sua respectiva correção, recorreu-se ao manual para realizar diversos exercícios.

6.5.4.1.4. Atividade 4: Sólidos Geométricos

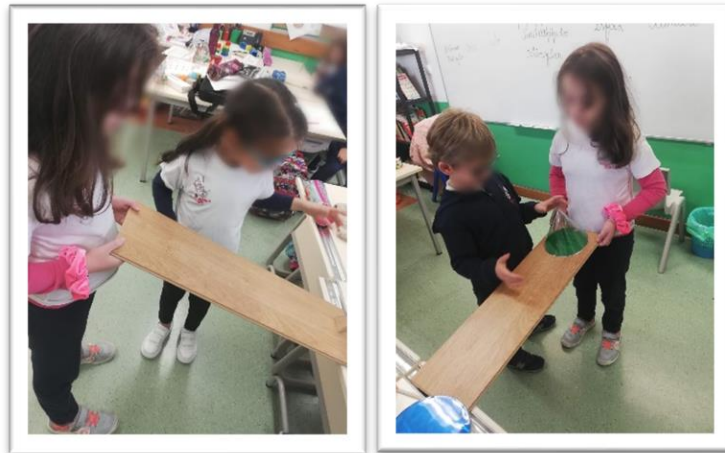
Num primeiro momento, partilhou-se com a turma diversos objetos do quotidiano com o intuito que a mesma agrupasse os objetos de acordo com as semelhanças em relação aos sólidos geométricos. De salientar, que no caso da pirâmide triangular e do cone mostrou-se imagens das Pirâmides do Egito e do cone de gelado.

Seguidamente, referiu-se os nomes dos sólidos geométricos, escrevendo-os no quadro. De forma a perceber se os educandos compreenderam o que foi abordado, mostrou-se cada sólido e os alunos autonomamente verbalizavam o nome do respetivo sólido geométrico. De seguida, foi proposto aos discentes que nomeassem objetos da sala de aula que possuíam formas semelhantes a cada um dos sólidos geométricos apresentados.

Num segundo momento, realizou-se uma atividade experimental apelidada “Descobre o que acontece aos sólidos geométricos”. Assim, para iniciar a atividade, pediu-se os educandos que se dirigissem ao quadro e que, aleatoriamente, escolhessem um sólido geométrico. Recorrendo a uma placa de madeira, inclinando-a, os alunos

colocaram o sólido geométrico no início da inclinação e largaram-no. Os discentes permaneceram atentos com o desígnio de comunicarem o que estavam a observar. O discurso foi encaminhado com o intento de os alunos identificarem os sólidos que só rolam, deslizam e os que rolam e deslizam abordando-se, deste modo, as superfícies planas e não planas.

Figura 124. Realização da atividade experimental “Descobre o que acontece aos sólidos geométricos”



Segundo Pacheco (2015) as atividades experimentais facilitam a percepção e compreensão mais assertiva daquilo que nos rodeia e a razão pela qual existem determinadas coisas que acontecem. Neste contexto, através da inclinação da tábua, os alunos compreenderam mais facilmente o que acontecia a cada sólido geométrico.

Após a finalização da atividade experimental, iniciou-se um pequeno diálogo em grande grupo sobre as semelhanças entre cada sólido, realizando-se, num momento posterior, alguns exercícios presentes no manual de matemática.

Esta atividade correu muito bem, os alunos mostraram entusiasmo e como puderam manusear os objetos mais facilmente compreenderam a diferença entre os sólidos que rolam, deslizam e os que rolam e deslizam. **(Diário de bordo, 25 de novembro de 2019)**

No dia seguinte, recordou-se a temática abordada na aula anterior referente aos sólidos geométricos. Mostrou-se novamente cada sólido para os alunos recordarem os seus nomes. De modo a relembrar igualmente a atividade experimental, dialogou-se com os educandos sobre as características dos sólidos, recapitulando as superfícies planas e não

planas. Com o intento dos alunos possuírem um registo, entregou-se uma ficha para identificarem superfícies planas, não planas e fazer corresponder os sólidos aos objetos semelhantes.

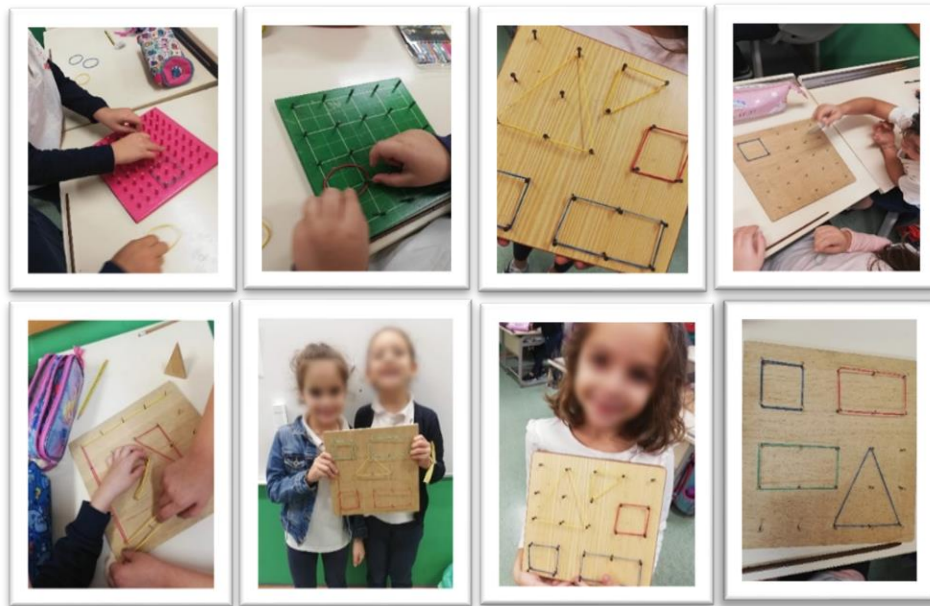
Numa tarefa seguinte,

De seguida, solicitou-se que cada trio mostrasse o decalque aos restantes colegas, explicando o que conseguiam observar. Nesta circunstância, colocou-se no quadro as figuras geométricas encontradas no decalque (retângulo, círculo, retângulo e triângulo). No caso da esfera, os alunos conseguiram decalcar um círculo através da base do cilindro, pois este sólido geométrico não apresenta nenhuma superfície planas, apenas curvas, como se pode observar na Figura 125.

Figura 125. Decalque dos sólidos geométricos



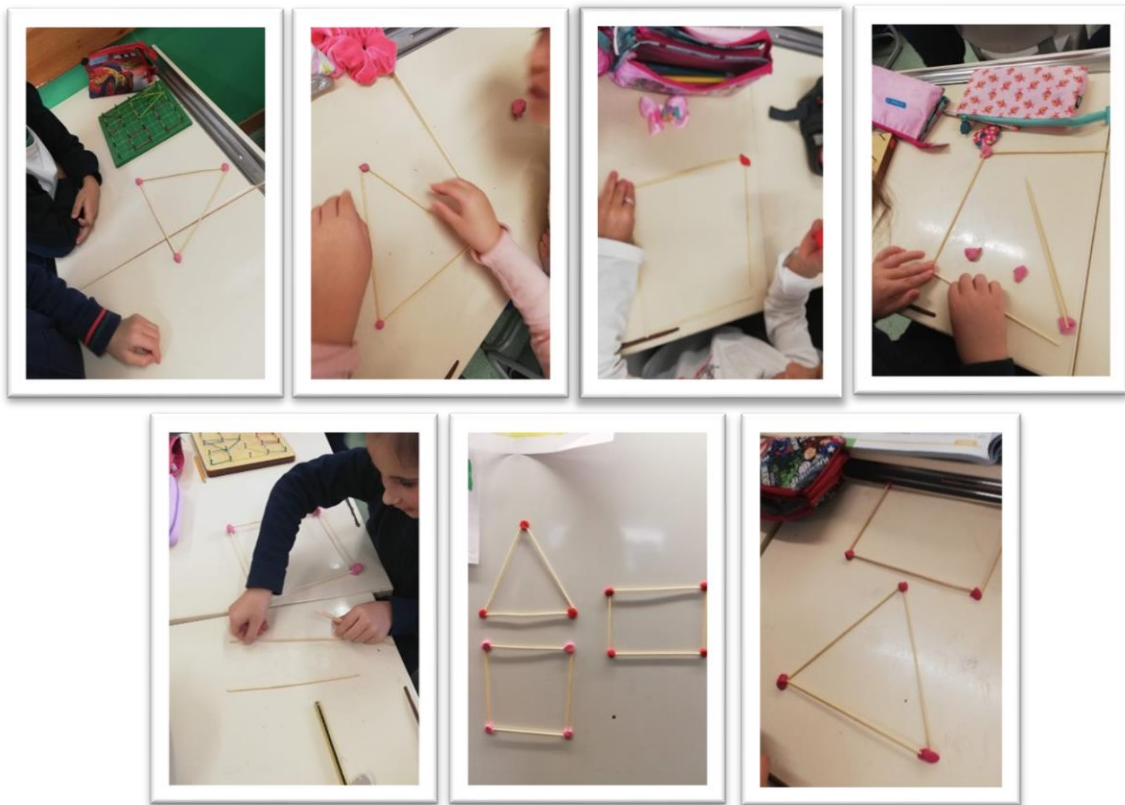
Após a promoção do diálogo sobre as figuras geométricas, dividiu-se a turma em pares, solicitando-se que cada um construíssem três figuras (retângulo, quadrado e retângulo) no geoplano. Nesta fase, exemplificou-se como consistia a sua utilização.

Figura 126. Exploração do geoplano

Mais tarde, após todos os pares se dirigirem ao quadro para mostrarem aos colegas as suas construções, apresentou-se aos alunos uma construção de cada figura com palitos unidos com bolinhas de plasticina. Pediu-se que cada par realizasse uma construção com palitos e plasticina. Assim, esta atividade permitiu que os alunos conseguissem observar mais facilmente os lados e os vértices de cada figura, visto que os palitos faziam referência aos lados das figuras e as bolinhas de plasticina aos vértices das mesmas.

Para finalizar, os discentes realizaram uma ficha de trabalho para consolidarem o que tinham apreendido e se possuíam alguma dúvida para que pudesse ser clarificada.

Figura 127. Criação das figuras geométricas



Na visão de Serrano e Luque (2016), é essencial a exploração do meio em que a criança está inserida, já que o mesmo oferece um enorme conjunto de oportunidades sensoriais que será crucial para o futuro dos educandos, entre elas a adequada manipulação dos objetos com o qual contacta.

É de salientar o quão importante é cada vez mais que os alunos manipulem diversificados objetos, pois estão a participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento, não estando apenas sentados a ouvir os professores falar. **(Diário de bordo, 26 de novembro de 2019)**

6.5.4.1.5. Atividade 5: Que Materiais Flutuam e não Flutuam?

Para iniciar a atividade, foi clarificada aos alunos a tarefa que iriam realizar. Como esta atividade surgiu em sequência da abordagem de conteúdos de estudo do meio sobre os tipos de moradias foram colocados na sala diversos objetos que os alunos conheciam e que a maior parte tem em casa, entre eles: um lápis, colher, esfregão, rolha de madeira, tampa de plástico, entre outros.

Após os alunos observarem os objetos, foi exposto ao grupo um recipiente transparente com água, questionando sobre a sua utilidade. Após o diálogo com a turma, aferindo a compreensão das opiniões prévias dos alunos frisou-se que iriam fazer uma experiência com os vários objetos. Para tal, foi explicado o significado de flutuar e não flutuar e, de seguida, distribuiu-se uma pequena tabela de registo.

Depois de compreenderem os termos referidos anteriormente os alunos procederam ao registo prévio das suas opiniões sobre cada objeto, afirmando se iriam flutuar ou afundar (não flutuar). O preenchimento da mesma foi realizado em grande grupo e no quadro, procedendo-se depois ao mesmo registo na folha entregue.

Numa fase seguinte, um aluno de cada vez dirigiu-se perto do recipiente e dos vários objetos escolhendo um aleatoriamente, colocando-o na água. Posteriormente, o recipiente já fechado circulou pela turma com a finalidade que todos tivessem oportunidade de observar pormenorizadamente o que aconteceu a cada objeto, procedendo-se posteriormente ao registo do que observaram. Numa fase subsequente, realizaram a comparação das suas ideias prévias com as conclusões dialogadas e observadas no decorrer de toda a atividade

Figura 128. Realização da atividade experimental “Que materiais flutuam e não flutuam?” e registo do que observaram



6.6. Fases do Projeto

As duas primeiras semanas de prática pedagógica, destinam-se à observação participante. Consiste num momento fundamental para observar e compreender a dinâmica dos educandos. Na primeira semana de intervenção refletiu-se e identificou-se a questão de I-A que desencadeou o respetivo projeto. Em todo o processo houve um planeamento das atividades consoante as estratégias delineadas.

Quadro 9. Cronograma 1.º B

Meses	outubro				novembro				dezembro			
Semanas	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Observação												
Identificação da questão de I-A												
Formulação da Questão												
Delineação das estratégias de intervenção												
Planeamento das atividades consoante as estratégias												
Recolha de dados												
Reflexão sobre as atividades implementadas												

6.7. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa

No que concerne à intervenção com a comunidade educativa, todas as estagiárias que efetuaram esta prática no Colégio do Marítimo idealizaram um circuito tradicional, englobando diversificados jogos tradicionais.

Numa primeira etapa, realizou-se um diálogo, em contexto de sala de aula, com o intento de perceber quais os jogos tradicionais que os alunos das respetivas turmas mais gostavam. Após este momento, as estagiárias procederam à seleção dos jogos mais votados realizando a lista dos que seriam concretizados. Neste sentido, os jogos escolhidos ocorreram da seleção dos jogos preferidos das cinco turmas.

Num segundo momento e já no dia em que iria ocorrer o circuito tradicional, chegou-se ao colégio mais cedo a fim de preparar o campo sintético para todas as etapas. Realça-se que foram dez etapas, onde em cada uma estava uma estagiária e o docente titular da turma para supervisionar e se certificar que todos cumpriam com as regras estipuladas. As cinco turmas foram divididas em dois grupos com aproximadamente dez elementos.

É importante salientar que todos os grupos possuíam a oportunidade de experienciarem todos os jogos. Para que tal acontecesse, determinou-se que cada grupo iria estar em cada etapa sensivelmente cinco minutos e, após soar um apito, deveriam passar para o jogo seguinte.

Quadro 10. Lista de Jogos selecionados

<p>1.^a Etapa – Corrida dos Sacos</p>	<p>Cada discente possuía um saco e o intento era percorrer a distância estipulada sem saírem do interior do saco.</p>
<p>2.^a Etapa - colher e bolas de <i>ping-pong</i></p>	<p>Os alunos tinham de se deslocar com uma colher na boca e com uma bola de <i>ping-pong</i> na parte superior da mesma, sem a deixar cair. Caso acontecesse, tinham de voltar ao início.</p>
<p>3.^a Etapa – Jogo com arcos</p>	<p>Uma adaptação do conhecido jogo das cadeiras. Os alunos tinham de se deslocar à volta dos arcos. Ao ouvirem o apito tinham de saltar para o interior do mesmo. Perdia, quem não conseguisse encontrar um arco vazio.</p>
<p>4.^a Etapa – Jogo do lenço</p>	<p>Formando uma roda, os jogadores estavam virados para o centro da mesma. Um dos alunos era escolhido para correr à volta da roda. O objetivo consistiu em deixar cair o lenço e, de seguida, o aluno tinha de correr para que o colega em que colocou o lenço não o conseguisse apanhar.</p>
<p>5.^a Etapa – 1, 2, 3 meia lua</p>	<p>Os educandos, virados de frente para um colega, tinham de se deslocar o mais rápido possível enquanto o aluno de costas voltadas verbalizava “um, dois, três, meia lua”. O aluno que ganhava era aquele que chegava mais rapidamente ao colega.</p>
<p>6.^a Etapa – Limbo</p>	<p>Dois alunos, escolhidos aleatoriamente seguravam numa corda e os restantes alunos tinham de se deslocar por baixo da mesma sem a tocarem. À</p>

	<p>medida que os alunos iam passando, os dois colegas baixavam a corda. Perdia, quem tocasse na mesma.</p>
<p>7.^a Etapa – Balão na Testa</p>	<p>Os discentes, em duplas, tinham de transportar um balão na testa, durante um percurso delineado. Ganhava a dupla que chegasse primeiro ao fim do percurso.</p>
<p>8.^a Etapa – Jogo do galo com coletes</p>	<p>As equipas tinham de formar duas filas paralelas e os três primeiros elementos da respetiva fila recebiam um colete com a cor da sua equipa. Após o sinal do adulto, os primeiros da fila tinham de correr até aos arcos, colocando o colete num arco à sua escolha. De seguida, tinham de regressar para trás e tocar na mão do colega da sua equipa. O segundo colega, com o colete, tinha de repetir o mesmo procedimento. O objetivo consistia em alinhar três coletes da mesma cor para ganharem o jogo.</p>
<p>9.^a Etapa – Jogo do Mata</p>	<p>Num primeiro momento, os capitães de cada equipa efetuavam o “par ou ímpar”, delineando, assim, quem iniciava o jogo. Posteriormente, cada equipa deslocava-se livremente no seu meio campo. Cada jogador tinha de lançar a bola e atingir um dos elementos da outra equipa. Caso conseguissem, os alunos atingidos ficavam fora de jogo. A equipa vencedora era aquela que eliminava todos os adversários.</p>
<p>10.^a Etapa – Marco penalti</p>	<p>Os alunos tinham de se colocar em fila. O primeiro elemento era o guarda-redes e o outro educando tentava marcar golo. De seguida, o aluno que chutava a bola dirigia-se para a posição guarda-redes e todo este processo repetia-se até todos os alunos terem jogado.</p>

Como já referido, todos os jogos desenvolvidos surgiram em sequência dos debates e diálogos realizados em cada turma e consoante as preferências dos educandos, visto que o nosso intuito se centrou nos alunos e que estes tivessem uma aprendizagem ativa em todo este processo.

De maneira geral, o circuito correu muito bem e os alunos ao chegarem ao campo e ao se depararem com a imensidão de materiais, mostraram-se logo entusiasmados para participar em cada jogo.

Apesar do grande número de alunos que participou, todas nós, com a ajuda dos docentes, conseguimos controlar todo o desenrolar do circuito. No final do mesmo, os professores parabenizaram-nos pelo trabalho que tínhamos realizado, mostrando agrado e satisfação por também terem feito parte destes jogos tradicionais, pois acabamos todos por nos divertir. Em conversa ulterior com os alunos, o *feedback* também foi muito positivo, afirmando que gostariam de repetir novamente todos os jogos.

Deste modo, foi verificável que os jogos englobam um componente muito importante no processo de ensino-aprendizagem de todos os educandos, tornando-os muito mais felizes, potencializando o seu desenvolvimento motor, a sua cooperação com os colegas e adultos e o cumprimento de regras.

Continuamente é fundamental que os alunos tenham a oportunidade de se exprimirem. Neste sentido, a Expressão Físico-Motora surge como uma componente imprescindível para o desenvolvimento dos alunos. Aranha (2005), salienta que esta componente possibilita o desenvolvimento de várias competências como, por exemplo, os sentidos e a motricidade.

Outra atividade em comunidade, consistiu na colaboração na preparação da festa de Natal na escola. Deste modo, no Colégio do Marítimo a festa de Natal apelidou-se “O Natal dos animais”. Após a proposta dos docentes do respetivo colégio, os alunos do 1.º ano ficaram responsáveis por representar as abelhas. Em conversa com as docentes cooperantes como não encontrávamos uma música adequada à temática das abelhas adaptamos a música “Ping Pong”, reescrevendo a letra e adequando ao papel que os alunos iriam desempenhar, ou seja, abelhas. Posto isto, a nova música, apelidou-se “Zing Zong”

Numa fase posterior, colocou-se a música e, antes de proceder à aprendizagem da letra, os alunos circularam pela sala exprimindo-se individualmente consoante a melodia que ouviam.

No que concerne à didática da letra da canção, solicitou-se que os alunos se sentassem com as costas direitas, realçando a importância da postura. Logo depois, iniciou-se a abordagem à nova letra, trabalhando primeiro verso a verso e numa etapa seguinte dois em dois versos. É de salientar, que nesta primeira abordagem, no trabalho da aprendizagem dos versos, os alunos apenas os diziam e marcavam a pulsação. Só numa fase ulterior é que se procedeu ao canto da letra de dois em dois versos.

Depois da aprendizagem da didática da letra da canção e da melodia, os alunos mimaram a respetiva canção. É de salientar que como seriam duas turmas do 1.º ano para a escolha da coreografia procedemos da seguinte forma: cada turma dirigiu-se ao pavilhão da escola, colocou-se a música e os alunos mimaram-na com gestos em conformidade com a letra que já tinham aprendido anteriormente. Numa fase subsequente, ao juntarmos as duas turmas, procedemos a uma escolha conjunta com base nas ideias dos alunos e as suas opiniões formando-se a coreografia final. Importa referir, que nos debruçamos desta forma, devido às diferenças de horário.

Assim sendo, após a aprendizagem da letra da canção e da respetiva coreografia, ensaiamos várias vezes, quer fosse só com uma turma ou com ambas quando assim o horário possibilitava.

De maneira geral, esta experiência foi muito enriquecedora, quer a nível individual quer como futura profissional no âmbito da educação. No início estava um pouco receosa, mas esta experiência veio demonstrar que com dedicação e empenho conseguimos transpor os obstáculos alcançando os nossos objetivos.

Durante a aprendizagem quer da letra quer da coreografia os alunos demonstraram constantemente uma enorme vontade de participar, partilhando as suas ideias e mostrando-se sempre empenhados. Além do mais, conseguimos trabalhar muito bem, devido à enorme receptividade dos alunos ao longo desta aprendizagem. É também importante salientar, que ao juntarmos as duas turmas foi possível, igualmente, trabalhar muito bem com todos os alunos, apesar de em alguns momentos existir alguma agitação.

Na chegada do grande dia foi com grande emoção e alegria que se assistiu as duas turmas a apresentar todo o trabalho realizado. Foi muito gratificante ouvir encarregados de educação a felicitarem por todo o trabalho desenvolvido com os seus educandos.

Figura 129. Circuito Tradicional



Figura 130. Apresentação da música "Zing Zong"



6.8. Reflexão Global sobre a Prática Pedagógica III

Na globalidade, a prática pedagógica decorreu de forma muito positiva. Apesar das idades precoces, conseguiu-se trabalhar muito bem com a turma. O facto de os alunos serem autónomos, participativos, ambiciosos, críticos e comunicativos facilitou todo este processo de ensino e aprendizagem.

Em sequência do referido anteriormente, procurou-se tornar as aulas cada vez mais dinâmicas e divertidas, recorrendo-se aos mais diversos materiais, visto que os educandos transpareciam um enorme gosto em participar e explorar todo o meio que os rodeava. Captar o interesse dos alunos consistiu, sem sombra de dúvidas, num dos intentos primordiais, pois tal como afirma Alberga (2014) “quando se está interessado e atento, tudo o que suscita interesse e provoca atenção aprende-se melhor” (p. 103).

Neste contexto, o docente assume um papel crucial para permitir que os alunos comuniquem com os seus colegas, explorem todo o meio ambiente que os rodeia e que possuam, acima de tudo, uma participação cada vez mais ativa ao longo de todo o percurso de ensino. Deste modo, torna-se importante que o professor consiga comunicar clara e abertamente com os seus alunos de modo a facilitar todo este processo.

Na perspetiva de Estanqueiro (2010), o diálogo e a comunicação são ferramentas basilares para que se consiga alcançar tudo o que é estipulado. Contudo, o mesmo autor salienta que os diálogos de um docente com os seus educandos devem ser breves já que um aluno aprende melhor quando pesquisa, explora, analisa e partilha ideias sobre os mais diversificados conteúdos. Contrariamente, se os docentes “optam pelo monólogo, os alunos desinteressam-se e distrem-se” (p. 39).

Continuamente, na perspetiva de Cardoso (2019), um professor que potencialize uma aprendizagem passiva, onde limita o acesso a que os alunos descubram por si só e explorem tudo o que lhes rodeia, irá potencializar algumas problemáticas, entre as quais: (1) fomenta a indisciplina, pois os educandos ficarão mais distraídos; (2) os alunos não se sentem motivados; (3) a interação entre todos os intervenientes é escassa.

Na educação atual, é fundamental que o docente tenha consciência que o importante não é apenas transmitir conteúdos, mas sim certificar-se que os alunos compreendem o que é exposto e que saibam pôr em prática o que é apreendido. Esta ideia pode ser transposta com um exemplo prático e que se adequa à faixa etária da presente prática pedagógica. Cardoso (2013) retrata que o fulcral não é apenas transmitir, por exemplo, as regras gramaticais, mas sim, potencializar atempadamente as competências

linguísticas dos alunos que se irão manifestar na maneira como os alunos irão comunicar e escrever.

Ao longo da prática pedagógica, seguiu-se a metodologia empregue pela docente cooperante. Neste sentido, efetivou-se os objetivos delineados pelos Programas e Metas curriculares direcionadas para o 1.º CEB, mais concretamente: Programas e Metas curriculares de Português no Ensino Básico (Buescu et al., 2015); Programas e Metas Curriculares de Matemática para o ensino Básico (Bivar et al., 2013); e a Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004). Denote-se que as planificações foram orientadas pela professora cooperante e pelo Orientador Científico.

Em suma, o docente apresenta-se como um agente fundamental para a promoção de uma aprendizagem enriquecedora e significativa, refletindo sempre nas necessidades dos alunos com os quais trabalha. Na ótica de Pereira (2017) “cabe ao professor despertar e motivar os alunos para a aprendizagem” (p. 31), pois só assim garantirá que os alunos se sintam motivados.

Considerações Finais

Após cinco anos acadêmicos, repletos de múltiplas aprendizagens, sinto-me orgulhosa de todo o meu percurso. A finalização do presente relatório de estágio é um marco imprescindível e que me fez refletir sobre tudo o que realizei ao longo das práticas pedagógicas.

Refletir foi um ato realizado constantemente. Dia após dia, a reflexão permitia-me pensar sobre o meu percurso, no que podia melhorar em prol de um desempenho cada vez mais promissor, com o intento de proporcionar aos educandos uma aprendizagem enriquecedora. Todas estas vivências ajudaram-me a desenvolver competências fulcrais para o meu futuro enquanto educadora e professora do 1.º CEB.

Surgiram alguns obstáculos abraçados ao medo e ao nervosismo de não atingir os meus objetivos. Contudo, superei todos os desafios que encontrei ao longo desta caminhada com persistência e confiança.

Desde a primeira prática pedagógica, procurei tornar a aprendizagem dos discentes diversificada, enriquecedora e motivadora, desenvolvendo as suas competências de forma equilibrada e integral. Posto estas convicções, procurei realizar variados momentos de aprendizagem que permitissem aos educandos experienciarem inúmeras situações em que a participação dos mesmos fosse sempre ativa.

Na primeira prática pedagógica, direcionou-se a aprendizagem das crianças para uma educação centrada nos valores, pois é indispensável que os discentes desenvolvam as suas relações interpessoais de forma positiva. São os nossos futuros cidadãos que terão de aprender a viver em sociedade respeitando o outro e, neste sentido, o desenvolvimento de aptidões a este nível, em idades precoces, fomentará as suas competências sociais.

Já no 1.º CEB, mais concretamente na segunda prática pedagógica, proporcionou-se uma aprendizagem de cariz cooperativo com o objetivo claro que é fundamental maximizar a aprendizagem dos alunos e que estes conseguem desenvolver as suas competências juntamente com os seus colegas ajudando-se mutuamente, promovendo igualmente as suas relações interpessoais.

Na última prática pedagógica, os discentes eram autónomos e muito participativos. O objetivo centrou-se em proporcionar uma aprendizagem ativa e diversificada. Para tal, a implementação de estratégias diversificadas, de cariz lúdico-manipulativo tornou-se crucial, pois possibilitou que os alunos explorassem vários materiais, aprendendo de forma diferenciada, mas ao mesmo tempo divertida,

enriquecedora e motivadora. Neste enquadramento, também foi proporcionado vários momentos de trabalho com os colegas, com a finalidade de desenvolver as suas competências no que diz respeito à comunicação e saber trabalhar com o outro. Cardoso (2019), salienta “queremos uma escola que não se limite a desenvolver o domínio cognitivo, mas abarque também os domínios de estabilidade emocional, comunicação e competências sociais” (p. 166).

Desta forma, salienta-se que em todas as práticas anteriores procurou-se utilizar material lúdico, tornando as atividades mais divertidas e atrativas, a fim de todos os educandos os explorarem adequadamente, potencializando os seus conhecimentos. Cardoso (2019) reforça a ideologia mencionada, referindo “queremos uma escola que construa atividades escolares atrativas, significativas e úteis, que sejam, comprovadamente, as formas mais eficientes para os alunos chegarem as aprendizagens” (p. 57).

Denote-se que todas as tarefas/atividades foram pensadas e construídas consoante festividades da época ou relacionadas com os conteúdos que os alunos iriam de abordar e também em conformidade com a faixa etária e o ano de escolaridade. Continuamente, é verificável que todos os projetos colocados em prática foram delineados em concordância com os diversos contextos, tendo em atenção as características das crianças/alunos.

A avaliação utilizada ao longo de todas as práticas pedagógicas baseou-se numa avaliação formativa, visto que a mesma consiste numa avaliação sistemática e contínua, na medida em que ocorre durante todo o processo de aprendizagem e permite perceber o ritmo e os estilos de aprendizagem dos alunos. Esta era refletida diariamente através da observação participante e com questões concretizadas aos educandos, realizando, posteriormente todas as ilações sobre o desenrolar das estratégias implementadas. Denote-se que na visão de Lopes e Silva (2010) através desta avaliação é possível reconhecer as dificuldades dos educandos, colmatando as suas dificuldades e melhorando a sua aprendizagem.

Neste momento, finalizo o presente relatório de estágio com a plena consciência que para além de tudo o que já aprendi o conhecimento é engradecido diariamente com novos desafios, conquistas e experiências. Sei que escolhi uma profissão exigente e desafiante, mas que é extremamente compensadora. Como tão sabiamente afirmou Aristóteles “A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces”. Estes frutos

doces serão colhidos com muito trabalho, mas com a certeza que farei de tudo para que os meus educandos sejam felizes e que tenham um percurso educativo de sucesso.

Referências Bibliográficas

- Abreu, C. (2011). *Jogos rápidos Atividades de sala de aula*. Porto/Portugal: Porto Editora.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Portugal: Universidade Aberta.
- Alberga, F. (2014). *Todas as crianças podem ser Einstein*. Lisboa, Portugal: Grupo Planeta.
- Antunes, R., & Silva, A. (2019). *Fundamentos para a formação dos educadores no século XXI*. Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão.
- Aranha, Á. (2005). *Expressão Motora: Comunicação e Linguagem Corporal. Desenvolvimento da Motricidade através do Jogo*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: PACTOR.
- Baranita, I. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Relatório de Pesquisa Bibliográfica apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade da Educação Especial e domínio Cognitivo e Motor conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: Coleção Ideias em Prática, Oficinas São Miguel.
- Bento, A., & Ribeiro, M. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em Prática.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programas e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Branco, M. (2011). *O Sentido da Educação Democrática: Revisitando o conceito de Experiência Educativa em John Dewey*. Covilhã: Universidade da Beira Interior: LusoSofia - Biblioteca On-line de Filosofia e Cultura.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Caixinha, V. (2015). *Construção da autonomia: A motricidade fina e as aprendizagens escolares*. Algarve : Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Editora Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Cardoso, J. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Lisboa: Guerra & Paz, Editores, S. A.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*. Minho, Portugal: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cristo, A. (2013). *Escola para o Século XXI: Liberdade e Autonomia na Educação*. Lisboa: Guide - Artes Gráficas, Lda.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Portugal: Relógio D'Água.

- Dias, J. (2009). *A construção da identidade na infância no contexto multicultural Português. Estudo de um caso*. Tese de doutoramento; Faculdade de Santaigi de Compostela: Faculdade de Ciências da Educación.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto Ser Mais: Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências, Universidade do Porto.
- Ferraz, A., Ferio, A., Salvagnin, C., Florêncio, D., Dalmann, E., Aguiar, G., . . . Jesus, S. (2011). *Educação Expressiva - Um novo Paradigma Educativo*. Portugal: Tutitirév Editorial, Lda.
- Fino, C. (2003). *FAQs, Etnografia e Observação Participante*. Funchal: Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp 95-105.
- Formosinho, J., & Machado, j. (volume 8 de Janeiro/Junho de 2008). Currículo sem Fronteiras. *Currículo e Organização - As Equipas Educativas como Modelo de Organização Pedagógica*, pp. 5 - 16.
- Formosinho, J., Alves, J., & Verdasca, J. (2016). *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2001). *Educação Pré-Escolar - A construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Fortin, M., Côté, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Trad. Nídia Salgueiro, Lusodidacta.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. 1.^a Edição; Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos e Paulo Guinote; Guide Artes Gráficas, Lda.
- Horta, M. (2008). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: Que realidade?* Portugal: Editorial Novembro.
- Leite, C. (2014). *Aprendizagem Ativa - a criança como aprendiz ativo na descoberta do mundo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Mestrado de Formação de Professores – Especialização em Educação Pré-Escolar.
- Leite, C., & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C., Freitas, C., Silva, C., Viana, I., Sousa, J., Costa, J., . . . Morgado, J. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Portugal: De Facto Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Porto: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Portugal: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J., & Silva, H. (2013). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J., Spear-Swerling., Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *O Ensino da Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação de professores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Mattos, C. (2011). *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Campona Grande: EDUEPB pp.49-83 ISBN 978-85-7879-190-2.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: 4.ª Edição, Porto Editora.
- Organização Curricular e Programas*. (2004). Ministério da Educação, 4.ª edição.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto-Portugal: 3.ª edição, Porto Editora.
- Pacheco, J. (2019). *Inovação Educacional*. Portugal: Edições Mahatma.
- Pacheco, J. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Portugal : Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.
- PEE. (2016-2019). *Projeto Educativo EB1/PE/Creche da Ribeira Brava - Comunicação, Civismo e Literacia*.
- PEE. (2016-2020). *Projeto Educativo Colégio do Marítimo*. Funchal.
- Pereira, R. (2017). *A importância da Expressão Plástica no ensino da Matemática no 1.º Ciclo de Ensino Básico*. Porto, Portugal: Escola Superior de Educação de Paula

Frassinetti; Mestrado de Formação de Professores – Especialização em Educação PréEscolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Portugal: Direção-Geral da Educação.

Roldão, M., & Marques, R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Portugal: Porto Editora.

Rombert, J. (2015). *O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para os pais educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. Lisboa: 2.ª Edição - A Esfera dos livros.

Sabrino, J., Rebanal, J., Martinez-Conde, J., Valle, D., Merino, P., Alonso, L., . . . Teixeira, V. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.

Serrano, P., & Luque, C. (2016). *A criança e a motricidade fina - Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: PAPA LETRAS,, Lda.

Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto I*. Lisboa: Pactor.

Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de aula para o Sucesso*. Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

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

Silva, S. (2017). *Efeito de jogos lúdico-recreativos de cooperação-oposição no nível de atividade física e nas interações em crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra, Portugal: Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância; Departamento de Educação.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, A. (2017). *Educação pela Arte e Artes na Educação 2.º volume - Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget, 2.ª Edição.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa - Sua fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina.
- Webster-Stratton. (2018). *Como promover as Competências sociais e Emocionais nas Crianças*. Braga: Trad. Seixas, P: Psiquilibrios Edições.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Portugal: ASA Editores, S.A.

Referências Normativas

- Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001 – I Série - A*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001 – II Série - A*. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República N.º 240/2014 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República N.º 129/2018 – I Série*. Ministério da Educação.
- Despacho N.º 5908/2017 de 5 de julho. *Diário da República N.º 128/2017 – II Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho N.º 6478/2017 de 16 de julho. *Diário da República n.º 143/2017 – II Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação
- Lei N.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237/1986 – I Série*. Assembleia da República.
- Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34/1997 – I Série – A*. Assembleia da República.