

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Susana Filipa Carvalho Mendonça**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

fevereiro | 2021

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Susana Filipa Carvalho Mendonça**

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

ORIENTAÇÃO  
José Paulo Gomes Brazão



**UNIVERSIDADE da MADEIRA**

**Faculdade de Ciências Sociais**

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

**Susana Filipa Carvalho Mendonça**

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

**Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão**

Funchal e UMa, fevereiro de 2021

**“O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também o espírito crítico”**

**(Alarcão, 2010, p. 34).**

## **Agradecimentos**

Neste momento em que me sinto a finalizar mais um ciclo e um enorme desafio, resta-me agradecer a todos os intervenientes que me acompanharam durante esta aventura.

Assim, dirijo os meus agradecimentos ...

À instituição que me acolheu durante as três práticas explanadas no presente relatório, nomeadamente, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santa Cruz, que desde logo se predispôs a aceitar a minha presença e contribuiu para o meu crescimento enquanto pessoa, mas também enquanto profissional da educação.

Ao grupo da sala das Joanelhas que sempre colaborou nas atividades propostas e que me permitiu adquirir uma maior experiência com a faixa etária em questão, visto que incitou em mim a busca por atividades interessantes, dinâmicas e significativas marcadas pela descoberta e pela exploração dos sentidos.

À turma do 1.ºA que se traduziu no meu primeiro contacto mais profundo com a prática real do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que sempre me ajudou a crescer e a procurar novos caminhos conducentes à aquisição de conhecimento. Ademais, agradeço pela sua predisposição para aprender e pelos valores que me transmitiram.

À turma do 4.ºB que me mostrou a pertinência do trabalho cooperativo (professor-alunos) visando uma aquisição significativa dos conhecimentos. Acima de tudo, agradeço pela cumplicidade, confiança e felicidade que demonstraram durante os momentos de aprendizagem. Foi gratificante receber as suas partilhas e inspirar-me nos próprios discentes para a continuação de uma prática direcionada para os seus interesses e aspirações.

A toda a comunidade educativa pelo agrado com que me receberam, bem como pela disponibilidade em auxiliar no que necessário. De um modo mais individual, agradeço às educadoras Carminda Santos, Rita Nunes e Cristina Arêde por todos os momentos e aprendizagens proporcionadas que levo para toda a vida. Ademais, importa tecer um outro agradecimento às docentes Conceição Quintal e Maria José Freitas por todos os conhecimentos e práticas de excelência demonstradas que despertaram em mim o sonho de um dia desenvolver uma prática dotada de tamanha pertinência. A todas

agradeço, pela disponibilidade, pela receptividade, pelos múltiplos ensinamentos e pela partilha de experiências e saberes.

Aos professores que me acompanharam durante este percurso e que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação e para o desenvolvimento e aquisição de competências essenciais para o desenvolvimento de uma prática de qualidade.

Ao orientador científico do presente relatório, José Paulo Gomes Brazão, por toda a sua disponibilidade, atenção e orientação durante a elaboração do mesmo, bem como por todos os conselhos e sugestões de melhoria.

Às verdadeiras amigas que estiveram ao meu lado durante este percurso e que me incentivaram e acarinharam em busca do sucesso conjunto. Além de tudo isso, foram um dos meus pilares no decurso deste desafio e a quem agradeço pela partilha de experiências, de ideias e de sugestões.

À minha família que sempre me encorajou e iluminou nos momentos mais difíceis, mostrando-me que o caminho da resiliência é fulcral para atingir o sucesso e os objetivos pré-definidos.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu namorado por todo o amor, carinho e paciência durante este percurso, assim como por toda a compreensão nos momentos menos bons, em que os sentimentos mais tristes me dominaram.

Obrigada por tudo!

## Resumo

O presente relatório assume-se um compêndio sucinto das práticas pedagógicas que decorreram no âmbito da formação inicial de docentes, na vertente de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em vista a construção de uma prática fundamentada, é meu intento refletir acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos inerentes à atividade docente, bem como enfatizar a parte prática, nomeadamente, os aspetos por mim considerados alvo de melhoria. Para que tal fosse exequível, recorri à metodologia de Investigação-Ação que prevê um trabalho *in loco* com uma turma em questão e que se desenvolve através da articulação entre a concetualização e o aprender-fazendo, ou seja, entre a teórica e a prática.

Na Prática Pedagógica I foi meu intento colmatar algumas dificuldades de linguagem/comunicação evidentes no grupo da Pré 4 e, para tal, defini diversas estratégias de intervenção. O trabalho desenvolvido revelou-se extremamente pertinente, visto que os discentes foram, ao longo do tempo, partilhando com maior clareza as suas ideias, vivências e desejos através da linguagem oral.

Já a Prática Pedagógica II girou em torno do manuseamento de materiais didáticos aspeto que influenciou, positivamente, a compreensão dos conteúdos abordados e aumentou a confiança dos discentes no decurso das atividades. Ademais, o recurso a esses materiais contribuiu para que os discentes encarassem os conteúdos como algo menos abstrato e que se tornam mais simples quando aprendidos através de situações concretas próximas do seu quotidiano.

A Prática Pedagógica III sustentou-se no trabalho colaborativo como meio de valorizar e motivar os discentes para o processo de aprendizagem, através de atitudes de entreajuda, respeito e de partilha de conhecimentos entre os mesmos. Neste sentido, o trabalho realizado aumentou a autoestima dos alunos, sobretudo dos que apresentavam maiores dificuldades e, por conseguinte, avolumou a sua motivação para os momentos de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Reflexão; Aprendizagem Significativa; Trabalho Cooperativo.



### **Abstract**

This report is assumed to be a succinct compendium of the pedagogical practices that took place within the scope of pre-service teacher training, in the field of Pre-School Education and Elementary Education.

In order of building a well-founded practice, it is my intention to reflect on the theoretical and methodological assumptions of the teaching activity, as well as to emphasize the practical dimension, namely, the aspects that I consider to be the target of improvement. For this to be achievable, I resorted to Action Design Research methods, which implies the field work with a certain class and is developed through the articulation between conceptualization and learning-by-doing, that is, between theory and practice.

In Pedagogical Practice I it was my intention to overcome some language / communication difficulties evident in the Pre 4 group and, for that, I defined several intervention strategies. The work developed proved to be extremely relevant, once students were increasingly able to share their ideas, experiences, and desires with greater clarity through oral language.

Pedagogical Practice II was designed around the handling of teaching materials, an aspect that positively influenced the understanding of the contents covered and increased students' confidence during the activities. In addition, the use of these materials contributed to students perceive the contents as something less abstract and that they become simpler when learned through concrete situations close to their daily lives.

Pedagogical Practice III was based on collaborative work as a mean of valuing and motivating students for the learning process, through attitudes of mutual help, respect and knowledge sharing among them. In this sense, the work carried out increased the students' self-esteem, particularly those who had greater difficulties and, therefore, increased their motivation for the learning moments.

**Key words:** Pre-school education; Elementary Education; Reflection; Meaningful Learning; Cooperative Work.

## Índice

Agradecimentos .....	X
Lista de Figuras .....	XVIII
Lista de Quadros .....	XX
Lista de Gráficos.....	XXI
Lista de Conteúdos do CD-ROM .....	XXII
Lista de Siglas e Abreviaturas .....	XXV
<b>PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1- A Educação e o Currículo .....</b>	<b>5</b>
1.1. A Operacionalização do Currículo em Portugal .....	5
1.1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).....	8
1.1.2. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	10
1.2. O Perfil e o Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
1.3. A Avaliação Formativa .....	17
<b>Capítulo 2- Princípios da Ação Educativa.....</b>	<b>21</b>
2.1. A Importância das Expressões no Desenvolvimento Holístico das Crianças.....	21
2.2. A Aprendizagem Cooperativa .....	22
2.3. A Aprendizagem Significativa.....	24
2.4. Os Materiais Didáticos como Fonte de Aprendizagem .....	26
2.5. O Jogo como Recurso de Aprendizagem.....	28
2.6. A Escola e a Família: Dois Agentes Indissociáveis.....	30
<b>Capítulo 3- Metodologia de Investigação-Ação.....</b>	<b>33</b>
3.1. Conceito de Investigação-Ação .....	33
3.2. Finalidades da Investigação-Ação .....	34
3.3. Características da Investigação-Ação .....	35

3.4. Etapas da Investigação-Ação .....	36
3.5. Técnicas de Recolha de Dados .....	38
3.5.1. Observação participante .....	38
3.5.2 Notas de campo .....	39
3.5.3 Entrevista Etnográfica .....	39
3.5.4. Análise Documental .....	40
3.6. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	40
3.6.1 Diários de Bordo .....	40
3.6.2 Registos fotográficos ou audiovisuais.....	40
3.7. Análise de Dados .....	41
<b>PARTE II- PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo 4- Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>44</b>
4.1. Caraterização da Escola .....	44
4.2. Caraterização da Sala.....	47
4.2.1. Organização do Ambiente Educativo.....	47
4.3. Caraterização do Grupo .....	51
4.4. Projeto de Investigação-Ação .....	55
4.4.1. Questão de Investigação-Ação .....	55
4.4.2. Estratégias de Intervenção.....	56
4.4.3. Etapas do Projeto de Investigação.....	62
4.4.4. Avaliação do Projeto .....	63
4.5. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa .....	65
4.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I.....	69
<b>Capítulo 5- Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>74</b>
5.1. Prática Pedagógica no 1.º ano de escolaridade .....	74
5.2. Caraterização da Sala.....	74
5.2.1. Organização do Ambiente Educativo.....	74

5.3. Caracterização da Turma .....	81
5.4. Projeto de Investigação-Ação .....	84
5.4.1. Questão de Investigação-Ação .....	84
5.4.2. Estratégias de Intervenção.....	85
5.4.3. Etapas do Projeto de Investigação.....	94
5.4.4. Avaliação do Projeto .....	95
5.5. Domínio de Autonomia Curricular (DAC).....	97
5.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II .....	99
5.7. Prática Pedagógica no 4.º ano de escolaridade .....	102
5.8. Caracterização da Sala.....	102
5.8.1. Organização do Ambiente Educativo.....	102
5.9 Caracterização da Turma .....	107
5.10. Projeto de Investigação-Ação .....	112
5.10.1. Questão de Investigação-Ação .....	112
5.10.2. Estratégias de Intervenção.....	112
5.10.3. Etapas do Projeto de Investigação.....	121
5.10.4. Avaliação do Projeto .....	122
5.11. Visita de Estudo ao centro da cidade de Santa Cruz.....	124
5.12. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III .....	127
Considerações Finais .....	130
Referências Bibliográficas.....	132
Referências Normativas.....	137

**Lista de Figuras**

Figura 1- Áreas de Competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	6
Figura 2- Matriz Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
Figura 3- A Avaliação Formativa.....	19
Figura 4- Localização da Instituição .....	45
Figura 5- Escola Básica com Pré-Escolar e Creche de Santa Cruz .....	46
Figura 6- Planta da Sala das Joaninhas.....	47
Figura 7- Espaços da Sala das Joaninhas.....	48
Figura 8- Diálogos em grande grupo sobre os frutos do outono e o corpo humano .....	57
Figura 9- Dança alusiva à canção “Ouriço Ploc, Ploc” .....	59
Figura 10- Recurso a diversos materiais para obter descrições.....	60
Figura 11- Atividade sobre os hábitos de higiene .....	61
Figura 12- Projeto “Vamos construir a Arca das Trapalhadas!” .....	67
Figura 13- Exploração da Arca das Trapalhadas .....	68
Figura 14-Planta da Sala do 1.ºA.....	75
Figura 15- Sala do 1.ºA .....	76
Figura 16- Exploração dos Sólidos Geométricos .....	87
Figura 17- Análise dos sólidos em grupo .....	88
Figura 18- Identificação dos sólidos geométricos .....	88
Figura 19- Construção de sólidos geométricos.....	89
Figura 20- Jogo "Brincando com as Operações" .....	91
Figura 21- Jogo dos Sinónimos e dos Antónimos .....	92
Figura 22- Cartões para o Jogo do Bingo das Operações.....	93
Figura 23- Jogo do Bingo das Operações .....	93
Figura 24- Origami do Barco.....	98
Figura 25- Construção de um sólido geométrico.....	98
Figura 26- Planta da Sala do 4.ºB .....	103
Figura 27- Sala do 4.ºB.....	104
Figura 28- Registo no caderno diário .....	114
Figura 29- Visualização de um vídeo sobre as retas paralelas, perpendiculares e concorrentes.....	115
Figura 30- Jogo "Criando com o corpo" .....	116

Figura 31- Jogo "Desenhar com cordas.....	117
Figura 32- Jogo da macaca sobre os tipos de retas.....	120
Figura 33- Folha de Registo para a Visita de Estudo .....	124
Figura 34- Registo de um dos alunos do 4.ºB .....	125
Figura 35- Observação e identificação de sólidos geométricos .....	125

**Lista de Quadros**

Quadro 1- Frequência das áreas de interesse da sala.....	50
Quadro 2- Rotina diária do grupo da Pré 4.....	51
Quadro 3- Interesses e dificuldades das crianças da Pré 4 .....	53
Quadro 4- Caraterização do grupo de acordo com as OCEPE .....	55
Quadro 5- Cronograma do Projeto de Investigação-Ação com a Pré 4.....	63
Quadro 6- Registo das Frequências Absolutas da Prática Observada .....	79
Quadro 7- Horário do 1.ºA .....	80
Quadro 8- Caraterização dos alunos do 1.ºA.....	83
Quadro 9- Cronograma do Projeto de Investigação-Ação com o 1.ºA .....	95
Quadro 10- Registo das Frequências Absolutas da Prática Observada .....	106
Quadro 11- Horário do 4.ºB .....	107
Quadro 12- Caraterização dos alunos do 4.ºB .....	110
Quadro 13- Cronograma do Projeto de Investigação-Ação com a turma do 4.ºB.....	122

**Lista de Gráficos**

Gráfico 1- Etapas do Processo de Investigação-Ação .....	37
Gráfico 2- Atividades extraescolares dos alunos do 1.ºA.....	81
Gráfico 3- Profissões desejadas pelos alunos do 1.ºA.....	81
Gráfico 4- Número de irmãos dos alunos do 1.ºA.....	83
Gráfico 5- Nível de escolaridades dos pais dos alunos do 1.ºA .....	84
Gráfico 6- Atividades extraescolares dos alunos do 4.ºB.....	108
Gráfico 7- Número de irmãos dos alunos do 4.ºB .....	111
Gráfico 8- Nível de escolaridade dos pais dos alunos do 4.ºB .....	111

## **Lista de Conteúdos do CD-ROM**

### **Pasta 1- Relatório de Estágio de Mestrado**

- Relatório de Estágio Susana Mendonça (formato PDF)

### **Pasta 2- Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar**

- Apêndice A: Planificações

Apêndice 1: Planificação para 15, 16 e 17 de outubro de 2018

Apêndice 2: Planificação para 22, 23 e 24 de outubro de 2018

Apêndice 3: Planificação para 29, 30 e 31 de outubro de 2018

Apêndice 4: Planificação para 5, 6 e 7 de novembro de 2018

Apêndice 5: Planificação para 12, 13 e 14 de novembro de 2018

Apêndice 6: Planificação para 19, 20 e 21 de novembro de 2018

Apêndice 7: Planificação para 26, 27 e 28 de novembro de 2018

- Apêndice B: Diários de Bordo

Apêndice 8: Diário de Bordo dos dias 8, 9 e 10 de outubro de 2018

Apêndice 9: Diário de Bordo dos dias 15, 16 e 17 de outubro de 2018

Apêndice 10: Diário de Bordo dos dias 22, 23 e 24 de outubro de 2018

Apêndice 11: Diário de Bordo dos dias 29, 30 e 31 de outubro de 2018

Apêndice 12: Diário de Bordo dos dias 5, 6 e 7 de novembro de 2018

Apêndice 13: Diário de Bordo dos dias 12, 13 e 14 de novembro de 2018

Apêndice 14: Diário de Bordo dos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2018

Apêndice 15: Diário de Bordo dos dias 26, 27 e 28 de novembro de 2018

### **Pasta 3- Prática Pedagógica no 1.º ano de escolaridade**

- Apêndice A: Planificações

Apêndice 1: Planificação para 25, 26 e 27 de março de 2019

Apêndice 2: Planificação para 1, 2 e 3 de abril de 2019

Apêndice 3: Planificação para 23 e 24 de abril de 2019

Apêndice 4: Planificação para 29 e 30 de abril de 2019

Apêndice 5: Planificação para 6, 7 e 8 de maio de 2019

Apêndice 6: Planificação para 13, 14 e 15 de maio de 2019

Apêndice 7: Planificação para 20, 21 e 22 de maio de 2019

Apêndice 8: Planificação para 27 e 28 de maio de 2019

- Apêndice B: Diários de Bordo

Apêndice 9: Diário de Bordo dos dias 11, 12 e 13 de março de 2019

Apêndice 10: Diário de Bordo dos dias 18, 19 e 20 de março de 2019

Apêndice 11: Diário de Bordo dos dias 25, 26 e 27 de março de 2019

Apêndice 12: Diário de Bordo dos dias 1, 2 e 3 de abril de 2019

Apêndice 13: Diário de Bordo dos dias 23 e 24 de abril de 2019

Apêndice 14: Diário de Bordo dos dias 29 e 30 de abril de 2019

Apêndice 15: Diário de Bordo dos dias 6, 7 e 8 de maio de 2019

Apêndice 16: Diário de Bordo dos dias 13, 14 e 15 de maio de 2019

Apêndice 17: Diário de Bordo dos dias 20, 21 e 22 de maio de 2019

Apêndice 18: Diário de Bordo dos dias 28 e 29 de maio de 2019

**Pasta 4- Prática Pedagógica no 4.º ano de escolaridade**

- Apêndice A: Planificações

Apêndice 1: Planificação para 28, 29 e 30 de outubro de 2019

Apêndice 2: Planificação para 4, 5 e 6 de novembro de 2019

Apêndice 3: Planificação para 11, 12 e 13 de novembro de 2019

Apêndice 4: Planificação para 18, 19 e 20 de novembro de 2019

Apêndice 5: Planificação para 25, 26 e 27 de novembro de 2019

Apêndice 6: Planificação para 1, 2 e 3 de dezembro de 2019

Apêndice 7: Planificação para 9 e 10 de dezembro de 2019

- Apêndice B: Diários de Bordo

Apêndice 8: Diário de Bordo dos dias 21, 22 e 23 de outubro de 2019

Apêndice 9: Diário de Bordo dos dias 28, 29 e 30 de outubro de 2019

Apêndice 10: Diário de Bordo dos dias 4, 5 e 6 de novembro de 2019

Apêndice 11: Diário de Bordo dos dias 11, 12 e 13 de novembro de 2019

Apêndice 12: Diário de Bordo dos dias 18, 19 e 20 de novembro de 2019

Apêndice 13: Diário de Bordo dos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2019

Apêndice 14: Diário de Bordo dos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 2019

Apêndice 15: Diário de Bordo dos dias 9 e 10 de dezembro de 2019

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**EPE-** Educação Pré-Escolar

**EB1/PE e Creche de Santa Cruz-** Escola Básico com Pré-Escolar e Creche de Santa Cruz

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**1.º CEB-** 1.º Ciclo do Ensino Básico

**TIC-** Tecnologias de Informação e Comunicação

**DAC-** Domínio de Autonomia Curricular

**I-A-** Investigação-Ação

**PPI-** Prática Pedagógica I

**PPII-** Prática Pedagógica II

**PPIII-** Prática Pedagógica III



## Introdução

Em pleno século XXI e tendo em conta os desafios que urgem todos os dias, torna-se cada vez mais importante formar cidadãos críticos, reflexivos e livres de pensamento. Decerto que esta ideia é o resultado de um trabalho árduo entre um conjunto alargado de professores que inovam a sua prática. Por outro lado, há ainda quem atribua ao aluno um papel passivo no seu processo de aprendizagem, ideia subjacente ao modelo de ensino tradicional que, atualmente, está desprovido de qualquer significado para o aprendiz.

Nesta linha de pensamento, torna-se imperativo caminhar em busca da mudança e findar com o paradigma tradicional, de forma a atingir uma prática inovadora assente no trabalho cooperativo entre os diversos agentes educativos. É ainda fundamental que o professor atenda às necessidades de todos e, em simultâneo, de cada um, mesmo que isso implique a pesquisa, a reflexão, a flexibilidade e a reformulação. Saliento que a inovação é cada vez mais necessária para que os alunos de hoje sejam os cidadãos reflexivos de amanhã.

Ademais, é fulcral que o docente tenha consciência do inacabamento da sua tarefa, enquanto responsável pela formação de, pelo menos, uma geração e que encare as crianças como peças centrais do processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor é cada vez mais desafiante enquanto mero mediador entre o conhecimento e o discente, que o orienta em busca do melhor ambiente de aprendizagem, em função dos seus interesses e dificuldades.

É nesta instância que o presente relatório se assume como o produto da minha formação inicial, através do qual explano um conjunto de conhecimentos e de pressupostos teóricos e metodológicos que me orientaram durante o meu percurso académico e que, sem dúvida, serão os sustentáculos deste bonito processo de aprendizagem constante que é a vida e a profissão docente.

De notar que é minha pretensão, através do **Capítulo 1**, explicitar o processo de desenvolvimento curricular em Portugal, bem com dar a conhecer a legislação inerente à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, tenciono refletir acerca do papel do educador e do professor, enquanto agentes mediadores da aprendizagem das crianças e não como detentores únicos do saber. O presente capítulo enfatiza ainda a importância da avaliação formativa enquanto instrumento regulador da prática docente, mas também como orientador do processo de aprendizagem da criança.

O **Capítulo 2** procura apresentar alguns pressupostos teóricos que se evidenciaram no decurso das minhas intervenções. Destaco que as expressões assumem-se como uma área fulcral no desenvolvimento das crianças, bem como o recurso ao jogo, uma vez que ambos se constituem fortes potenciadores da aprendizagem e que muito contribuem para o avolumar da motivação dos aprendentes.

Assim, cabe ao professor proporcionar momentos de aprendizagem significativa através do recurso a materiais, às TIC e, sobretudo, através de uma rutura com o paradigma tradicional ainda vigente em muitas práticas. Para tal, o docente terá de desenvolver um trabalho de parceria e de cooperação com as famílias dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento de práticas mais adequadas e uma crescente participação de todos no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

O **Capítulo 3** cinge-se à metodologia de Investigação-Ação que permite a (re)construção das práticas docentes, tendo em consideração as características das crianças e os desafios que emergem durante a ação pedagógica. Ademais, o presente capítulo coaduna ainda uma abordagem teórica acerca das técnicas e dos instrumentos empregues nas minhas práticas, bem como dos métodos de análise dos dados recolhidos.

Por fim, os **Capítulos 4 e 5** dizem respeito às Práticas Pedagógicas I, II e II que decorreram na Escola Básica com Pré-Escolar e Creche de Santa Cruz na sala das Joaninhas, com uma turma de 1.º ano e com uma de 4.º ano, respetivamente. Os capítulos suprarreferidos visam uma reflexão fundamentada acerca das atividades consumadas com o grupo e com as turmas mencionadas, precedidas de uma descrição da instituição, do meio envolvente, do contexto educativo e dos grupos em estudo, enfatizando as características e os interesses dos alunos. Acrescento que cada prática engloba ainda uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido, de modo a compreender o impacto da mesma na atenuação de um problema ou aspeto identificado inicialmente.

De um modo geral, as práticas pedagógicas que desenvolvi e a elaboração do presente relatório são apenas as sementes de todo um percurso e de uma aprendizagem que se vai avolumar com a experiência e com o contacto com a prática docente. Acrescento que é meu intento alcançar a mudança necessária, caminhando em busca de uma prática adequada aos interesses e às necessidades das crianças, de modo a conseguir desenvolver uma ação de maior qualidade, capaz de motivar os discentes para o processo de aprendizagem.



**PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO**

## Capítulo 1- A Educação e o Currículo

### 1.1. A Operacionalização do Currículo em Portugal

“O currículo constitui a mais importante base para o planeamento, avaliação e implementação do trabalho nas escolas”  
(Roldão, 2009, p. 69).

O conceito de currículo possui múltiplos significados, contudo, é comum compreendê-lo como sendo um “(...) conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo (...)” que estão organizadas segundo uma sequência pronta a desenvolver a nível micro (Roldão, 2009, p. 32). Para Alves e Roldão (2018) o currículo consiste num conjunto de aprendizagens, cujo principal intento é o crescimento do indivíduo, visando a propagação do saber e a evolução do conhecimento.

À luz do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o currículo traduz-se no “(...) conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos (...)” (p. 3477). No entanto, este termo é também considerado um importante instrumento de trabalho que as escolas devem explorar, gerindo-o e desenvolvendo-o tendo em consideração as características do meio local, de forma a assegurar que todos os alunos atingem as competências definidas para cada área de competência, plasmadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Figura 1), independentemente da oferta educativa e formativa de que dispõem (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

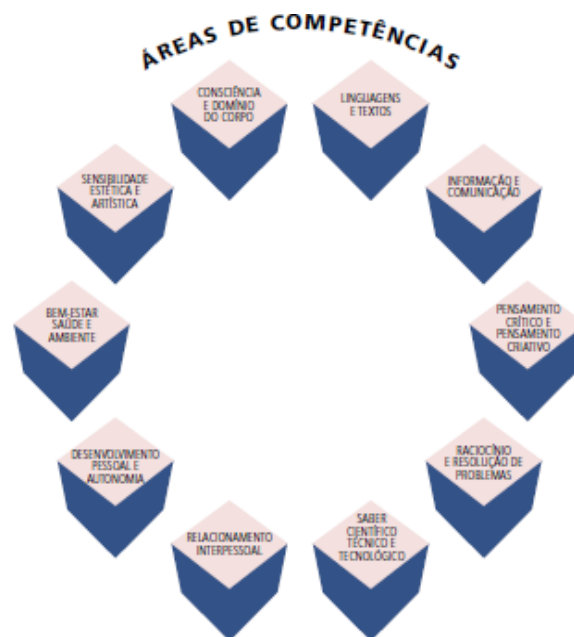


Figura 1- Áreas de Competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Fonte: Martins *et al.* (2017, p.20).

Em Portugal, a operacionalização do currículo sustenta-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e o define como um conjunto de meios que garantem o direito à educação, visando o desenvolvimento da personalidade, o progresso da sociedade e a democratização da mesma. Ademais, a referida lei salienta que a democratização do ensino é uma responsabilidade do Estado e defende que todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, bem como a uma justa igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar, tendo em consideração o previsto na Constituição da República Portuguesa.

Através de uma análise à lei supramencionada compreendemos que esta assegura uma aprendizagem decorrente em várias etapas, nomeadamente, a Educação Pré-Escolar (EPE), o Ensino Básico e o Ensino Secundário e que todas devem proporcionar momentos de aprendizagem significativa, com vista à aquisição de conhecimentos e de competências essenciais para uma vida em sociedade. Assim, o principal intuito da educação deve passar por formar “(...) cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3068).

No âmbito da legislação que norteia a educação em Portugal é meu intento destacar ainda o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que determina os princípios e as normas que asseguram a inclusão, como sendo um processo que tenciona responder às

múltiplas necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Ademais, o decreto enunciado reúne todas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, tal como os recursos específicos a mobilizar, com vista a melhor responder às necessidades educativas das crianças e dos jovens, durante o seu percurso escolar, independentemente das múltiplas ofertas de educação e de formação.

A 13 de setembro de 2019 foi publicada a Lei n.º 116/2019 que consistiu na primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e que definiu o regime jurídico da educação inclusiva. Este documento veio explicar conceitos, de modo a facilitar a sua compreensão; atribuir mais direitos aos pais e aos encarregados de educação; sugerir a elaboração e a participação destes agentes na avaliação, ou seja, no Relatório Técnico-Pedagógico, no Plano Individual de Transição e no Programa Educativo Individual. Além disso, a suprarreferida lei salienta a introdução das equipas multidisciplinares; a explanação, mais pormenorizada, das medidas de intervenção; a clarificação de alguns conceitos no âmbito dos vários tipos de medidas (universais, seletivas e adicionais); assegura a formação gratuita de apoio à aprendizagem e à inclusão; e define o papel de alguns dos documentos de referência, entre outros aspetos.

É de igual importância refletir acerca do impacto do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que veio reforçar a importância de uma política educativa centrada nos alunos e garantir a igualdade de acesso à escola pública promovendo assim, o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades, desígnios estes já consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Nesta senda, o referido decreto define os seguintes aspetos: o currículo dos ensinos básico e secundário; os princípios orientadores da sua conceção; tal como a operacionalização e a avaliação das aprendizagens. De certo modo, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, visa assegurar que todos os alunos adquirem os conhecimentos pretendidos e que desenvolvem as capacidades e atitudes preconizadas pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Considero que as normas mencionadas acima devem regular e sustentar a prática docente, garantindo o desenvolvimento de práticas inclusivas e para todos, assegurando uma igualdade de oportunidades no que respeita ao acesso e ao sucesso escolar. Uma vez que a aprendizagem decorre em várias etapas, importa compreender os documentos

oficiais que norteiam o desenvolvimento das mesmas, sobretudo no âmbito da EPE e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3068).

### **1.1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)**

De acordo com a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a EPE constitui-se como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, que deve primar por uma forte ligação entre a família e a escola, tendo em vista um desenvolvimento equilibrado da criança. Assim, a educação pré-escolar assume um papel exímio, no que respeita à inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. A referida lei consagra ainda o ordenamento jurídico da educação pré-escolar e aborda alguns assuntos pertinentes, nomeadamente: a importância do pré-escolar e os seus objetivos; o papel dos pais e encarregados de educação; o papel do Estado e das autarquias; a tutela pedagógica e técnica; os horários de funcionamento dos estabelecimentos; o regime de pessoal; a rede pública e privada do pré-escolar; e, por fim, a avaliação e a inspeção.

Segundo a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a “(...) educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (p. 3069). Uma vez que a frequência da EPE é de carácter facultativo, a família assume-se como um agente primordial no que respeita à educação dos filhos, apesar de o Estado ter de asseverar a universalização da oferta da educação. Nunes (2004) considera que “A Família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo” (p. 33).

No que respeita ao educador enquanto agente educativo, este deve guiar-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que não se traduzem num currículo a cumprir, mas sim num documento de referência no qual o educador se deve basear para construir e gerir os conteúdos a lecionar, adaptando-os ao contexto das crianças, às características e necessidades das mesmas, bem como das respetivas famílias (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Para que todas as atividades sugeridas tenham em consideração o acima exposto, é fundamental que o educador recolha informações acerca do contexto social de cada criança, bem como sobre as suas capacidades e fragilidades.

É de extrema importância observar as interações entre o grupo, as atividades que cada criança realiza e ouvir tudo o que é proferido pelas mesmas, com vista a retirar ilações acerca da integração de cada criança no grupo. “O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber *observar e problematizar* (ou seja, interrogar

a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26). Assim, para uma construção e um desenvolvimento adequado do currículo o educador deverá procurar observar o seu grupo, de forma a retirar conclusões acerca das crianças que, posteriormente, deverão ser alvo de análise e reflexão, a fim de compreender qual o impacto da sua prática em cada criança e proceder a eventuais alterações e adequações, tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Brickman & Taylor, 1996).

Também na Educação Pré-Escolar as crianças são alvo de avaliação que, nesta etapa, se concretiza através de um processo de análise e de reflexão, cujo principal intuito é sustentar o planeamento. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas (...) (p. 13).

Perante tudo o que já foi mencionado é possível compreender que o educador de infância dispõe de total liberdade no que respeita à construção e à gestão do currículo, tendo por base as OCEPE que se encontram divididas em três áreas de conteúdo: área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação e área de Conhecimento do Mundo.

A área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal que assenta no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo. A área de Expressão e Comunicação é a única que se subdivide em vários domínios, nomeadamente, o domínio da Educação Física; o domínio da Educação Artística; o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; e o domínio da Matemática. Importa frisar que estes urgem interligados entre si, visto que constituem diferentes formas de linguagem, necessárias para que a criança socialize e se exprima. Por fim, a área do Conhecimento do Mundo estabelece a curiosidade natural da criança e é uma sensibilização às várias ciências naturais e sociais.

Saliento que todos os documentos que orientam a educação pré-escolar devem garantir uma continuidade educativa, dotada de intencionalidade pedagógica e de princípios e valores cruciais que assegurem transições significativas para o 1.º CEB (Martins *et al.*, 2017).

### 1.1.2. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino

#### Básico

A passagem da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico deve ocorrer paulatinamente, de forma a que as crianças possam adaptar-se ao novo modelo de ensino-aprendizagem. Além disso, os docentes devem conhecer e explorar as OCEPE, de forma a conhecer os aspetos trabalhados e contribuir para que a passagem de uma etapa para a seguinte ocorra de forma linear.

Uma vez que as temáticas elencadas na Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constam mais aprofundadas nos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), é crucial que o docente promova uma articulação de saberes sustentada numa abordagem integrada entre os documentos que orientam o processo de ensino.

O 1.º CEB coaduna quatro anos de escolaridade e cada um engloba quatro disciplinas, nomeadamente: Matemática, Estudo do Meio, Português e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Importa frisar que o Inglês surge nas componentes do currículo somente nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, uma vez que no 1.º e 2.º anos não se assume como obrigatória, mas pode ser incluída na componente de Oferta Complementar. Para cada uma das áreas disciplinares mencionadas o Ministério da Educação definiu um programa que abarca uma sequência de conteúdos a desenvolver e que varia consoante o ano de escolaridade.

Após analisar o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro que estabelece a carga horária mínima semanal a ser cumprida pelo docente nas componentes do currículo, é possível afirmar que no 1.º e 2.º anos de escolaridade a carga horária semanal para Português e Matemática é de sete horas. Já para o Estudo do Meio e para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras estão definidas três horas e para o Apoio ao Estudo está consagrada uma hora e meia, no mínimo. Existe ainda a Oferta Complementar que dispõe de uma hora semanal. Nos 3.º e 4.º anos de escolaridade a carga horária de cada disciplina é semelhante à dos anos já mencionados, com exceção da disciplina de Inglês que se assume como obrigatória e, por isso, dispõe de duas horas semanais, como é possível observar na Figura 2.

ANEXO I  
(a que se refere o artigo 4.º)

«MAPA N.º 2  
1.º ciclo do ensino básico

Grupo de recrutamento	Código
1.º ciclo do ensino básico.....	110
Inglês.....	120

ANEXO II  
(a que se refere o artigo 6.º)

«ANEXO I  
(a que se referem os artigos 2.º e 8.º)

**Ensino básico**  
1.º ciclo  
1.º e 2.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português.....	Mínimo de 7 horas.
Matemática.....	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio.....	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras...	Mínimo de 3 horas.

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Apoio ao Estudo (a).....	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b).....	1 hora.
Tempo a cumprir.....	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d).....	1 hora.

**3.º e 4.º anos**

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português.....	Mínimo de 7 horas.
Matemática.....	Mínimo de 7 horas.
Inglês.....	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio.....	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a).....	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b).....	1 hora.
Tempo a cumprir.....	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d).....	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º)

Figura 2- Matriz Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Fonte: Decreto-Lei n.º 176/2014, 12 de dezembro

À luz da educação pré-escolar, o desenvolvimento curricular no 1.º CEB decorre através de documentos norteadores, nomeadamente, as Aprendizagens Essenciais que constam na página do Ministério da Educação e que estão organizadas por disciplinas e por anos de escolaridade, tal como o Programa e Metas Curriculares das respetivas disciplinas (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras).

Focando a atenção no documento denominado de Programa e Metas Curriculares de Português, importa frisar que este se encontra organizado por anos de escolaridade e respetivos conteúdos e que coaduna ainda as metas curriculares definidas, ou seja, os objetivos de aprendizagem. “Os conteúdos do Programa estão profundamente articulados com as Metas Curriculares, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem” Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 3).

De um modo geral, os domínios de conteúdos que sustentam o desenvolvimento curricular da disciplina de Português são a Oralidade, a Leitura e Escrita, a Educação Literária (que nos dois primeiros anos se denomina de Iniciação à Educação Literária) e a Gramática, sendo que cada um destes domínios assume um papel fulcral no

desenvolvimento e na aquisição de competências de comunicação e de expressão dos discentes.

Também o Programa e Metas Curriculares de Matemática está estruturado por anos de escolaridade e foca-se nos seguintes domínios: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Nas Metas Curriculares constam ainda subdomínios conducentes a “(...) uma progressão do ensino adequada, podendo optar-se por alternativas coerentes que cumpram os mesmos objetivos e respetivos descritores” (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012, p. 2). Acrescento que é crucial que o docente proporcione aos seus alunos uma aprendizagem ativa, de forma a que estes consigam compreender e consolidar os conteúdos trabalhados e assimilar, mais facilmente, os conceitos matemáticos abordados.

Contrariamente ao enunciado anteriormente, o programa da disciplina de Estudo do Meio, presente no documento Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), está subdividido em seis blocos com as seguintes denominações: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural, Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços, Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objectos e Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Como é possível compreender, o presente documento possui uma organização diferente dos restantes, uma vez que está estruturado por blocos e não por anos de escolaridade.

No entanto, o documento em análise realça que os blocos e os conteúdos estão apresentados por uma determinada lógica, mas que o docente tem a total liberdade de alterar se julgar pertinente. Desta forma, “Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local” (Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2004, p. 102). O referido documento contempla ainda a ideia de que os discentes não necessitam de percorrer o mesmo caminho para atingir os mesmos conceitos e aprendizagens, uma vez que o que se espera é que se tornem observadores ativos e interventivos no processo de aquisição de conhecimentos através de atitudes de descoberta, de investigação e de experimentação.

Para terminar, o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico contém ainda a componente curricular de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, também plasmada no documento retromencionado. Para esta componente está definida uma carga horária

semanal de, no mínimo, três horas, que deverão ser distribuídas entre as seguintes disciplinas: Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Plástica (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro). Estas deverão surgir acopladas às restantes disciplinas já mencionadas, de forma a contribuir para um trabalho abrangente e transdisciplinar.

Também o programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras está subdividido em diversos blocos e cada um deles faz alusão aos seus objetivos de aprendizagem. O programa de Expressão e Educação Físico-Motora engloba os seguintes blocos: Bloco 1 – Perícia e Manipulação; Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios; Bloco 3 – Ginástica; Bloco 4 – Jogos; Bloco 5 – Patinagem; Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas (Dança); Bloco 7 – Percursos na Natureza; e Bloco 8 – Natação. O Programa de Expressão e Educação Musical inclui: Bloco 1 – Jogos de Exploração e Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical. A Expressão e Educação Dramática coaduna o Bloco 1 – Jogos de Exploração e o Bloco 2 – Jogos Dramáticos. Por fim, a Expressão e Educação Plástica contém três blocos: Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes; Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies; e o Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão.

Como é possível compreender existe uma multiplicidade de blocos que proporcionam aos discentes uma diversidade de experiências e de aprendizagem ativas e significativas que contribuem para o avolumar do seu sucesso escolar. Neste sentido, o docente deve gerir o currículo, tendo em consideração a realidade dos seus alunos e o contexto dos mesmos, de forma a assegurar uma aprendizagem de qualidade.

## **1.2. O Perfil e o Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

“O professor não é apenas um técnico que sabe executar comportamentos, mas sim um especialista que detém um saber prático que pode ser teorizado e refletido”

(Mesquita & Roldão, 2017, p. 71).

A profissão docente está dotada de enorme responsabilidade, uma vez que determina o sucesso das crianças do futuro. Contudo, somos conscientes de que a escola que mantemos atualmente possui a mesma estrutura organizativa e a mesma lógica de

ensino do passado, tempo esse em que se acreditava que os alunos pertenciam a grupos homogêneos (Alves & Roldão, 2018).

Para Cardoso (2013), a escola enquanto instituição de ensino deve preocupar-se em extravasar os conteúdos curriculares e transmitir valores como o respeito, a amizade, a entreaajuda, a empatia e a aceitação de todos, caminhando assim para a formação de uma sociedade mais inclusiva.

É por esse motivo que os professores têm de repensar as suas práticas e refletir acerca da mudança das mesmas, tendo como fim a aprendizagem significativa por parte das crianças e a formação de indivíduos atentos e críticos. Para que tal aconteça, os docentes devem procurar formar-se continuamente, de modo a adquirirem novas ideias, construir novos pensamentos e adotarem novos métodos e metodologias, de modo a responder aos interesses e necessidades dos alunos atuais. Nesta linha de pensamento, Conceição e Sousa (2012) completam afirmando que “(...) nenhuma competência construída permanece retida durante toda a vida, sendo, portanto, necessário (...) adquirir novas competências” (p. 89).

Tendo como principal pretensão a aprendizagem por parte dos alunos, cabe ao professor proporcionar momentos de aprendizagem autónomos e de trabalho cooperativo, onde o discente aprende por si, através da descoberta e da criação e da interação com os seus pares (Cohen & Fradique 2018). Torna-se então essencial criar ambientes de aprendizagem diferentes, estimulantes, motivadores e significativos para que as crianças se possam apropriar de tudo o que foi transmitido e construído e aplicar esse conhecimento adquirido nas situações concretas do dia a dia.

No entanto, não são apenas os conteúdos curriculares que são importantes, como já foi referido e, por isso, “O professor do futuro espera uma sociedade cada vez mais preocupada com as desigualdades (...)” (Cardoso, 2013, p. 343). Nesta linha de pensamento, o educador/docente tem de orientar a sua ação evidenciando preocupação pelas desigualdades existentes e colmatando-as, tendo em vista a inclusão de todos numa escola que é de todos e para todos. No meu ponto de vista, a educação para a cidadania é essencial na formação do indivíduo e deve ser desenvolvida, maioritariamente, a nível micro, ou seja, na sala de aula, visto que este espaço consiste num “(...) lugar de encontro privilegiado, potenciador de interações comunicacionais e inter-relações geradoras de mudança” (Zabalza, referido por Gaspar & Roldão, 2007, pp. 79-80).

De modo a definir o perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, foi elaborado o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. O referido

documento estabelece que, na educação pré-escolar, o educador de infância deve elaborar e consumir o currículo sugerido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tendo por base a planificação, a organização e a avaliação de todo o ambiente educativo, assim como das atividades e dos projetos curriculares que visam a construção de aprendizagens integradas e holísticas. Quanto ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, espera-se que desenvolva o currículo vigente, no âmbito de uma escola inclusiva e que interligue todos os conteúdos definidos, promovendo um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

De um modo geral, prevê-se que ambos proporcionem momentos de aprendizagem significativa, de forma a que cada uma das crianças/alunos desenvolva, durante a escolaridade obrigatória as competências inerentes aos cidadãos bem-sucedidos do século XXI (Cohen & Fradique, 2018). Além do mais, é fundamental que tanto o educador como o docente passem de executores para decisores e gestores do próprio currículo, de forma a que seja sua pretensão que alguém aprenda um determinado conteúdo ou adquira uma determinada competência (Roldão, 2009). No entanto, o professor tem de estar consciente de que não pode trabalhar pelos alunos, mas que deve contribuir para que estes se tornem indivíduos mais inteligentes, críticos e dotados de valores (Cosme, 2015).

No que respeita ao papel dos docentes, estes assumem-se como “(...) os primeiros agentes de desenvolvimento curricular, cabendo-lhes a tarefa de dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequar as atividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno” (Alves & Roldão, 2018, p.72). Além disso, os professores são os principais agentes no que concerne ao desenvolvimento curricular, uma vez que detêm um papel fulcral no processo de avaliação dos alunos e na reflexão acerca da sua ação perante os mesmos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Em relação aos educadores de infância, Silva *et al.*, (2016) afirma que cabe aos mesmos apoiar e incentivar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, partindo das experiências do seu meio social e das interações vividas para que possam explicar e debater, em conjunto, as suas opiniões, escolhas e pontos de vista.

Para Cohen e Fradique (2018) “O professor, enquanto cogestor do currículo, assume um papel importante no seu enriquecimento, imprimindo outras perspetivas que permitem fomentar um ensino de qualidade e sucesso para todos” (p.64). Contudo, verificamos atualmente que os docentes desempenham a sua função enquanto meros

executores do currículo. Neste sentido, cabe ao docente do futuro construir o próprio currículo, ajustando-o aos interesses e às necessidades dos seus alunos, de forma a que estes possam desenvolver as suas capacidades e competências de forma mais abrangente (Alves & Roldão, 2018).

Porém, para que essa adequação ocorra é fundamental que o educador/professor recolha informações acerca das crianças/alunos, das respetivas famílias, da própria escola e do meio envolvente, a fim de analisar cada situação e assim conseguir definir objetivos, estratégias e atividades a concretizar com o grupo/turma (Cohen & Fradique, 2018). O processo de recolha de informação por parte do educador e do professor implica que cada um deles “(...) seja activo e pró-activo, capaz de antecipar, conceber, reorientar no sentido da aprendizagem visada” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 80). No entanto, é somente através deste trabalho que é possível formar alunos ativos a nível cognitivo, tendo em vista a efetivação da aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007).

De um modo geral e segundo Cardoso (2013), cabe ao professor incentivar o discente a compreender, a conhecer e a descobrir o mundo, visto que o ato de ensinar não se resume à transferência de conhecimento, mas sim aos momentos em que o docente incita a criação ou construção do mesmo (Freire, 2014). Cabe-lhe ainda refletir acerca do que pretende transmitir, uma vez que a sua pretensão não deve passar por querer que os alunos saibam os conteúdos trabalhados, mas sim que os consigam aplicar em situações do quotidiano (Cardoso, 2013).

Roldão (2009) acrescenta que “Fazer aprender pressupõe consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente” (p. 47). É nesta linha de pensamento que o professor deve transmitir os conteúdos a trabalhar, através de atividades ricas que permitam aos discentes extrair experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento do seu pensamento, em vez de os tornarem repetidores da informação recebida (Cury, 2004). Importa ainda que o docente tenha consciência de que não é o único detentor de saber e, por isso, tem de aceitar que as crianças também têm muito para ensinar. Assim, espera-se que o educador/docente atue como mediador da aprendizagem das crianças, deixando-as aprender por si, mas que observe e retire ilações de tudo aquilo que visualiza, de modo a aprender também com o trabalho das crianças/alunos (Alves & Roldão, 2018).

Espera-se então um professor fascinante que, no ponto de vista de Cardoso (2013), consiste num

(...) professor que abraçou a profissão para toda a vida. Não é apenas alguém que ensina, pois é muito mais do que isso. É estar presente e acompanhar muitos momentos que marcam o crescimento de crianças e jovens. É transmitir valores, princípios, partilhar conhecimento com os mais pequenos que serão adultos amanhã (p. 334).

### 1.3. A Avaliação Formativa

“(...) a avaliação não é um fim, mas um meio para o bom desenvolvimento do currículo e, como tal, deve ser incorporada no processo de ensino-aprendizagem”

(Cohen & Fradique, 2018, p. 74).

Na perspetiva de Cohen e Fradique (2018), a avaliação constitui-se um elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem, cuja principal pretensão é dirigir o percurso escolar dos discentes e corroborar as aprendizagens dos mesmos, tendo em vista a melhoria do seu desempenho. Para o professor a avaliação também assume um papel fundamental, na medida em que lhe permite uma adequação do seu processo de ensino, através dos *feedbacks* fornecidos pelas crianças no decurso da sua ação.

É por esse motivo que Lopes e Silva (2012) encaram a avaliação como o centro de todo o processo de aprendizagem. Também o Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, considera que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e tem como objetivo melhorar o mesmo no decurso de uma intervenção pedagógica contínua. Assim,

(...) a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidade e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, p. 2936).

Para Morgado (2003) a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, enfatiza que os docentes devem incluir nas suas práticas momentos de reflexão acerca do trabalho desenvolvido, de modo a que os discentes possam analisar os êxitos e as dificuldades sentidas durante a sua elaboração. Na mesma linha de pensamento, Lopes e Silva (2012) reforçam que é fundamental proporcionar

práticas de autoavaliação na sala de aula, de forma a que os alunos desenvolvam consciência do seu processo de aprendizagem e que o professor possa reajustar o seu processo de ensino, tendo como pretensão que todos os discentes se apropriem dos conhecimentos trabalhados. Neste sentido, “(...) a avaliação é vista como suporte da aprendizagem e ocorre quando os professores utilizam dados sobre a aprendizagem para informar o ensino” (Lopes & Silva, 2012, p. 3).

De um modo geral, é possível afirmar que o principal intento da avaliação passa por melhorar o ensino, tendo por base a verificação dos conhecimentos já adquiridos, assim como das competências que foram desenvolvidas nos discentes durante um determinado período (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Após apresentar os pontos de vista de alguns autores acerca do conceito e da ação de avaliar, é crucial esclarecer que existem diferentes tipos de avaliação, nomeadamente, a avaliação prognóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Porém, no decurso da minha formação e das práticas pedagógicas explanadas no presente relatório atribuí maior enfoque à avaliação formativa uma vez que, a meu ver, é a mais propícia para atingirmos práticas disruptivas.

Neste sentido,

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados (...) permitindo (...) obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, p. 3481).

Também Lopes e Silva (2012) definem avaliação formativa como sendo “(...) um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (pp. 6-7). Nesta linha de pensamento, a avaliação formativa consiste num processo que implica a recolha frequente de dados que ilustrem a forma como a aprendizagem ocorre e as atividades realizadas entre o professor e os alunos que conduzem à modificação do ensino (Lopes & Silva, 2010).

De um modo geral, a avaliação formativa visa aprimorar, de forma qualitativa, a aprendizagem dos discentes em detrimento da sua quantificação. De certo modo, este tipo de avaliação conduz-nos a uma adequação do ensino, tendo em conta as dificuldades sentidas pelos alunos e não prevê uma classificação baseada na aprendizagem atingida, como ocorre na avaliação sumativa (Lopes & Silva, 2010). Ademais, este tipo de

avaliação fornece aos docentes dados relevantes para a estruturação do seu ensino que se refletirão na melhoria da aprendizagem dos discentes (Lopes & Silva, 2012). Na Figura 3 constam as vantagens deste tipo de avaliação para os professores e para os alunos.



Figura 3- A Avaliação Formativa

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2012, p. 5).

Durante o processo acima mencionado é crucial que o professor tenha em atenção alguns aspetos que devem nortear a sua intervenção, entre os quais: recolher informações acerca da evolução dos alunos, de modo a reajustar o que for necessário no seu processo de ensino; fornecer *feedback* adequado aos discentes que sirva de orientação no decurso do processo de aprendizagem; e, por exemplo, proporcionar momentos de auto e heteroavaliação por parte dos alunos, de modo a que se situem na aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

Importa salientar que a avaliação formativa coaduna uma dimensão reflexiva, tanto por parte do aluno como do docente, no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ao professor permite obter um *feedback* conducente à adequação do ensino perante as características de cada aluno. A reflexão por parte do aluno propicia a regulação do seu processo de aprendizagem (Lopes & Silva, 2010). Tal

ocorrerá se as informações recebidas forem claras e detalhadas, pois só assim poderá utilizá-las para melhorar o seu processo de aprendizagem (Lopes & Silva, 2012).

## Capítulo 2- Princípios da Ação Educativa

### 2.1. A Importância das Expressões no Desenvolvimento Holístico das Crianças

Analisando o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, compreende-se que o incremento da educação artística em Portugal tem sido um processo lento comparativamente aos restantes países do continente europeu. Acredita-se que tal se deve às infraestruturas e aos equipamentos necessários que a educação artística carece. Contudo,

(...) a progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira exploração das apetências e das necessidades neste campo, em consonância com a multiplicação e diversificação de perspectivas para a actividade artística (...) (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, p. 4522).

O mesmo Decreto-Lei realça que a educação artística é uma parte essencial do processo de formação de qualquer indivíduo, independentemente do seu destino profissional (Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro), ideia também defendida por Martins *et al.*, (2017), que considera que as expressões assumem um papel relevante no desenrolar do processo de construção do conhecimento.

Na perspetiva de Gomes *et al.* (2001), a área das expressões vive, atualmente, uma fase de asserção no contexto curricular e educativo apesar de ser uma área fulcral para o progresso integral e global das crianças. É através das expressões que o ser humano tem a possibilidade de progredir seja a nível cognitivo, seja a nível social e afetivo. Nesta senda, as expressões permitem uma “(...) ligação saudável e construtiva entre o individual e o social (...)”, uma vez que auxilia na edificação dos modos de expressão e proporciona, à criança, um conjunto de aprendizagens significativas (Baptista, 2012, p. 39).

Assim, é importante que o professor do 1.º CEB e o educador de infância dediquem algum tempo à área das expressões, proporcionando atividades diversificadas e significativas neste âmbito. Além disso, ambos devem procurar desenvolver todas as potencialidades da criança/aluno, enquanto ser com sentimentos e com emoções, mas também enquanto pessoa. Importa salientar que as atividades desta área devem surgir

interligadas com as restantes componentes do currículo e assegurar o papel ativo das crianças na construção do seu conhecimento.

Ademais, é fundamental que todas as crianças sejam encorajadas, no decurso das atividades escolares, a pôr em prática alguns valores, nomeadamente a liberdade, a cidadania, a democracia, a equidade, a livre escolha, o respeito mútuo e o bem comum (Martins *et al.*, 2017).

Analisando o documento já mencionado, compreende-se ainda que as expressões estão subjacentes a muitas áreas de competência, como passo a explicitar. No que respeita às Linguagens e Textos, as competências que estão associadas às expressões visam que o discente consiga, entre outros objetivos, “(...) dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal (...)” (Martins *et al.*, 2017, p.21). No que concerne ao Pensamento Crítico e Criativo, o presente documento prevê que os alunos se tornem capazes de expressar ideias e opiniões, refletindo criticamente sobre as mesmas, a fim de as melhorar.

Relativamente à área de competência denominada de Sensibilidade Estética e Artística, espera-se que os discentes sejam capazes de “(...) reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais, experimentar processos próprios das diferentes formas de arte, apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais” (p.28). Ademais, devem também ser capazes de enaltecer a importância das diversas formas de expressão artística, bem como do património (material ou imaterial) que caracteriza cada comunidade (Martins *et al.*, 2017, p.28).

Em relação à área Consciência e Domínio do Corpo, que diz respeito à área da Expressão e Educação Físico Motora, pretende-se que os alunos sejam capazes de realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas diferentes e de forma integrada nas diferentes circunstâncias vivenciadas. É crucial que o aluno tenha consciência de si próprio a vários níveis: emocional, moral, psicossocial, estético e cognitivo, para que possa estabelecer uma relação saudável consigo e com os que o rodeiam (Martins *et al.*, 2017).

## **2.2. A Aprendizagem Cooperativa**

Tavares (1996) referido por Alarcão (2010) afirma que o discente é um ser que está em constante aprendizagem ao longo da vida, uma vez que “(...) tem de se assumir

como um ser (...) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações” (p. 28).

Para Fontes e Freixo (2004) a aprendizagem traduz-se num processo gerado pelas interações sociais que são necessárias para o desenvolvimento do indivíduo. À luz de Silva, Lopes e Moreira (2018), a cooperação é um método de ensino que pressupõe o trabalho a pares ou em grupos, cujo principal intento é alcançar objetivos de aprendizagem comuns.

Assim, a aprendizagem cooperativa consiste numa ferramenta muito importante que garante o sucesso da aprendizagem dos alunos, seja a nível cognitivo ou ao nível da aquisição de competências sociais (Fontes & Freixo, 2004). No ponto de vista de Lopes e Silva (2010), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia que implica que os discentes trabalhem em pequenos grupos heterogéneos, tendo por base a ajuda entre os elementos do grupo, mas também entre os diferentes grupos, visto que “(...) trabalhar em grupo requer que, durante a realização das tarefas, os alunos promovam e facilitem a aprendizagem de cada um, através da ajuda e apoio mútuos e da estimulação dos esforços que cada um faz para aprender” (Silva, Lopes & Moreira, 2010, p. 23).

Tomando em linha de consideração o acima exposto, também Johnson, Johnson e Holubec (1993) referidos por Lopes e Silva (2010), consideram a aprendizagem cooperativa como “(...) um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas” (p. 142).

A meu ver a aprendizagem cooperativa é uma metodologia de trabalho muito rica pois “Durante a actividade proposta os estudantes clarificam opiniões, comparam impressões, partilham soluções e desenvolvem capacidades de liderança e de trabalho de grupo” (Cardoso, 2013, p. 211) o que é favorável, visto que os discentes aprendem a liderar o grupo, a tomar decisões e a criar um clima social positivo que lhes permite comunicar entre si e gerir os conflitos emergentes.

De certa forma, considera-se que o facto de os discentes estarem em grupo, faz com que se sintam mais confiantes e capazes de concretizar determinadas atividades e de aprender os seus erros (Lopes & Silva, 2010). Neste sentido, é possível afirmar que a aprendizagem cooperativa prevê que “(...) os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas conducentes à aprendizagem” (Johnson, Johnson & Stanne, 2000, referidos por Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 16).

Ademais, a aprendizagem cooperativa possibilita o desenvolvimento de relações e interações entre os discentes e vem desmistificar a ideia de que o docente é o único detentor do saber uma vez que, nos momentos de trabalho em grupo cooperativo, os alunos conseguem ensinar-se mutuamente e extrair os benefícios da interação no decurso do processo de aprendizagem (Silva, Lopes & Moreira, 2010). Também Arends (1997) partilha da mesma ideia, uma vez que o facto de a aprendizagem cooperativa proporcionar atitudes de entreaajuda entre os colegas contribui para a criação de um clima social positivo com os mesmos, aspeto que se irá refletir, positivamente, na sua aprendizagem.

Para Fontes e Freixo (2004), a aprendizagem cooperativa permite que os discentes se consciencializem de que, enquanto grupo de trabalho, têm um objeto comum para atingir e que por essa razão devem motivar-se uns aos outros para que consigam alcançar o objetivo pretendido com maior facilidade.

De um modo geral, considero que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia de extrema importância que possibilita a apropriação de conhecimentos de forma mais significativa, visto que esta resulta das interações sociais. Acredito que através desta metodologia de trabalho, os discentes conseguem gerir as relações sociais, compreender/aceitar as atitudes dos seus pares e inculcar regras sociais e rotinas no seu dia a dia” (Morgado, 2003). De certa forma, “Os alunos precisam de aprender a trabalhar cooperativamente para compreenderem os objectivos das tarefas que lhes são propostas de modo a que possam desenvolver o trabalho e se envolva activamente nessas actividades” (Fontes & Freixo, 2004, p. 32). É neste sentido que a progressão individual irá tornar-se mais fácil e mais significativa se decorrer num meio sustentado pela cooperação, pela solidariedade e pela entreaajuda (Morgado, 2003).

### **2.3. A Aprendizagem Significativa**

Tendo a criança um papel ativo na construção do seu conhecimento é necessário que lhe seja proporcionado um ambiente estimulante e, concomitantemente, desafiador que lhe permita desenvolver e adquirir novas competências.

É então esperado que a criança atinja um conjunto de aprendizagens denominadas de significativas, ou seja, que têm para si utilidade na vida quotidiana, visto que “Ninguém aprende verdadeiramente o que não se lhe apresenta como útil” (Alves & Roldão, 2018, p. 99). Também Vosniadou (2001) considera que o processo de aprendizagem é mais rico, quando o conteúdo aprendido é aplicável a situações do dia a dia.

De notar que o conceito de aprendizagem significativa emergiu das ideias construtivistas de Piaget e de Vygotsky. Contudo, o referido conceito adquiriu um maior relevo quando, em 1963, David Ausubel deu a conhecer a teoria da Aprendizagem Significativa que defendia que o conhecimento não era algo absoluto, mas sim um processo em construção que influencia o modo como o ser humano encara o mundo. Nesta senda, o principal intuito desta teoria era comprovar que o processo de aprendizagem do indivíduo ocorre através de um processo de aquisição e de retenção de significados. Valadares e Moreira (2009) fizeram ainda alusão na sua obra a Vygotsky, que também considera que “A aprendizagem significativa consiste na captação/aquisição/ construção de significados” (p. 57).

Perante a evolução do pensamento chegou-se à conclusão de que o processo de aprendizagem significativa ocorre por via da receção e não da descoberta, visto que, de acordo com Ausubel (2003), a criança recebe um novo conhecimento, interliga-o com os anteriores, relaciona-os a fim de retirar ilações e, posteriormente, obtém um novo conhecimento. Alves e Roldão (2018) também defendem que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno recebe uma nova informação, de seguida recorre a conhecimentos prévios e, posteriormente, constrói um novo conhecimento.

Assim, quando nos referimos ao conceito de aprendizagem significativa falamos numa “(...) activa reorganização de uma rede de significados pré-existent” (Gowin referido por Valadares & Moreira, 2009, p. 27). Como é possível compreender, este processo requer um papel ativo por parte da criança, pois é necessária uma ação e reflexão por parte da mesma. Na perspetiva de Valadares e Moreira (2009), o aluno está a construir o seu conhecimento sobre um objeto ou acontecimento de forma significativa, quando lhe consegue atribuir um significado. Para Alves e Roldão (2018), a aprendizagem é significativa quando existe uma continuidade entre a experiência, o conhecimento, novas experiências e novos conhecimentos.

No que respeita ao papel do professor, este deve proporcionar uma prática sustentada em aprendizagens significativas que pressuponham o recurso a materiais didáticos diversificados e que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, uma vez que a qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada com a motivação que estes sentem para que tal ocorra (Vosniadou, 2011).

De modo a facilitar o processo de aprendizagem, cabe ao docente organizar os materiais, de modo a proporcionar um envolvimento ativo e a reflexão crítica por parte dos alunos face aos conhecimentos prévios que detêm, tendo em vista a participação dos

mesmos na exploração e na compreensão de novos conceitos. No ponto de vista de Alves e Roldão (2018), “A promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas (...)” (p. 24).

#### **2.4. Os Materiais Didáticos como Fonte de Aprendizagem**

Se regressarmos aos primórdios da vida humana reconhecemos que os povos recorriam a determinados objetos, a fim de se alimentarem e de sobreviverem. Posteriormente, e antes do aparecimento da numeração árabe, as populações também utilizavam alguns materiais, como conchas e pedras para realizarem operações e atividades matemáticas necessárias ao seu quotidiano. Ulteriormente, já manuseavam o ábaco de forma a resolver determinadas operações. De certa forma, todos os materiais enunciados tinham como objetivo auxiliar os indivíduos na realização de uma tarefa ou atividade, a fim de facilitar a sua execução (Caldeira, 2009). Transpondo essa realidade para o mundo atual, chamar-se-iam a esses objetos, materiais didáticos.

Porém, nos dias de hoje consideramos material didático tudo aquilo que a criança consegue explorar e manipular e que o adulto disponibiliza para promover aprendizagem em ambientes ricos e estimulantes. Assim, “Poder-se-á dizer que material didático é aquele que é utilizado na sala de aula com o objectivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem” (Caldeira, 2009, p. 226) e que, de certa forma, funciona como mediador entre a criança e o conhecimento, uma vez que possibilita uma apropriação mais concreta e significativa de um conceito ou situação.

Contudo, o recurso a materiais manipuláveis no decurso do processo de ensino-aprendizagem também não é uma prática recente, visto que surgiu do pensamento de diversos pedagogos, como por exemplo Maria Montessori e Decroly. Estes defendiam a importância de proporcionar atividades que instigassem a descoberta e a experimentação, como forma de construir o conhecimento – construtivismo. Na perspectiva de Mesquita e Roldão (2017), o construtivismo baseia-se no princípio de que o conhecimento não é inato ao ser humano, mas que se constrói tendo por base a ação do mesmo sobre o meio envolvente.

Também Alsina (2004) faz alusão a Maria Montessori que, no início do século XX, transmitia a ideia de que através das suas mãos e da exploração/experimentação de materiais a criança conseguia aprender conceitos. Também Piaget, anos mais tarde,

afirmou que o indivíduo aprendia através da ação direta sobre os objetos, ou seja, que a aprendizagem ocorria de forma experiencial.

Tomando em linha de consideração o acima exposto, e para responder de forma adequada à heterogeneidade dos discentes atuais, é fundamental que o docente adapte a sua planificação e respetivos materiais e recursos, consoante as características de cada aluno e os objetivos de aprendizagem definidos (Morgado, 2003). “Os materiais organizados pelos adultos são, cuidadosamente, escolhidos de acordo com o contexto cultural da comunidade em que a escola está inserida e com os interesses e necessidades desenvolvimentais das crianças que a frequentam” (Lino, 2007, p. 105).

Silva (2003) salienta que o facto de o docente propiciar um ambiente educativo que se destaque pela pluralidade de instrumentos que apresenta, facilitará o desenvolvimento de uma prática diferenciada, uma vez que os discentes poderão seleccionar diferentes opções, tendo em conta os seus interesses e necessidades. É perante a liberdade dada à criança que Lino (2007) realça que os professores devem disponibilizar aos seus alunos um conjunto de materiais díspares que possibilitem uma ação independente por parte dos mesmos, e que, em simultâneo sejam estimulantes, conduzam à construção do seu conhecimento e à estruturação de conceitos e ideias já adquiridas (Ponte & Serrazina, 2000, referidos por Caldeira, 2009).

É através da exploração e do manuseamento de materiais e objetos didáticos que as crianças vão em busca da concretização de um pensamento mais abstrato, que se torna mais significativo (Caldeira, 2009). Também Camacho (2012), considera que os materiais manipuláveis são muito pertinentes para a construção e compreensão de conceitos, uma vez que requerem o envolvimento físico dos discentes, aquando da sua exploração.

Nesta linha de pensamento, Arends (1997) considera que o manuseamento de materiais didáticos é fulcral para a aprendizagem dos discentes, sendo que além dessa experimentação, o professor deve possibilitar momentos de análise e reflexão posteriores à atividade, uma vez que “(...) ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 2013, p. 175).

No meu ponto de vista, o recurso a esses instrumentos de trabalho depende muito do nível de abstração de cada criança, uma vez que na creche, no jardim de infância e no 1.º CEB, o recurso aos materiais didáticos deve ocorrer com maior frequência, pois as crianças afetas a estes níveis de ensino possuem níveis de abstração inferiores a alunos do 12.º ano, por exemplo. Também Fennema (1982) referida por Caldeira (2009) atribui maior enfoque aos contextos de aprendizagem que recorrem a experiências sustentadas

no recurso ao material didático, sobretudo nas “(...) faixas etárias mais baixas, visto que facilita a estruturação de conceitos, pois as crianças não têm tanta capacidade para manipulações mais simbólicas” (p. 235).

### **2.5. O Jogo como Recurso de Aprendizagem**

Tendo em conta os extensos programas das disciplinas do 1.º CEB, torna-se essencial que os docentes procurem inovar as suas práticas de forma a responder, o melhor possível, aos interesses e necessidades dos alunos.

Para que tal aconteça os professores devem recorrer a estratégias lúdicas, uma vez que o jogo potencia o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e das relações interpessoais. Nesta senda, o jogo é encarado como um instrumento fundamental na educação de qualquer indivíduo, visto que motiva as crianças em busca da superação de cada desafio, aumentando assim a sua autoestima face a cada atividade (Leite & Alves, 2005).

No entanto, Kishimoto (1994) considera que o conceito de jogo “(...) é um termo difícil de definir, ou seja, a busca pela sua definição poderia acabar por se limitar no seu próprio conceito” (p.14). Porém, Lima (2014) considera que o jogo é um instrumento fulcral no processo de ensino-aprendizagem, visto que consiste numa forma de motivar a criança em busca do conhecimento, avolumando o seu interesse e, por conseguinte, a curiosidade pela experimentação. Ademais, “O jogo implica uma atitude activa de exploração do real, de manipulação das coisas do mundo” (Leite & Alves, 2005, p. 41).

Contudo, a Revista Portuguesa de Educação (2015) vai mais além e salienta que o jogo deve ser visto e valorizado como um método que possibilita interações e potencia o desenvolvimento de relações sociais. Também para Leite e Alves (2005), o jogo proporciona momentos de interação social que pressupõem o desenvolvimento de atitudes de respeito e de cooperação para com os seus pares.

Apesar de o conceito de jogo ser muito abrangente e possuir diversas interpretações, considero oportuno debruçar-me sobre o termo “jogo educativo” que se diferencia do jogo dito normal, na medida em que possui uma função lúdica e educativa, além da diversão e do prazer que proporciona. Então, o jogo educativo traduz-se num dos principais suportes da atividade didática, visando a aquisição e a apropriação de conhecimentos (Kishimoto, 1994). Assim, é possível afirmar que, através do jogo educativo, o docente desenvolve uma prática completa, uma vez que transmite os

conhecimentos aos alunos e estes apropriam-se dos mesmos através de momentos de brincadeira e de felicidade.

É neste sentido que, de acordo com Vosniadou (2001), cabe ao professor a tarefa desafiante de proporcionar contextos de aprendizagem que motivem os discentes, de modo a que se envolvam ativamente no processo de construção do conhecimento. Assim, “Saber, conceber e fazer com que os dispositivos didáticos permitam aos alunos adquirirem conhecimentos é uma das enormes tarefas com a qual todos os professores idealizam ou constroem pouco a pouco (...)” (Conceição & Sousa, 2012, p. 85). Para Alarcão (2010) é tarefa do professor criar, organizar e proporcionar momentos de aprendizagem significativa, bem como instigar a aprendizagem e a autoconfiança dos seus alunos.

Na perspectiva de Lima (2014) a aprendizagem de um determinado conteúdo é mais rica e significativa se decorrer sustentada por uma situação de jogo, à qual está inerente um objetivo, uma estratégia e uma forma de transmitir o conhecimento pretendido. “Os conceitos são aprendidos e compreendidos por via da experiência, da prática, o que constitui a única forma de os indivíduos de qualquer idade aprenderem a compreender” (Wassermann, 1990, p. 38). Por outro lado, Cardoso (2013) considera que o jogo também é fundamental aquando da consolidação de conteúdos, visto que possibilita exercícios e atividades mais atrativas e dinâmicas que permitem aos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos através de, por exemplo, jogos *quis*.

De modo sucinto, quando a criança está a experienciar situações de jogo, está a participar ativamente na construção do seu conhecimento (Lima, 2014). Além disso, o jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que esta, quando joga, tem de ativar conhecimentos, realizar associações, pensar, refletir e tomar decisões.

Wassermann (1990) acrescenta ainda que o jogo permite a abertura do espírito da criança e o envolvimento da mesma na atividade, mas de forma motivada em busca da aprendizagem pela ação. Além do mais, a aprendizagem sustentada pelo jogo vem corromper com o ensino tradicional, fortemente marcado pelo papel passivo do aluno que ouve a informação e memoriza para posteriormente depositar.

## 2.6. A Escola e a Família: Dois Agentes Indissociáveis

“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar”

(Wassermann, 2003, p. 99).

Segundo Nunes (2004), a escola e a família são agentes fundamentais no processo de educação da criança ocupando por isso, um lugar insubstituível. No entanto, os agentes mencionados possuem determinadas responsabilidades que cabem somente a cada um deles. É então crucial que desenvolvam um trabalho cooperativo tendo em vista uma evolução harmoniosa das crianças. Na perspectiva de Simões (2006), a escola e a família são os agentes mais importantes na vida da criança e no seu crescimento, pois na família, a criança é tratada como um indivíduo e na escola é vista como um elemento de um grupo de trabalho.

Sendo a escola a família dois agentes educativos fundamentais importa compreender o papel de cada um deles. Para Cosme (2015), as escolas consistem em espaços que promovem a aprendizagem e a produção cultural, sendo por isso consideradas ambientes que potenciam as interações e as relações sociais. Fontes e Freixo (2004), encaram a escola como um espaço social que está organizado para atingir a mudança de pensamento e, por conseguinte, de mentalidades.

Contudo, a educação dos alunos não resulta unicamente da ação da instituição de ensino e dos docentes, mas sim de um trabalho cooperado e articulado entre a escola, os professores, os pais das crianças e respetivas famílias, que “(...) enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva, *et al.*, 2016, p. 29). Além disso, “A Família, quando estável e coesa, é (...) o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais (...)” (Nunes, 2004, p. 33).

É crucial que a escola e a família criem uma relação positiva, baseada na troca de informações, de forma a contribuir para o bom crescimento da criança. Para que tal ocorra, o docente assume-se como elo privilegiado entre o estabelecimento de ensino e a família dos alunos, por exemplo, através da hora de atendimento afeta para esse efeito (Leite & Alves, 2005). De certa forma, o importante é que o docente crie e mantenha

diversos canais, através dos quais informa os pais e os encarregados de educação acerca do que acontece na escola, na turma e também com o seu educando, de modo a desenvolver um trabalho articulado com a família e tendo como principal pretensão o sucesso escolar do aluno (Cardoso, 2013). Nunes (2004), considera que o sucesso escolar da criança está diretamente relacionado com o envolvimento dos pais no seu processo de aprendizagem, ou seja, que o envolvimento da família no processo de aprendizagem dos seus educandos contribui significativamente para uma melhoria do seu desempenho escolar (Simões, 2006).

Tomando em linha de consideração o acima exposto, Leite e Alves (2005) afirmam que é essencial findar com a rutura existente entre a escola e a família, uma vez que se pretende um trabalho conjunto entre ambos. Assim, defendem que a instituição de ensino deve proporcionar momentos em que os pais assistem às aulas, desfrutam das instalações da escola e participam com maior assiduidade no decurso das atividades. Na perspectiva de Arends (1997), a cooperação entre o docente e os pais pode desenvolver-se de diversas formas como por exemplo, através de relatórios elaborados pelo professor para informar os pais sobre algum assunto, as habituais reuniões de pais onde trocam informações acerca do discente e do seu processo de aprendizagem, bem como através dos momentos em que os pais auxiliam os seus educandos na escola e em casa. Contudo, “(...) a participação dos pais deve ser activa e não uma mera actividade simbólica” (Cardoso, 2013, p. 332).

Também Cohen e Fradique (2018), consideram que a envolvimento dos pais é de extrema importância, uma vez que detêm o papel de orientar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelos seus educandos, devendo sempre incentivá-los e motivá-los em busca do conhecimento. Além disso, acredito que através desse trabalho articulado entre os agentes educativos já enunciados, os alunos ficam mais motivados e conseguem, com maior facilidade, aperfeiçoar a sua ação, o que se irá repercutir no seu aproveitamento escolar. “É muito importante a colaboração de ambos, no que respeita às competências de cada um para que se tornem os facilitadores da aprendizagem, formação e desenvolvimento do jovem” (Cardoso, 2013, p. 330).

Para Niza (2007), as famílias, bem como a comunidade, devem ser parte integrante do processo de aprendizagem das crianças, de modo a que possam auxiliar a instituição de ensino a resolver problemas do dia a dia e para que a escola possa agir como mediador entre as características da comunidade e os conhecimentos das crianças que a frequentam.

Silva *et al.* (2016) acrescenta que “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30). Assim, é essencial que o educador/professor convide os pais e encarregados de educação a irem à escola e, a nível micro, estarem na sala, de modo a conhecerem o trabalho realizado, mas também para que possam partilhar experiências e saberes profícuos para o seu público.

Na verdade,

O envolvimento dos pais facilita o trabalho dos professores: os pais assumem uma atitude mais favorável em relação aos professores e tendem a apoiar mais a escola; os professores sentir-se-ão menos donos da escola, do conhecimento e da educação, alargam o seu conhecimento sobre os alunos e tornam-se mais compreensivos (Nunes, 2004, p. 52).

Ainda no que respeita à inclusão das famílias na atividade escolar, o Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, considera que é dever da instituição de ensino garantir que os alunos, os pais e os encarregados de educação participam, de modo informado, no processo de aprendizagem, bem como de avaliação dos discentes, através da partilha de dados e do envolvimento dos diversos intervenientes.

Tendo por base esta relação de entajuda, o docente deve adequar a sua prática, de acordo com os interesses, opiniões e sugestões dos alunos, mas também dos pais e famílias, visto que é apenas desta forma que se atinge o nível máximo de cooperação entre os agentes educativos já referidos. Assim, a cooperação entre a escola e a família não é tarefa fácil, mas é fundamental para que o processo de aprendizagem de cada criança se torne mais significativo (Leite & Alves, 2005).

## Capítulo 3- Metodologia de Investigação-Ação

A mudança conduz-nos a novos caminhos e à rutura com as ideias e práticas tradicionais, motivo pelo qual o docente tende a evitar sair da sua zona de conforto. Não obstante, o docente reflexivo compreende que a mudança é necessária, uma vez que os alunos de hoje não são os mesmos do passado e que esses também estão em constante mudança.

“Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (Freire, 2014, p. 49). A diversidade cultural é cada vez mais acentuada e os interesses dos alunos assumem-se cada vez mais díspares, pelo que é crucial que o docente procure conhecer cada discente e quais as suas fragilidades e potencialidades, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática adequada e significativa para a sua turma. “A turma é uma unidade básica de mudança se queremos praticar formas de escolarização mais sucedida” (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016, p. 14).

### 3.1. Conceito de Investigação-Ação

O conceito de Investigação-Ação (I-A) não possui um sentido unívoco, no entanto consiste, em traços gerais, numa metodologia que visa a mudança na prática docente, mas também na organização de uma instituição de ensino que se compromete a responder às individualidades dos alunos. O termo I-A remete-nos para um modelo de investigação que emergiu nos Estados Unidos e que foi aplicado através do contributo de vários pensadores da área da educação e das ciências sociais. Ademais, considera-se que este modelo teve como fundadores John Dewey, figura do movimento progressista, e Kurt Lewin que procurava solucionar os problemas sociais (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Watts (1985) referido por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa e Ferreira (2009), a metodologia de Investigação-Ação é um processo cujos participantes têm como pretensão analisar a sua ação de forma recorrente e profunda, através de técnicas de investigação (p. 360). Máximo-Esteves (2008) acrescenta que o conceito de Investigação-Ação consiste num “(...) processo de articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida pelos próprios nos ambientes em que vivem, evidenciando-se (...) a necessidade de avaliar (...) as próprias mudanças geradas pela referida intervenção” (p. 19). Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa e Ferreira (2009), a I-A pode ser entendida como um conjunto de “(...) metodologias de investigação que incluem a

acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que altera entre a acção e reflexão crítica” (p. 360).

Para Máximo-Esteves (2008), um projeto de investigação-ação é o resultado de: planificar, agir, refletir, avaliar e dialogar e destaca-se pelo seu rigor e sistematicidade na recolha e no tratamento dos dados. Assim, espera-se que o professor faça da sua ação um alvo de reflexão teórica que lhe permita orientar e melhorar a sua intervenção (Alarcão, 2013). Na perspetiva de Coutinho, Sousa, Dias, Bessa e Ferreira (2009), o que caracteriza esta forma de investigação é o facto de se traduzir numa metodologia de pesquisa prática, cujo principal intuito é resolver problemas reais, visando a transformação da realidade. Por este motivo, alguns autores defendem que a investigação-ação consiste numa modalidade da Investigação Qualitativa.

De modo sucinto, a I-A faz com que o professor reflita sobre a sua ação para resolver problemas existentes, mas também a adequar e alterar a sua prática com um determinado grupo, de forma a atingir os objetivos definidos (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa & Ferreira, 2009).

### **3.2. Finalidades da Investigação-Ação**

No que concerne às finalidades da Investigação-Ação, Máximo-Esteves (2008) menciona que o principal objetivo desta metodologia é melhorar a ação docente, ajudando os professores a encararem os desafios das práticas atuais e a adotarem práticas inovadoras. Assim, é legítimo afirmar que a I-A é uma metodologia de pesquisa prática que auxilia da resolução de problemas reais, tendo por base a pesquisa e a ação.

À luz de Coutinho, Sousa, Dias, Bessa e Ferreira (2009) a I-A não pretende gerar conhecimento, mas sim o questionamento das práticas desenvolvidas e os valores subjacentes às mesmas, a fim de as explicar. Na perspetiva de Altrinchter *et al.* (1996) referido pelos autores supramencionados, a investigação-ação visa coadjuvar os discentes a lidarem e encararem os desafios e os problemas emergentes da sua prática, tendo em vista uma reflexão sobre a adoção de novas metodologias. Latorre (2003) partilha da mesma ideia, pois defende que “(...) la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24).

De um modo geral, é possível concluir que a ação, a investigação e a reflexão são aspetos que sustentam todo e qualquer projeto de investigação-ação, motivo pelo qual os docentes devem focar-se no desenvolvimento de práticas reflexivas que atenuem os

problemas identificados e que melhorem significativamente o sucesso das aprendizagens dos alunos. “Quando refletimos sobre uma ação, uma atitude, um fenómeno, temos como objeto de reflexão a ação, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-los” (Alarcão, 2013, p. 179).

### 3.3. Características da Investigação-Ação

Como já foi mencionado, a investigação-ação é uma vertente da metodologia qualitativa, pelo que considero relevante explicar sucintamente algumas das suas características. Segundo Bento (2012), “A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (p. 1).

Na perspetiva de Bogdan e de Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características. A primeira prende-se com o facto de a fonte de dados ser o contexto natural dos sujeitos e o investigador ser o principal instrumento. Normalmente, os investigadores colocam-se no contexto dos sujeitos em estudo e tentam esclarecer questões educativas, estando habitualmente acompanhados por um equipamento de vídeo ou áudio ou somente por um bloco de apontamentos e um lápis.

A segunda característica deste tipo de investigação é que é interpretativa e descritiva, uma vez as informações recolhidas são palavras ou imagens e não números, sendo a palavra escrita crucial para uma abordagem qualitativa, visto que o investigador vai interpretar os dados obtidos, tendo em conta os sujeitos intervenientes e o seu contexto (Bogdan & Biklen, 1994).

A terceira característica enfatiza o processo em detrimento dos resultados obtidos, dado que o investigador procura compreender e melhorar o problema definido (Bogdan & Biklen, 1994). A quarta característica diz respeito à forma indutiva como são analisados os dados, por parte do investigador. Desta forma, quando este os recolhe e analisa não tem como intuito confirmar ou não hipóteses anteriormente construídas. “O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (p. 50).

Por fim, a quinta característica da investigação qualitativa reflete acerca do significado da investigação, como sendo o aspeto de maior enfoque, visto que os investigadores qualitativos se interessam pelo modo como as pessoas vivem a sua vida e valorizam as suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Focando a minha atenção no conceito de investigação-ação importa frisar que Coutinho, Sousa, Dias, Bessa e Ferreira (2009) inspirados em diversos autores, consideram que a investigação-ação possui inúmeras características que a diferenciam dos outros modelos de investigação. Em primeiro lugar, consideram a investigação-ação um modelo que implica a participação e a colaboração de todos os intervenientes no processo. Na verdade, o investigador não se assume como alguém externo ao projeto que é desenvolvido, mas sim como alguém próximo das pessoas presentes naquele meio, de forma a melhor resolver o problema identificado.

Ademais, os mesmos autores acreditam que a investigação-ação pressupõe uma metodologia prática e interventiva, uma vez que extravasa a descrição de uma realidade. A mudança que se pretende ocorrerá através de uma ação previamente definida e adequada à realidade em questão. Além do que já foi referido, a I-A é também um processo cíclico, pois “(...) envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (p. 362). Coutinho, Sousa, Dias, Bessa e Ferreira (2009) acrescentam que a investigação-ação possui ainda uma função autoavaliativa, uma vez que as alterações que urgem são alvo de avaliação, tendo em vista a adaptação e a produção de novos conhecimentos.

Também Latorre (2003) inspirado em Kemmis e McTaggart (1988), destaca que a investigação-ação é um processo que implica a participação de todas as pessoas envolvidas e que decorre numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. O mesmo autor considera que este processo implica a utilização de um diário pessoal que contenha os registos recolhidos e a análise e reflexão dos mesmos. Estes aspetos vão ao encontro dos enunciados acima, pelo que concluo que estas são as características mais comuns da investigação-ação.

### **3.4. Etapas da Investigação-Ação**

A metodologia de Investigação-Ação coaduna diversas etapas que se desenrolam de forma cíclica, dado o carácter flexível desta metodologia.

Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» (...) entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases (...) (Latorre, 2003, p.32).

No ponto de vista de Coutinho, Sousa, Dias, Bessa e Ferreira (2009), a I-A pauta-se pelas seguintes etapas: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização) que ocorrem num movimento circular e originam novas experiências reflexivas. É neste sentido que a investigação-ação se resume às etapas elencadas no Gráfico 1.

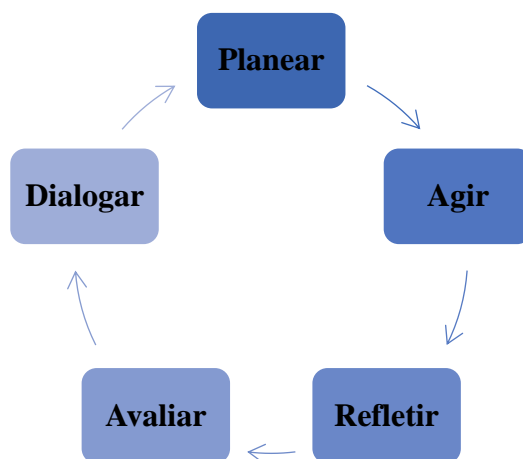


Gráfico 1- Etapas do Processo de Investigação-Ação

Fonte: Fischer citado por Máximo-Esteves (2008)

Através do esquema anterior compreende-se que a primeira etapa da elaboração de um projeto de I-A é a planificação que “(...) implica a reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e a experiência de outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar” (p.82).

Segue-se o momento da ação que deve ocorrer no contexto em estudo e que se sustenta em diversas ações de pesquisa que contribuirão para a definição de questões iniciais mais claras e para a definição dos meios necessários para a atenuação do problema identificado. Posteriormente, caminhamos para a reflexão que se traduz numa análise crítica de tudo o que foi observado, através das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados, e na atribuição de um sentido aos dados relevantes, tendo em consideração o problema de investigação definido.

De seguida, prevê-se o momento da avaliação das estratégias aplicadas no contexto em estudo e observa-se os efeitos que daí advieram. Como última etapa o autor sugere o diálogo, ou seja, a partilha de ideias e de interpretações entre pares, a fim de melhorar todo o projeto de investigação (Fischer, 2011, referido por Máximo-Esteves, 2008).

### 3.5. Técnicas de Recolha de Dados

O desenvolvimento de um Projeto de Investigação-Ação carece de uma recolha minuciosa de dados por parte do investigador a fim de: definir a questão-problema que irá nortear a sua intervenção; de compreender, ulteriormente, o objeto de estudo; e de melhor responder aos problemas evidenciados. Assim, para que tal seja possível o investigador deve selecionar as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que considerar mais pertinentes, tendo em vista a recolha de informações relevantes acerca do que está a ser investigado.

No decurso das minhas práticas pedagógicas optei por algumas técnicas de recolha de dados, as quais passo a explicitar nos pontos seguintes.

#### 3.5.1. Observação participante

Para Estrela (1994), a observação participante está implícita quando o docente/observador assume um papel participativo no quotidiano do grupo considerado alvo de estudo. De acordo com Bogdan e Taylor (1975) referidos por Fino (2008) a observação participante é encarada como uma investigação centrada nas interações sociais entre o investigador e os intervenientes no meio dos mesmos, durante a recolha sistemática de dados.

No ponto de vista de Latorre (2003), a observação participante consiste num método que requer uma atitude ativa por parte do observador face aos acontecimentos que presencia. Para Lapassade (2001) referido por Fino (2008), o conceito de observação participante coaduna todo o processo desde a chegada do investigador ao campo até ao momento em que sai do mesmo.

Latorre (2003) salienta que a observação participante “posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas” (pp.57-58). Porém, segundo Graue e Walsh (2003) o facto de o investigador estar completamente inserido no contexto de estudo dificulta a tomada de notas e, por isso, esta deve ocorrer de forma breve e sucinta através de pequenos apontamentos.

No decurso das minhas intervenções, os diários de bordo traduziram-se num instrumento de trabalho fulcral, uma vez que coadunaram todas as observações realizadas e as ilações retiradas, bem como sustentaram as minhas planificações, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática mais próxima dos interesses e das necessidades das crianças.

### 3.5.2 Notas de campo

De acordo com Latorre (2003) “Las notas de campo son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural” (p.58). Também nessa perspectiva, Máximo-Esteves (2008) acrescenta que as notas de campo englobam registros detalhados, descritivos onde o foco é o contexto das pessoas e as suas interações, que são registradas frequentemente. O principal intuito desta técnica é assinalar as vivências que acontecem num determinado espaço, de modo a estabelecer uma ligação entre os sujeitos responsáveis pela interação.

No que respeita às notas de campo que retirei durante as minhas práticas pedagógicas, assumiram-se como informações de extrema importância aquando da elaboração dos diários de bordo, mas também das planificações que se seguiram, uma vez que na planificação de uma determinada semana apontava algum aspeto a melhorar ou a insistir na semana seguinte, de modo a não esquecer.

### 3.5.3 Entrevista Etnográfica

“(…) a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 92-93). Na perspectiva de Latorre (2003), a entrevista permite recolher informações acerca de determinadas situações, bem como compreender crenças, atitudes e opiniões que, através de outras técnicas o investigador não conseguirá recolher de forma tão rigorosa.

Uma vez que as três práticas pedagógicas decorreram na mesma instituição, importa frisar que realizei, juntamente com outra colega, uma entrevista à coadjuvante da direção, aquando da nossa primeira prática pedagógica. Realço que foi uma entrevista de carácter informal, cujo principal intuito foi obter algumas informações acerca da própria escola. A entrevista que preparámos tinha um carácter semiestruturado, visto que neste formato “O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96).

Acrescento que nas restantes práticas realizei outras entrevistas às docentes cooperantes com o intuito de recolher algumas informações acerca das próprias, mas também sobre os alunos. Estas conversas informais tiveram um enorme peso no decurso da minha prática, pois permitiram-me conhecer as turmas, além do que foi possível observar nas duas semanas afetas para esse fim. “La entrevista proporciona el punto de

vista de entrevistado que permite interpretar significados y es un complemento de la observación” (Latorre, 2003, p. 70).

#### **3.5.4. Análise Documental**

A análise documental é uma técnica de recolha de dados crucial num projeto de Investigação-Ação e destaca-se pelo seu caráter contínuo no decorrer da prática, visto que deve ser realizada antes, durante e após a ação. Esta análise consiste numa leitura minuciosa das características dos alunos em estudo, a fim de conhecer as suas capacidades e fragilidades e assim, organizar e definir as melhores estratégias de ação.

De um modo geral, e transpondo o acima exposto para as minhas práticas pedagógicas, analisei múltiplos documentos, entre os quais: o Projeto Educativo de Escola, o Regulamento Interno da Escola e os Projetos Educativos de Turma, assim como elaborei tabelas acerca das características dos discentes.

### **3.6. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados**

#### **3.6.1 Diários de Bordo**

Os diários de bordo assumem-se como um conjunto de registos descritivos acerca do que ocorre nas sessões, na forma de notas de campo. Tudo aquilo que é registado inclui uma sequência descritiva e interpretativa que deve reproduzir com precisão tudo o que acontece. “El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido” (Latorre, 2003, p. 60).

As notas devem ainda refletir as relações e os padrões observados, conter a análise do que falhou e do que pode ser melhorado, assim como sugerir ideias a concretizar nas próximas intervenções. Máximo-Esteves (2008) afirma que muitos docentes recorrem ao diário como sendo uma ferramenta essencial para registar e organizar as conclusões que retira da sua ação, coadunando notas de campo e dados de outras índoles.

Neste sentido, é importante que todos os registos sejam datados e referenciados no que concerne aos locais onde ocorreu a ação e aos intervenientes da mesma. É a partir destes registos que os docentes analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas práticas, visando uma melhoria e o desenvolvimento profissional (Máximo-Esteves, 2008).

#### **3.6.2 Registos fotográficos ou audiovisuais**

Segundo Máximo-Esteves (2008) uma das formas de os professores registarem as observações é através de fotografias que servirão, posteriormente, de auxiliar e de

conteúdo de aprendizagem. Brickman e Taylor (1996), explicam que ao registar as observações através de fotografias ou vídeos, o docente está a construir uma ferramenta que poderá utilizar no futuro, sem depender da sua memória para relembrar determinados pormenores e explicar acontecimentos/aprendizagens.

Tal como outras formas de registo, as fotografias ou vídeos também devem ser datados e referenciados relativamente ao local onde decorreram e à atividade em questão. Máximo-Esteves (2008) acrescenta ainda que “Os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar” (p. 91), assumindo-se como um instrumento crucial para o estudo das interações entre as crianças.

De acordo com Graue e Walsh (2003) a elaboração de um vídeo sobre uma atividade possibilita que este seja observado um número imenso de vezes. Além disso, este instrumento permite averiguar o estado das crianças e a sua ação (se estão paradas ou em movimento), bem como registar o que se passa em toda a sala em poucos segundos. Para Latorre (2003), “La grabación en video permite a los docentes investigadores registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales” (p. 81).

No decurso das minhas práticas considero que o telemóvel foi um instrumento de trabalho, dado que me permitiu fotografar a maioria das atividades desenvolvidas, assim como registar a evolução dos alunos ao longo das várias sessões. Além disso, considerei oportuno elaborar alguns vídeos aquando das atividades locomotoras e de alguns trabalhos de grupo para que pudessem ser alvo de uma reflexão posterior.

### **3.7. Análise de Dados**

No que diz respeito à análise dos dados “Alguns autores consideram que a interpretação é uma tarefa artesanal que requer pausa, criatividade e reflexão, sendo, por isso, necessário o recurso a reajustes periódicos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Para realizar a análise de dados recolhidos baseei-me num método descritivo e interpretativo dos mesmos que pressupôs uma reflexão acerca das práticas desenvolvidas, assim como dos desempenhos das crianças na execução das atividades proporcionadas. De notar que considerei dados, todas as produções das crianças e dos alunos ao longo dos estágios, as suas conversas e interações, assim como fotografias e vídeos da minha autoria.

Perante os dados recolhidos e a bibliografia consultada, considerei necessário comparar e cruzar toda a informação, dado que “A triangulação é um processo que

confere qualidade à investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Para Latorre (2003), “El principio básico que permanece en la idea de triangulación es el de recoger relatos, observaciones de una situación o de algún aspecto de la misma, desde diversos ángulos y perspectivas para compararlos o contrastarlos” (p. 93). Também na perspectiva de Graue e Walsh (2003), o facto de o professor procurar observar de diversos pontos de vista e de formas diferentes permite-lhe obter uma descrição mais completa acerca do que está a ser investigado.

## **PARTE II- PRÁTICA PEDAGÓGICA**

---

## Capítulo 4- Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

O presente capítulo tem como principal intuito explicar alguns aspetos inerentes à prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar (EPE). De acordo com a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a educação pré-escolar é vista como “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação (...)” (p. 670), de forma a favorecer o desenvolvimento equilibrado da criança.

A intervenção nesta valência decorreu de forma individual na Escola Básica com Pré-Escolar e Creche de Santa Cruz (EB1/PE e Creche de Santa Cruz), onde tive a oportunidade de exercer funções enquanto educadora de infância, na qualidade de estagiária. Contactei com um grupo de quinze crianças entre o dia 15 de outubro e o dia 28 de novembro de 2018, tendo observado as práticas desenvolvidas pelas educadoras entre os dias 8 e 10 de outubro, de modo a melhor compreender as ações e dinâmicas do grupo.

Nesta senda, a Prática Pedagógica I (PPI) permitiu-me um contacto direto com a dinâmica do Pré-Escolar, bem como uma reflexão posterior acerca das estratégias por mim implementadas e das suas repercussões no que concerne à aprendizagem das crianças. Para tal, foi também importante a elaboração de um Projeto de Investigação-Ação para o qual me debrucei sobre um aspeto evidente no grupo e formulei a seguinte questão “De que forma é que os problemas de linguagem e de comunicação influenciam o sucesso escolar das crianças da Pré 4?”. Através desta interrogação foi meu intento foi colmatar as dificuldades de linguagem e de comunicação verificadas em algumas crianças.

### 4.1. Caraterização da Escola

A Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santa Cruz localiza-se no concelho e na freguesia de Santa Cruz, mais concretamente na Avenida 2 de Agosto de 1996, junto ao curso da ribeira, como é possível observar na Figura 4. A EB1/PE e Creche de Santa Cruz é um estabelecimento de ensino cuja direção está ao encargo da professora Lucinda Moura e que conta com novas instalações desde 2006.

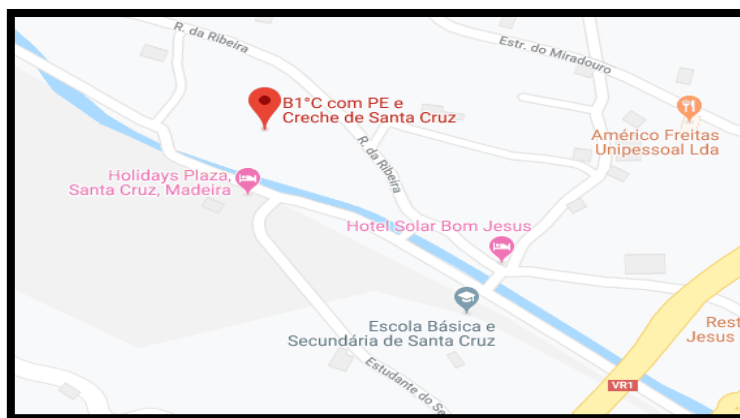


Figura 4- Localização da Instituição

No que concerne ao horário de funcionamento, o Pré-Escolar e a Creche desenvolvem as suas atividades desde as 8:30h até às 18:30h e o 1.º Ciclo desde as 8:15h até às 18:15h (Regulamento Interno da Escola, 2018).

Analisando também o Projeto Educativo de Escola (2017), compreende-se que o presente estabelecimento é uma instituição pública que recebe alunos desde o Pré-Escolar até ao término do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Importa frisar que a maioria dos discentes que frequenta este estabelecimento é proveniente da freguesia de Santa Cruz, embora contenha estudantes oriundos da freguesia de Gaula, assim como de outras freguesias e concelhos mais próximos.

Destaco que a EB1/PE e Creche de Santa Cruz contém uma Unidade de Ensino Especializado que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 passou a designar-se Centro de Apoio à Aprendizagem e que se traduz num recurso educativo diferenciado que procura responder e apoiar crianças com multideficiência e surdo-cegueira congénita. Neste sentido, a instituição assume uma faceta de escola inclusiva que tenta abranger todos os alunos, fornecendo-lhes os recursos necessários para que se desenvolvam e aprendam em harmonia visando“(...) a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2918).

Em relação aos espaços da escola, estes estão distribuídos por três pisos (rés do chão, 1.º e 2.º andares) e coadunam ainda um campo polidesportivo, um pátio circundante com parque infantil, uma garagem e uma piscina anexa à instituição de ensino.

Através do Projeto Educativo da Escola (2017) é possível afirmar que na rés do chão encontramos o refeitório, a biblioteca, as casas de banho, o gabinete da direção, o pátio coberto, o parque infantil, uma sala de convívio para assistentes operacionais e uma outra para o Centro de Apoio à Aprendizagem. Já no primeiro andar encontramos quatro

salas de pré-escolar, as salas do berçário, um corredor comum, cacifes e as casas de banho para as crianças que utilizam esse andar. Ademais, o primeiro andar coaduna ainda um gabinete de gestão Pré-Escolar, duas salas de trabalho e um campo polidesportivo no exterior. No segundo andar observamos uma sala de música, casas de banho, uma sala de informática e cerca de seis salas de aula destinadas aos momentos de apoio (Projeto Educativo de Escola, 2017).

No que respeita aos espaços comuns da escola, considero os seguintes: o pátio exterior que é frequentado por todas as salas de pré-escolar e pelos alunos do 1.º Ciclo; o parque infantil que é comum a todas as salas de pré-escolar; e o refeitório que é utilizado por todos em diversos momentos da rotina diária. Além do que já foi referido, existe ainda a biblioteca, o polidesportivo e a sala de música que são espaços frequentados por todos, mas em horários previamente definidos.

Como toda e qualquer escola, “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (...)” (Silva *et al.*, 2016, p. 23). Nesta senda, considero que a EB1/PE e Creche de Santa Cruz (Figura 5) é uma instituição educativa que, de um modo geral, se destaca pelo espaço amplo que dispõe e pelas boas instalações que possibilitam a livre circulação de todos os que a frequentam.



Figura 5- Escola Básica com Pré-Escolar e Creche de Santa Cruz

Porém, existem espaços que no meu ponto de vista podiam ser melhorados, nomeadamente, o refeitório que, na minha perspetiva, é um pouco pequeno, dada a quantidade de grupos/crianças que usufruem do mesmo em simultâneo. Para além disso, existem algumas salas de Pré-Escolar muito pequenas que condicionam a execução de atividades mais dinâmicas. Tal ilação contraria o exposto nas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar, uma vez que a organização do espaço e dos materiais de

cada sala deve decorrer em função do desenvolvimento e da aprendizagem do grupo que dela usufrui (Silva *et al.*, 2016).

## 4.2. Caracterização da Sala

### 4.2.1. Organização do Ambiente Educativo

A Prática Pedagógica I decorreu na EB1/PE e Creche de Santa Cruz, na sala da Pré 4, denominada de sala das Joaninhas sobre a qual refletirei neste ponto. De um modo geral, considerei-a muito espaçosa e devidamente organizada, uma vez que se apresentava desmembrada em cinco áreas e tal permitia às crianças tirarem o maior proveito do espaço disponível. A Figura 6 representa a planta da sala, na qual é possível observar com clareza as diversas áreas que compõe este espaço, a localização de alguns objetos, bem como a distribuição dos móveis para a arrumação dos materiais.

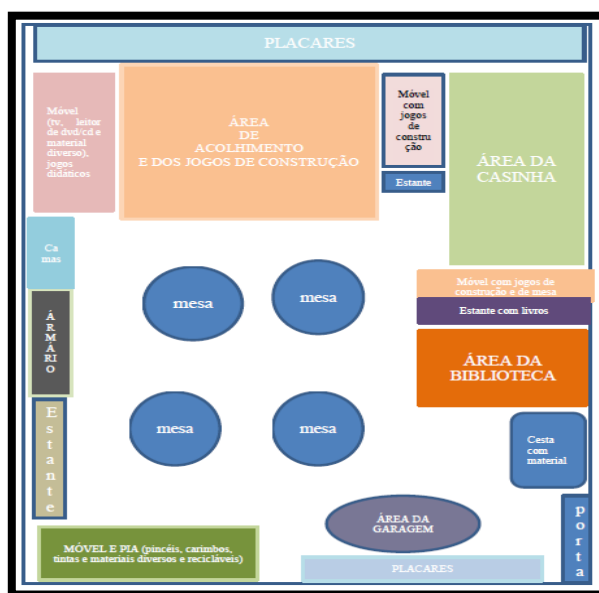


Figura 6- Planta da Sala das Joaninhas

Em relação aos espaços da sala evidenciados na Figura 7, importa destacar que a área do acolhimento assumia diversas funções ao longo do dia funcionando por isso, como espaço de acolhimento, mas também como área do tapete, onde contávamos com um colchão grande, no qual as crianças brincavam com alguns jogos do móvel do lado, visualizavam um vídeo na televisão, cantavam os bons dias e marcavam as presenças.

Na área da casinha das bonecas era possível observar uma mini cama, algumas bonecas, armários adequados ao tamanho das crianças, mini mesas, cadeiras e telefones, cujo principal objetivo era estimular o imaginário do grupo.

Já a área das atividades orientadas e não orientadas continha quatro mesas, cada uma com cerca de quatro cadeiras, bem como um móvel com diversos jogos. Por fim, existia ainda a área da garagem que coadunava uma pista de madeira, vários meios de transporte e uma caixa para guardar os respectivos brinquedos. Era esperado que neste espaço as crianças explorassem os materiais e criassem situações através dos objetos disponíveis.



Figura 7- Espaços da Sala das Joaninhas

No que concerne aos materiais presentes na sala, considerei-os apropriados ao grupo, pois permitiam o seu fácil manuseamento e apresentavam grande diversidade, visto que existiam vários tipos de papéis, muitas cores de cartolinas, imensos lápis, diversas tesouras, colas e inúmeros potes para colocar tinta que estavam ao dispor das crianças. Além desses, tanto os brinquedos como os jogos e as histórias eram adequados ao grupo, uma vez que possibilitavam uma exploração autónoma por parte do mesmo.

Neste sentido, Zabalza (1998) destaca que nas salas de educação infantil o cenário deve ser estimulante e proporcionador de múltiplas atividades. De uma forma geral, julgo que a sala da Pré 4 continha uma panóplia de materiais propícios a atividades diversificadas que envolviam as crianças e que conduziam a experiências ricas e significativas, tendo em conta os interesses e necessidades das mesmas. É neste sentido que,

(...) uma das tarefas fundamentais de um professor(a) de Educação Infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências de aprendizagem (Zabalza, 1998, p. 53).

Ao nível da organização estética a sala possuía cores atrativas e estava devidamente limpa e organizada, o que incitava à sua exploração. Ademais, evidenciava um espaço próprio para a circulação das crianças e dos adultos, uma vez que era um espaço amplo e que os móveis estavam dispostos de forma a rentabilizar o espaço. Importa ainda frisar que a sala da Pré 4 englobava uma pia e dois armários, sendo que um deles estava destinado para os objetos das crianças: tesouras, lápis de cor, alguns trabalhos consumados pelas mesmas e lápis de cera; e o outro para os materiais das educadoras, tais como: tintas e outros objetos líquidos que não deviam estar ao alcance das crianças; alguns documentos acerca do grupo, entre outros.

Ainda no que concerne à organização da sala é minha pretensão destacar que a disposição das mesas de forma quadrangular tornou-se um aspeto fulcral durante toda a prática, uma vez que possibilitava a alteração das mesmas (quando necessário), tendo em vista a obtenção de um espaço ainda mais amplo, propício para o desenrolar de atividades mais ativas, como por exemplo dramatizações, danças de roda, jogos com o corpo, entre outras. Na perspectiva de Zabalza (1998), a existência de um espaço destinado a atividades desenvolvidas em grande grupo é crucial, sobretudo para criar e ensaiar dramatizações e para desenvolver atividades rítmicas. Assim, cabe ao educador organizar o espaço e os materiais a utilizar, de forma a “(...) proporcionar às crianças experiências educativas integradas” e disponibilizar “(...) materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5573).

Relativamente aos placares presentes na sala, saliento que dois eram destinados aos trabalhos realizados pelas crianças e um outro visava a exposição de elementos decorativos alusivos a novas temáticas, commumente decorado pelas educadoras. Os dois placares que exponham os trabalhos do grupo constavam numa só parede, de modo a transmitir uma ideia de continuidade entre os trabalhos exibidos. De acordo com Silva *et al.*, (2016) “O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças, como para os adultos” (p.26).

Ainda no âmbito da organização do ambiente educativo é meu intento apresentar um quadro que elaborei no decurso das duas semanas de observação, cujo principal intento foi registar a frequência das áreas de interesse da sala, a fim de compreender qual a área predileta do grupo. Através dos dados recolhidos e apresentados no Quadro 1 é possível aferir que a área que apresentou maior frequência absoluta foi a do desenho e a do recorte, onde as crianças criaram livremente dando asas à sua criatividade, de forma individual ou com os seus pares, partindo dos materiais disponíveis. Ademais, também aperfeiçoaram a sua ação com a tesoura, tanto em recortes livres, como em recortes já previamente traçados.

		22/10/18	23/10/18	24/10/18	06/11/18	07/11/18	Total
<b>Áreas de Interesse</b>	Desenho	IIII	0	IIII	0	III	12
	Garagem	IIIII	I	0	I	0	7
	Biblioteca	0	0	0	I	0	1
	Jogos de mesa	II	II	0	II	III	9
	Casinha das Bonecas (apenas no acolhimento)	0	0	0	0	0	0
	Jogos de construção	IIIIII	II	II	0	0	10
	Recorte	IIIII	III	IIIII	0	0	13
<b>Total</b>		22	8	11	4	6	

Quadro 1- Frequência das áreas de interesse da sala

No que respeita à gestão do tempo foi possível verificar que as crianças já conheciam a sua rotina diária (Quadro 2), o que lhes permitia antever as diversas atividades e respetivas situações de aprendizagem. “(...) as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo (...) uma rotina que é (...) planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Silva *et al.*, 2016, p.27).

Horário	Rotinas
8h30	Abertura da Escola
8h30-9h00	Entrada e acolhimento
9h00-9h30	Atividades livres ou orientadas
9h30-10h00	Higiene, lanche e recreio
10h00-11h45	Atividades livres ou orientadas
11h45-12h45	Almoço e recreio
12h45-15h30	Descanso
15h30-16h30	Higiene, lanche e recreio
16h30-18h30	Atividades livres ou orientadas

Quadro 2- Rotina diária do grupo da Pré 4

### 4.3. Caracterização do Grupo

O grupo da Pré 4 era composto por vinte e cinco crianças, sendo doze do género masculino e treze do género feminino. De notar que existiam seis crianças com 3 anos de e dezanove com 4 anos e que cinco eram de nacionalidade venezuelana e uma de nacionalidade inglesa, o que constituiu um aspeto determinante na comunicação entre as crianças.

Na voz das educadoras o grupo era muito ativo, interessado, participativo, curioso e com as rotinas e o controlo de esfíncteres já adquiridos. Não obstante, evidenciava a falta de algumas regras, sobretudo as crianças mais novas que provinham de outro grupo.

Tendo por base as conversas informais que desenvolvi com as educadoras, foi possível registar alguns dados mais pormenorizados sobre cada criança, de modo a perceber os seus interesses e dificuldades e a partir daí construir a minha prática de forma a melhor responder às necessidades de cada uma. Assim, o quadro seguinte ilustra as informações recolhidas sobre as crianças e permite obter uma visão mais individual do grupo.

Criança	Observações: interesses e aspetos a melhorar
A	Tinha dificuldades na aquisição de regras de comportamento na sala e na linguagem utilizada com os colegas; demonstrava falta de vocabulário português devido ao facto de ser estrangeiro; evidenciava dificuldades em esperar pela sua vez para participar nas atividades, bem como em ouvir os colegas.
B	Apresentava algumas dificuldades em assumir a responsabilidade dos seus atos e em adquirir regras de comportamento. Era uma criança que necessitava de um trabalho individual acompanhado para garantir sucesso na realização das atividades.
C	Era um pouco tímido, mas gostava de se envolver nas atividades, de forma a desenvolver algumas competências.
D	Tinha muito interesse em histórias, sobretudo na construção do seu reconto. Mostrava vontade em aprender e em desenvolver atividades diferentes. Apresentava grande facilidade em expressar-se.
E	Gostava de atividades lúdicas e dinâmicas, contudo possuía dificuldades no conto/reconto de situações/ histórias.
F	Possuía falta de vocabulário português, visto que não era de nacionalidade portuguesa, o que fazia com que fosse necessário estimular o seu nível de expressão oral. Optava por tarefas que envolviam a manipulação de objetos e não se conseguia manter numa atividade por muito tempo. Ademais, evitava sempre arrumar os materiais que explorava.
G	Preferia os jogos de raciocínio e as atividades lúdicas e dinâmicas. Por ser estrangeira, possuía falta de vocabulário português pelo que era crucial estimular o nível de expressão oral. Era uma criança com algumas dificuldades também devido ao seu curto tempo de concentração.
H	Demonstrava falta de vocabulário português, pois era proveniente de outro país, motivo pelo qual era importante estimular o seu nível de expressão oral. Era um pouco tímido, mas capaz de responder com assertividade, caso fosse questionado.
I	Era uma criança um pouco imatura, mas se estivesse com atenção era capaz de responder de forma correta.
J	Tinha algumas dificuldades em responder com assertividade ao que lhe era questionado, mas, na maioria das vezes, não tinha a certeza das suas respostas.
K	Ao nível da linguagem demonstrava algumas fragilidades, porém era capaz de executar o que lhe era pedido.
L	Era uma criança imatura, pois não era estimulada no seio familiar. Apresentava também algumas dificuldades em atividades que englobassem a motricidade fina e grossa.

M	Gostava de experienciar materiais e durante a realização de atividades exigia um acompanhamento mais individual para alcançar o sucesso.
N	Interagia bem com todos os colegas e com os adultos. Por outro lado, tinha alguma dificuldade na partilha de objetos e de colegas, o que a tornava individualista e, por vezes, conflituosa.
O	Interagia bem com todos os colegas e com os adultos. Era uma criança imatura, porém tinha apenas três anos. Ainda assim não possuía regras adquiridas e não arrumava os materiais que explorava.
P	Tinha grande facilidade em montar puzzles, através da memorização de imagens por repetição. Não evidenciava uma comunicação muito desenvolvida.
Q	Era caracterizada por ser mandona e responsável.
R	Demonstrava alguma dificuldade em adquirir regras de comportamento e em assumir as responsabilidades dos seus atos. Não gostava de esperar pela sua vez para participar nem para ouvir os colegas.
S	Era uma criança tímida com muito poucas regras adquiridas e que, em muitos momentos, não era capaz de responder ao que lhe era pedido.
T	Por ser estrangeiro carecia de vocabulário português, pelo que era importante desenvolver o nível de expressão oral. Estava ainda, numa fase de adaptação, daí que a aquisição de regras estivesse a ser desenvolvida.
U	Possuía poucas regras, mas respondia ao que lhe era solicitado.
V	Era tímida, porém respondia ao que lhe era perguntado.
W	Era uma criança teimosa, mas capaz de responder com assertividade e de recontar histórias. Contudo, não sabia esperar pela sua vez.
X	Apresentava algumas dificuldades na compreensão da língua portuguesa, dado que era de nacionalidade inglesa. Além disto, era também um pouco tímida.
Y	Era imaturo, mas conseguia explicar-se bem e responder a questões. Encontrava-se em fase de adaptação.

Quadro 3- Interesses e dificuldades das crianças da Pré 4

Além desta caracterização mais individual também refleti acerca do grupo em geral, tendo em conta os aspetos definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016).

Áreas de Conteúdo/Domínios	Caraterização
<i>Área de Formação Pessoal e Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O grupo era capaz de exprimir as suas necessidades e emoções;</li> <li>• As crianças eram curiosas e, de um modo geral, demonstravam interesse pelas atividades desenvolvidas, sobretudo pelas de natureza mais dinâmica;</li> <li>• O grupo estava consciente do espaço e das rotinas diárias, revelando autonomia em algumas tarefas e brincadeiras;</li> <li>• Algumas crianças ainda evidenciavam dificuldades em esperar pela sua vez para participarem nas atividades;</li> </ul>
<i>Área de Expressão e Comunicação</i>	<p><b>Domínio da Educação Física:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas crianças apresentavam maior destreza física do que outras;</li> <li>• Grande parte das crianças era capaz de compreender as regras dos jogos e cumpri-las na realização das atividades;</li> <li>• A maioria das crianças já tinha adquirido as competências físicas definidas para esta faixa etária em termos de movimento, deslocamentos, equilíbrio, perícia e manipulação.</li> </ul> <p><b>Domínio da Educação Artística;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as crianças sentiam prazer no que respeitava a atividades de expressão visual e plástica com recurso a materiais diversificados;</li> <li>• Eram capazes de utilizar diferentes técnicas e materiais;</li> <li>• Demonstravam interesse por lengalengas, canções e histórias animadas, como por exemplo “O Cuquedo”, de Clara Cunha;</li> </ul> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existia a necessidade de incentivar a participação de um pequeno grupo de crianças a estimular a sua linguagem oral;</li> <li>• Algumas crianças eram capazes de compreender histórias, rimas ou canções, recontando-as minimamente;</li> <li>• A maioria das crianças já sabia identificar as cores e quantificá-las até seis de forma correta;</li> <li>• Algumas crianças serviam-se da linguagem oral para partilhar vivências, ideias ou opiniões acerca dos mais variados temas;</li> </ul>

	<p><b>Domínio da Matemática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conheciam a sequência dos números até seis;</li> <li>• A maioria das crianças conseguia ordenar objetos por ordem crescente e decrescente, no que respeita ao seu tamanho;</li> </ul>
<p><i>Área do Conhecimento do Mundo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maioria das crianças demonstrava curiosidade e vontade de conhecer e compreender o mundo ao seu redor, colocando questões e explorando;</li> <li>• Apresentavam um leque abrangente de conhecimentos prévios;</li> <li>• Um pequeno grupo demonstrava ter tido experiências ricas e diversificadas fora do contexto escolar.</li> </ul>

Quadro 4- Caracterização do grupo de acordo com as OCEPE

Ainda no que concerne ao grupo considero oportuno refletir acerca do número de irmãos de cada criança e das habilitações académicas dos encarregados de educação das mesmas, contudo, tal não é possível, uma vez que as educadoras responsáveis não tiveram acesso a essas informações.

Neste sentido e após dar a conhecer o grupo com o qual contactei, julgo igualmente importante apresentar algumas das atividades consumadas com o mesmo, através dos tópicos que se seguem.

#### **4.4. Projeto de Investigação-Ação**

##### **4.4.1. Questão de Investigação-Ação**

No âmbito da Prática Pedagógica I foi proposta a elaboração de um Projeto de Investigação-Ação, o qual desenvolvi com o grupo da Pré 4. Através do referido desígnio foi meu intuito desenvolver estratégias e, conseqüentemente, atividades diversificadas para atenuar um problema/aspecto identificado no decurso da prática.

Tornou-se então relevante analisar o contexto escolar do grupo e refletir acerca dos problemas existentes, a fim de os colmatar. Para tal, foi relevante refletir acerca dos instrumentos e técnicas de recolha de dados a utilizar, a fim de elaborar uma ou mais questões de investigação.

Neste sentido, foi nas duas primeiras semanas de observação da prática que, juntamente com as educadoras, decidi que seria importante refletir sobre a influência dos problemas de linguagem e de comunicação de cada criança no sucesso escolar do grupo. Definimos este parâmetro como alvo de estudo e de melhoria devido ao facto de algumas

crianças demonstrarem dificuldades na pronúncia de determinadas palavras, bem como na estruturação coesa e coerente de pequenas frases.

Para além do mais, quatro crianças eram de nacionalidade venezuelana e uma nacionalidade inglesa, o que também se traduziu num factor importante, uma vez que os alunos provenientes da Venezuela interagiam entre si na sua língua materna e ao comunicarem com os restantes, estes acabavam por perceber o conteúdo da conversa, visto que as línguas em questão são um pouco semelhantes. Por outro lado, com a criança inglesa era um pouco mais difícil, uma vez que esta era muito tímida e conversava pouco (maioritariamente em inglês), o que não facilitava a compreensão por parte dos seus pares.

Assim, foi minha pretensão na PPI estimular a linguagem e a comunicação das crianças através de uma abordagem metodológica focada num paradigma qualitativo, sustentado na triangulação de técnicas e instrumentos de recolha de dados. “Um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao/a educador/a criar as condições para que as crianças aprendam” (Silva *et al.*, 2016, p.61). Neste contexto, optei por definir a seguinte questão de investigação: “De que forma é que os problemas de linguagem e de comunicação influenciam o sucesso escolar das crianças da Pré 4?”

Para ilustrar a minha intervenção com o grupo da sala das Joanelhas serve o tópico seguinte que coaduna as estratégias que defini e as respetivas atividades que idealizei e concretizei com o grupo supramencionado.

#### **4.4.2. Estratégias de Intervenção**

Após definir a questão de investigação-ação supramencionada, tornou-se imperativo delinear estratégias de intervenção pertinentes e adequadas, de forma a esbater os problemas de linguagem e de comunicação identificados no grupo.

##### *4.4.2.1. Participar, interagir e aprender*

A primeira estratégia prendeu-se com uma abordagem aos aspetos definidos nas OCEPE de forma individual e através de pequenos grupos, uma vez que “As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos (...) constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva *et al.*, 2016, p.8).

Com a estratégia acima mencionada pretendia observar um aumento da participação de todas as crianças nas atividades propostas, quer seja de forma individual,

quer em pequenos grupos, tendo por base um apoio mais orientado. Ademais, era meu objetivo que as crianças partilhassem as suas ideias e algumas experiências vividas, de forma a desenvolver a sua linguagem e respetiva comunicação.

Para que tal fosse possível, proporcionei múltiplas atividades, sendo que numa primeira fase iniciei com a promoção de diálogos em pequeno e grande grupo, de modo a introduzir as temáticas a abordar, como por exemplo: o outono, os frutos da época, a Lenda de São Martinho, o Natal, entre outros temas (Figura 8). Através destes momentos tencionava compreender quais os conhecimentos prévios das crianças acerca dos diversos temas, bem como possibilitar uma exploração conjunta de alguns objetos e materiais, de modo a retirarmos ilações coletivas acerca dos mesmos. Exemplo deste facto é o diário de bordo que se segue.



Figura 8- Diálogos em grande grupo sobre os frutos do outono e o corpo humano

“(...) Comecei por questionar qual a estação em que estamos e quais são as suas cores. Depois, questionei acerca dos frutos do outono, até que uma criança proferiu: “- Banana!”. Acrescentei que dentro do meu saco tinha muitos frutos (banana, maçã, mango, papaia, pera, castanha, limão, noz e laranja) e fui variando o tom de voz e, em simultâneo, fazendo de conta que me enganava a mostrar os frutos, de modo a que eles pudessem rir-se e sentirem-se importantes no processo de aprendizagem, visto que me corrigiam em relação ao fruto em apresentado (...).

Ainda consegui que as crianças contassem a quantidade de frutos que tinha comigo e identificassem as cores de cada um. Falámos ainda acerca do sabor, se era doce ou amargo e se eles gostavam ou não daquele fruto (...)

**(Diário de Bordo, 23 de outubro de 2018).**

Além dos diálogos, também proporcionei momentos reflexivos após o desenvolvimento de cada tema, de modo a verificar se as crianças tinham adquirido os conhecimentos trabalhados e se eram capazes de os partilhar com o grupo, desenvolvendo assim a linguagem oral.

De notar que a estratégia de intervenção já mencionada esteve ainda implícita durante a concretização das atividades principais, onde eu estava com cada criança e tinha a oportunidade de explorar individualmente as suas ideias, os seus receios, os seus interesses e outros tantos aspetos considerados pertinentes. “A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, (...) de comunicar com cada uma e com o grupo (...) e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Silva *et al.*, 2016, p.61). “No entanto, mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter (...) contatos individuais com cada criança” (Zabalza, 1998, p.53). Ainda que menos frequentes, os momentos individuais permitiram-me focar com maior atenção em cada criança e, por sua vez, em cada trabalho, possibilitando a retirada de conclusões acerca das competências e dificuldades de cada uma e assim gerir a melhor forma de a acompanhar com maior qualidade.

Realço que considerei fundamental proporcionar momentos nos quais as crianças tivessem a oportunidade de escolher alguns aspetos, como por exemplo: a cor que queriam carimbar, a forma que queriam usar e o material que gostavam para colar, assumindo assim, um papel importante na construção do seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, enquanto estavam a tomar algumas decisões estavam também a desenvolver a sua linguagem num sentido de pergunta-resposta, bem como a exprimir os seus gostos e desejos.

Outra atividade que decorreu no âmbito da primeira estratégia de intervenção foi o recurso a canções, tais como: “Quando chega o outono”; “O Ouriço Ploc, Ploc”; “Cabeça, tronco e membros”, entre outras, uma vez que acredito que a música é um veículo para a aprendizagem e um meio para motivar as crianças para esse processo. Através das canções mencionadas, sugeri a representação do seu conteúdo e estimulei o desenvolvimento da linguagem oral, tendo por base a aprendizagem da letra da canção (Figura 9).



Figura 9- Dança alusiva à canção “Ouriço Ploc, Ploc”

Nesta senda, as canções assumiram-se como um instrumento de trabalho muito rico, visto que possibilitaram inúmeras atividades, nomeadamente a aprendizagem da letra da canção, a exploração do corpo e a criação de coreografias, tendo por base as deslocções sugeridas na sua letra. “O movimento é vida, é representação, a exteriorização da atividade psíquica espontânea, da energia psíquica do individuo. Assim, a educação dos movimentos e a personalidade infantil são aspectos concebidos como indissociáveis para a estruturação da inteligência” (Angotti, 1994, p. 28).

#### 4.4.2.2. *Observar, pensar e descrever*

A segunda estratégia definida diz respeito à utilização de imagens e de objetos a fim de obter descrições. “Cabe também ao/a educador/a explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual” (Silva *et al.*, 2016, p. 49). Através da presente estratégia era minha pretensão que as crianças fossem capazes de descrever o que viam de uma forma lógica e coerente, desenvolvendo o seu nível de linguagem oral, por meio da elaboração de frases curtas.

Neste sentido, realço que uma das atividades que proporcionei ao grupo, partindo da descrição de objetos, tem que ver com a abordagem aos frutos do outono (já explanada acima), na qual levei alguns para a sala, com vista a gerar um diálogo sobre as cores, texturas e sabores dos mesmos.

Ulteriormente, dei oportunidade às crianças de criarem frases sobre os frutos abordados, as quais registei e escrevi numa cartolina que analisámos no dia seguinte (Figura 10). Esta estratégia também esteve implícita aquando da exploração da Lenda de São Martinho, para a qual recorri a diversos materiais como: vídeo, pictograma e imagens alusivas à sequência de acontecimentos. Foi, sobretudo, com este último material que

promovi o desenvolvimento da linguagem das crianças, uma vez as imagens pressupõem o reconto da lenda, através da ordenação do conteúdo ilustrado em cada uma delas, de modo a obter a sequência correta dos acontecimentos.

“(…) Mostrei ainda cinco imagens que retratavam os vários episódios da lenda e numa das mesas de trabalho, refletimos em conjunto acerca da mensagem de cada imagem. Posteriormente, solicitei a ordenação das imagens e estava sempre a fazer perguntas, de modo a averiguar se todas as crianças concordavam, sendo que aquelas que não estavam de acordo tinham de sugerir uma nova ordem” (Diário de Bordo, 7 de novembro de 2018).



Figura 10- Recurso a diversos materiais para obter descrições

Além das descrições obtidas através dos frutos e das imagens da Lenda de São Martinho, também proporcionei uma atividade de associação/descrição entre imagens desenhadas e imagens reais que ilustravam os hábitos de higiene (Figura 11).



Figura 11- Atividade sobre os hábitos de higiene

Para esta atividade as crianças tinham de colocar, à vez, as imagens desenhadas numa cartolina e descrever oralmente o que estavam a visualizar no desenho. Posteriormente, deviam associá-lo à sua representação real. No decurso desta atividade fui questionando se tinham determinado hábito de higiene e daí foram surgindo diversas partilhas por parte das crianças que, de certa forma, contribuiram para o desenvolvimento da linguagem oral e para o relato de situações e vivências do seu quotidiano.

#### 4.4.2.3. Dialogar, partilhar e crescer

Como terceira estratégia de intervenção defini o incentivo à verbalização de experiências e vivências do quotidiano, pois acredito que esta é uma forma simples, mas necessária, de desenvolver a linguagem oral das crianças, por meio de um diálogo mais próximo entre o educador e as crianças.

Não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada pelas experiências fora do jardim de infância, sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns (Silva *et al.*, 2016, p. 62).

Através da presente estratégia, era minha pretensão que as crianças se tornassem mais capazes de verbalizarem as suas vivências, os seus receios e desejos durante os vários momentos do dia, tendo por base um discurso oral coeso e coerente e a elaboração de pequenas frases. “A verbalização, por parte do aluno, das experiências de aprendizagem potencia a integração das competências envolvidas” (Dean, 2000, referido por Morgado, 2003, p. 85).

Para empregar a referida estratégia não desenvolvi atividades, pois o incentivo à verbalização de situações ocorria durante as vivências comuns do quotidiano, tais como:

a marcação das presenças durante o acolhimento, na qual eu questionava sempre qual o dia em questão e se existia alguma atividade extracurricular; e na hora do almoço e do lanche, quando fazia a distribuição da fruta e das bolachas, visto que solicitava às crianças me indicassem o que queriam comer e a respetiva quantidade, através da linguagem oral.

“(…) Entretanto, fui buscar a caixa das presenças para que as crianças que já estavam marcarem a sua presença no dia correto. Este momento do dia pressupõe sempre que as crianças identifiquem o dia em questão, a existência ou não de atividades curriculares e que encontrem a sua cara no quadro das presenças e na caixa com as respetivas fotografias” (**Diário de Bordo, 19 de novembro de 2018**).

De um modo geral, julgo que as estratégias e as atividades enunciadas acima tiveram um impacto positivo no grupo da Pré 4, uma vez que nos últimos momentos de intervenção pude constatar que o grupo já conseguia, na sua maioria, exteriorizar oralmente a quantidade de bolachas, por exemplo, bem como o alimento que queriam, no caso das refeições. Por outro lado, já partilhavam alguns momentos do seu quotidiano através de frases mais claras e até mesmo com maior confiança. De notar que, o momento que criei à segunda feira, no qual as crianças podiam partilhar com o grupo as suas vivências do fim de semana contribuiu para que o clima social se tornasse cada vez mais positivo e que a partilha de experiências fosse cada vez mais rica, tanto pelo seu conteúdo como pelo facto de promover o desenvolvimento da linguagem oral.

#### **4.4.3. Etapas do Projeto de Investigação**

Para a elaboração do projeto de investigação-ação com o grupo da Pré 4 baseei-me em quatro fases importantes definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente: planear, agir, refletir e avaliar. A primeira fase englobou a primeira observação do grupo, a definição da questão de investigação e a idealização e definição das estratégias de intervenção. Já a segunda fase abarcou a operacionalização das estratégias em contexto de estágio e a terceira fase cingiu-se à recolha e análise dos dados obtidos. Por fim, a quarta fase retrata a difusão e a avaliação do referido projeto, sustentada por uma reflexão da prática e das aprendizagens provenientes de todo o trabalho desenvolvido com o grupo supramencionado.

Para melhor compreender a implementação do presente projeto na sala das Joanelhas elaborei o Quadro 5 que ilustra as diversas fases do mesmo.

Fases	Meses	outubro	novembro	dezembro	janeiro
	Atividades				
<i>Planejar</i>	Primeira observação				
	Definição da Questão de Investigação				
	Definição das estratégias de intervenção				
<i>Agir</i>	Operacionalização das estratégias				
<i>Refletir</i>	Recolha e análise de dados				
<i>Avaliar</i>	Avaliação				

Quadro 5- Cronograma do Projeto de Investigação-Ação com a Pré 4

#### 4.4.4. Avaliação do Projeto

Todo o trabalho desenvolvido com o grupo da Pré 4 culminou naquele que foi o primeiro projeto de Investigação-Ação. Nesta senda, torna-se imperativo refletir sobre o seu desenrolar ao longo da prática pedagógica, bem como acerca dos resultados que daí advieram.

Nesta linha de pensamento, importa referir que os instrumentos de análise e de recolha de dados assumiram um papel crucial na elaboração do presente projeto, uma vez que me possibilitaram uma posterior reflexão acerca do impacto da minha intervenção. Saliento que a observação direta, os diários de bordo e respetiva análise, as fotografias e os diálogos informais com as educadoras muito contribuíram para a obtenção de conclusões e para a reflexão sobre a minha ação.

No que concerne às estratégias de intervenção definidas considero-as adequadas às necessidades do grupo e pertinentes tendo em consideração a questão de investigação definida. Das três estratégias delineadas, julgo que todas tiveram um enorme peso no que

respeita à melhoria da linguagem oral das crianças, visto que se traduziram em atividades simples e acessíveis, mas que conduziram a um resultado muito positivo.

Também as atividades consumadas com o grupo foram de extrema importância, visto que se constituíram momentos de aprendizagem diferentes (dançar ao som de canções, jogos pela sala, tapete sensorial, exploração de imagens e objetos, carimbagem com o corpo, entre outras) dos habitualmente vivenciados. De um modo geral, julgo que proporcionei momentos de aprendizagem significativa que resultaram dentro do esperado, devido à frequente predisposição das crianças para as minhas propostas.

No que concerne aos materiais utilizados creio que corresponderam aos interesses das crianças e que foram adequados à faixa etária em questão, uma vez que nenhum objeto ou material representou algum risco para o grupo. Por outro lado, procurei recorrer a diferentes materiais e de diversas texturas quer para pintar, quer para preencher e para manusear, de forma a possibilitar um contacto vasto com um leque de materiais e assim enriquecer as experiências realizadas e as aprendizagens retiradas.

Realço que o entusiasmo e a participação crescente do grupo em cada atividade foram aspetos que me levaram a concluir que os momentos que proporcionei foram importantes para as crianças e, de certa forma, úteis, visto que a exteriorização de pensamentos e ideias também já ocorria fora das atividades planeadas. Além disso, verifiquei que, no decorrer da prática, as crianças já arrumavam os materiais e os brinquedos utilizados e já demonstravam maior autonomia durante as atividades, o que me faz crer que a minha prática, aliada ao trabalho desenvolvido pelas educadoras, teve efeitos positivos no grupo da sala das Joaninhas.

Contudo, é necessário frisar que todas as atividades sugeridas estiveram dependentes das rotinas inerentes ao grupo durante os vários dias da semana. Para além disso, a hora do acolhimento extravasava, comumente a hora definida, pelo que não conseguia ter qualquer controlo da chegada das crianças. Acrescento ainda o facto de os encarregados de educação irem buscar os seus educandos num horário, por vezes, precoce, o que interrompia algumas atividades no turno da tarde que acabavam por ficar para o dia seguinte. Por diversos momentos fiquei com poucos alunos após o intervalo da tarde, motivo pelo qual as atividades não eram desfrutadas por todas as crianças, o que acarretou um maior cuidado aquando do planeamento da minha ação, reservando um carácter ainda mais flexível face a algumas atividades.

Ainda neste processo de reflexão acerca do impacto da minha intervenção no grupo da Pré 4, considero fundamental responder à questão problema definida na fase

inicial da elaboração deste projeto, “De que forma é que os problemas de linguagem e de comunicação influenciam o sucesso escolar das crianças da Pré 4?”.

Após uma profunda reflexão sobre as atividades consumadas com o grupo, bem como uma análise das repercussões das mesmas no desenvolvimento das crianças da sala das Joaninhas, é possível concluir que a minha intervenção contribuiu para um desenvolvimento progressivo da linguagem oral e, conseqüentemente, da comunicação de cada criança, visto que, inicialmente, muitas delas comunicavam e transmitiam ideias através de gestos ou de frases pouco coerentes.

O facto de realizarmos, em grande grupo, descrições de imagens e objetos, de insistirmos em simples questões sobre o dia da semana e demonstrarmos interesse em saber o que fizeram durante o fim de semana, transmitiu ao grupo uma maior confiança para realizar este tipo de partilhas. Também nos trabalhos mais individuais procurei conversar com cada criança no sentido de pergunta-resposta, despertando em cada uma a partilha natural de vivências, sustentada num clima social positivo.

Tomando em linha de consideração o acima exposto, julgo que a prática desenvolvida com o grupo da Pré 4 foi muito positiva, dado que alcancei tudo o que ansiava, desenvolvi muitas competências no âmbito da minha intervenção enquanto educadora estagiária, bem como pude observar a evolução das crianças, no que diz respeito ao problema ao qual me propus melhorar. Claramente que as aprendizagens não se evidenciaram somente nesse campo, mas sim nas três áreas de conteúdo e de uma forma progressiva, o que me dá a sensação de dever cumprido.

#### **4.5. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa**

Antes de mais pretendo reforçar a importância de uma prática articulada com toda a comunidade educativa subjacente a qualquer estabelecimento de ensino. Importa acrescentar que entendo por comunidade educativa todos os intervenientes nas atividades proporcionadas pela instituição, nas quais destaco o papel fulcral da família, dado que desempenha um acompanhamento vital que, articulado com a prática educativa, visa um crescimento saudável e positivo das crianças marcado por aprendizagens significativas.

Foi-me proposta a elaboração de um projeto que envolvesse a comunidade educativa, através do qual idealizei a criação de uma arca que contivesse diversos objetos (roupas velhas, acessórios degradados ou não, malas, brinquedos, entre outros) fornecidos pelos pais, de modo a estimular a cooperação entre a família e a escola, nomeadamente entre os pais e as educadoras. Com os materiais recolhidos pretendia que as crianças

explorassem situações do faz de conta, dando-lhes uma nova utilidade e estimulando a criatividade e o sentido de partilha dos mesmos.

Com o auxílio da orientadora científica optei por criar o projeto “Vamos construir a Arca das Trapalhadas!”, o qual explanei às educadoras da sala e estas em nada se opuseram. Comecei por entregar aos pais um documento que continha uma breve explicação do referido projeto, bem como uma data limite para a entrega dos materiais solicitados (Figura 12). No entanto, foi de igual importância informar as crianças acerca da realização deste projeto e dos seus objetivos, para que conhecessem o trabalho a desenvolver e se interessassem pelo mesmo.



Unidade Curricular de Prática Pedagógica I  
EBI/ PE e Creche de Santa Cruz  
Ano Letivo 2018/2019



**Projeto: Vamos construir a Arca das Trapalhadas!**

**Contextualização:** Este projeto surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica I, mais concretamente, no estágio que está a decorrer na EBI/ PE e Creche de Santa Cruz, na sala da Pré 4 com crianças de 3 e 4 anos.

Surgiu também após decidir trabalhar as temáticas do outono e do corpo humano, conseguindo, através da criação desta arca, uma ponte entre os dois temas.

Neste sentido, foi-me solicitado, para além das intervenções, a elaboração de um projeto que envolva a comunidade. Assim, optei por envolver os pais neste projeto, pois creio que através de um trabalho conjunto entre os vários intervenientes consigo proporcionar aprendizagens mais significativas no grupo em questão.

**Objetivos:**

1. Trabalhar as temáticas do outono e do corpo humano;
2. Desenvolver a criatividade das crianças;
3. Incentivar ao jogo simbólico e ao faz de conta.
4. Relacionar os conteúdos desenvolvidos;
5. Abordar diversas áreas do saber como um saber holístico.

**Descrição:** Este projeto surgiu no contexto de estágio, onde pretendo abordar a temática do outono e, na semana seguinte, o corpo humano. Neste sentido, considero oportuno desenvolver este projeto pois é uma forma de os pais terem um papel ativo e contribuírem para o desenvolvimento dos próprios filhos. Num primeiro momento é necessário informar as crianças e os pais acerca da realização deste projeto e dos seus objetivos, para que conheçam o trabalho que se vai desenvolver. Num segundo momento, procederei à recolha dos objetos/ materiais disponibilizados pelos pais e guardarei numa caixa de cartão, denominada de Arca das Trapalhadas. Posteriormente, incluirei as crianças na decoração da arca em questão, através do contorno de um pé e de uma mão de cada criança e da sua identificação. Após todas estas fases, esta arca constará na sala, a fim de que nos momentos de atividades orientadas e mesmo não orientadas possam explorá-la e desenvolver assim, a sua criatividade, através da criação de situações, de personagens e de contextos.



Unidade Curricular de Prática Pedagógica I  
EBI/ PE e Creche de Santa Cruz  
Ano Letivo 2018/2019



Recursos Humanos:	Recursos Materiais:	Recursos Físicos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Pais das crianças;</li> <li>• Educadoras;</li> <li>• Auxiliar;</li> <li>• Estagiária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa de Cartão (está ao meu encargo);</li> <li>• Sapatos das várias estações;</li> <li>• Roupa adequada às diferentes estações;</li> <li>• Bijuteria possível de manipular;</li> <li>• Moedas e porta-moedas (vazios);</li> <li>• Entre outros materiais considerados pertinentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala</li> </ul>

**Data de entrega dos materiais:** Até ao dia 17/10/2018.

**Crterios de Avaliação:**

- ✓ Capacidade de partilhar objetos e resolver situações eventuais de conflito;
- ✓ Criatividade nas personagens criadas e na utilização dos materiais;
- ✓ Revelar interesse, iniciativa e empenho das atividades;

Figura 12- Projeto “Vamos construir a Arca das Trapalhadas!”

À medida que os pais iam trazendo os objetos e os materiais solicitados eu e as educadoras guardávamos dentro da caixa, de forma minimamente organizada. No entanto, para tornar a sua utilização mais apelativa optei por decorar a caixa, através de algumas imagens, mas também através das mãos e pés das crianças, uma vez que um dos objetivos da criação desta arca era também abordar a temática do corpo humano.

A introdução da arca na sala suscitou, desde início, grande curiosidade por parte das crianças, visto que não estavam ainda informados acerca da sua utilidade. Quando

informei o grupo acerca da mesma, as crianças ficaram muito felizes porque reconheceram os pés e as mãos que tínhamos contornado e porque compreenderam que a arca continha objetos trazidos pelos pais.

A exploração da Arca das Trapalhadas ocorreu, pela primeira vez, tendo em consideração a estrela do comportamento da semana anterior que ilustrava o bom comportamento das crianças durante toda a semana. Nesta senda, optei por premiar as crianças que tinham obtido a estrela, sendo que eram as primeiras a explorar, à vez, a caixa e a escolherem um objeto (Figura 13). De seguida, os colegas restantes também puderam fazê-lo. Nos momentos de exploração livre da nossa arca pude verificar um grande entusiasmo das crianças aquando do manuseamento dos objetos e da experimentação das roupas, trocando impressões entre si e criando rapidamente, situações de jogo simbólico.



Figura 13- Exploração da Arca das Trapalhadas

Foi ainda possível desenvolver outras atividades partindo dos objetos presentes na arca, como por exemplo, a exploração das cores, da quantidade, a ordenação de alguns materiais partindo do seu tamanho, o recurso às roupas para recapitular as partes do corpo humano, entre outras.

“(…) Com os objetos que estavam a ser retirados estabeleci relações de maior e menor, no que concerne à dimensão, sendo que a grande maioria das crianças foi capaz de perceber que o anel é mais pequeno que as calças e que a carteira é mais pequena que a bolsa, por exemplo” (Diário de Bordo, 12 de novembro de 2018).

De um modo geral, saliento o caráter profícuo deste projeto, uma vez que me permitiu abordar diversas temáticas, estimulou a criatividade das crianças, incentivou o

jogo simbólico e o faz de conta, relacionou os conteúdos desenvolvidos e gerou uma maior aproximação entre os agentes educativos: escola e família.

#### 4.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I

Dada a importância da Educação Pré-Escolar no percurso educativo de qualquer indivíduo, torna-se fundamental refletir sobre esta etapa da vida que deve proporcionar uma panóplia de atividades diversificadas. Neste sentido, é crucial “(...) para o bem-estar das crianças e do seu sucesso educativo que todas possam ter acesso a uma educação de infância de qualidade, num percurso que permita a equidade educativa e pedagógica desde o nascimento, a par com a família” (Martins *et al.*, 2017, p. 8).

Saliento que a PPI me possibilitou um contacto real com a valência supramencionada e me forneceu um conjunto de nutrientes cognitivos cruciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, uma vez que tive a oportunidade de observar o grupo da Pré 4 da EB1/PE e Creche de Santa Cruz, bem como as atividades desenvolvidas entre os dias 8 e 10 de outubro pelas educadoras responsáveis. Já a minha intervenção teve início na semana seguinte, no dia 15 de outubro e prolongou-se até ao dia 28 de novembro, completando assim as cento e vinte horas solicitadas.

Durante a minha ação desenvolvi diversas temáticas, tais como: o outono, os frutos característicos desta época, o Pão por Deus, a Lenda de São Martinho, o corpo humano, os cinco sentidos e o Natal. Tentei sempre interligar os conteúdos, visto que os nossos conhecimentos não são estanques e são adquiridos num contexto real em que tudo está adstrito. Introduzi ainda um projeto com a comunidade denominado de “Vamos construir a Arca das Trapalhadas!” que contou com enorme colaboração por parte dos pais, no que diz respeito à partilha de roupas e de acessórios que já não utilizavam. Além do supradito, planeei sempre atividades diversificadas que pressuponham o desenho, a pintura, a modelagem, a carimbagem, a manipulação de cartões, a exploração de materiais, o contorno, o recorte e a colagem.

Logo nas primeiras semanas e após realizar a lista dos interesses/ dificuldades das crianças, compreendi que grande parte delas evidenciava dificuldades na comunicação e na linguagem, assim como na aquisição de regras comportamentais. Em conversa com as educadoras responsáveis decidi que as dificuldades na comunicação e na linguagem constituíam um aspeto pertinente para iniciar o meu primeiro projeto investigação-ação.

No entanto, não desenvolvi atividades para estimular somente a linguagem e a comunicação das crianças. Enfatizei a exteriorização dos seus pensamentos e desejos nas situações mais comuns do dia a dia, como por exemplo na hora do lanche, criando situações de pergunta-resposta. Esta estimulação da linguagem também acontecia na sala, quando solicitava às crianças que escolhessem, através da linguagem oral, uma cor ou um material e quando explorava individualmente os desenhos das crianças e lhes pedia para identificarem os elementos lá presentes.

Averigui que através destas pequenas atitudes o grupo registou uma notória evolução ao nível da linguagem e da comunicação, uma vez que no fim da minha intervenção as crianças já relatavam acontecimentos com maior clareza, elaboravam frases mais coerentes e pronunciavam as letras das canções de forma mais correta.

No que diz respeito à gestão do espaço, considero que a organização da sala estava adequada a todas as atividades concretizadas, dado que permitia a livre circulação por parte das crianças e dos adultos.

(...) a organização do espaço nas salas de aula terá que ser pensada de molde a permitir que cada um possa trabalhar de forma autónoma ou em grupo, desenvolvendo acções de colaboração com outros e possibilitando quer o apoio tutorial dos professores, a quem dele necessita, quer o desenvolvimento de sessões de trabalho colectivas (Cosme, 2015, p. 32448).

Considerarei existir uma utilização funcional do espaço porque os materiais estavam acessíveis às crianças (tesouras, colas, cores, folhas, entre outros), assim como às educadoras (armário de arrumos, placar, entre outros). De acordo com Santana (2000) referido por Cosme (2015), o material necessário deve estar organizado “(...) em áreas de trabalho, de maneira a que tudo o que se relaciona com cada uma das áreas esteja ao alcance de todos num determinado espaço” (p. 76).

Relativamente à gestão do tempo realço que tive alguma dificuldade neste aspeto, de tal forma que, por vezes, as atividades tiveram de ser continuadas nos dias seguintes ou na semana ulterior, como por exemplo a atividade da decoração dos postais de Natal, a qual as educadoras deram seguimento. No entanto, tive sempre em consideração o ritmo das crianças, pois “Aprender é uma actividade cognitiva complexa que não pode ser apressada” (Vosniadou, 2011, p. 16).

Na verdade, cada criança tem o seu ritmo e desenvolverá as atividades em função das suas capacidades, mesmo que isso implique a flexibilidade das atividades seguintes,

tal como aconteceu nas várias intervenções. É neste sentido que cabe à escola assegurar a diferenciação do ensino, sustentada no respeito pelo ritmo de trabalho de cada criança e na seleção dos métodos mais adequados à mesma, tendo em vista o sucesso da aprendizagem (Boal *et al.*, mencionado por Formosinho, Alves & Verdasca, 2016, p. 44).

No que concerne à gestão dos materiais utilizados considero-os diversificados, visto que tinham funções, texturas e intencionalidades pedagógicas díspares. Para além disso, eram adequados aos interesses e às necessidades das crianças, uma vez que estas gostavam de os explorar (jogos, canções, carimbagens, pinturas, colagens). Além dos múltiplos recursos utilizados, foquei-me em possibilitar um contacto com materiais diferentes, como por exemplo: tintas, massa, cotonetes, rolhas, o próprio corpo, papéis de desperdício, cola, rolo de cozinha com barbante, puzzles, jogos, entre tantos outros, de forma a proporcionar aprendizagens ricas e baseadas na experiência direta.

Outro aspeto a analisar é o modo de trabalho das crianças e durante a minha prática optei, maioritariamente, pelo trabalho a pares e pelo trabalho individual pois considero-os mais adequados à faixa etária em questão. Dean (2000) citado por Morgado (2003) afirma que “(...) o trabalho a par pode ser uma boa abordagem e iniciação ao trabalho de grupo cooperado” (p. 92). Este modo de trabalho funcionou muito bem, uma vez que as crianças se respeitaram e se entreajudaram, tendo em vista um fim último comum a todos.

Quanto ao trabalho individual, foi crucial, uma vez que permitiu o desenvolvimento de competências com maior qualidade, dado que as crianças estavam mais concentradas e recebiam um apoio mais individualizado por parte das educadoras. “Os momentos de trabalho individual permitem também ao aluno proceder a reajustamentos nas suas competências, apoios individuais do professor e são também necessários no âmbito da avaliação” (Marchesi & Martin, 1998, citados por Morgado, 2003, p. 89).

Nos momentos de aprendizagem tive sempre em consideração os conhecimentos prévios das crianças, de forma a facilitar a construção de situações de aprendizagem. Incentivei também a participação das mesmas nas atividades desenvolvidas, tendo sempre em conta as capacidades e dificuldades das crianças, para, se necessário, adaptar a atividade proposta. De acordo com Alves e Roldão (2018), “O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel (1970), a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos” (p.20).

Destaco ainda que nas minhas atividades tive em atenção as diferenças desenvolvimentais de cada criança, dado que tive o cuidado de acompanhar mais ao

pormenor a criança com Síndrome de Down e outras com dificuldades ao nível da motricidade fina e de linguagem. “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva *et al.*, 2016, p.10).

É neste sentido que Freire (2014) argumenta que o educador progressista tem de apoiar o educando para que supere as suas dificuldades e para que a sua curiosidade seja mantida e desenvolvida, caminhando assim em busca do conhecimento. Deste modo, optei por desenvolver um trabalho mais individual para apoiar cada criança, atingir o sucesso na execução de cada atividade e esbater as dificuldades existentes na linguagem oral e na comunicação. Silva *et al.*, (2016) acrescenta que “O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas (...)” (p. 9).

De notar que criei alguns momentos de exploração e de criação livre, através do desenho e da pintura, de forma a que as crianças explorassem ao máximo as potencialidades dos materiais disponibilizados. “A aprendizagem requer um envolvimento activo e construtivo do aprendente” (Vosniadou, 2001, p.7).

Atribuí então, um papel ativo às crianças, de modo a que construíssem o seu conhecimento sustentado na experiência, no questionamento, no contacto direto com os materiais e no envolvimento das crianças nas atividades, visto que “O conhecimento pronto estanca o saber e a dúvida provoca a inteligência” (Vigotsky, 1987, citado por Cury, 2004, p. 129).

É neste contexto que “A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida (...), onde ela aprende através da experiência direta (...)” (Dewey, 2002, p. 26) e o educador é somente um mediador da aprendizagem que deve proporcionar momentos de reflexão, autonomia e de intervenção, tendo por base uma intencionalidade pedagógica. No meu ponto de vista é também crucial dedicar tempo para ouvir as crianças, as suas opiniões, os acontecimentos vividos e tudo o que para elas tenha relevância. Tal faz com que nós compreendamos os seus conhecimentos, o meio com que contacta e as suas experiências.

Para além de todos os aspetos já enunciados, o clima social assume um carácter relevante, dado que norteia toda a prática pedagógica e determina o seu sucesso. Nas minhas intervenções tentei promover um clima de trabalho agradável entre as próprias

crianças, pois conversei com todas, demonstrei afetos e dei autonomia às mesmas na concretização das tarefas, uma vez que tencionava “(...) estabelecer na sala de aula um clima relacional, afectivo, e emocional baseado na confiança e aceitação mútua, parece ser um aspecto determinante na qualidade da ação educativa (...)” (Dean, 1992; Marchesi & Martin, 1998, citados por Morgado, 2003, p. 96). De um modo geral, o clima social foi positivo entre as próprias crianças, entre os adultos e entre os adultos e as crianças, pois prevalecia um clima de amizade, confiança e respeito entre todos que se constituiu num aspeto determinante para a construção do conhecimento.

Não obstante, os *feedbacks* dirigidos às crianças sobre os seus desempenhos foram determinantes no seu crescimento e na sua aprendizagem, pois através destes, cada criança compreendia o seu comportamento nas atividades e verificava se era necessário alterá-lo para concretizar o trabalho com sucesso. Nas minhas práticas adotei as seguintes afirmações: “- Continua assim!” “- Estás a ir muito bem!” e “- Estou a gostar do teu trabalho, mas e se fizesses assim?”, entre outras, de forma a orientar o trabalho desenvolvido pelas crianças e a aumentar a sua autoestima, função que cabe ao educador segundo (Cury, 2004). De acordo com Cardoso (2013), “Um elogio, ou reforço positivo, como por vezes é designado, desde que seja genuíno e feito no momento certo pode ser muito motivador para o aluno e levá-lo a querer aprender mais” (p. 208).

De um modo geral, considero que esta foi uma experiência muito positiva porque me forneceu uma perspetiva real do contexto da sala e do trabalho implícito em planear uma sequência de atividades direcionadas a esta faixa etária. Ainda assim, sei que há aspetos a melhorar, tais como: a gestão de tempo e a gestão do trabalho, pois consegui compreender que é melhor idealizar poucas atividades, mas executá-las com calma e ao ritmo das crianças, atendendo às suas necessidades. Relativamente aos aspetos positivos desta prática considerei o grupo, pois apesar de muito heterogéneo, foi desafiante e produtivo em todas as atividades. As educadoras e a auxiliar também foram um aspeto positivo, visto que estabeleci com estas um clima social muito agradável que contribuiu para uma cooperação e um envolvimento de todas no decorrer das atividades.

Para terminar, a PPI foi, sem dúvida, uma experiência desafiante, mas muito enriquecedora por ver que consegui fazê-los felizes e ser feliz, assim como que tenham superado algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da motricidade fina e da linguagem e comunicação.

## Capítulo 5- Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Antes de mais, importa frisar que a minha intervenção no 1.º CEB, ou seja, a Prática Pedagógica II e III também decorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santa Cruz. Desta forma, não considero pertinente voltar a caracterizar a instituição de ensino, uma vez que essas informações constam na prática explanada anteriormente.

### 5.1. Prática Pedagógica no 1.º ano de escolaridade

No presente capítulo é meu intento divulgar a prática pedagógica desenvolvida com uma turma de 1.º ano da EB1/PE e Creche de Santa Cruz, constituída por dezasseis alunos com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Contactei com a referida turma, na qualidade de professora estagiária, entre o dia 25 de março e o dia 28 de maio de 2019, totalizando cerca de 120 horas.

É de notar que a transição da EPE para o 1.º CEB foi muito profícua, dado que me permitiu compreender melhor o modo de trabalho inerente a esta valência, mas também absorver da primeira fase da vida das crianças os nutrientes necessários para o desenvolvimento de uma prática de 1.º CEB mais dinâmica e significativa.

Acrescento que todo o trabalho desenvolvido com o 1.ºA se constituiu um grande desafio na minha formação que me consciencializou para os diversos ritmos de trabalho dos alunos, mas também para a importância de os encorajar em busca do conhecimento, procurando aprender através do questionamento, da experimentação e da reflexão. Segundo Formosinho, Alves e Verdasca (2016), “Em alternativa ao modo de *ensinar a todos como se fosse um só (...)* foram desenvolvidos métodos ativos, assentes na conceção de que a criança é um sujeito ativo (...) que deve aprender através da participação, da experimentação e da descoberta” (p. 27).

### 5.2. Caracterização da Sala

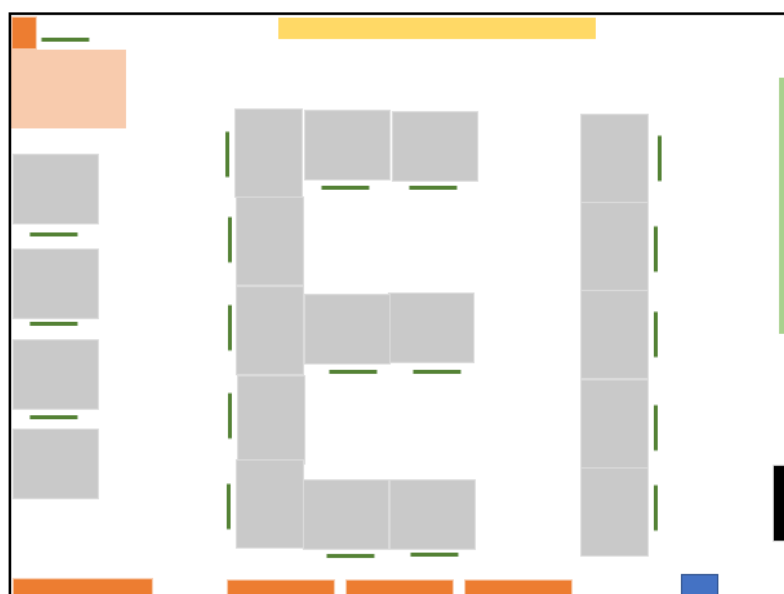
#### 5.2.1. Organização do Ambiente Educativo

Segundo Oliveira (2018), é esperado da escola que, enquanto instituição de ensino, prepare os alunos visando um fortalecimento da sua individualidade, mas também dos seus conhecimentos, das suas habilidades e da sua personalidade. Para que tal ocorra é necessário que o docente tenha em consideração as características individuais de cada aluno aquando do planeamento das atividades. Por outro lado, deve possibilitar momentos

que desenvolvam o pensamento crítico e criativo dos discentes, visando a formação de indivíduos ativos e interventivos na sociedade.

Muito do trabalho realizado pelos professores ocorre a nível micro, ou seja, na sala de aula, motivo pelo qual considero oportuno caracterizar, em traços gerais, a sala onde decorreu a minha prática. De um modo geral, consistia num espaço de aprendizagem amplo e com boa luminosidade proveniente das janelas existentes. “O espaço interior da escola deverá estabelecer uma relação com a realidade exterior a partir de amplas janelas, ajudando a diminuir o nível de *stress* do ambiente escolar” (Oliveira, 2018, p.5).

A Figura 14 representa a planta da sala onde decorreu a prática pedagógica desenvolvida com o 1.ºA.



**Legenda:**

- Mesas;
- Cadeiras;
- Secretária;
- Armário de arrumos;
- Lixo
- Porta
- Lava mãos juntamente com um armário
- Quadro de giz
- Placares

Figura 14-Planta da Sala do 1.ºA

Analisando a figura acima é possível compreender que a sala consistia num espaço apropriado para desenvolver atividades de diversas índoles devido à sua organização, mas também aos materiais de que disponha. A título de exemplo, era um espaço propício para

a realização de atividades manuais, visto que coadunava uma pia e muitas mesas disponíveis para ocupar com outros materiais.

Ademais, o espaço possuía um placar, comumente utilizado para afixar cartões acerca das novas temáticas, bem como para expor alguns trabalhos realizados pelos discentes, o que evidenciava uma prática dinâmica baseada na experimentação e na valorização dos trabalhos dos discentes. Neste contexto, “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (...)” (Nóvoa, 1992, citado por Oliveira, 2018, p.4).

Relativamente aos armários, a sala dispunha de três, sendo que um pertencia à docente e os restantes serviam para armazenar os materiais dos alunos (livros, colas, tapetes de ioga, entre outros objetos) e estavam dispostos de forma acessível aos mesmos, facilitando, por vezes, o trabalho da professora.

Em relação à disposição das mesas, considerei-a pertinente e adequada ao trabalho desenvolvido, pois funcionava muito bem nos momentos em que circulávamos pela sala a fim de auxiliar os discentes, mas também quando desenvolvíamos trabalhos a pares e em grupo (Figura 15). Desta forma,

(...) os espaços da escola deverão ser espaços de aprendizagem flexíveis, mais versáteis e adaptáveis que permitam a sua fácil reconfiguração de acordo com as necessidades da atividade de aprendizagem para que os alunos se possam organizar da maneira que for mais adequada a cada atividade (Oliveira, 2018, p.5).



Figura 15- Sala do 1.ºA

Importa frisar que apenas quinze do total de mesas estavam ocupadas pelos discentes, sendo que as restantes eram frequentemente utilizadas para colocar alguns trabalhos realizados, bem como determinados materiais necessários durante algumas atividades. Assim, considero que a sala do 1.ºA, enquanto espaço de aprendizagem, constituiu-se “(...) como espaço de experimentação e de descobertas” (Oliveira, 2018, p.4).

Após esta breve caracterização da sala, segue-se uma tabela consumada por mim, que orientou a minha observação face à prática desenvolvida pela docente durante as duas semanas de observação (Quadro 6). Creio que os dias de observação, bem como as ilações que retirei dos mesmos foram muito relevantes para iniciar a minha prática, uma vez que me fez “(...) obter conhecimento que permita fundamentar e adequar a acção de ensino” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 80).

<b>Categoria</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>11/03</b>	<b>12/03</b>	<b>13/03</b>	<b>18/03</b>	<b>19/03</b>	<b>20/03</b>
<b>Gestão do tempo</b>	É flexível com o ritmo de trabalho dos alunos;	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
	Implementa rotinas no quotidiano;	II	I	I	II	I	I
<b>Gestão do espaço</b>	Mesas em “E”	I	I	I	I	I	I
	Mesas em pares	_____	_____	_____	_____	Grupos I	_____
	Mesas individuais	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<b>Gestão dos materiais</b>	Usa o Manual;	III	_____	II	III	I	_____
	Usa o caderno;	II	II	I	I	I	II
	Usa o quadro;	Sempre	II	II	II	II	I
	Usa fichas de trabalho;	II	II	_____	II	I	II
	Outros materiais;	I	_____	_____	III	II	_____

<b>Organização do trabalho dos alunos</b>	Recorre ao trabalho coletivo;	II	I	I	I	I	II
	Recorre ao trabalho a pares;	_____	_____	_____	I	_____	_____
	Recorre ao trabalho individual;	III	III	I	II	_____	_____
<b>Estratégias de ação pedagógica</b>	Explica conceitos;	Sempre	II	II	III	III	II
	Articula conceitos com o quotidiano;	II	I	II	II	I	II
	Estimula o pensamento crítico dos alunos;	II	I	II	II	I	I
	Promove a autonomia dos alunos;	I	I	_____	II	I	_____
	Tem em conta os interesses dos alunos;	_____	_____	_____	II	I	_____
	Faz questões abertas;	I	I	II	_____	I	I
	Incentiva tarefas de investigação;	_____	_____	_____	I	_____	_____
	Utiliza atividades âncora;	I	_____	_____	_____	I	_____
	Dá oportunidade de comunicação entre os alunos e professor;	II	II	III	II	I	I
	Tem em conta a intervenção dos alunos menos participativos	_____	_____	II	I	II	I

<b>Ponderação de saberes</b>	Evidencia bom conhecimento dos conteúdos;	II	II	II	III	I	II
<b>Clima Social</b>	Promove a partilha e cooperação entre os alunos;	I	I	I	—	I	—
	Assegura a ordem na sala de aula;	Sempre	II	III	I	I	II
	Faz advertências;	II	III	III	II	II	II
	Utiliza reforços positivos;	III	I	III	III	I	II
	Escuta atentamente questões e comentários dos alunos;	II	I	II	II	II	I
<b>Avaliação</b>	Fornece <i>feedback</i> regular aos alunos;	I	II	II	II	II	II

Quadro 6- Registo das Frequências Absolutas da Prática Observada

Através de uma análise reflexiva do Quadro 6, é possível encontrar alguns aspetos que carecem de valorização, uma vez que os considero importantes para o desenvolvimento holístico dos alunos.

Pelo Quadro 6 compreende-se, por exemplo, que a docente recorreu ao trabalho a pares somente uma vez, aspeto que considero fundamental, visto que este modo de trabalho desenvolve atitudes de ajuda, de cooperação e de respeito entre os elementos do par e servem de preparação para o trabalho em grupo. Os modos de trabalho mais evidentes nos momentos observados foram o trabalho individual e o coletivo, contudo considero que o trabalho a pares e em grupo são de igual importância e por isso estarão, tanto quanto possível, presentes na minha prática.

Outro aspeto que mereceu a minha atenção foi o facto de todos os dias, a docente procurar dar *feedbacks* às respostas dos discentes, mesmo quando estas não eram as mais esperadas, encaminhando-os para uma forma de pensar diferente e assim chegarem à resposta correta. Para além disso, a professora evidenciava um grande conhecimento dos

conteúdos e, por isso, conseguia interligar as disciplinas de forma adequada, recorrendo, por vezes, às partilhas dos alunos.

Tendo por base os itens mencionados no Quadro 6 pude definir alguns aspetos fundamentais a reter no decurso da minha prática, nomeadamente: proporcionar mais momentos de trabalho a pares e em pequenos grupos, dar continuidade à atribuição dos *feedbacks* perante as respostas dos discentes, bem como recorrer, de forma, equilibrada ao manual, alternando-o com atividades de caráter lúdico e dinâmico, até porque os manuais “(...) não transmitem a ideia da ligação da matéria ao dia-a-dia do aluno”, isto é, não há continuidade da teoria no mundo prático (Cardoso, 2013, p. 132).

No que respeita à gestão do tempo, a docente era muito flexível e tinha em consideração o ritmo dos alunos. Quanto à lecionação das disciplinas, a professora dispunha de um horário também flexível, motivo pelo qual o Quadro 7 representa somente uma sugestão.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
8:15h	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
8:20h	Português	Português	Matemática
9:45h		DAC de Educação Artística	Português
10:45h	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:45h	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio
12:15h		TIC	Educação Física
13:15h	Término das aulas	Término das aulas	Término das aulas

Quadro 7- Horário do 1.ºA

Nesta senda, é de salientar que tinha total liberdade para gerir os tempos da forma que considerasse mais adequada e pertinente, de acordo com as atividades idealizadas e com o ritmo dos discentes. Neste sentido, o horário era reajustado a cada quarta-feira durante as reuniões com a docente cooperante, onde definíamos os conteúdos a abordar na semana seguinte e trocávamos algumas sugestões de atividades. Ressalvo que as disciplinas que constam com tom mais escuro apresentavam um caráter fixo no horário, decorrendo sempre nos instantes definidos.

### 5.3. Caracterização da Turma

A turma do 1.ºA era constituída por quinze alunos, seis do género masculino e nove do género feminino. De acordo com a professora cooperante existiam seis crianças que praticavam atividades fora da escola, sendo que três alunos estavam no futebol, uma praticava natação, uma praticava ballet e outra estava na dança, como é possível compreender através do Gráfico 2. Relativamente a problemas de saúde existia apenas registo de um aluno que sofria de rinite alérgica/pele atópica.

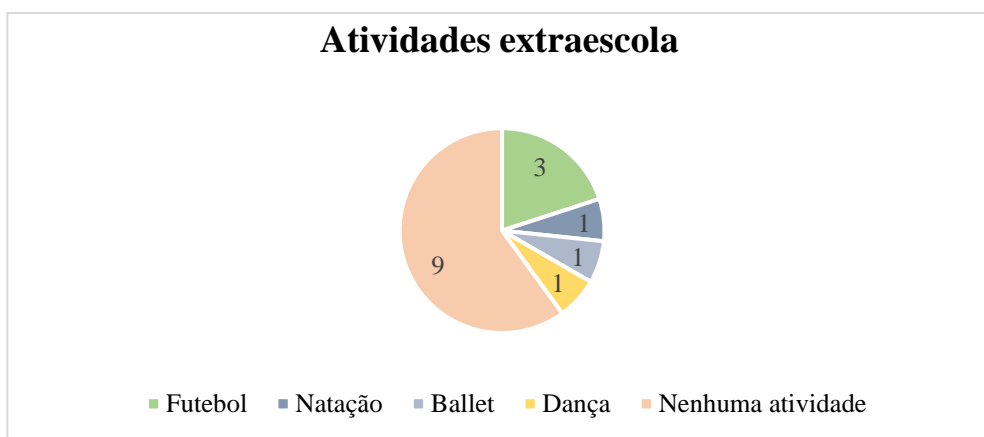


Gráfico 2- Atividades extraescolares dos alunos do 1.ºA

Além das atividades extraescolares já elencadas acima, a docente forneceu-me outras informações acerca das profissões desejadas pelos alunos, através das quais elaborei o Gráfico 3. De notar que apenas cinco alunos já tinham planos face à profissão do futuro, dos quais uma aluna queria ser jornalista, outra bióloga marinha, outra médica ou enfermeira e outra pasteleira. Existia também um aluno que desejava ser jogador de futebol.

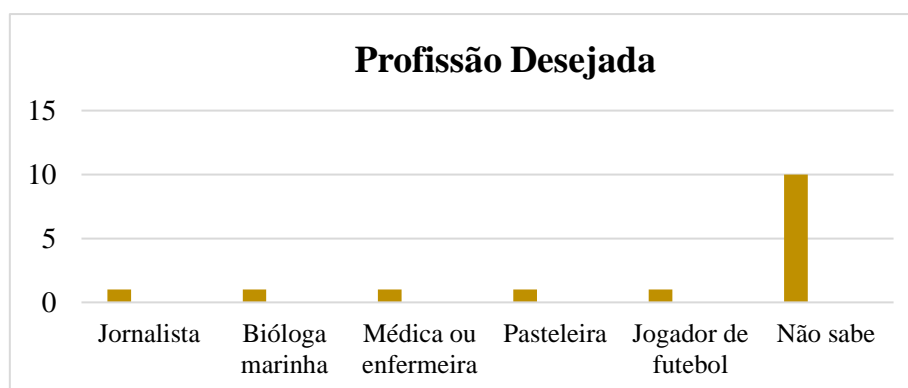


Gráfico 3- Profissões desejadas pelos alunos do 1.ºA

Além das informações já apresentadas, considero crucial caracterizar os discentes do 1.ºA tendo em consideração as várias áreas do currículo, nomeadamente, a

Matemática, o Português e o Estudo do Meio, de modo a compreender quais as suas facilidades e dificuldades nas várias áreas e assim adequar a minha prática em função dos aspetos elencados no quadro seguinte.

<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a maioria dos discentes conhecia os números abordados e conseguia associá-los à sua quantidade, realizando algumas contagens simples;</li> <li>• os alunos adquiriram os conceitos de adição e subtração, mostrando maiores dificuldades nas operações com a subtração;</li> <li>• a grande parte da turma conseguia resolver operações simples sem recorrer a material estruturado;</li> <li>• alguns discentes reconheciam a necessidade de utilizar material estruturado para resolver operações mais complexas;</li> <li>• os alunos evidenciavam algumas noções face à composição e decomposição de números quando estes eram mais simples (até 30);</li> <li>• era notável a existência de dificuldades no cálculo mental na maioria dos alunos;</li> <li>• a turma necessitava de auxílio na organização do pensamento, aquando da resolução de situações problemáticas;</li> </ul>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a turma era muito participativa nas atividades;</li> <li>• os alunos demonstravam felicidade quando lhes era proporcionado um momento de partilha das suas vivências pessoais;</li> <li>• os discentes possuíam um nível de leitura positivo;</li> <li>• os discentes revelavam pouca autonomia na escrita de frases ou palavras presentes no quadro de giz;</li> <li>• poucos alunos demonstravam construções frásicas incorretas;</li> <li>• a turma possuía um vocabulário satisfatório para o ano de escolaridade em que se encontrava;</li> <li>• a maior parte dos discentes tinha facilidade na associação do fonema-grafema;</li> <li>• a turma revelava alguma autonomia na construção frásica, contudo demonstrava dificuldades na elaboração de textos lógicos e coerentes, sendo estes consumados com o auxílio da professora, de modo a encadear as ideias de forma adequada;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• era notória alguma dificuldade na interpretação de textos e mensagens, pelo que era quase sempre necessária a intervenção da docente para questionar acerca do que foi lido;</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a turma era muito participativa nesta área, mostrando interesse em alargar os seus conhecimentos, colocando questões, por vezes, muito adequadas;</li> <li>• os alunos demonstravam curiosidade e vontade de partilhar experiências do seu quotidiano;</li> <li>• a grande parte da turma evidenciava um conhecimento positivo sobre todas as temáticas abordadas;</li> </ul>

Quadro 8- Caraterização dos alunos do 1.ºA

Após caraterizar a turma do 1.ºA, considero oportuno analisar a composição do agregado familiar dos alunos, tendo por base algumas informações também fornecidas pela docente. Através destas, elaborei o Gráfico 4, que diz respeito à quantidade de irmãos de cada discente, através do qual concluo que existiam seis alunos que não tinham irmãos, outros seis que tinham apenas um irmão e outros três alunos que tinham dois irmãos.



Gráfico 4- Número de irmãos dos alunos do 1.ºA

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais dos alunos do 1.ºA, importa frisar que existiam oito mães com o 12.º ano, seguidas de três licenciadas, duas com o 6.º ano, uma com o 9.º ano e outra sem dados. Quanto ao nível de escolaridades dos pais, a predominância era o 12.º ano de escolaridade e os restantes níveis variavam entre um a

dois pais, sendo que existiam dois pais sobre os quais não tínhamos qualquer informação, como é possível compreender através do Gráfico 5.

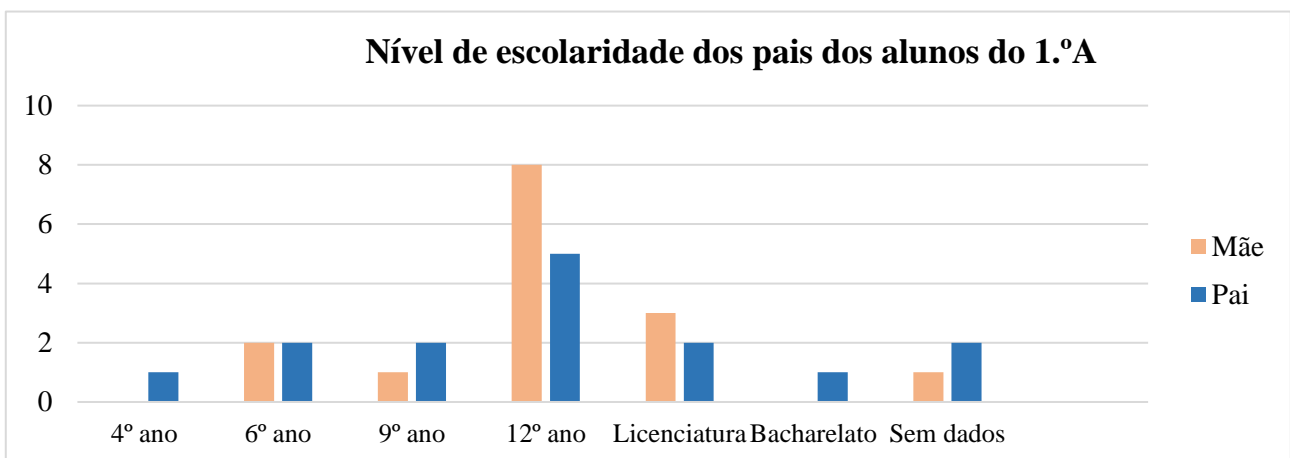


Gráfico 5- Nível de escolaridades dos pais dos alunos do 1.ºA

Após caracterizar a turma do 1.ºA torna-se profícuo explicar o projeto de investigação-ação que desenvolvi com a respetiva turma, bem como as estratégias e atividades que emergiram no seu decurso.

#### 5.4. Projeto de Investigação-Ação

##### 5.4.1. Questão de Investigação-Ação

À luz da prática pedagógica anterior, também a Prática Pedagógica II (PPII) decorreu em torno da atenuação de um problema/aspecto sinalizado na turma. As duas semanas de observação permitiram-me conhecer melhor os alunos e absorver métodos e técnicas implementadas pela docente que suportaram, posteriormente, a minha intervenção. Desta forma, ao observar a turma verifiquei que a docente fornecia material estruturado aos alunos que apresentavam maiores dificuldades no âmbito da disciplina Matemática. Foi neste aspeto que foquei a minha atenção, refletindo acerca da importância do manuseamento e da exploração de materiais estruturados e não estruturados por todos os discentes aquando da aprendizagem/consolidação de algum conteúdo. Assim, com o auxílio da docente cooperante e do orientador científico considerei pertinente definir a seguinte questão de investigação: “De que forma é que os alunos do 1.ºA poderão experienciar os conteúdos matemáticos ultrapassando as suas dificuldades?”.

Julgo que a questão supradita foi adequada e pertinente face ao contexto dos alunos do 1.ºA, uma vez que todo e qualquer individuo aprende melhor quando explora

diversos materiais, contribuindo para o seu envolvimento na construção do conhecimento. Deste modo, o recurso a material estruturado e não estruturado foi uma constante durante a minha intervenção, tendo como pretensão uma aprendizagem mais ativa e significativa.

#### 5.4.2. Estratégias de Intervenção

A definição e a aplicação de estratégias de intervenção, a fim de atenuar o problema evidenciado ou o aspeto alvo de melhoria decorreram de uma planificação cuidada que tinha como pretensão respeitar o ritmo de trabalho dos alunos e avolumar o interesse dos mesmos face às atividades desenvolvidas, através de momentos de aprendizagem mais lúdicos, sustentados por materiais estruturados e não estruturados. Para tal, delineei três estratégias de intervenção, as quais passo a explicar.

##### 5.4.2.1. Cooperar para aprender

A primeira estratégia consistiu na abordagem aos aspetos definidos nas Aprendizagens Essenciais para o 1.º ano de Escolaridade, em grupo, pares e de forma individual. De notar que o meu principal intento com a presente estratégia era que os discentes adquirissem conhecimentos matemáticos e não só, a partir do trabalho individual e do trabalho em pequeno e grande grupo, desenvolvendo regras de convivência social e a capacidade de autoavaliação do seu próprio trabalho.

Uma situação que ilustra a presente estratégia foi um diálogo em grande grupo, que decorreu da observação e identificação de figuras geométricas numa página do livro de Português que tinha sido trabalhada.

“(…) De forma a interligar a temática com a disciplina de matemática, solicitei ao grupo que identificasse no livro várias formas geométricas, sendo que recebi algumas respostas como: “-A fotografia é um retângulo!”; “- Um círculo nos olhos no cão.”; “- E triângulos nas orelhas.”. Explorámos as restantes figuras existentes no livro e conduzi o discurso para a identificação de figuras geométricas na sala, onde identificaram o tampo da mesa e o quadro como um retângulo e as bases da cola como um círculo” (Diário de Bordo, 20 de maio de 2019).

Parti dos conhecimentos prévios dos discentes para explorarmos as restantes figuras existentes no livro, passando para a identificação de figuras geométricas na sala, onde fizeram diversas associações. Apesar de esta atividade ser baseada no diálogo e na reflexão sobre a temática, considero-a igualmente importante, visto que “O diálogo é

absolutamente necessário a uma educação que pretenda promover o humano, a liberdade” (Moura, 1978, p. 46).

Todavia, “(...) para falar, é necessário ter qualquer coisa para dizer e o desejo de o fazer, o que nem sempre acontece” (Not, 1991, p.95). Este foi um aspeto por mim valorizado, pois era notável a inibição de alguns alunos nos momentos de diálogo. Ainda assim, dei sempre muito espaço para o erro, pois é através deste que aprendemos e tal foi fulcral, uma vez que, após algum tempo, até os alunos mais inibidos colocavam o braço no ar para partilhar experiências. O mesmo aconteceu durante esta atividade, na qual alguns discentes colocaram o braço no ar apenas pela necessidade de participar, sendo que “É igualmente importante reconhecer que os erros que as crianças fazem (...) são tão importantes quanto os seus sucessos (...)” (Hohmann & Weikart, 2003, p.24).

#### 5.4.2.2. *Explorar para conhecer*

A segunda estratégia de intervenção traduziu-se na exploração de material estruturado/ didático para melhor compreender as temáticas em estudo, independentemente da disciplina em questão. Porém, realço que empreguei esta estratégia com maior frequência aquando da abordagem a conteúdos matemáticos, visto que era a disciplina onde a turma apresentava mais dificuldades e menor motivação.

Para ilustrar a referida estratégia passo a apresentar algumas atividades realizadas com os alunos do 1.ºA, aquando da abordagem aos sólidos geométricos, onde o meu principal intento era fazer com que fossem capazes de construir sólidos geométricos aplicando os conhecimentos teóricos já adquiridos, recorrendo a material estruturado e em situações de trabalho cooperativo.

No entanto, importa frisar que algumas das atividades que se seguem também se enquadram na primeira estratégia, como por exemplo o instante em que proporcionei uma breve análise dos sólidos geométricos, sustentada pela exploração e manuseamento dos mesmos (cubo, paralelepípedo, pirâmide quadrangular e triangular e cilindro) (Figura 16). Para este momento, chamei à frente números aleatórios e, à vez, cada aluno vinha explorar o sólido, contando com a apreciação crítica da turma. Inicialmente questionei o nome de cada sólido e partimos para uma análise detalhada dos mesmos, no que concerne ao número de vértices, de arestas, de faces, de faces curvas e de faces planas.

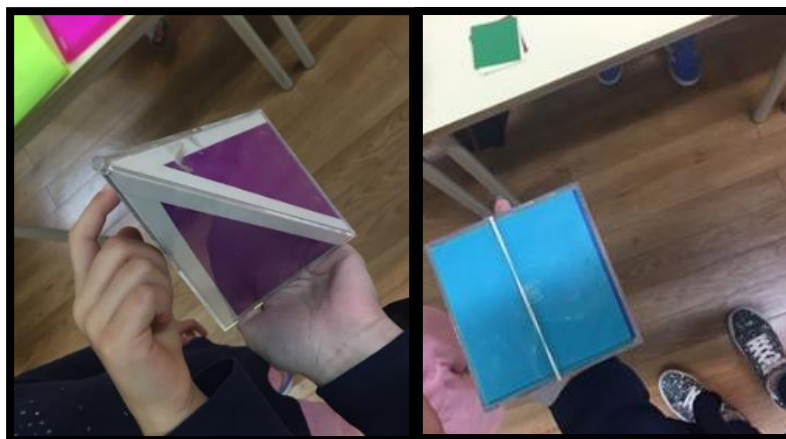


Figura 16- Exploração dos Sólidos Geométricos

No meu ponto de vista esta atividade foi muito importante, dado que os alunos estavam a visualizar os sólidos e era possível manusear e explorá-los, de forma a responder às questões colocadas. “A acção, por si só, não é suficiente para a aprendizagem. Para compreenderem o seu mundo imediato as crianças necessitam interagir de forma consciente e reflectida sobre ele” (Hohmann & Weikart, 2003, p.23). Assim, não chegou apenas encontrar uma resposta para a quantidade de faces e de vértices, mas foi necessário interagir com o material e, em conjunto, refletir sobre as suas características.

O facto de termos desenvolvido a respetiva atividade em grande grupo também favoreceu a estimulação do pensamento crítico dos discentes, uma vez que procuravam assumir uma posição face ao que era dito pelos colegas. Assim, “o ensino cooperativo, assente nas interações entre alunos, entre alunos e professores, possibilita de forma mais eficaz a introdução de mecanismos de adaptação no processo de ensino aprendizagem” (Wang *et al.*, 1993;1995 citados por Morgado, 2003, p. 89).

Outra atividade traduziu-se na exploração dos sólidos em pequenos grupos, através da criação de estações de trabalho na sala, sendo que cada uma continha um dos cinco sólidos referidos na atividade anterior (Figura 17). Após uma análise de cada um deles, os alunos tinham de registar os dados recolhidos e também já discutidos no momento anterior na folha de registo que todos os elementos possuíam. “Assim, a aprendizagem activa envolve, quer a atividade física de interação com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.23).



Figura 17- Análise dos sólidos em grupo

Neste sentido, expliquei o procedimento para o preenchimento da folha, indiquei os grupos de trabalho e dividi-os pelas estações. À medida que os grupos terminavam a exploração de um sólido iam trocando com outros grupos, de forma a que todos passassem por todas estações. No final da atividade entreguei aos discentes uma folha com imagens dos sólidos observados para que pudessem cortá-las e colá-las no quadrado em branco presente na folha de registo (Figura 18).

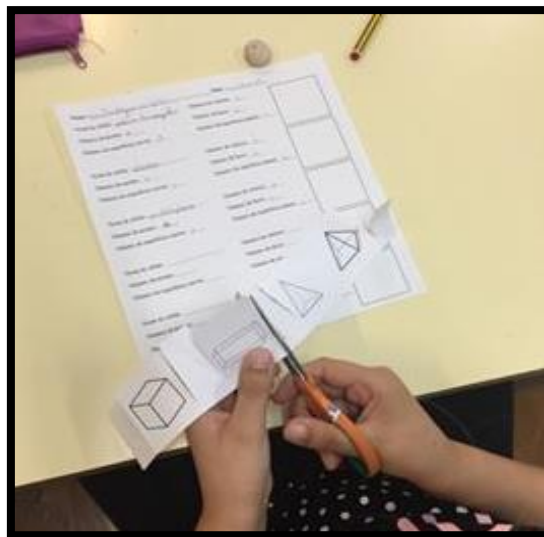


Figura 18- Identificação dos sólidos geométricos

Durante a execução da atividade explanada apenas atuei como mediadora entre os discentes e o conhecimento, visto que os deixei explorarem os materiais e confrontarem as suas ideias, intervindo apenas para esclarecer eventuais dúvidas. “Enquanto os alunos trabalham, o professor deve circular entre os grupos, supervisionando a interação desenvolvida entre os diferentes elementos” (Fontes & Freixo, 2004, p. 58).

Quando todos os grupos terminaram a atividade procedi à correção dos resultados no quadro de giz, para a qual tive em consideração os dados recolhidos pelos mesmos.

“(…) Após todos os discentes terem realizado a atividade proposta, passei a uma correção geral dos resultados obtidos, perguntando aos grupos quais os dados sobre um determinado sólido e escrevendo as respostas no quadro, de modo a facilitar a correção. Notei que os alunos, na sua maioria, responderam corretamente ao que era solicitado, o que me faz crer que exploraram o material da melhor forma, trocaram impressões entre o grupo e compreenderam o conteúdo abordado” (Diário de Bordo, 20 de maio de 2019).

Assim, considero que os discentes aprenderam através do seu envolvimento, das suas interações e da partilha de ideias que adveio desta atividade, estando então perante a aprendizagem pela ação. “A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p.22). Saliento ainda que o facto de este momento decorrer em grupos de trabalho foi de extrema importância, uma vez que através dos momentos com os seus pares, os discentes conseguiram mediar as relações sociais, aprenderam a compreender e a aceitar as ideias/comportamentos dos colegas e desenvolveram regras sociais (Morgado, 2003).

Ainda dentro da segunda estratégia de intervenção possibilitei a criação de um sólido geométrico cujo principal intuito era que os discentes fossem capazes de, em grupo, construir o sólido geométrico que lhes era indicado, através dos seguintes materiais: plasticina, palitos e plasticina, polydrons diferentes e material magnético (Figura 19). Uma vez que “As representações são construções do mundo (...)”, ou seja, aquilo que os

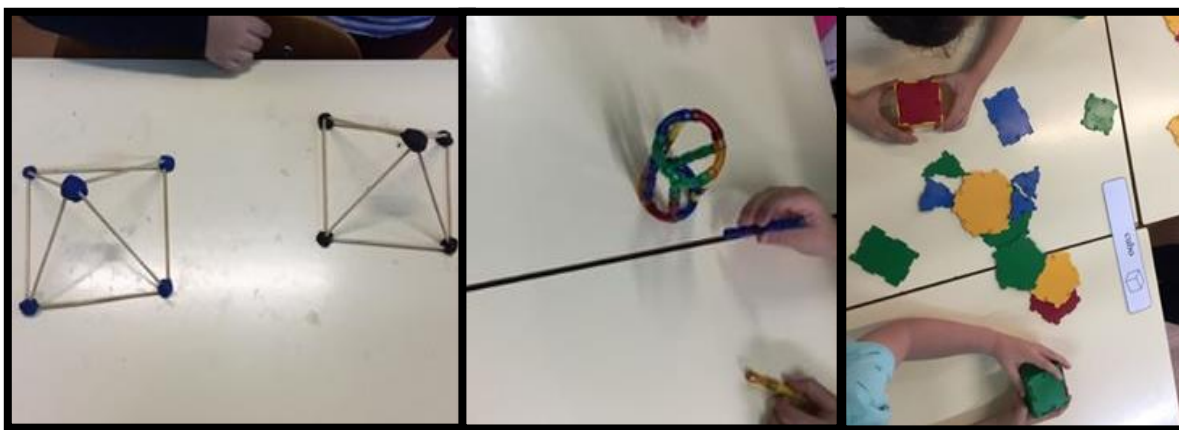


Figura 19- Construção de sólidos geométricos

alunos entendem como sendo real (Not, 1991, p.35), esta atividade permitiu-me compreender se os discentes de facto adquiriram os conteúdos abordados relativos à temática dos sólidos geométricos, transpondo o conhecimento/saber para a construção/prática. Na perspectiva de Cardoso (2013), “Um bom professor deve sempre procurar mostrar o lado prático e de aplicação das matérias” (p. 116).

De acordo com Hohmann e Weikart (2003) “Agir sobre os objectos dá às crianças qualquer coisa de “real” para pensar e conversar com os outros” (p.23), ou seja, através de experiências mais concretas e tendo por base materiais diversificados os alunos conseguem, com maior facilidade, absorver conceitos mais abstratos e, por isso, complexos. Foi neste princípio que me baseei e pude verificar que de facto, a experiência concreta sobre os objetos resultou numa aprendizagem mais sólida e significativa.

Posteriormente, após todos os grupos terminarem a sua representação passámos a uma breve apresentação e reflexão sobre os trabalhos obtidos, contando com a ajuda das docentes da sala. Este momento de partilha foi relevante, pois “A oportunidade para refletir sobre a prática é essencial à melhoria da mesma. Sem essa reflexão, a tendência é repetir práticas incorrectas até elas estarem perfeitamente enraizadas e ser muito difícil de operar transformações” (Wassermann, 1990, p.104).

“(…) Refletindo acerca dos resultados apresentados, é possível afirmar que a maioria dos alunos evidenciou alguma dificuldade na construção do sólido, visto que alguns grupos nunca tinham experienciado alguns materiais utilizados. (...) No meu ponto de vista esta atividade foi muito pertinente, na medida em que fez que desenvolvessem a sua comunicação uns com os outros e permitiu a exploração do material disponível, tendo em vista a consolidação do conhecimento através da prática” (**Diário de Bordo, 21 de maio de 2019**).

#### 5.4.2.3. *Brincar para crescer*

Por fim, a terceira estratégia de intervenção definida consistiu na utilização do jogo como potenciador de aprendizagem, uma vez que o considero “(...) muito importante para o desenvolvimento de competências sociais, permitindo à criança situar-se em relação aos outros, respeitando hierarquias e regras” (Marques, 2018, p. 70).

Através do jogo era minha pretensão que os alunos encarassem o processo de ensino-aprendizagem como uma sequência de atividades lúdicas e dinâmicas, de forma a motivá-los para as aprendizagens futuras, visto que a motivação é um factor

preponderante para o seu sucesso da aprendizagem (Cardoso, 2013). Ademais, é importante reconhecer que “Brincar não é um modo de as crianças passarem o seu tempo. É um meio de se desenvolverem internamente e de se prepararem para a vida” (Marques, 2018, p. 72).

Entre as diversas atividades que giraram em torno do conceito de jogo, destaco um momento denominado de “Brincando com as operações” que se traduziu na exploração de um tabuleiro que continha diversos algarismos, cujo principal intento era trabalhar a adição e a subtração (Figura 20).

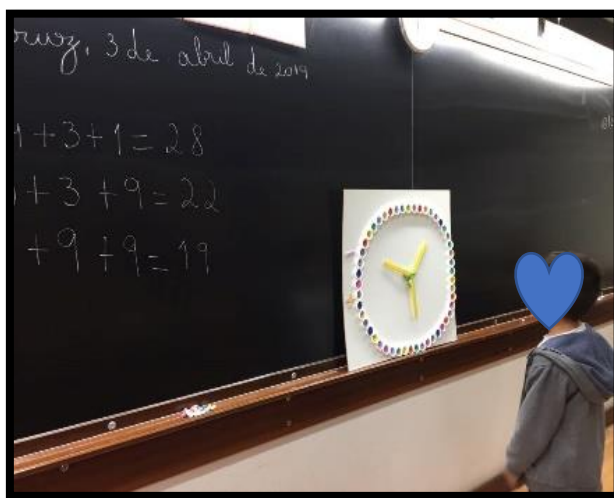


Figura 20- Jogo "Brincando com as Operações"

A atividade já referida iniciou-se com um aluno a ir à frente rodar os ponteiros do jogo e proferir a operação obtida para que os restantes colegas pudessem registar e, posteriormente, resolver no caderno diário através do cálculo mental ou do recurso ao algoritmo, no caso de a considerarem uma operação complexa. Porém, o discente que rodou os ponteiros também tinha de a tentar resolver, mas com recurso ao cálculo mental. O processo repetiu-se até que todos os alunos tivessem explorado o material em questão. Ressalvo que o resultado das operações tinha de ser igual ou inferior a quarenta, dado que esta era uma atividade de revisão que visava consolidar as operações até ao número trabalhado, aspeto com o qual tive um especial cuidado.

“(…) Quero ainda destacar que o recurso ao jogo “Brincando com as Operações” resultou muito bem e que os alunos ficaram fascinados com o facto de estarmos a jogar utilizando um objeto que lhes é muito conhecido (*fidget spinner*) e com a finalidade de trabalhar as operações matemáticas, através do cálculo mental e do algoritmo. A maior parte dos alunos conseguiu realizar as operações através do cálculo mental e de forma assertiva, o que me transmite a ideia de que o cálculo mental dos alunos do 1.ºA estava bem desenvolvido” (Diário de Bordo, 3 de abril de 2019).

Por outro lado, o lúdico não foi utilizado somente na disciplina de matemática e exemplo desse facto foi o momento em que trabalhámos os sinónimos e os antónimos dos nomes, através de uma garrafa e de alguns cartões com palavras escritas. Esta atividade decorreu no chão da sala, uma vez que organizámos as mesas de modo a termos mais espaço para formarmos um círculo no centro. O jogo iniciou-se com um aluno a ir ao meio tirar uma palavra e rodar a garrafa (Figura 21). A quem saísse o gargalo da mesma, tinha de dizer um sinónimo dessa palavra e a quem saísse a base dizia um antónimo, de modo a desenvolver o vocabulário e a trabalhar a temática supramencionada.

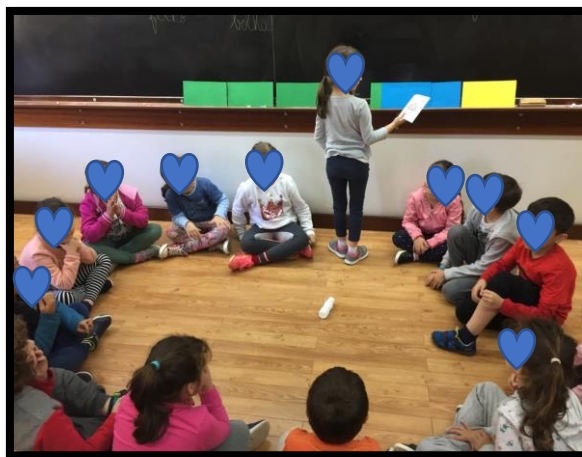


Figura 21- Jogo dos Sinónimos e dos Antónimos

De notar que esta atividade teve grandes repercussões no que concerne à motivação dos discentes, uma vez que estes deram o seu melhor para responder corretamente e assim poderem escolher um cartão e rodar a garrafa. Destaco que o facto de nos termos reunido na parte frontal da sala também foi muito pertinente, uma vez que estávamos dispostos de forma diferente a realizar uma atividade inserida num registo distinto das consumadas até então.

Exemplo de outra atividade foi o recurso ao Jogo do Bingo das Operações, o qual considerei uma ferramenta excelente para desenvolver o cálculo mental dos alunos. Além disso, pude verificar que os discentes demonstraram um gosto especial pelas atividades norteadas pelo conceito de jogo, nomeadamente o jogo do bingo, que incitou a assertividade dos mesmos face às respostas dadas, tendo em vista a vitória na atividade.

Para iniciar o jogo distribuí os cartões (dois modelos diferentes) pela turma e as respetivas massas (Figura 22).

16	22	14	9
44	24	18	35
13	10	18	42

16	5	14	6
40	24	20	35
13	10	18	42

Figura 22- Cartões para o Jogo do Bingo das Operações

Posteriormente, recapitulei as regras do mesmo e esclareci algumas dúvidas que ainda existiam. Mais tarde, reuni os cartões que continham as operações e aproximei-me dos alunos para que, à vez, cada um escolhesse um cartão (com a operação virada para baixo). De seguida, a operação foi por mim proferida e o respetivo cartão foi afixado no quadro para facilitar a correção futura, caso algum aluno não conseguisse encontrar a operação correspondente a um determinado resultado.



Figura 23- Jogo do Bingo das Operações

Destaco que nas operações mais complexas eu auxiliei a turma a construir um esquema mental, fornecendo algumas dicas conducentes à resolução da operação selecionada. Importa frisar que esta foi uma atividade de revisão dos números até quarenta, mas que, em simultâneo, desenvolveu a motivação dos alunos, bem como o cálculo mental dos mesmos, apesar de três alunos não terem encontrado a operação

correspondente a três resultados. Para resolver esta situação contámos com a coadjuvação da restante turma para encontrar as operações em questão e explicar os seus pensamentos no que concerne à sua resolução.

De um modo geral, realço que qualquer uma das atividades apresentadas tinha como principal pretensão que os alunos encarassem a disciplina de Matemática como uma área transversal a todas as outras e necessária em todo o nosso quotidiano. Acima de tudo, as atividades mais lúdicas tiveram como finalidade inculcar o gosto pela Matemática e o desenvolvimento de uma relação positiva com a disciplina. Ademais, espera-se que “(...) os alunos desenvolvam interesse pela Matemática e confiança nos seus conhecimentos e capacidades matemáticas, bem como persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam Matemática no seu percurso académico (...)” (Aprendizagens Essenciais- Matemática, 2018, p. 3).

Após explicar algumas das atividades consumadas com o 1.ºA inerentes ao Projeto de Investigação-Ação desenvolvido, importa compreender o seu desenrolar entre os meses de março e junho.

#### 5.4.3. Etapas do Projeto de Investigação

É neste sentido que o Quadro 10 ilustra as diversas etapas que caracterizaram o desenrolar do desígnio já mencionado, desde o momento em que foi iniciado até ao dia da sua apresentação.

Meses	março	abril	maio	junho
Atividades				
Primeiras observações				
Definição da Questão de Investigação				
Definição das estratégias de intervenção				
Operacionalização das estratégias				

Recolha e análise de dados				
Avaliação				

Quadro 9- Cronograma do Projeto de Investigação-Ação com o 1.ºA

Visto que a prática pedagógica se resumiu a cento e vinte horas de intervenção, considero que as duas semanas de observação que lhes antecederam assumiram um papel fulcral no meu crescimento, visto que me permitiram visualizar e refletir sobre a prática da professora cooperante e assim, recolher algumas informações acerca da turma que se revelaram extremamente profícuas aquando do planeamento das minhas intervenções.

Para a elaboração deste projeto baseei-me em múltiplos instrumentos de observação e recolha de dados que me conduziram à identificação de um problema/aspecto alvo de melhoria. Posteriormente, iniciei uma pesquisa e procedi à revisão da literatura, de modo a definir estratégias de intervenção e, dessa forma, sustentar a minha ação, procurando dar resposta à questão-problema definida. As estratégias foram empregues através de atividades previamente planeadas, tendo em consideração os interesses e as dificuldades dos alunos. No decurso das mesmas, retirei algumas ilações que, mais tarde, foram alvo de uma reflexão mais profunda, de modo a compreender o impacto da minha prática nos discentes do 1.ºA.

#### 5.4.4. Avaliação do Projeto

O trabalho consumado com a turma do 1.ºA culminou no segundo Projeto de Investigação-Ação, sobre o qual considero imprescindível refletir. Nesta senda, é minha pretensão debruçar-me acerca das estratégias implementadas, das respetivas atividades e dos materiais utilizados no decurso da PPII.

No que respeita aos instrumentos conducentes ao processo de reflexão saliento a importância da observação direta, dos diários de bordo, bem como dos diálogos informais com a docente cooperante. Através dos instrumentos suprarreferidos tenciono analisar e refletir acerca da prática desenvolvida, enfatizando a questão problema delineada e o seu impacto na aprendizagem dos alunos do 1.ºA.

As estratégias de intervenção que determinei inicialmente assumiram-se como aspetos fulcrais no decurso da minha intervenção, uma vez que possibilitaram aos discentes uma compreensão mais concreta dos conteúdos; contribuíram para a estimulação do pensamento crítico e do cálculo mental dos mesmos; desenvolveram o seu

poder de argumentação; e proporcionaram momentos de exploração de material didático, dando espaço à criatividade, ao pensamento lógico e ao desenvolvimento da motricidade.

Refletindo acerca do contributo das atividades/estratégias enunciadas no presente relatório, foi notório um aumento face à participação dos discentes, bem como um maior envolvimento e entusiasmo durante as atividades realizadas, sobretudo nos momentos mais lúdicos e nos momentos menos comuns. Sem dúvida que a realização dos trabalhos de grupo com maior frequência e que a apropriação dos conteúdos através de material didático e de situações de jogo tiveram um enorme contributo naquela que foi a evolução da turma face ao desenvolvimento do gosto pela disciplina de Matemática, mas não exclusivamente.

Por outro lado, também senti algumas dificuldades durante as minhas intervenções, sobretudo no que concerne à gestão do tempo, pois em alguns momentos, o tempo que idealizei não correspondeu ao tempo que necessitei para concretizar uma ou outra atividade com os alunos. Ademais, senti também alguma dificuldade em articular os conteúdos, mas com o auxílio da professora cooperante este aspeto tornou-se mais simples. Acima de tudo, procurei ultrapassar as minhas dificuldades e aceitar todas as opiniões, tendo em vista a melhoria da minha prática e uma ação mais próxima dos discentes.

De um modo geral, considero que todo o trabalho realizado contribuiu para um desenvolvimento constante dos valores sociais, como a partilha, o respeito e a ajuda, que se foram solidificando através das múltiplas atividades a pares, em grupo e em grande grupo. Ademais, foi indubitável uma maior participação e um maior interesse aquando da explanação dos conteúdos, tendo em vista a sua aprendizagem/consolidação através de um jogo ou de um momento mais lúdico.

Neste sentido, creio que através das estratégias implementadas, os discentes tornaram-se mais predispostos para aprender e demonstraram maior dedicação durante as múltiplas atividades. Assim, estas assumiram um papel preponderante no desenvolvimento do gosto pela matemática e, dessa forma, na superação e atenuação das dificuldades sentidas. Tal me faz crer que a PPII foi muito positiva, no que concerne ao meu enriquecimento pessoal e profissional e à aquisição de nutrientes cognitivos que levarei para vida enquanto pessoa e enquanto futura profissional da educação.

### 5.5. Domínio de Autonomia Curricular (DAC)

Na Prática Pedagógica I foi-me solicitada a elaboração de um projeto que envolvesse a comunidade educativa, para o qual contei com a coadjuvação e participação dos pais. Porém, na PPII foi sugerida a elaboração de um DAC a quem estava com turmas que se norteariam pelas Aprendizagens Essenciais. Visto que estava com uma turma de 1.º ano, coube-me a organização e concretização de um DAC que, na verdade, consiste em organizar “(...) áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares (...)” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930).

Para a concretização desta área de trabalho interdisciplinar contei com a coadjuvação da professora cooperante e das docentes de Música e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Após alguns diálogos considerámos oportuno enveredar pela temática das figuras e dos sólidos geométricos, abrangendo as disciplinas de Português, Matemática, Música e Expressão Plástica de forma interligada, possibilitando um conhecimento holístico acerca do conteúdo a abordar.

O DAC ocorreu no dia 21 de maio de 2019 e coadunou diversas atividades de diferentes índoles. De forma sucinta destaco: a leitura e análise do poema “O Triângulo”, de Luísa Ducla Soares; a associação da ilustração do mesmo e dos elementos referidos no poema às formas geométricas e, posteriormente, aos sólidos geométricos; a resolução de adivinhas sobre os sólidos; a introdução e exploração da canção “O barquinho”; a introdução da métrica e da melodia da mesma; e a exploração livre do corpo pela sala.

“(...) Depois, iniciámos a análise da estrutura do poema (versos e estrofes) e o conteúdo do mesmo, partindo dos conhecimentos dos alunos. Identificámos as palavras que rimavam, bem como as que continham o caso de leitura em estudo. Analisámos ainda a ilustração do poema e interliguei o assunto com as formas geométricas, tendo por base os elementos referidos no texto (pizza cortada, pedaço de queijo e sinal de trânsito). Passámos para os sólidos geométricos, recapitulando-os através dos elementos presentes na sala” (**Diário de Bordo, 21 de maio de 2019**).

Além das atividades enunciadas proporcionei: o desenvolvimento da motricidade fina através da execução do origami do barco (Figura 24); a colagem do mesmo numa

folha branca e a criação de um desenho; o trabalho em grupo aquando da criação de sólidos geométricos, através de material estruturado, palitos e plasticina (Figura 25); a apresentação dos trabalhos obtidos; e, por fim, o recurso ao programa Activeinspired, criado há algum tempo pela docente de TIC para rever os conteúdos abordados, num outro momento da sua profissão.



Figura 24- Origami do Barco

“(…) Considero que esta atividade tenha corrido bem, pois apesar de alguns alunos terem mostrado dificuldades na dobragem, os resultados foram satisfatórios e os próprios ficaram muito surpreendidos quando a partir de um quadrado, obtivemos um barco” (Diário de Bordo, 21 de maio de 2019).

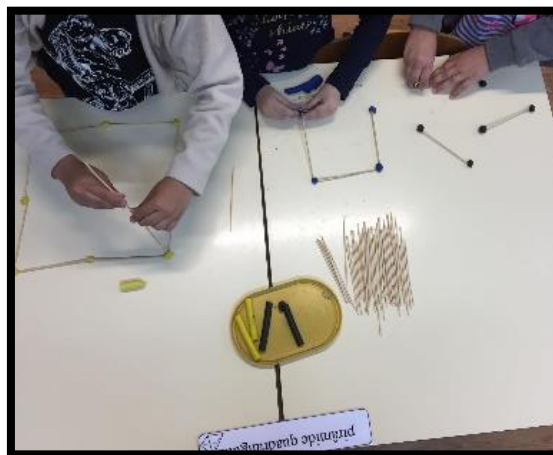


Figura 25- Construção de um sólido geométrico

“(…) Refletindo acerca dos resultados apresentados, é possível afirmar que a maioria dos alunos experienciou o material da melhor forma, o que contribuiu para a obtenção de um sólido geométrico bem executado e perceptível. Saliento que esta atividade foi muito pertinente, na medida em que fez com que desenvolvessem a sua comunicação uns com os outros e fez com que experimentassem o material até conseguirem construir o sólido que lhes foi sugerido” (**Diário de Bordo, 21 de maio de 2019**).

### 5.6. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II

A PPII decorreu na EB1/PE e Creche de Santa Cruz com uma turma de 1.º ano, entre o dia 11 de março de 2019 e o dia 29 de maio do referido ano.

Refletindo acerca do meu percurso durante o período supramencionado, considero-o ter sido deveras positivo, na medida em que contribuiu para o meu enriquecimento pessoal enquanto ser humano, mas também porque me completou em termos profissionais. Nesta senda, realço que a professora cooperante teve um papel fulcral no meu percurso, dado que me preparou com algum rigor e amizade e me auxiliou na implementação de uma prática diferente, mas significativa.

Por outro lado, também tive alguns receios, nomeadamente, não conseguir responder da melhor forma às dúvidas dos alunos e não conseguir cumprir com as atividades idealizadas no tempo estipulado e de forma articulada. No entanto, com o apoio da docente e do orientador da prática consegui ultrapassar paulatinamente estes medos e conquistar mais confiança no trabalho que desenvolvia dia após dia. Tal também se deveu aos discentes que desde sempre foram muito verdadeiros e empenhados e demonstraram o maior respeito por todo o trabalho consumado.

Em termos de conteúdos foram várias as semanas de trabalho nas quais pude abordar os seguintes temas: a introdução de algumas consoantes (z, x, h) e de alguns casos de leitura (az, ez, iz, oz, uz); os seres vivos; os números até 80 de forma progressiva; os sólidos geométricos; as áreas, entre outros. Era meu intento equilibrar a minha prática entre a exposição e a ludicidade, motivo pelo qual recorri a jogos e a tarefas de cariz dinâmico, uma vez que considero que é através do lúdico que “(…) os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e reflectida, e, uma vez que o jogo

envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (Wassermann, 1990, p. 41).

Ademais, era minha pretensão fomentar a educação cívica, alertando para a importância dos valores sociais necessários à vida em sociedade e transmitindo-os aos discentes. Não obstante, tencionava orientá-los na construção do seu conhecimento, através da articulação entre as várias disciplinas e de momentos de trabalho colaborativo, onde através do trabalho de tutoria os alunos se entreajudavam mutuamente e compreendiam que juntos chegavam mais longe.

No que concerne às atividades realizadas com a turma do 1.ºA, realço que foi minha pretensão proporcionar a aquisição prática e articulada do conhecimento através de momentos de aprendizagem significativa. Ademais, foi meu intuito incutir o gosto pela disciplina de Matemática, visto que era aquela que evidenciavam menor predileção e fazê-los compreender que esta se traduz numa área transversal às restantes e necessária no quotidiano. “O ensino da Matemática neste nível deve ainda proporcionar uma formação que promova nos alunos uma relação positiva com a disciplina (...)” (Aprendizagens Essenciais- Matemática, 2018, p. 2).

De um modo geral, o manuseamento e exploração de objetos/ materiais foram aspetos que valorizei durante a minha intervenção, pois acredito que “(...) a manipulação é um passo necessário e indispensável para a aquisição de competências (...)” (Alsina, 2004, p. 8) e que os alunos aprendem melhor experienciando as potencialidades dos materiais. Quanto estão em contacto com os mesmos, estão a envolver-se ativamente no seu processo de aprendizagem, visto que “(...) a aprendizagem activa é um processo permanente e inventivo, no qual as crianças combinam materiais, experiências e ideias para produzir efeitos que são novos para elas” (Hohmann & Weikart, 2003, p.24).

No que respeita aos modos de trabalho desenvolvidos, considerei fundamental “proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem o mais diversificadas possível e recorrendo a diferentes formas de organização do trabalho” (Morgado, 2003, p.88). Apesar de ter aplicado os diferentes modos de trabalho, atribuí maior enfoque ao trabalho em pequenos grupos e em coletivo, pois acredito que “(...) a aprendizagem cooperada deverá promover nos alunos o trabalho conjunto visando o seu progresso e o progresso dos seus pares através de trocas e apoios recíprocos” (Morgado, 2003, p.88).

Relativamente à avaliação considero-a “(...) como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 7). Foi a partir deste instrumento de trabalho que compreendi quais os aspetos a

melhorar na minha prática e qual o impacto da minha intervenção nas aprendizagens dos discentes. Tal só foi possível, visto que “A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, p. 3481).

No entanto, a avaliação possui diversos tipos, entre os quais: diagnóstica, formativa e sumativa. Neste sentido, o tipo de avaliação que norteou a minha ação foi a avaliação formativa, cujo objetivo era que os discentes compreendessem como podiam aprender melhor, aprimorar a sua aprendizagem e realizar a sua autoavaliação face ao processo de aprendizagem. Nesta senda, a avaliação formativa é considerada “um processo frequente, contínuo e dinâmico que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, com vista a recolherem dados sobre a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, pp. 6 e 7).

Relativamente às técnicas de avaliação formativa que empreguei no decurso da minha prática, resumiram-se, numa fase inicial, à observação direta do trabalho dos alunos, ao seu envolvimento nas mesmas, às atitudes de respeito e convivência social demonstradas e à articulação entre os conhecimentos prévios e os adquiridos. Mais tarde, recorri a outra técnica que consistia em fazer perguntas na aula de alunos para alunos, de modo a que estes conseguissem esclarecer as dúvidas dos colegas e, concomitantemente, recapitular os conteúdos abordados.

Já nas últimas semanas de intervenção utilizei a técnica Cartões Semáforo, através da qual entreguei três cartões a cada aluno (verde, amarelo e vermelho), sendo que cada um possuía um significado, nomeadamente, “Eu compreendo isso muito bem.”; “Eu compreendo a maior parte, mas gostaria de receber alguma ajuda.”; “Eu não entendo. Preciso muito de ajuda.”

Neste sentido, a técnica supramencionada foi a que mais gostei, pois aquando da sua introdução os alunos logo compreenderam o objetivo e demonstraram grande interesse na sua utilização. De notar que os discentes recorriam aos cartões semáforo de forma consciente, o que contribuiu para um menor alvoroço na sala e para o desenvolvimento da consciência, por parte dos mesmos, face ao seu processo de aprendizagem. “A introdução de metodologias e de instrumentos de avaliação diversificados enfatiza as modalidades diagnóstica e formativa, não se limitando a uma avaliação de conhecimentos teóricos adquiridos (...)” (Cohen & Fradique, 2018, p. 79).

Para terminar, é pertinente identificar os pontos fracos e fortes da minha prática, pelo que destaco como pontos fortes o papel da professora cooperante e do orientador da

prática que me guiaram durante este percurso, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática positiva conducente a aprendizagens significativas. Além destes, os alunos foram também peças fundamentais, uma vez que me receberam da melhor forma e que demonstraram o maior respeito por mim e pelo trabalho que lhes sugeri. Acrescento ainda toda a comunidade educativa, que me acolheu com o maior gosto e que sempre se predispôs a ajudar no que fosse necessário.

Em relação aos pontos fracos saliento o pouco tempo de estágio que, apesar de ter sido trabalhoso, deixou muitas saudades e terminou quando já estava mais familiarizada com aquela rotina. Ademais, a gestão do tempo também foi um aspeto onde senti, inicialmente alguma dificuldade, creio que devido ao facto de ainda não estar muito habituada à turma e aos diferentes ritmos de trabalho apresentados. Este aspeto foi colmatado com o auxílio da docente que me acompanhou e me orientou tendo em vista a melhoria progressiva da minha intervenção.

### **5.7. Prática Pedagógica no 4.º ano de escolaridade**

A Prática Pedagógica III decorreu com a turma do 4.º B da EB1/PE e Creche de Santa Cruz. A referida turma era constituída por dezasseis alunos com idades compreendidas entre os nove e os onze anos e coadunava oito discentes do género masculino e outros oito do género feminino.

À luz das práticas anteriores a Prática Pedagógica III (PPIII) teve a duração de cento e vinte horas de intervenção, antecedidas por duas semanas de observação que foram cruciais para a minha ação, visto que me possibilitaram conhecer melhor a turma e os seus comportamentos, bem como as estratégias empregues no dia a dia pela docente cooperante.

### **5.8. Caraterização da Sala**

#### **5.8.1. Organização do Ambiente Educativo**

A sala do 4.º B assumiu-se como um espaço amplo e bem organizado, uma vez que permitia a livre circulação de todos. “O ambiente físico da sala de aula deve assegurar condições que facilitem a deslocação do professor aos diferentes grupos, a concentração pessoal e a interação positiva (...) para facilitar a troca de ideias (...)” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 34). Ademais, era um espaço com boa luminosidade e com uma aparência positiva em termos de limpeza e de contraste entre as cores e os materiais.

Porém, em alguns momentos, entrava demasiada claridade pelas janelas existentes, o que incomodava quando estávamos a usufruir do quadro interativo. No entanto, julgo que esta sala se traduziu num espaço apropriado para desenvolver atividades manuais, bem como experiências, visto que continha uma pia e bastantes mesas disponíveis para ocupar com outras atividades e materiais (Figura 26).

Além do que já foi mencionado, o espaço em análise permitia também a exposição dos trabalhos desenvolvidos através das suas paredes e dos placares que coadunava. De notar que um deles se destinava aos trabalhos das duas turmas que frequentavam a sala, motivo pelo qual era necessário gerir todo o conteúdo exposto. Relativamente aos armários, a sala dispunha de quatro, sendo que um era da docente e os outros três destinavam-se aos materiais dos alunos (cadernos, manuais, cartolinas, cadernos de reserva, entre outros materiais).



Figura 26- Planta da Sala do 4.ºB

Saliento que pouco tempo depois do início da minha ação foi introduzido um quadro interativo que possibilitou a concretização de atividades mais diversificadas sustentadas pela tecnologia. Esta ferramenta foi muito pertinente, dado que possibilitou a visualização de vídeos, bem como a utilização de outras ferramentas digitais de forma frequente e acessível para todos, visto que até então não havia projetor nem tela que possibilitassem a utilização das ferramentas supramencionadas. Contudo, considero que o espaço onde foi colocado não foi, de todo, o mais pertinente, uma vez que foi disposto praticamente a meio dos dois quadros de giz, ficando grande parte destes indisponível.

No que concerne à disposição das mesas considerei-a pertinente, uma vez que estavam dispostas em “U” (Figura 27), o que funcionava extremamente bem nos momentos em que circulávamos pela sala, bem como, quando desenvolvíamos atividades em pequenos grupos. De acordo com Cury (2004), muitos professores optam por dispor as mesas em fila, o que apesar de parecer inofensivo, aumenta as distrações e bloqueia a inteligência e o pensamento dos alunos. Já “Sentar em forma de U ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos” (Cury, 2004, p. 125). Acima de tudo, o docente deve organizar as mesas tendo como principal pretensão potenciar a comunicação entre os discentes de forma mais fácil (Cardoso, 2013).



Figura 27- Sala do 4.ºB

Após esta breve descrição considero igualmente oportuno apresentar uma tabela que elaborei, de modo a facilitar as minhas observações e o registo das múltiplas atividades e estratégias empregues pela docente durante o período de observação (Quadro 10).

<b>Categoria</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>14/10</b>	<b>15/10</b>	<b>16/10</b>	<b>21/10</b>	<b>22/10</b>	<b>23/10</b>
<b>Gestão do tempo</b>	É flexível com o tempo (ritmo de trabalho dos alunos);	I	I	II	I	I	II
<b>Gestão do espaço</b>	Mesas em “U”	I	I	I	I	I	I
	Mesas em pares	I	_____	_____	_____	_____	_____
	Mesas individuais	_____	_____	_____	_____	_____	_____
<b>Gestão dos materiais</b>	Usa o Manual;	II	II	_____	_____	_____	I
	Usa o caderno;	_____	II	II	II	I	I
	Usa o quadro;	I	II	II	I	II	_____
	Usa fichas de trabalho;	I	_____	_____	_____	I	II
	Outros materiais;	_____	_____	_____	I vídeo	_____	_____
<b>Organização do trabalho dos alunos</b>	Recorre ao trabalho coletivo;	I	I	I	I	I	I
	Recorre ao trabalho a grupos;	_____	_____	I	_____	_____	_____
	Recorre ao trabalho individual;	I	II	I	I	II	III
<b>Estratégias de Ação pedagógica</b>	Explica conceitos;	I	III	I	III	III	III
	Articula conceitos com o quotidiano;	I	I	I	I	_____	_____
	Estimula o pensamento crítico dos alunos;	I	I	I	I	I	I
	Promove a autonomia dos alunos;	I	II	II	II	_____	I
	Tem em conta os interesses dos alunos;	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	Faz questões abertas;	_____	_____	I	I	I	II
	Incentiva tarefas de investigação;	_____	I	_____	_____	_____	_____
	Utiliza atividades âncora;	_____	I	_____	_____	_____	_____
	Dá oportunidade de comunicação entre os alunos e professor;	II	II	I	II	II	I
	Tem em conta a intervenção dos alunos menos participativos;	I	II	I	I	_____	II

<b>Ponderação de saberes</b>	Evidencia um bom conhecimento dos conteúdos;	II	I	I	III	I	II
<b>Clima Social</b>	Promove a partilha e cooperação entre os alunos;	---	---	---	---	---	---
	Assegura a ordem na sala de aula;	---	I	I	II	I	I
	Faz advertências;	I	I	---	---	---	I
	Utiliza reforços positivos;	III	I	I	I	II	II
	Escuta atentamente questões e comentários dos alunos;	II	II	I	III	II	I
<b>Avaliação</b>	Fornece feedback regular aos alunos;	---	I	---	I	I	---

Quadro 10- Registo das Frequências Absolutas da Prática Observada

Através do Quadro 10 é possível concluir que, durante o período observado, a docente demonstrou uma gestão flexível das suas planificações, tendo em consideração o ritmo de trabalho dos alunos, respeitando sempre as suas dúvidas e acompanhando-os nas suas dificuldades. No que respeita à disposição das mesas, estas encontravam-se habitualmente dispostas em “U” e a docente alterou essa disposição apenas uma vez, colocando-as em pares, de modo a favorecer a atividade que se seguia.

Pude ainda concluir que a professora cooperante não transmitia os conteúdos através de uma exploração intensiva do manual, uma vez que o utilizava apenas como complemento ao caderno diário. No entanto, o recurso a fichas de trabalho e a ferramentas digitais não também foi frequente, aspeto que tive em consideração durante a minha ação, uma vez que acredito que o contato com as ferramentas digitais são fundamentais para o desenvolvimento holístico do indivíduo.

No que concerne aos diferentes modos de trabalho, aqueles que predominaram durante o período observado foram o trabalho individual e o coletivo, aspeto ao qual me dediquei nas minhas intervenções, tendo em vista a criação de momentos de trabalho individual, pares, grupo e coletivo.

Em relação à gestão do tempo, é de referir que a lecionação das disciplinas apresentou um caráter flexível, motivo pelo qual o Quadro 11 se traduziu somente numa sugestão de horário. Nesta senda, foi-me concedida total liberdade para organizar o horário e o encadeamento das disciplinas da forma que considerasse mais adequada e

pertinente. Saliento que as atividades elencadas a tom mais escuro eram as únicas que apresentavam um caráter fixo, visto que não dependiam apenas da professora cooperante.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
13h15-14h15	Modalidades Artísticas (Expressão Musical e Dramática)	Expressão Físico-Motora	Português
14h15-15h15	Português	Estudo do Meio	Matemática
15h15-16h15	Português	Matemática	Inglês
16h15-16h45	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h45-17h45	Matemática	Português	Estudo do Meio
17h45-18h15	Matemática	Português	Estudo do Meio/Apoio ao Estudo

Quadro 11- Horário do 4.ºB

Na minha perspetiva, julgo que a prática da docente cooperante foi uma ação de qualidade que se pautou pelos valores e pela amizade e que toda a aprendizagem se sustentou na entreaajuda, na partilha e no respeito pelas facilidades e pelas dificuldades de todos e de cada um. Para a minha prática levei, das duas semanas de observação, muitos nutrientes cognitivos que me permitiram aproximar a minha intervenção à da docente e, em simultâneo, arriscar em aspetos desconhecidos para os discentes, como por exemplo: a utilização de ferramentas digitais; a introdução de experiências; a variação entre os diversos modos de trabalho; a realização de atividades no exterior; entre outros aspetos.

Depois de analisar a sala do 4.ºB e tudo o que esta implica, é crucial caracterizar a turma em questão para melhor compreender os seus interesses e necessidades.

### 5.9 Caracterização da Turma

A turma do 4.ºB era constituída por dezasseis alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, dos quais oito eram do género masculino e outros oito do género feminino. Ao longo da minha prática foi integrado na turma um discente luso-

venezuelano que evidenciava algumas dificuldades ao nível da língua portuguesa, mas que em termos de conteúdos e de pensamento era muito capacitado. Importa frisar que a turma coadunava ainda um aluno integrado no Centro de Apoio à Aprendizagem da instituição, motivo pelo qual só comparecia em algumas atividades extracurriculares.

Relativamente à Educação Especial, somente um discente da turma estava sinalizado, uma vez que evidenciava muitas dificuldades na articulação das palavras. Não obstante, existiam outros dois que, apesar de não estarem sinalizados, frequentavam um apoio acrescido disponibilizado pela escola.

De um modo geral, considero que os discentes eram muito trabalhadores, curiosos, ativos, interessados, amigos e verdadeiros uns para com os outros. Ademais, mostravam muito interesse na aprendizagem de novos conteúdos, sabendo sempre quais os temas a lecionar, o que indicava um interesse particular, mas também alguma participação dos pais nos hábitos de estudo dos discentes.

À luz da prática anterior, torna-se importante analisar a existência ou não de atividades extraescolares, as profissões desejadas pelos discentes, a quantidade de irmãos, bem como a escolaridade dos encarregados de educação.

Em relação às atividades extraescolares, a maioria dos alunos não frequentava nenhuma atividade. No entanto, quatro alunos praticavam outras atividades, sendo que em cada uma delas a frequência absoluta era de um aluno, como é possível observar no Gráfico 6.



Gráfico 6- Atividades extraescolares dos alunos do 4.ºB

De notar que na Prática Pedagógica II foi possível analisar as profissões desejadas pelos alunos do 1.ºA, no entanto na prática atual tal não foi possível, dado que nem eu nem a professora cooperante recolhemos alguma informação nesse âmbito.

Por outro lado, e de modo a caracterizar com maior pormenor os alunos do 4.ºB, considerei pertinente elaborar uma tabela alusiva as capacidades e dificuldades dos discentes, no que respeitava às disciplinas de Matemática, Português e de Estudo do Meio.

<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a maioria dos discentes tinha falta de confiança nas suas capacidades;</li> <li>• colocavam questões, de forma a esclarecerem as suas dúvidas;</li> <li>• não tinham problema em pedir uma nova explicação;</li> <li>• Nos conteúdos, reconheciam que ao multiplicarem o numerador e o denominador pelo mesmo número obtinham uma fração equivalente;</li> <li>• a maioria dos discentes conseguia simplificar frações recorrendo às tabuadas do 2 e do 5;</li> <li>• alguns discentes possuíam algumas dificuldades no que concerne à multiplicação e divisão de números racionais não negativos;</li> <li>• grande parte da turma conseguia resolver problemas matemáticos utilizando as quatro operações;</li> <li>• quase todos os discentes identificavam ângulos em diferentes objetos e desenhos;</li> <li>• compreendiam os conceitos de ângulo côncavo e convexo, reta e semirreta;</li> <li>• observavam em vários elementos os vários tipos de retas: paralelas, coincidentes, concorrentes e perpendiculares;</li> <li>• conheciam o significado de polígonos regulares e polígonos geometricamente iguais;</li> <li>• nomeavam os sólidos geométricos, reconhecendo as suas características;</li> <li>• construía pavimentações hexagonais;</li> <li>• conseguiam recolher dados e organizá-los em tabelas e gráficos de barras, conhecendo as características de cada um e identificando os conceitos de moda, valor máximo, valor mínimo, amplitude, frequência absoluta e frequência relativa.</li> </ul>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• todos os discentes eram capazes de distinguir a informação essencial de um texto;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grande parte da turma lia de forma audível, com boa articulação e ritmo adequado;</li> <li>• quase todos os alunos conseguiam ler expressivamente;</li> <li>• muitos dos discentes justificavam as suas opiniões, acrescentavam ideias ao que foi dito e resumiam informações;</li> <li>• questionavam o significado de palavras desconhecidas;</li> <li>• grande parte da turma possuía as regras de translineação adquiridas, bem como as de ortografia e de pontuação;</li> <li>• todos os discentes eram capazes de ler poemas em coro e em pequenos grupos;</li> <li>• reconheciam as características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades;</li> <li>• a maioria dos alunos conhecia as propriedades das palavras (singular e plural de nomes e adjetivos, masculino e feminino de nomes e adjetivos; e graus dos adjetivos e dos nomes);</li> <li>• conseguiam reconhecer as várias classes de palavras;</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os discentes conheciam os principais ossos do corpo humano;</li> <li>• identificavam as funções dos ossos, dos músculos e da pele;</li> <li>• conheciam algumas regras de primeiros socorros;</li> <li>• sabiam como agir em caso de incêndio e de sismo;</li> <li>• a grande maioria dos alunos conhecia personagens e factos da história nacional com relevância;</li> <li>• eram capazes de realizar experiências com materiais e objetos de uso corrente;</li> <li>• a grande parte da turma evidenciava um conhecimento positivo sobre todas as temáticas abordadas;</li> </ul>

Quadro 12- Caraterização dos alunos do 4.ºB

Posteriormente, é igualmente importante analisar as famílias dos discentes, nomeadamente o número de irmãos dos mesmos e as habilitações académicas dos seus encarregados de educação. Assim, através das informações recolhidas junto da docente cooperante decidi elaborar um gráfico alusivo à quantidade de irmãos dos alunos e concluir qual a moda desta variável (Gráfico 7).



Gráfico 7- Número de irmãos dos alunos do 4.ºB

Através de uma breve análise, é possível verificar que a moda era um irmão, dado que existiam sete alunos que tinham um irmão, seguindo-se quatro alunos que não tinham nenhum, três discentes que tinham dois e um aluno que tinha sete irmãos.

Para melhor analisar as habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos, optei por construir o Gráfico 7 que me permite compreender que o nível de ensino que registava maior frequência era o Ensino Secundário, seguido do 3.º Ciclo e depois a Licenciatura.

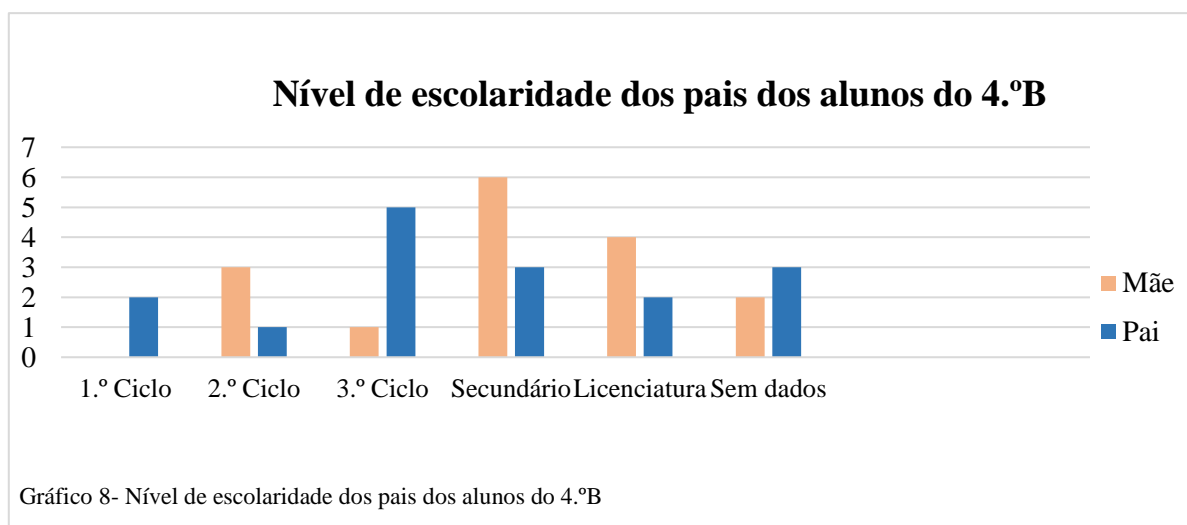


Gráfico 8- Nível de escolaridade dos pais dos alunos do 4.ºB

Tendo em consideração os dados conhecidos, importa frisar que o nível que apresentava maior frequência absoluta nas mães dos discentes era o Ensino Secundário, seguido da Licenciatura. Em relação aos pais, observa-se que o 3.º Ciclo era o nível que predominava e existiam ainda três pais sobre os quais não havia qualquer informação relativa à variável em estudo.

## 5.10. Projeto de Investigação-Ação

### 5.10.1. Questão de Investigação-Ação

À semelhança das práticas pedagógicas elencadas no decurso deste relatório, também a Prática Pedagógica III foi sustentada por uma questão de investigação, a fim de atenuar um determinado problema ou dificuldade comum à turma.

Após duas semanas de observação e uma de intervenção estava um pouco à deriva face à definição da questão-problema, pois não conseguia encontrar nenhum aspeto evidente, alvo de melhoria. Foi então que, em conversa com a docente, pude aferir que a turma coadunava alguns alunos que não confiavam nas suas capacidades, precisando muitas vezes de um *feedback* positivo sobre o trabalho desenvolvido.

Segundo Tanney *et al.*, (2008) referido por Lopes e Silva (2010), “O *feedback* desempenha um papel vital no processo desenvolvido pelos alunos com vista à melhoria da aprendizagem” (p. 2). Ademais, também observei que a professora não proporcionava muitos momentos de trabalho em grupo/pares, o que me elucidou também para a definição de uma questão mais abrangente. Deste modo, elaborei a seguinte questão: “De que forma é que o trabalho colaborativo pode contribuir para a valorização dos conhecimentos dos alunos do 4.ºB?” Através desta era meu intento desenvolver nos discentes um sentimento de segurança e de confiança crescente em todo o trabalho desenvolvido, mas sobretudo no âmbito da Matemática, uma vez que era a disciplina onde evidenciavam mais inseguranças e menos prazer em aprender.

Observando o mundo atual compreende-se que o trabalho colaborativo assume, cada vez mais, um lugar de excelência no desenvolvimento e na evolução da sociedade. Nesta senda e tendo por base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória pretende-se que todo e qualquer jovem seja “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (Martins *et al.*, 2017, p. 15), princípio que vem ao encontro da questão de investigação supramencionada.

Tendo em consideração o conteúdo já explanado torna-se fundamental comunicar as estratégias de intervenção definidas e explicitar as respetivas atividades que vão ao encontro da questão de investigação já definida.

### 5.10.2. Estratégias de Intervenção

Atendendo à insegurança dos discentes no âmbito da disciplina de Matemática tornou-se imprescindível definir estratégias de intervenção e atividades que tornassem a

aprendizagem mais lúdica, mais concreta e mais próxima aos alunos, sustentada em modos de trabalho diversificados (pares, pequenos e grandes grupos e trabalho coletivo).

#### 5.10.2.1. *Interagir e compreender*

A primeira estratégia de intervenção que defini consistiu na abordagem aos aspetos definidos no Programa de 4.º ano, em grupo e a pares, de modo a aumentar a confiança nos alunos. Esta emergiu pelo facto de notar que alguns discentes não se sentiam à vontade nos momentos de partilha de ideias e de conhecimentos. Através da presente estratégia era minha pretensão que os alunos desenvolvessem determinadas atitudes, tais como: esperar pela sua vez de falar; respeitar a opinião do outro; tomar decisões em grupo; e ajudar quem tem mais dificuldade. Neste sentido, Marques (2018) afirma que “Ao partilhar com os outros as diversas atividades lúdicas, vai ter necessidade de respeitar regras, de assumir diversos papéis, de forma a conjugar os vários participantes” (p. 68).

Ademais, visava proporcionar aos discentes a construção do conhecimento através dos diferentes modos de trabalho e, assim, fugir ao modelo tradicional sustentado na aprendizagem individual, onde cada um aprendia por si. Dediquei-me para que este princípio fosse concretizado, pois acredito que todos aprendemos melhor quando estamos em interação com os outros.

Para melhor compreender o impacto da estratégia elencada acima, importa explicar algumas atividades realizadas nesse âmbito que emergiram da abordagem às retas paralelas, perpendiculares e concorrentes na disciplina de Matemática.

A primeira atividade prendeu-se com um diálogo em grande grupo, através do qual introduzi a temática em estudo, que logo suscitou o interesse dos alunos. “Pelo diálogo e troca de ideias, partimos das observações colectivas para atingir um conhecimento mais profundo de cada criança e, assim, poder estimular (...) o crescimento e o desenvolvimento de cada uma das crianças (...)” (Brickman & Taylor, 1996, p. 295). Perante as reações observadas questioneei a turma acerca da temática, de forma a aferir os seus conhecimentos, ao que responderam: “- As retas paralelas não se cruzam”; “- As retas paralelas não se tocam.”; “- As perpendiculares fazem uma cruz.”, entre outras afirmações.

Tendo por base as respostas supramencionadas completei o diálogo, acrescentando algumas informações e termos corretos, de forma a que os discentes se familiarizassem com os mesmos e pudessem empregá-los durante a exploração do conteúdo. Apesar de esta atividade ter sido um mero diálogo reflexivo sobre a temática

considero-a igualmente importante, visto que “A prática dum diálogo autêntico, empenhado e empenhador constitui a própria essência da educação problematizadora (...)” (Moura, 1978, p. 46).

Posteriormente, solicitei a distribuição dos cadernos diários e através das diversas ideias dos discentes tratámos de definir cada tipo de retas e registar no quadro essas informações, como é possível constatar na Figura 28. Esta tarefa foi de curta duração, no entanto traduziu-se num registo importante e facilitador do estudo da temática, bem como de orientação para os encarregados de educação numa fase posterior, aquando de um acompanhamento dos seus educandos nos momentos de estudo.

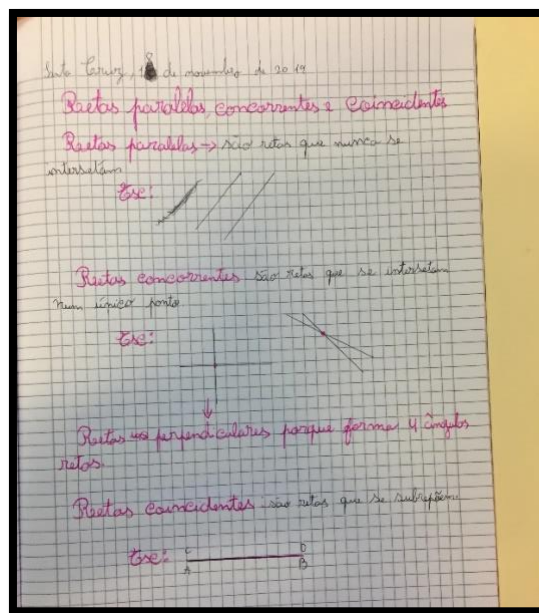


Figura 28- Registo no caderno diário

Uma outra atividade consistiu na visualização de vídeos acerca da temática em estudo, para a qual recorri ao quadro interativo, visto que era um instrumento novo na sala. A visualização do vídeo (Figura 29) emergiu em seguimento do diálogo mencionado anteriormente numa perspectiva de utilizar um recurso diferente para captar o interesse dos alunos e para transmitir ideias chave sobre os conteúdos abordados. É neste sentido que “os professores devem usar as novas tecnologias com os alunos para tratar e representar a informação, para os apoiar, construir conhecimento significativo e para desenvolver projetos” (Miranda, 2007, referido por Albino, Silva & Silva, 2011, p.22).



Figura 29- Visualização de um vídeo sobre as retas paralelas, perpendiculares e concorrentes

De notar que optei por um vídeo da Escola Virtual que abordava e explicava, de forma simples, mas sucinta as retas paralelas, concorrentes e perpendiculares, definindo estes conceitos e salientando as características de cada uma.

Sem dúvida que a ferramenta utilizada foi de enorme pertinência, uma vez que se traduziu num recurso diversificado diretamente associado às novas tecnologias e que, por sua vez, possuía enorme capacidade de motivar os discentes, alterando a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. “As TIC provocaram ainda o aparecimento de uma nova pedagogia que reforça alguns princípios pedagógicos, como a motivação, a escola ativa e a autonomia dos educandos, e põe em causa as concepções lineares de aprendizagem” (Costa, Peralta & Viseu, 2007, citados por Albino, Silva & Silva, 2011, p. 21).

#### 5.10.2.2. *Agir, criar e consolidar*

A segunda estratégia de intervenção que defini traduziu-se no recurso ao jogo como potenciador de aprendizagem, utilizada também na prática pedagógica anterior, dado que considero o jogo como o caminho ideal a seguir para desenvolvermos aprendizagens significativas nos alunos, tendo em conta a sua função autoeducativa.

No meu ponto de vista, a ludicidade que caracteriza qualquer jogo, atribui à atividade um carácter menos formal que é sentido pelos discentes e que por isso, os deixa mais predispostos para a aprendizagem e para a assimilação de novos conteúdos. Marques (2018) afirma que “O jogo surge-nos como a mais espontânea actividade infantil, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de diversas facetas, tanto motoras como da personalidade” (p.67). Nesta linha de pensamento, era meu intento motivar os discentes para a aprendizagem e aumentar o gosto dos mesmos por alguns conteúdos,

sobretudo no âmbito da Matemática, visto que “As crianças pequenas aprendem muito melhor quando associam o acto de aprender ao prazer do jogo” (Marques, 2018, p.69).

Tendo em conta o supramencionado passo a explicar algumas das atividades que realizei com o 4.ºB que decorreram de forma sequencial e articulada, abrangendo a área da Matemática e a da Expressão e Educação Físico Motora.

A primeira atividade consistiu num jogo denominado “Criando com o corpo” que se iniciou com a formação de duas equipas equilibradas, através de dois discentes por mim nomeados. Posteriormente, expliquei as regras do jogo e questionei sobre a existência de dúvidas. Como tal não se verificou, dei início à atividade proferindo um tipo de retas, a fim de que os elementos de cada equipa conversassem e se organizassem para representar as retas mencionadas (Figura 30). O processo repetiu-se para os vários tipos de retas, sendo que proferi cada um cerca de duas vezes, de modo a verificar se os discentes conseguiam representar a mesma reta de formas diferentes, estimulando a sua criatividade e imaginação.



Figura 30- Jogo "Criando com o corpo"

De notar que após proferir cada tipo de reta, questionei a turma sobre as representações obtidas, desenvolvendo nos alunos o sentido crítico e argumentativo face ao trabalho dos colegas. Este constituiu-se um momento reflexivo de extrema importância, onde foi possível consolidar conceitos e atribuir aos discentes um papel importante na avaliação dos trabalhos dos seus pares.

Afigura-se imperativo salientar que o movimento esteve sempre presente, o que auxiliou na aquisição dos conhecimentos pretendidos, dado que a “atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas” que estão patentes nos programas das outras áreas do currículo (Organização Curricular e Programas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, 2004, p.35).

Importa acrescentar que para o sucesso desta atividade o diálogo e a cooperação estiveram sempre presentes entre os discentes, o que se traduziu num aspeto fulcral para o desenvolvimento de diversas competências sociais. “O ensino cooperativo, assente nas interações entre alunos, entre alunos e professores, possibilita de forma mais eficaz a introdução de mecanismos de adaptação no processo de ensino aprendizagem” (Wang *et al.*, 1993;1995 citados por Morgado, 2003, p. 89).

De um modo geral, considero que os alunos realizaram esta atividade sem grandes dificuldades, pois conseguiram ajudar-se mutuamente e criar as retas sugeridas com alguma criatividade. Além do mais, participaram ativamente na avaliação das retas construídas pela outra equipa, o que auxiliou na recapitulação e consolidação das particularidades de cada tipo de reta.

A segunda atividade resumiu-se ao jogo “Desenhar com cordas” que tinha por base a formação de pares. Ulteriormente, cada aluno recebeu uma corda, a fim de, após a minha indicação, construir, em pares, a reta por mim proferida como é possível observar na Figura 31.



Figura 31- Jogo "Desenhar com cordas"

Com a atividade mencionada pretendia que os alunos dialogassem entre si e desenhassem a reta por mim mencionada, evidenciando a compreensão dos conceitos abordados, argumentando as suas opções e consolidando os conhecimentos adquiridos. Ademais, foi dada a oportunidade de os discentes construírem o seu conhecimento através

da exploração e manipulação das cordas, até porque “Mais ninguém consegue ter experiências pela criança ou desenvolver conhecimentos por ela. As crianças têm, elas próprias, de fazê-lo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.22). É neste contexto que a aprendizagem dos discentes é entendida como “(...) o resultado de um processo onde estes se assumem como co-constructores de saberes no quadro de uma instituição (...)” (Cosme & Trindade, 2012, p. 63).

Após cada representação possibilitei um momento de reflexão, onde, em grande grupo, analisámos as construções de todos os pares, fornecendo *feedbacks* aos restantes colegas de modo a enriquecer a tarefa.

“De um modo geral, todos os alunos conseguiram concretizar esta atividade, se bem que por duas vezes houve um par que não alinhou bem a corda, mudando o tipo de reta representado. Tal foi verificado, pois após todos desenharem contei com a colaboração dos discentes para analisar os resultados de todos os colegas” (**Diário de Bordo, 18 de novembro de 2019**).

Seguiu-se uma corrida de estafetas para a qual os discentes se organizaram em duas equipas equilibradas. Para este momento necessitámos de dois arcos (um para cada equipa) para colocar as imagens, seis cones para contornar (três para cada equipa), duas cordas para saltar por cima (uma para cada equipa) e três caixas identificadas (retas paralelas, concorrentes e perpendiculares). O objetivo era colocar corretamente o maior número de imagens alusivas aos tipos de retas nas caixas correspondentes, por meio de uma aprendizagem lúdica e ativa.

O jogo começou com a minha indicação e o primeiro elemento de cada equipa escolheu uma imagem presente num arco que estava ao lado da sua equipa e correu em direção aos cones, contornando-os, saltando por cima da corda e colocando a imagem na caixa correta. Na volta, tinha de realizar todo o percurso e tocar na mão do colega, sendo esta uma condição essencial para dar continuidade à atividade.

Após a explicação exemplifiquei o circuito e questionei se existiam dúvidas e como ninguém se pronunciou dei início ao jogo. Porém um aluno deitou um cone no chão e outro não fez a segunda parte do percurso o que me obrigou a intervir e a reunir todos novamente para voltar a explicar as regras definidas. Posteriormente e depois da realização do jogo, reuni a turma e fomos até às caixas com as imagens, de modo a

confirmar os resultados, visto que as mesmas estavam identificadas de acordo com as equipas.

“Após terminar a atividade ouvi o seguinte: “- Podemos fazer outra vez?” ao qual respondi que ainda faltava uma atividade e que depois dessa, se possível, faríamos novamente. Reuni a turma e fomos até às caixas com as imagens, de modo a confirmar os resultados, visto que as imagens estavam identificadas. Os Conquistadores acabaram por ganhar este jogo, mas alertei que a próxima atividade seria também em equipas e que há hipótese de todos ganharem” (Diário de Bordo, 18 de novembro de 2019).

Em suma, a atividade explanada foi muito pertinente uma vez que, num contexto exterior à sala, os alunos trabalharam conteúdos matemáticos através de atividades motoras, nas quais, sem se aperceberem também desenvolveram a sua motivação face à disciplina, a sua autoestima perante o apoio dos colegas, o cumprimento de regras inerente a qualquer jogo e o significado de trabalho cooperativo, onde todos se dedicaram para atingirem um objetivo comum.

Para terminar, a quarta atividade realizada no âmbito da segunda estratégia de intervenção traduziu-se no jogo da macaca para o qual foram necessários dois arcos para as imagens, seis caixas devidamente identificadas (três para cada equipa), doze arcos para montar o jogo da macaca para as duas equipas e seis cones para servirem de obstáculos. As imagens eram as mesmas da atividade anterior, mas troquei-as entre as equipas, de forma a que pudessem identificar outras retas.

Com a presente atividade foi meu intuito que os discentes realizassem todo o percurso, cumprindo as regras definidas e, em simultâneo, demonstrando e aplicando os conhecimentos sobre a temática abordada. É neste sentido que Lima (2014), encara a aprendizagem como “(...) um processo dinâmico e ativo, em que os indivíduos não são simples recetores passivos, mas sim processadores ativos da informação (...)” (p.9).

O jogo iniciou-se aquando da minha indicação e o primeiro discente de cada equipa tinha de tirar uma imagem do arco e colocá-la na primeira casa do jogo (se fosse o segundo, colocava na segunda casa e assim sucessivamente), saltando as restantes e voltando para trás para buscar a imagem sempre em pé coxinho. Depois, seguia em direção aos cones para os contornar e, ulteriormente, tinha de colocar a imagem na caixa correspondente (Figura 32).



Figura 32- Jogo da macaca sobre os tipos de retas

No regresso, cada discente tinha de realizar o mesmo percurso e à chegada, tocar na mão do colega seguinte não havendo, por minha opção, qualquer tipo de testemunho. Nesta senda, é através de momentos espontâneos de brincadeira que as crianças assimilam novos conhecimentos (Baranita, 2012).

“Formei então o jogo da macaca através dos arcos, acrescentei mais três caixas, de modo a que cada equipa tivesse as suas caixas e mantive os cones, de forma a dificultar. Expliquei como se ia desenvolver, exemplifiquei, mas ainda assim surgiram dúvidas. Esclareci-as e dei início ao jogo, se bem que durante o desenrolar deste, um aluno não cumpriu as regras, o que me fez intervir para colmatar esta lacuna. Para além dele, outros discentes colocaram os pés no arco que continha a imagem, o que demonstrou poucos conhecimentos sobre este jogo. Entretanto, dei continuidade e após terminar fomos verificar os resultados, ganhando desta vez Os Corajosos” (Diário de Bordo, 18 de novembro de 2019).

À luz do jogo anterior, quando a atividade terminou reuni a turma e fomos em direção às caixas verificar as respostas dadas, corrigindo as erradas através do diálogo, e eleger a equipa vencedora.

De um modo geral considero que as estratégias e as atividades explanadas foram adequadas às necessidades dos alunos e pertinentes face à questão de investigação que delineei uma vez que, através de momentos mais lúdicos e dinâmicos consegui proporcionar uma aquisição crescente de conhecimentos mais sólidos que emergiram de momentos de aprendizagem significativa. Acima de tudo, foi meu intento que os discentes desenvolvessem uma maior confiança nas suas capacidades, independentemente da disciplina em estudo, o que se verificou sobretudo nos alunos mais tímidos e na disciplina de Matemática, onde o receio em responder se tornou cada vez menor. Além disso, desenvolveram múltiplas competências tanto a nível cognitivo, como a nível motor, mas também valores como a entajuda, a colaboração, o apoio mútuo, entre outros.

### **5.10.3. Etapas do Projeto de Investigação**

O cronograma que se segue ilustra as diversas fases do Projeto de Investigação-Ação que desenvolvi na PPIII. Este desígnio decorreu entre as duas semanas de observação e o dia 9 de janeiro de 2020, o que foi extramente relevante na medida em que me possibilitou um contacto mais profundo com a realidade vivida no âmbito da lecionação ao nível do 4.º ano de escolaridade.

Para a elaboração do presente projeto recorri a alguns instrumentos de observação e de recolha de dados, nomeadamente aos diários de bordo, aos registos fotográficos, às tabelas de frequência absoluta, bem como a conversas informais com a docente cooperante, que muito me auxiliaram aquando da identificação do problema a investigar. Para a atenuação do mesmo baseei-me em pressupostos teóricos recolhidos através da revisão da literatura realizada que me conduziram à concretização das estratégias delineadas. A pertinência das mesmas foi alvo de reflexão da minha parte, de modo a compreender qual o seu impacto no processo de aprendizagem dos alunos do 4.ºB e no reforço da sua confiança e autoestima, sobretudo na disciplina da Matemática.

Como é possível observar no Quadro 13 todo o projeto foi sustentado por seis fases, nomeadamente a da observação, da definição de uma questão de investigação, das estratégias a adotar e da sua operacionalização, bem como a fase da recolha e análise de dados. Após uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido com a supradita turma, o desígnio foi alvo de apresentação e de avaliação, de modo a dar a conhecer todas as metodologias utilizadas e qual o seu impacto nos alunos do 4.ºB.

Meses \ Atividades	outubro	novembro	dezembro	janeiro
Primeiras observações				
Definição da Questão de Investigação				
Definição das estratégias de intervenção				
Operacionalização das estratégias				
Recolha e análise de dados				
Apresentação/Avaliação				

Quadro 13- Cronograma do Projeto de Investigação-Ação com a turma do 4.ºB

#### 5.10.4. Avaliação do Projeto

Nesta senda e para melhor avaliar o impacto da minha intervenção nos alunos do 4.ºB recorri novamente aos diários de bordo, às conversas informais com a professora cooperante, às fotografias e aos vídeos elaborados, assim como às tabelas e aos gráficos já apresentados. Todos estes instrumentos contribuíram para uma recolha de dados fidedigna, baseada no trabalho desenvolvido pelos discentes e conducente a uma reflexão posterior e a uma avaliação lógica, de acordo com a questão problema definida inicialmente.

No que respeita às estratégias de intervenção definidas considero que foram adequadas aos interesses e às dificuldades dos alunos do 4.ºB, dado que estes demonstraram uma maior motivação nas atividades a pares e em grupo, bem como nos momentos de aprendizagem mais lúdicos, onde o conhecimento foi adquirido através da experiência direta com os objetos/materiais. Desta forma, os conteúdos propostos foram alvo de um trabalho enriquecedor que se desenrolou através de uma dinâmica diferente

da que estavam habituados, mas que resultou da melhor forma e os motivou para a aprendizagem, sobretudo na disciplina de Matemática.

De um modo mais particular, as atividades e os materiais necessários no decurso da prática foram muito acessíveis, ou seja, fáceis de construir e de manusear, dado que se destinavam quase sempre aos alunos. Todavia, apesar da simplicidade de alguns materiais, tive sempre em consideração a utilização de materiais de desperdício e de cartões reutilizáveis, de modo a realizar atividades diferentes, mas com materiais adaptáveis. Todas as atividades que defini foram concretizadas com os alunos e algumas até fizeram parte da nossa rotina, como por exemplo um jogo de perguntas e respostas que tinha sempre lugar aquando da consolidação dos conteúdos.

No entanto, após refletir acerca da minha ação pedagógica reconheço que a minha prática também teve algo menos positivo, como por exemplo, o facto de ter revelado algumas dificuldades em interligar as diferentes disciplinas, tendo em conta a diversidade dos conteúdos de uma disciplina para outra e a carga extensa de História de Portugal subjacente ao Programa definido para o 4.º ano, na disciplina de Estudo do Meio. No entanto, tentei sempre superar essa dificuldade, também com o apoio da docente, uma vez que em alguns momentos me forneceu sugestões para que a passagem de uma disciplina para a outra não ocorresse de forma estanque.

Por outro lado, torna-se ainda pertinente refletir acerca da questão de investigação-ação que delinee e analisar o impacto das estratégias e das atividades realizadas com os alunos. Neste sentido, é meu intento responder à questão “De que forma é que o trabalho colaborativo pode contribuir para a valorização dos conhecimentos dos alunos do 4.ºB?”. Foi possível observar que os discentes não sentiram dificuldades aquando da implementação frequente dos trabalhos a pares, em grupo e em coletivo. Claramente que, em alguns instantes foi necessário intervir, a fim de resolver alguns problemas, mas, de um modo geral, os grupos funcionaram sempre bem.

Foi notória a entajada entre os próprios elementos de cada grupo, tendo em vista a obtenção de um produto comum a todos e para o qual todos se esforçaram. Aceitaram as ideias de todos, tomaram decisões em conjunto, refletiram e construíram conhecimento e aprenderam uns com os outros, aspetos pelos quais concluo que consegui responder, de alguma forma, ao que me propus. Em termos da valorização dos conhecimentos, considero que o facto de ser recorrente o trabalho a pares e em grupo deixou os alunos considerados mais receosos, um pouco mais à vontade e, por isso, predispostos para a aprendizagem. O facto de estarem a aprender em conjunto, desenvolveu nos discentes

mais inseguros uma certa confiança conducente a uma maior participação e intervenção na partilha de ideias.

De modo sucinto, considero ter atingido os meus objetivos no que respeita às aprendizagens dos alunos, visto que proporcionei momentos de aprendizagem diferentes e dinâmicos que motivaram os discentes e que levaram à aquisição de conhecimentos de forma mais significativa. Além disso, aceitei todos os desafios que me foram atribuídos em termos de conteúdos a lecionar e introduzi modos de trabalho diferentes, que funcionaram como ferramentas exímias e necessárias para a vida em comunidade.

### 5.11. Visita de Estudo ao centro da cidade de Santa Cruz

Nas práticas pedagógicas anteriores desenvolvi um projeto com a comunidade educativa e organizei/concretizei um Domínio de Autonomia Curricular. Porém, na Prática Pedagógica III optei por organizar e realizar uma visita de estudo com os discentes.

Quando partilhei esta decisão com a docente cooperante indicou-me logo uma visita ao centro da cidade de Santa Cruz, a fim trabalhar alguma temática inerente ao programa definido para o 4.º ano de escolaridade. Após algumas conversas concluímos que os sólidos geométricos eram exímios para serem alvo da nossa visita, aquando da abordagem ao tema. Tal ficou definido para a semana de 25, 26 e 27 de novembro de 2019, sendo que a visita se concretizou no dia 26.

Nesse dia e antes de iniciar a visita, conversei com os discentes e expliquei que o principal objetivo era a identificação, a observação e o registo de construções e de objetos que se parecessem com os sólidos geométricos já abordados. Também alertei os alunos para os cuidados a ter durante a saída, relembrando algumas ideias chave no âmbito da Educação Rodoviária.

No dia 26 de novembro entreguei a cada aluno uma folha de registo (Figura 33) que funcionava como instrumento de recolha e de organização de dados muito útil para uma discussão posterior acerca das informações recolhidas.



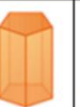





	Prismas				Pirâmides			
Poliedro								
Polígono da base	Triângulo	Quadrado	Pentágono	Hexágono	Triângulo	Quadrado	Pentágono	Hexágono
Nome do poliedro	Prisma triangular	Prisma quadrangular	Prisma pentagonal	Prisma hexagonal	Pirâmide triangular	Pirâmide quadrangular	Pirâmide pentagonal	Pirâmide hexagonal
Contagem								

Figura 33- Folha de Registo para a Visita de Estudo

De seguida, juntamente com a turma, eu e a docente iniciámos a visita por uma rota previamente definida, tendo em consideração os caminhos com passeios e com passadeiras, de forma a garantir uma circulação segura. Fizemos ainda algumas paragens para alertar para algumas construções interessantes, registar dados observados (Figuras 34 e 35), bem como para ouvirmos as partilhas dos alunos e esclarecermos algumas dúvidas.

“Ao longo de toda a visita os alunos encontraram vários objetos como: os sinais de trânsito, as caixas de eletricidade, baldes do lixo em forma de vários sólidos, telhados de casas, postes de luz em forma de prisma hexagonal e heptagonal, cabines telefónicas, caixas de piza, entre tantos outros objetos e construções” (**Diário de Bordo, 26 de novembro de 2019**).

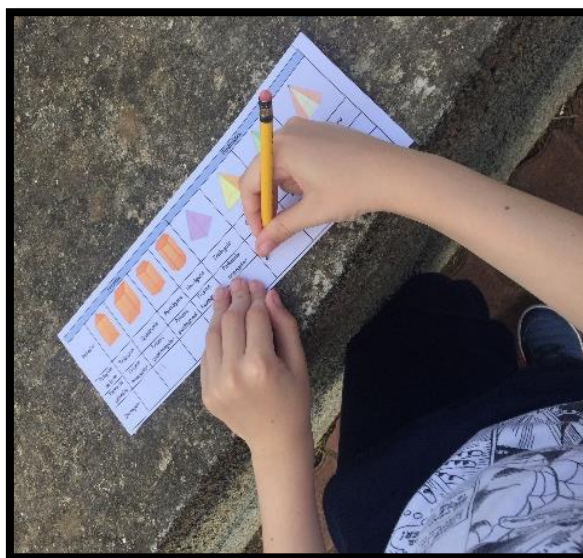


Figura 34- Registo de um dos alunos do 4.ºB



Figura 35- Observação e identificação de sólidos geométricos

Quando chegámos ao centro da cidade conduzimos a turma até ao parque infantil, no qual os alunos brincaram e, posteriormente, lancharam, uma vez que eu e a docente levámos o lanche para que este decorresse também num espaço diferente e assim fosse possível demorar mais tempo na visita, permitindo uma observação mais alargada dos objetos e construções. Mais tarde, voltámos para a escola por uma rota distinta, de modo a que os alunos pudessem visualizar outros objetos.

No momento em que chegámos à escola os discentes desfrutaram do intervalo e, de seguida fomos até à sala onde elaborámos uma tabela no quadro de giz, cujo intuito era resumir os dados recolhidos, tendo em conta as ideias gerais dos alunos. Seguiu-se a colagem da folha de registo no caderno diário e uma reflexão sobre a atividade realizada, de forma a estabelecer conclusões após a organização e a análise dos dados recolhidos. “Depois da visita, a discussão dos relatórios – ou o debate sobre aquilo que encontraram – é o ideal para que os conhecimentos fiquem devidamente interiorizados” (Cardoso, 2013, p. 117).

“Por volta das 16h45, hora habitual, deu o toque e encaminhámos todos os discentes até à sala, onde refletimos sobre a atividade realizada e sobre os dados recolhidos, o que logo tratámos de registar no quadro de giz. Indiquei ainda a colagem da folha de registo no caderno e após um grande diálogo chegámos às seguintes conclusões: o prisma quadrangular foi o sólido com maior frequência absoluta em todos os alunos, seguindo-se o prisma triangular e a pirâmide quadrangular. Alguns discentes não encontraram prismas heptagonais nem octogonais” (**Diário de Bordo, 26 de novembro de 2019**).

Importa frisar o carácter profícuo desta visita, uma vez que implicou a saída da escola, algo que não ocorria com muita frequência e que visou a observação dos elementos do quotidiano e respetiva articulação com o conteúdo abordado na sala de aula. De acordo com Cardoso (2013), “Um bom professor, além de dominar as matérias, deve motivar os alunos, mostrando-lhes o lado prático das matérias, procurando ligá-las ao dia-a-dia do aluno” (p. 117). É neste sentido que Alves e Roldão (2018) afirmam que “A promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas (...)” (p.24), o que a meu ver se aplicou a esta e a qualquer visita de estudo.

### 5.12. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III

A presente reflexão emergiu da necessidade de olhar criticamente para a PPIII desenvolvida na EB1/PE e Creche de Santa Cruz. Esta prática decorreu entre o dia 14 de outubro e o dia 10 de dezembro de 2019, sendo que as duas primeiras semanas foram de observação participante, seguindo-se cento e vinte horas de intervenção.

Durante a minha ação pedagógica tive o privilégio de abordar os mais diversificados temas, tendo em conta o extenso programa inerente ao 4.º ano de escolaridade. Assim, foi da minha responsabilidade a abordagem aos seguintes temas: invasão dos Muçulmanos na Península Ibérica, Reconquista Cristã e Formação do Condado Portucalense; todas as dinastias dos reis de Portugal, bem como alguns acontecimentos marcantes que decorreram entre as mesmas. Além disso, introduzi os conceitos de moda, valor mínimo, valor máximo e amplitude; e abordei as frações equivalentes; os números racionais na forma de fração; os vários tipos de retas; os sólidos geométricos; os polígonos regulares e irregulares; a recapitulação do singular e plural, dos sinónimos; os graus dos adjetivos, entre outras temáticas.

Para trabalhar todos os temas que me foram propostos tentei sempre equilibrar o ensino teórico e o ensino prático, de modo a que um decorresse em função do outro. A forma que encontrei para que tal fosse exequível foi através de momentos de jogo, através dos quais foi meu intento captar a atenção dos discentes e motivá-los para a aprendizagem.

Lima (2014) considera que o jogo constitui uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem visto que é encarado como uma forma de motivar a criança, sobretudo para as áreas onde esta apresenta maiores dificuldades, pois cultiva nos sujeitos o seu interesse e curiosidade para experimentar. Ainda nesta linha de pensamento, Kishimoto (1994) alega que “o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (p.19). Também Neto (1998) referido por Duarte (2009) afirma que “o jogo é uma das formas mais importantes do comportamento humano, desde o nascimento até a morte, sendo essencial na formação da sobrevivência e no processo de desenvolvimento do homem” (p.4).

Por outro lado, o programa extenso e exigente do 4.º ano de escolaridade assumiu-se como um dos meus principais receios, pois tive de estudar além das informações necessárias para poder transmitir os conhecimentos aos alunos de forma mais correta e confiante. Porém, com a ajuda da professora cooperante e também dos alunos, este receio foi ultrapassado com o tempo, se bem que houve temáticas em que senti maior apreensão.

Neste sentido, considero que o meu percurso foi enriquecedor, pois me possibilitou a aquisição de outra bagagem que levo para a vida e para o meu percurso profissional. Esta foi uma prática diferente onde consegui proporcionar alguns momentos de trabalho diversificados, uma vez que surgiram atividades individuais, a pares, em pequenos e grandes grupos e também em coletivo. Ademais, procurei sair da sala para realizar atividades mais lúdicas e associadas ao movimento por o considerar imprescindível, tendo em conta os hábitos de saúde cada vez menos saudáveis que caracterizam a sociedade atual e os seus benefícios na aprendizagem.

No que respeita à avaliação, considero-a “como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 7). Para além disso, “a avaliação tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 7) que permite ao docente alterar as suas práticas visando atividades lúdicas e significativas que proporcionem uma aprendizagem pela ação. Não obstante, “a avaliação (...) constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (Morgado, 2003, p.102). Além da regulação do trabalho do docente, a avaliação também permite orientar o dos alunos, na medida em que o professor consegue compreender através desta, quais as suas dificuldades, procurando combatê-las.

Nesta senda, a avaliação das atividades apresentadas teve um cariz formativo e baseou-se na observação direta do envolvimento dos discentes ao longo das atividades, no seu desempenho ao longo das várias tarefas e nos conhecimentos demonstrados durante a sua realização.

De um modo geral e analisando as Aprendizagens Essenciais de Educação Física (2018), compreende-se que, no 4.º ano de escolaridade é crucial proporcionar aos discentes momentos lúdicos e diversificados que desenvolvam determinadas competências, aspetos que coadunei nas minhas intervenções, tendo em vista a aquisição de conhecimentos de forma significativa.

Acrescento que é fundamental propor situações de jogo a par ou em grupos homogéneos/heterogéneos que possibilitem aos alunos resolver problemas em situações de jogo e explorar materiais. De acordo com Morgado (2003), “(...) importa diversificar materiais e recursos a envolver no processo de ensino e aprendizagem e importa diferenciar a sua utilização, adaptando-as às características dos alunos, bem como aos objetivos definidos” (p. 114).

É ainda relevante que os discentes reflitam sobre os seus desempenhos, tal como sejam capazes de identificar os pontos fracos e fortes das suas aprendizagens. Contudo, importa que todas as tarefas propostas visem o desenvolvimento de competências sociais, na medida em que os discentes sejam capazes de: aceitar opções, falhas e erros dos seus pares, aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes e promover estratégias que induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões. Durante a minha ação foi meu intuito que os discentes cooperassem com os seus colegas na procura do êxito pessoal e do grupo, aplicassem regras convivência social, se entres ajudassem e que fossem autónomos durante a realização das tarefas.

No que respeita aos pontos fortes da minha prática pedagógica destaco a minha intenção de proporcionar momentos de aprendizagem através dos vários modos de trabalho, bem como a saída da sala para a realização de atividades lúdicas e para a consolidação de conteúdos abordados, articulando com elementos do quotidiano. Como aspetos menos fortes já destaquei noutros tópicos a dificuldade que senti em articular, por vezes, determinados conteúdos, embora a tenha tentado superar com a ajuda da professora cooperante e do orientador científico que me guiaram nesse sentido.

## Considerações Finais

Para finalizar o presente relatório considero fulcral refletir acerca do meu papel enquanto agente reflexivo no decurso das minhas intervenções pedagógicas, mas também durante a organização e a redação do texto explícito neste documento. Porém, esta postura reflexiva não se deve evidenciar apenas na elaboração de trabalhos académicos, mas também no exercício da nossa função enquanto cidadãos, mas sobretudo enquanto profissionais da educação.

Saliento que a revisão da literatura realizada para a elaboração deste documento, bem como a adquirida no decurso da minha formação inicial foi muito pertinente, uma vez que me permitiu adquirir ideias chave e pressupostos fundamentais para o desenrolar de uma prática diferente. É nesta linha de pensamento que pretendo seguir ideias inovadoras e, dessa forma, proporcionar ambientes de aprendizagem ricos, diversificados e significativos àquela que será a geração do futuro. Acima de tudo, foi sempre minha pretensão responder às dificuldades das crianças e dos alunos e envolvê-los no processo de construção do conhecimento, sustentado na aprendizagem pela ação.

Assim, coloquei as crianças no centro do processo de ensino-aprendizagem, no qual orientei e proporcionei ambientes propícios e adequados às necessidades e aos interesses de todos e de cada um. Acima de tudo, foi minha intenção inovar o trabalho desenvolvido até então, através de novas metodologias, novos instrumentos e de materiais diversificados, comparativamente às práticas desenvolvidas pelas docentes.

De um modo geral, considero que através das diversas práticas pedagógicas, adquiri um manancial de competências, conhecimentos e de materiais que me enriqueceram enquanto futura profissional da educação. Decerto que este será um processo de formação contínua ao qual está inerente o conceito de reflexão e de flexibilidade que me acompanharão durante o meu crescimento pessoal e profissional. De notar que a consciência do inacabamento e a procura de novos conhecimentos são dois fatores imprescindíveis na inovação pedagógica, uma vez que sem eles, o professor caminha para práticas monótonas e desprovidas de qualquer significado.

Tendo por base os materiais que suportaram a minha ação pedagógica, consegui motivar as crianças em busca do conhecimento e mudei ideias pré-concebidas face à disciplina de Matemática, por exemplo. Creio que o recurso a materiais e a objetos adequados aos interesses das crianças são exímios aquando da construção do

conhecimento, uma vez que através da ação sobre os mesmos as crianças retiram conclusões e se apropriam de novos conceitos.

No que concerne aos projetos de investigação que elaborei durante as práticas pedagógicas foram desígnios fundamentais que me permitam refletir acerca das etapas de observação, análise, reflexão e concretização subjacentes a qualquer ação. Ademais, contemplaram uma atitude reflexiva face ao trabalho desenvolvido que conduziu à avaliação do impacto do mesmo no grupo e nas turmas em questão.

Para concluir, importa frisar o papel exímio das educadoras e das docentes cooperantes que me acompanharam e me auxiliaram nesta caminhada desafiante, marcada por momentos muito felizes, os quais levarei para a vida. Quanto às crianças e aos discentes com os quais tive o privilégio de aprender, foram todos muito importantes neste meu processo de aprendizagem, na medida em que me transmitiram muitos valores e ensinamentos que ainda hoje recordo e que me fazem ver que, enquanto seres humanos, estamos longe de saber tudo e que há um mundo por conhecer.

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. (7.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Albino, J., Silva, M. M. & Silva, A. P. (2011). Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar: Um projeto de supervisão pedagógica de atividades laboratoriais e da utilização de quadros interativos e Moodle. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, pp. 13-53. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/48583933.pdf>.
- Alves, J. M. & Roldão, M. C. (coord.) (2018). *Articulação Curricular: o que é? Como se faz? Dos conceitos às práticas possíveis*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Angotti, M. (1994). *O trabalho docente na Pré-Escola: revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Arends, R. I. (1997). *Aprender a Ensinar*. (Trad.) Alfragide: McGRAW-HILL.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Baptista, S. (2012). *Benefícios das expressões artísticas numa criança do 1º ciclo com síndrome de asperger*. Lisboa : Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Baranita, I. M. da C. (2012). *A Importância do Jogo no desenvolvimento da criança*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), n.º 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (Trad.). Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. P. (1996). *Aprendizagem Activa*. (Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas*

- Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Caldeira, M. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Camacho, M. S. F. P. (2012). *Materiais Manipuláveis no Processo Ensino/Aprendizagem da Matemática: Aprender explorando e construindo*. (Relatório de Estágio de Mestrado). Universidade da Madeira: Funchal.
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora/Lisboa Editora: Lisboa.
- Conceição, C. & Sousa, O. de. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. Lisboa. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). A Gestão Curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate. *Revista Interações*, 8, pp. 62-82.
- Cosme, A. (2015, outubro). *O trabalho docente e o desafio de educar nas escolas contemporâneas: repensando a sala de aula*. Comunicação apresentada no XII Congresso Nacional de Educação, s/d.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade*. (Trad.). Lisboa: Relógio d'Água.
- Duarte, J. A. (2009) *O jogo e a criança*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte: Lisboa.

- Formosinho, J., Alves, J. M. & Verdasca, J. (org.) (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de Possibilidades*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz & Terra.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. do Céu. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Gomes, F., Cruz, L., Matos, L. & Henriques, P. (2001). *Vamos cantar... Com música a acompanhar: XII Vivo a cantar*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. (Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. (Trad.). (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T.M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelo: Graó.
- Leite, M. & Alves, J. (2005). *A família também ensina*. Porto: Edições Asa.
- Lima, M.C.L. (2014). *O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola: A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo*. (Relatório de Estágio de Mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (3.<sup>a</sup> ed). (pp. 93- 121). Porto: Porto Editora.
- Lívia, C.A., André, S. M., Amarílio, F. N. & Wagner, S. (2015). Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. In *Revista Portuguesa de Educação*. (pp. 95-116). Brasil: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Marques, T. P. (2018). *Clínica da Infância: conselhos práticos de psicologia infantil*. (2.<sup>a</sup> ed.). Alfragide: Oficina do Livro.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, M., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. & Roldão, M. C. (2017). *Formação Inicial de Professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Matemática (1º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano)*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Educação Física (1º Ciclo do Ensino Básico: 4.º ano)*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Moura, M. (1978). *O pensamento de Paulo Freire*. Lisboa: Multinova.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 125 – 140). Porto: Porto Editora.
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: Acime- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Quintal, C. et al.. (2016). Projeto Educativo de Escola 2016-2020. EB1/PE e Creche de Santa Cruz. Retirado de [http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8HmW\\_H\\_-As%3d&tabid=765](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Hk8HmW_H_-As%3d&tabid=765) a 29 de setembro de 2018.
- Regulamento interno. Ano letivo 2017/2018. EB1/PE e Creche de Santa Cruz. Retirado de <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=5Pe0TYDqJ8o%3d&tabid=765> a 29 de setembro de 2018.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, H. S., Lopes, J. P. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lisboa: Pactor- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, P. (2003). *Escola – Família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, M. I. S. (2006). *Relação Pais, Filhos, Professores e Trabalhos de Casa*. Santa Maria da Feira: A Casa Encantada.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vosniadou, S. (2001). *Como aprendem as crianças*. (Trad.). França: SADAG, Bellegarde.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

### Referências Normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, I Série – N.º 237.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, I Série – A – N.º 34.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República, 1.ª Série – N.º 176.
- Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Diário da República, I Série – N.º 253.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, I Série – A — N.º201.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série — N.º129.
- Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República, 1.ª Série — N.º 240.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º129.