

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Soraia João Sousa Ferreira

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

setembro | 2017

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Soraia João Sousa Ferreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PE E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo – 2016/2017

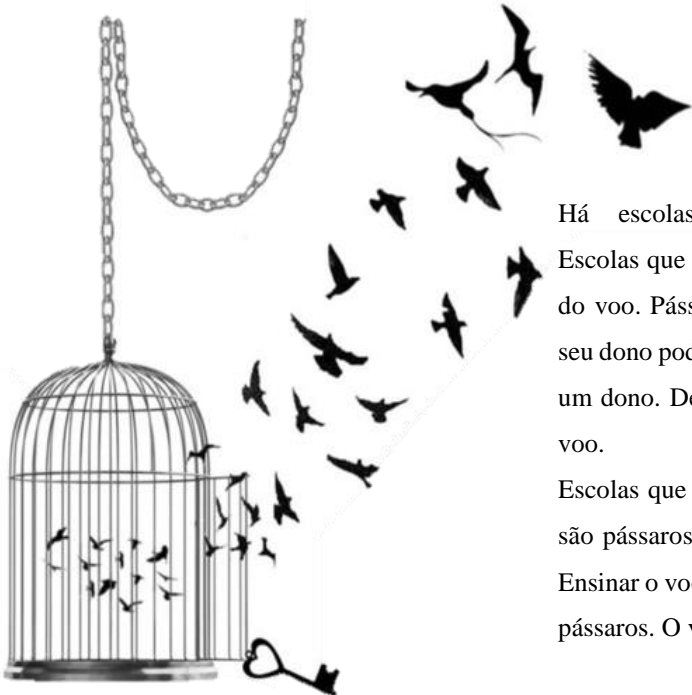
Soraia João Sousa Ferreira

Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica na EB1/PE da Achada, EB1/PE da Assomada e EB1/PE da Ladeira

Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

Funchal, setembro de 2017



Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Alves (2004, p.7)

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Saint-Exupéry¹

A concretização de um Relatório de Mestrado é encarado por muitos como um processo complexo e solitário. Ao longo da realização deste Relatório de Mestrado foi-me possível compreender que só alcançamos o sucesso quando nos sentimos predispostos a receber um pouco dos outros e darmos um pouco de nós.

Perante tudo isto, resta-me agradecer a todos aqueles que ofereceram um pouco de si para me apoiar ao longo de todo este processo.

Um grande obrigado aos meus pais e familiares, pela força que me deram para conseguir atingir esta meta, foram, certamente, pessoas determinantes ao longo desta minha grande aventura. Obrigada por chorarem e sorrirem comigo, pela preocupação e por todo o carinho.

À minha irmã, um grande obrigada pela paciência, pelas brincadeiras e por me acalmar nos momentos mais difíceis.

Obrigada aos pais do meu namorado e demais família por se preocuparem comigo e por estarem sempre disponíveis em todos os momentos.

Agradeço do fundo do coração à minha querida prima Fábria por me auxiliar com a sua sabedoria, por ser uma ótima conselheira, e sobretudo por me tornar mais confiante.

Obrigada namorado, Jimmy Jesus, por fazeres parte da minha vida, por cada abraço que me encheu de força, por cada palavra de incentivo, por cada carinho que abafou as minhas lágrimas, por acreditares que tudo daria certo e, sobretudo, por me fazeres feliz.

Um agradecimento especial a todos os meus amigos pelos bons momentos e pelas vivências, por estarem sempre prontos a me apoiar e por me aconselhar.

Um obrigado ao Vítor Serrão por dispensar horas do seu tempo para me ajudar a criar e a inventar coisas maravilhosas.

Obrigada Lisete Paiva por todos os conselhos e por trocarmos belas ideias, pois juntas somos mais fortes e seguimos os nossos sonhos - o bem-estar e as aprendizagens das nossas crianças.

¹ Consultado em <http://www.citador.pt/frases/aqueles-que-passam-por-nos-nao-vaos-nao-nos-antoine-de-saintexupery-15366>

Um obrigada à minha prima Tânia pela ajuda, pela força e pelas risadas que me deram força para seguir em frente.

Um obrigada à Carina pela paciência e por me ajudar nos momentos de desânimo.

Agradeço igualmente, a todos os colegas e demais pessoas com quem tive o prazer de trabalhar e partilhar conhecimentos ao longo desta grande caminhada e cujos nomes não foram referenciados, mas que contribuíram sem dúvida para o meu crescimento, a nível pessoal e profissional.

Um grande obrigada à Merícia por me acompanhar ao longo de todos estes anos, por me ensinar muito do que sei hoje, por me fazer acreditar que os amigos não precisam de estar sempre juntos, o importante é saber que a amizade existe mesmo estando longe.

Um grande obrigada à Glória Cravo, que apesar de já não estar entre nós, acredito que me deu força para lutar pelos meus sonhos.

Agradeço, com especial apreço, a ajuda prestada por todas as pessoas com quem trabalhei, à Educadora Zélia, à Educadora Rubina, à Educadora Teresa, ao Professor Jorge e à Professora Ana Patrícia por terem sido pessoas fascinantes e, principalmente, pelos conselhos e críticas que me ajudaram a ser melhor todos os dias.

Um especial obrigada à minha orientadora Professora Doutora Ana França por me apoiar e incentivar a continuar. Obrigada por toda a paciência e pelos ensinamentos que me ajudaram a ultrapassar os entraves que foram surgindo ao longo de todo este processo.

Um grande obrigada à Professora e Orientadora de estágio Graça Côrte por ser uma excelente pessoa e profissional, por me apoiar e por me ajudar a crescer profissionalmente através das suas críticas construtivas.

Um agradecimento especial à Professora Magda Santos pelo apoio e por me confortar nas horas de desânimo. A sua ajuda foi preciosa para conseguir alcançar esta etapa com sucesso.

Agradeço, ainda, a todos os docentes que passaram pela minha vida, pois sem eles jamais teria aprendido a infinidade de coisas que hoje sei e considero importantes.

Obrigada a todas as crianças com quem tive o enorme prazer de vivenciar bons momentos, trabalhar e aprender. Vocês deram-me força, coragem e certeza que valia a pena seguir em frente rumo ao meu sonho – ser docente.

Certamente todos os agradecimentos aqui feitos não são suficientes para demonstrar a minha gratidão, resta-me apenas acreditar que ao longo de toda a minha vida irei conseguir recompensar tudo aquilo que fizeram por mim.

Resumo

O relatório de estágio ilustra o percurso pedagógico realizado na Escola Básica com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada, na EB1/PE da Assomada e por fim na EB1/PE da Ladeira. No que concerne à primeira escola, a prática realizada ocorreu em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos no período de outubro a dezembro de 2015.

As restantes práticas, quer a da Escola da Assomada, como a da Ladeira, foram realizadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Esta primeira prática foi desenvolvida entre abril e junho de 2016 com uma turma de 1.º ano, com idades entre os seis e os sete anos. A última prática enunciada foi desenvolvida num 4.º ano, com as idades da turma a variarem entre os nove e os onze anos, no período de outubro a dezembro 2016.

A metodologia de investigação-ação foi empregada nos dois primeiros estágios: EPE e 1.ºano do 1.ºCEB, visto que surge como uma metodologia que permite alcançar a qualidade do ensino. Assim, realizaram-se projetos de investigação em que se pretendia identificar uma problemática, investigar e implementar estratégias capazes de solucionar os problemas detetados. Na EPE, as crianças aprendem através das brincadeiras, e no caso deste grupo detetou-se pouca exploração dos espaços para criar novas aprendizagens. Assim sendo, chegou-se à questão problema: *De que forma as crianças da Sala Arco-íris poderão explorar os espaços interiores e exteriores da sala, de modo a que as suas aprendizagens sejam significativas?*

Relativamente ao 1.º ano, notou-se que os alunos apresentavam dificuldades em estar concentrados e motivados, levantando-se, assim, a seguinte questão: *De que forma as crianças do 1.º ano da Escola da Assomada podem desenvolver a motivação e a concentração através de atividades lúdicas?*

No último estágio esta metodologia não foi empregue, dado que este se centrou em questões do ponto de vista didático.

Palavras-chave: Escola; Prática Pedagógica; Investigação-ação; Exploração dos Espaços; Motivação; Cooperação.

Abstract

This taineeship report illustrates the pedagogical roadmap carried out at the Basic School with PE of Achada, at the Basic School with PE of Assomada and finally at the Basic School with PE at Ladeira. As for the first school, the practice was carried out in a Pre-school Education (EPE) context, with a group of children between the ages of three and six years between October and December of 2015.

The remaining practices, both that of the Assomada school, and that of Ladeira, were carried out in the context of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB). As for the first practice, this was developed in between April and June with a class of 1 year, between the ages of six and seven. The last practice was developed in the 4th year, in which the ages of the class varied between nine and eleven years old, in the period between October and December 2016.

The action-research methodology was used in the first two stages, EPE and 1st year, since this enables the improvement of teaching. Research projects were carried out in order to identify a problem, investigate and implement strategies capable of solving the detected challenges. In EPE, children learn through recreation, and in the case of this group there was little exploration of spaces to create new forms of learning, so the following question was made. *How can children of the Rainbow Room explore inner spaces and the room itself, so that their learning is meaningful?*

At year one, students presented difficulties in maintaining levels of concentration and motivation, raising the following question: *How can children of the first Grade of Assomada develop motivation and concentration through recreational activities ?*

At the last stage, this methodology was not used, since it focused on questions from a didactic point of view.

Keywords: School; Pedagogical Practice; Action research; Exploration of Spaces; Motivation; Cooperation

Índice

Agradecimentos	IX
Resumo	XI
Abstract	XIII
Índice de Quadros	XIX
Índice de Figuras	XXI
Índice de Apêndices	XXIII
Lista de Siglas	XXV
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	5
Capítulo I – Educação de Excelência: Discursos Oficiais.....	9
1.1. A Gestão Flexível do Currículo: Perspetivas e Desafios.....	10
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	12
1.3. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
Capítulo II – Os Agentes Educativos: Um Desafio Conjunto.....	19
2.1. A Construção da Profissão Docente: Da Formação à Prática.....	19
2.1.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico ...	20
2.1.2. O Docente Observador, Reflexivo e Investigador.....	22
2.1.3. Da Prática Cooperativa à Reflexão Conjunta.....	24
2.1.4. Planificando Intencionalmente: Cenários de Aprendizagens.....	25
2.1.5. Avaliação como Instrumento Regulador da Prática.....	29
2.1.6. A Família de Mãos Dadas com a Escola.....	31
Capítulo III – Estratégias Pedagógicas: Uma Perspetiva Teórica.....	33
3.1. A Construção do Conhecimento: Pedagogias Participativas e Cooperativas.....	34
3.2. Implementação de Estratégias Educativas: Aprendizagem Significativa.....	35
3.2.1. Os Espaços Educativos: Explorando e Descobrendo.....	36
3.2.2. O Papel do Educador na Organização e Gestão do Espaço.....	38
3.2.3. A Concentração e Motivação: Como alcançá-la?.....	40

3.2.4. O Jogo e o Lúdico: Meios Facilitadores de Aprendizagens	42
3.2.5. A Literatura em Contexto Educativo: Criando Momentos de Prazer.....	45
3.2.6. O Papel das Expressões Artísticas na Aprendizagem: Que Contributos?	46
Capítulo IV – Metodologia de Investigação-Ação	49
4.1. Investigação-Ação.....	49
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	51
PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA TEORIA À PRÁTICA	55
Capítulo V – Prática Pedagógica em Contexto Pré-Escolar	59
5.1. O Ambiente Educativo: Uma Caracterização dos Contextos Educativos	59
5.1.1.Meio Envolvente.....	60
5.1.2.Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada	61
5.1.3.O Espaço e o Tempo na Sala Arco-Íris	62
5.1.4.As Crianças da Sala Arco-Íris: Conhecer para Intervir	67
5.1.5.O Ambiente Familiar	70
5.2. Do Problema à Investigação	72
5.2.1.Fases do Projeto de Investigação-Ação	73
5.3. Atividades: Proporcionando Experiências Ricas	74
▶ Contexto de sala.....	76
▶ Contexto exterior	78
5.4. Valorizando a Comunidade Educativa.....	80
5.5. Avaliação Formativa: Garantir Aprendizagens	83
5.6. Uma Reflexão sobre a Prática: Rever, Ponderar e Aperfeiçoar	87
Capítulo VI – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo.....	93
▶ 1.º ano.....	93
6.1. O Ambiente Educativo: Uma Caracterização dos Contextos Educativos.....	94
6.1.1. Meio Envolvente.....	94
6.1.2. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada	95
6.1.3. O Espaço e o Tempo na Sala do 1.º ano	96
6.1.4. Os Alunos do 1.º A: Conhecer para Intervir.....	99
6.1.5. O Ambiente Familiar	101

6.2. Do Problema à Investigação.....	103
6.2.1. Fases do Projeto de Investigação-Ação	104
6.3. Atividades: Proporcionando Experiências Ricas	106
▶ Português	107
▶ Matemática	108
▶ Estudo do Meio.....	109
6.4 Valorizando a Comunidade Educativa.....	111
6.5 Avaliação Formativa: Garantir Aprendizagens.....	113
6.6 Uma Reflexão sobre a Prática: Rever, Ponderar e Aperfeiçoar	118
▶ 4.º ano.....	121
7.1. O Ambiente Educativo: Uma Caracterização dos Contextos Educativos	122
7.1.1.Meio Envolve.....	122
7.1.2.Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira	123
7.1.3.O Espaço e o Tempo na Turma do 4.º Ano	124
7.1.4.Os Alunos do 4.º A: Conhecer para Intervir.....	127
7.1.5.O Ambiente Familiar	130
7.2. Atividades: Proporcionando Experiências Ricas	132
7.3. Avaliação Formativa: Garantir Aprendizagens	141
7.4. Uma Reflexão sobre a Prática: Rever, Ponderar e Aperfeiçoar.....	144
Considerações Finais	147
Referências.....	151

Índice de Quadros

Quadro 1 - Rotina Diária da Sala Arco-Íris	66
Quadro 2 - Tabela Síntese: Avaliação Geral	84
Quadro 3 - Tabela Síntese: Avaliação Geral	85
Quadro 4 - Tabela Síntese: Avaliação Geral	86
Quadro 5 - Horário da Turma do 1.º ano	98
Quadro 6 - Tabela Síntese: Avaliação geral	114
Quadro 7 - Tabela Síntese: Avaliação Geral	115
Quadro 8 - Tabela Síntese: Avaliação geral	116
Quadro 9 - Tabela Síntese: Avaliação geral	117
Quadro 10 - Horário da Turma	127
Quadro 11 - Disciplinas Preferidas dos Alunos.....	129
Quadro 12 - Condição Profissional dos Pais	131
Quadro 13 - Grau de Escolaridade dos Pais	131
Quadro 14 - Classificação Nacional das Profissões	132
Quadro 15 - Tabela Síntese: Avaliação Geral	141
Quadro 16 - Tabela Síntese: Avaliação geral	142
Quadro 17 - Tabela Síntese: Avaliação Geral	143

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de Escola Fabril	10
Figura 2 – O Papel do Docente Reflexivo	23
Figura 3 - Objetivos do Trabalho Colaborativo e Cooperativo	25
Figura 4 - Aspetos a Considerar na Planificação	27
Figura 5 - Questões Inerentes à Planificação	28
Figura 6 - Características dos Instrumentos de Avaliação.....	29
Figura 7 - Os Contributos de uma relação positiva Escola-Família	32
Figura 8 - Caraterísticas da Aprendizagem.....	33
Figura 9 - Criação de Aprendentes Motivados	41
Figura 10 - Causas da Desmotivação dos Alunos.....	42
Figura 11 - Multifuncionalidade do Jogo Infantil.....	43
Figura 12 - Aspetos a considerar nas Atividades Lúdicas	44
Figura 13 - Ciclo de Ação-Reflexão	50
Figura 14 - Ciclo de Investigação-Ação	51
Figura 15 - Técnicas e Instrumentos De Investigação-Ação	53
Figura 16 - Mapa do Concelho e Freguesia onde pertence a Escola	60
Figura 17 - EB1/ PE da Achada.....	61
Figura 18 - Visão geral da Sala.....	64
Figura 19 - Planta da Sala Arco-Íris	64
Figura 20 - Perspetiva da Sala	65
Figura 21 - Género e Idades das Crianças	68
Figura 22 - Espaços de Preferência das Crianças	69
Figura 23 - Áreas da Sala preferidas pelas Crianças	70
Figura 24 - Condição Profissional dos Pais	71
Figura 25 - Grau de Escolaridade dos Pais	71
Figura 26 - Classificações das Profissões dos Pais.....	72
Figura 27 - Cronograma das Fases do Projeto	74
Figura 28 - Elaboração dos Bancos para a Área da Biblioteca.....	76
Figura 29 - Fantoches construídos pelos Pais e Crianças	77
Figura 30 - Construção da História.....	77
Figura 31 - Jogos no Exterior	78
Figura 32 - Criação de uma Horta Pedagógica	79

Figura 33 - Explorando as Tradições de Natal	81
Figura 34 - Crianças a lerem a receita	82
Figura 35 - Confeção das Broas.....	82
Figura 36 - Musical Opereta	83
Figura 37 - Mapa do Concelho e Freguesia onde pertence a Escola	94
Figura 38 - Fachada da EB1/PE da Assomada	95
Figura 39 - Sala do 1.º ano A.....	96
Figura 40 - Planta da sala do 1.º ano.....	97
Figura 41 - Caixa dos Ficheiros e Atividades Âncora	99
Figura 42 - Género e Idades por Género.....	100
Figura 43 - Condição Profissional dos Pais	102
Figura 44 – Grau de Escolaridade dos Pais	103
Figura 45 - Classificação das Profissões dos Pais	103
Figura 46 - Cronograma.....	105
Figura 47 - Puzzle	107
Figura 48 - Procurando palavras nos Jornais	108
Figura 49 - Jogo no Exterior	109
Figura 50 - Área do Baldo do Lixo.....	109
Figura 51 - Explorando as Divisões da Casa	110
Figura 52 - Exploração dos Sentidos	111
Figura 53 - Cartões do Comportamento	111
Figura 54 - Atividade para a Comunidade.....	112
Figura 55 - Mapa do Concelho e Freguesia onde pertence a Escola	122
Figura 56 - EB1/PE da Ladeira.....	123
Figura 57 - Perspetiva da Sala	125
Figura 58 - A Sala do 4.º ano.....	126
Figura 59 - Género e Idades por Género.....	128
Figura 60 - Raspadinha	134
Figura 61 - Jogos online sobre a Obra	135
Figura 62 - Exploração do Conto.....	136
Figura 63 - Explorando as Frações	137
Figura 64 - Aprendendo Matemática no Mercadinho.....	138
Figura 65 - Explorando os temas de Estudo do Meio em grupo.....	139
Figura 66 - Troca de correspondência com a Escola do Santo Contestável	140

Índice de Apêndices

Índice do conteúdo do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em Word

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

Pasta B – Prática Pedagógica no Pré -Escolar

Apêndice 1 – Guião da Entrevista aos Pais

Apêndice 2 – Perspetivas da Sala

Apêndice 3 – Dados das Crianças

Apêndice 4 – Autorização de Recolha Fotográfica

Apêndice 5 – Dados dos Pais

Apêndice 6 – Planificações

Apêndice 7 – Diários de Bordo

Apêndice 8 – Grelhas de Observação

Apêndice 9 – Grelha de Avaliação

Pasta C – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

➤ Prática no 1.º ano

Apêndice 1 – Guião da Entrevista aos Pais

Apêndice 2 – Perspetivas da Sala

Apêndice 3 – Dados dos Alunos

Apêndice 4 – Autorização de Recolha Fotográfica

Apêndice 5 – Dados dos Pais

Apêndice 6 – Planificações

Apêndice 7 – Diários de Bordo

Apêndice 8 – Grelha de Observação

Apêndice 9 – Grelhas de Avaliação

➤ Prática no 4.º ano

Apêndice 1 – Perspetivas da Sala

Apêndice 2 – Dados dos Alunos

Apêndice 3 – Autorização de Recolha Fotográfica

Apêndice 4 – Dados dos Pais

Apêndice 5 – Planificações

Apêndice 6 – Diários de Bordo

Apêndice 7 – Grelha de Observação

Apêndice 8 – Grelhas de Avaliação

Lista de Siglas

1CEB ▶ 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

EPE ▶ Educação Pré – Escolar

LBSE ▶ Lei de Bases do Sistema Educativo

ME ▶ Ministério da Educação

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

OCPEB1C ▶ *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico para o 1.º Ciclo*

PAT ▶ Plano Anual de Turma

PCG ▶ Projeto Curricular de Grupo

PE ▶ Pré – Escolar

PEE ▶ Projeto Educativo de Escola

Introdução

A qualidade do ensino constitui uma das preocupações atuais, no âmbito da educação, e é neste sentido que se torna essencial refletir sobre o que se ensina e porque se ensina determinados conteúdos. Nesta linha de ideias, o Currículo e os Programas, produzidos pelo Ministério da Educação (ME), merecem destaque uma vez que são eles que orientam toda a prática.

No entanto é o docente que apresenta um papel preponderante no que diz respeito à gestão do Currículo e dos Programas e Orientações, sendo que este pode partir dos objetivos estabelecidos para criar algo diferente e inovador, ao mesmo tempo que procura desenvolver competências cognitivas, físicas, sociais e culturais. Assim, a formação contínua surge como alicerce ao desenvolvimento profissional do docente, na medida que segundo Lopes e Silva (2010) é crucial modernizar ideias e práticas.

Considerando esta ideia, como futura profissional de educação, há a necessidade de se consciencializar da importância da observação e da investigação dos pressupostos teóricos que sustentam a prática e conseqüentemente auxiliam na melhoria da qualidade do ensino.

Assim, este relatório encontra-se estruturado segundo a lógica acima apresentada, ou seja, primeiramente, na Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico, faz-se um enquadramento teórico onde se encontram aprofundadas abordagens e visões teóricas que suportam as atividades desenvolvidas em contexto de estágio, tal como se faz numa elucidação sobre a metodologia inerente à prática. Por fim, a Parte II – Prática Pedagógica: Da Teoria à Prática, diz respeito à Prática Pedagógica, em si, passando-se pela caracterização do meio, da instituição, da turma e da família, uma vez que estes aspetos foram cruciais para conhecer o contexto e, conseqüentemente para adequar a prática pedagógica.

Atendendo, que acima explicitámos, de uma forma geral, as partes que compõem este relatório, importa agora explicar mais detalhadamente os conteúdos abordados em cada uma delas.

No que toca ao enquadramento teórico, faz-se inicialmente, no Capítulo I – Educação De Excelência: Discursos oficiais, uma abordagem aos discursos oficiais, nomeadamente ao Currículo, às *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (OCEPE)* e à *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico para o 1.º Ciclo (OCPEB1C)*, visto que estes foram guias no desenrolar da prática.

No entanto, os vários agentes educativos assumem um papel preponderante no que toca à aprendizagem. Assim, no Capítulo II - Os Agentes Educativos: Um Desafio Conjunto,

clarifica-se alguns aspetos fundamentais para construir uma prática coerente e de qualidade. Primeiramente destaca-se o papel do docente como agente educativo que investe na sua formação contínua, como meio para atualizar conhecimentos. Nesta lógica, salienta-se, ainda, a importância do docente observar, investigar e refletir constantemente sobre a prática, num espírito de cooperação que lhe permita aperfeiçoar a sua intervenção.

Além disso, a planificação e a avaliação assumem-se como das mais complexas e difíceis funções do docente dado que planificar exige que se tenha em atenção as características e as necessidades do grupo. Neste seguimento, enaltece-se a necessidade do docente avaliar o grupo não como um método para selecionar os bons e maus alunos, mas para os conhecer, auxiliar e os ajudar a alcançar os objetivos propostos.

Todavia, não descurando o papel do docente, torna-se cada vez mais pertinente refletir sobre o papel da família enquanto interlocutor no processo de aprendizagem, visto que auxilia a criação de condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, espera-se que a família se envolva nas atividades da escola e que a sua participação vá além das reuniões e das festividades ao longo do ano, pois estes agentes educativos também são ricas fontes de informação. Assim, a comunicação entre a família e a escola permite conhecer, ajudar e a adquirir informações úteis sobre as crianças, possibilitando a compreensão de comportamentos e atitudes.

No Capítulo III – Estratégias Pedagógicas: Uma Perspetiva Teórica, realça-se alguns pressupostos teóricos que deram sustento à prática, de modo a evidenciar os aspetos essenciais para a aprendizagem, bem como para solucionar os problemas de investigação-ação detetados. Um dos pressupostos teóricos que mereceu destaque foi a aprendizagem pela ação, visto que as crianças e os alunos aprendem através das suas descobertas e explorações.

Além disso, sentiu-se a necessidade de investigar sobre os espaços e sobre o papel do docente na organização e gestão do espaço dado que um espaço acolhedor é o ponto de partida para a criação de novas aprendizagens.

No entanto, se os alunos não estiverem motivados e interessados dificilmente conseguem adquirir novos conhecimentos. Nesta lógica de ideias, salienta-se que a desmotivação é cada vez mais evidente em contexto educativo, sendo-lhe por isso reservado um ponto para a reflexão e investigação sobre o papel da motivação e concentração na promoção de aprendizagens.

Considerando a desmotivação e desatenção como sendo as grandes causas do insucesso escolar dos alunos, recorreu-se a várias estratégias, nomeadamente aos jogos, à literatura infantil e por fim às expressões artísticas, como forma de os cativar para a aprendizagem.

Assim, como forma de tornar estes aspetos mais claros procurou-se alguns pressupostos teóricos que comprovassem os benefícios das estratégias implementadas, como forma de sustentar as atividades desenvolvidas em contexto de prática pedagógica.

Nesta perspetiva, pretendeu-se fazer um enquadramento metodológico, em que se esclareceu as vantagens da metodologia de investigação-ação em contexto educativo, as fases inerentes a esta metodologia e, finalmente, as técnicas e instrumentos de recolha de dados que auxiliaram o desenvolvimento destes projetos de investigação.

A última parte deste relatório, Parte II – A Prática Pedagógica: Da Teoria à Prática, é a mais ampla uma vez que narra e esclarece os contextos em que decorreram as práticas pedagógicas.

Posto isto, começou-se pela prática pedagógica, sendo esta primeira prática referente à educação pré-escolar. Assim, tornou-se pertinente caracterizar o meio e a instituição de ensino, dado que a escola deixa de ser encarada como um sítio de transmissão de conhecimentos e passa a ser vista como um palco em que os desencantos, encontros, descobertas, explorações, dificuldades e interações ganham sentido. Porém, para que numa fase posterior se compreenda melhor as atividades desenvolvidas, sentiu-se a necessidade de clarificar a organização, o tempo letivo e a sala, uma vez que é neste espaço que os agentes educativos e as crianças interagem. Nesta sequência, a organização do espaço ganhou sentido, dado que este tem influência no desenvolvimento das atividades e aprendizagens.

No processo educativo, mais importante que todos estes aspetos, é conhecer o grupo com quem estamos a trabalhar, visto que as atividades desenvolvidas foram, plenamente, adequadas às suas características e necessidades do grupo. Todavia, conhecer o ambiente familiar foi sem dúvida pertinente, na medida que permitiu entender algumas atitudes e comportamentos das crianças.

Todas estas observações efetuadas permitiram detetar a problemática, pelo que é registada, num dos pontos deste capítulo, a contextualização e surgimento da questão problema. Após este passo começou-se a planificar atividades significativas para os alunos e que, ao mesmo tempo, pudessem dar resposta à problemática. Como acima foi explicitado a comunidade deve ser valorizada e, assim sendo, em todas as atividades procurou-se promover experiências que a fizesse compreender que o seu contributo é crucial e merece ser valorizado.

Surgiu também a necessidade de avaliar formativamente os alunos, uma vez que não se pretendia classificar os alunos, mas sim conhecer as fragilidades e a partir delas melhorar e criar novas aprendizagens.

Finalmente, o último ponto deste relatório não só possibilita como encoraja a reflexão geral sobre os aspetos positivos e negativos sobre a prática pedagógica. Neste seguimento, segundo Moss (2010) a reflexão consiste em “(...) expor o profissional a novas perspetivas, novas possibilidades, novas compreensões; abri-lo à possibilidade de ficar surpreso, encantado e até mesmo perdido.” (p. 15).

Posteriormente, este relatório fecha com as considerações finais, onde se encontram algumas ilações e observações que merecem ser mencionadas neste relatório. Salienta-se que apesar do estágio ter sido realizado em três escolas diferentes, a parte prática de cada contexto surge de forma semelhante, à exceção da última prática em que não se desenvolveu projeto de investigação-ação, dado que recaiu sobre o ponto de vista didático.

Em jeito de conclusão, realça-se que a elaboração deste relatório culminou numa investigação sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que numa fase seguinte se mostraram cruciais e sustentaram toda a prática desenvolvida.

Além disso, com a realização da prática e elaboração do relatório ganhou-se ainda mais consciência sobre a complexidade da profissão docente e sobre a urgência de se começar a gerar mudanças, nunca esquecendo que as grandes mudanças começam com simples passos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Começamos este relatório com uma reflexão mais teórica, que aborda inúmeras temáticas essenciais no âmbito da educação. Este confronto de ideias permite conhecer as perspectivas de vários autores e investigadores, de modo a permitir um maior questionamento ao longo deste relatório.

A Parte I, intitulada Enquadramento Teórico e Metodológico, encontra-se dividida em três capítulos que dão sustento às atividades práticas desenvolvidas, quer em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), quer em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Assim, o Capítulo I - Educação de Excelência: Discursos Oficiais faz referência ao Currículo e aos diversos documentos orientadores da prática educativa, explanando a forma como os docentes podem partir deles para organizarem e operacionalizarem uma prática adequada. O Capítulo II - Os Agentes Educativos: Um Desafio Conjunto destaca o papel dos intervenientes educativos – professor, família e comunidade – fazendo referência ao perfil do docente, salientando o seu papel enquanto docente observador, reflexivo e investigador. Menciona-se, ainda, a importância de desenvolver a sua prática de uma forma cooperativa não apenas com os colegas como também com as famílias. Por fim, ressalta-se a importância de desenvolver planos de aula e métodos de avaliação adequados e eficazes.

O Capítulo III - A Prática Pedagógica: Da teoria à Prática tenta clarificar do ponto de vista teórico algumas das estratégias utilizadas em contexto de estágio pedagógico. Neste sentido, este capítulo destaca os contributos da pedagogia participativa em que se coloca o aluno no centro da aprendizagem deixando-o descobrir e aprender através das descobertas e das interações com o grupo e com o meio. Subsequentemente, destacam-se os contributos e o papel do docente na criação de ambientes propícios à aprendizagem.

Neste seguimento, para além de um ambiente propício à aprendizagem dos alunos, é fundamental que o grupo esteja empenhado e motivado, assim sendo o ponto seguinte será dedicado à abordagem desta temática. Atendendo a que o jogo, a literatura e as expressões apresentam um papel preponderante no que concerne à motivação e à aprendizagem, sentiu-se a necessidade de investigar teoricamente este assunto. Atendendo que a melhoria do ensino é uma prioridade, no capítulo IV - A metodologia de Investigação-Ação aborda-se esta metodologia tão adequada e pertinente em contexto educativo.

Estes quatro capítulos iniciais tornaram-se pertinentes, uma vez que ao longo da nossa formação fomos muitas vezes confrontados e incentivados a refletir sobre estes pressupostos teóricos, que mais tarde vieram a surgir em contexto de estágio. Assim, estes despertaram interesse, curiosidade e mostraram a pertinência de os incluir na nossa prática diária.

Capítulo I – Educação de Excelência: Discursos Oficiais

“O currículo uniforme-pronto-a-vestir-tamanho-único”

(Formosinho, 2007, p. 13)

A construção de uma educação de qualidade, capaz de incluir todos os alunos é cada vez mais um tema que merece reflexão. No entanto, quando nos debruçamos sobre o tema da educação estamos empiricamente a nos referir aos docentes e aos alunos que estão em constante interação. Neste sentido, para que o docente construa uma educação de qualidade tem de encarar os alunos como seres ativos, com características e especificidades diferentes, com quem se aprende diariamente.

Zabalza (1998) afirma que uma educação de qualidade é aquela que apresenta uma organização eficiente, ou seja que é capaz de permitir que todos os alunos alcancem bons rendimentos escolares, independentemente da sua origem social, cultural e económica. Quebra-se a ideia inicial, de um currículo tamanho único e estandardizado pronto-a-vestir, em que a criança tem de se moldar, para conseguir alcançar os resultados pretendidos. Nesta lógica, cabe ao docente gerir e adaptar o currículo às crianças, afastando a ideia de um currículo igual para todos.

Nesta perspetiva, emergem os pressupostos legais que sustentam e orientam a prática pedagógica. Assim, o Currículo assume-se com grande destaque uma vez que segundo Roldão (1999b) este é encarado como um “(...) conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar (...)” (p. 44).

Perante esta visão, é notório que o professor desempenhava apenas a função de aplicar o Currículo sem o questionar. Atualmente, com as problemáticas geradas à volta do Currículo, o papel do docente assume outras dimensões, uma vez que de acordo com o que Roldão (1998) defende o docente deverá deixar de ser encarado como um mero executor do Currículo, mas sim como um gestor, que o questiona, organiza, reflete e adapta às situações e ao contexto.

Decorrente dos aspetos supracitados é evidente que o Currículo constitui o alicerce da aprendizagem, sendo por esse motivo necessário ter em conta os diversos agentes educativos, desenvolvendo uma prática coerente e adequado aos alunos e ao contexto. Atendendo à complexidade do Currículo sentiu-se a necessidade de analisar e investigar, mais aprofundadamente, os pressupostos teóricos que sustentam esta temática.

os conteúdos e atividades a desenvolver em cada área do saber. Contudo existem outras perspectivas de vários estudiosos sobre as quais importa refletir. Segundo Bobbit (citado por Bobbit, 2004) Currículo é entendido como uma:

(...) série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades, para fazerem coisas bem-feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspetos, o que os adultos devem ser. (p. 22).

Para Kelly (1981) o Currículo, por um lado, pode ser entendido como uma área ou um assunto de estudo em particular, por outro lado, pode corresponder também a um programa total de um estabelecimento de ensino. A mesma autora define o Currículo baseando-se nas ideias de John Kerr, que acredita que o Currículo abarca todas as atividades e aprendizagens, quer elas sejam individuais ou coletivas. Neste sentido considera-se as atividades fora do recinto escolar parte integrante do Currículo.

Segundo Zabalza (1994b) o Currículo inclui o conjunto de saberes e conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que são considerados como essenciais para serem desenvolvidos e trabalhados na escola. Nesta linha de ideias, Ribeiro (citado por Roldão, 2007) acrescenta que o Currículo é um plano organizado que abarca objetivos, conteúdos e processos. Atendendo a estas perspectivas de Currículo, Kelly (1981) afirma que provavelmente seria melhor restringir o termo “Currículo” a um conjunto de atividades planificadas ou atividades intencionais desenvolvidas pelos professores, sendo que as restantes aprendizagens deveriam ser encaradas como resultados ocultos ou subprodutos do Currículo, e não como uma parte do Currículo.

Roldão (1999a) salienta que o Currículo não é estático e por conseguinte está constantemente a sofrer alterações ao nível do conceito. Apesar disso, esta autora olha para o Currículo como um conjunto de aprendizagens sociais que são garantidas pela escola e que são indispensáveis a um contexto e tempo.

Vilar (1994) clarifica que o Currículo é capaz de regular a prática, sendo este uma espécie de guião, flexível e interpretativo, contudo considera que este é resultado da própria ação educativa dos estabelecimentos escolares. A escola possui uma autonomia pedagógica e, como tal, devem ser capazes de construir e gerir o Currículo, bem como as outras componentes do mesmo. É, portanto, essencial, que o Currículo não seja simplesmente transmitido, mas sim construído empiricamente, tendo por base as necessidades e interesses dos alunos (Lieberman & Miller, citado por Day, 2004). No Despacho Normativo nº6/2014, de 26 de maio corrobora-se esta ideia, garantindo que a escola deverá fazer, de uma forma livre e responsável, as suas

opções no que concerne à organização e gestão do Currículo, dos tempos escolares bem como o acompanhamento dos alunos. Além disso, os professores também são livres de olhar o Currículo e fazer as suas opções metodológicas de acordo com as necessidades do grupo de crianças e de alunos. Porém, Freitas (2001) destaca que apesar desta pouca autonomia que é dada às escolas e aos professores, estes continuam a não tirar proveito dela, visto que têm medo de assumir esse compromisso e responsabilidade. Bobbit (2004), também, faz referência à sua obra, *The Curriculum*, publicado em 1918 onde salientou que não basta apenas desenvolver um Currículo, é essencial pensar e aprender como se pode desenvolver esse novo Currículo.

Posto isto, Roldão (1999a) acredita que só os professores que se sentem como gestores do Currículo são capazes de tornar significativo um Currículo de cariz flexível. Assim, a mesma autora menciona que o Currículo é simplesmente aquilo que o professor fizer dele.

1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Na EPE a maioria das atividades apresentam um caráter mais lúdico. Neste sentido, os educadores sentiam dificuldades em organizar e planificar as suas atividades e, por esse motivo, necessitavam de ter linhas orientadoras que os auxiliassem (Vasconcelos & Moita, citado por Vasconcelos & Assis, 2008).

Com o surgimento da Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, esta valência começou a ser encarada como a primeira etapa da educação básica e esta ficou sob tutela do ME. Assim, competia ao mesmo a responsabilidade de elaborar linhas orientadoras que facilitassem a planificação dos educadores, de modo a melhorar a qualidade da educação (Vasconcelos & Assis, 2008).

Deste modo, o desenvolvimento curricular na EPE é suportado pelas OCEPE presentes no Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Este documento orientador é uma referência para todos os educadores de infância, pois nele constam os princípios gerais e orientadores que auxiliam os educadores no que diz respeito às competências a desenvolver na EPE. Nesta perspetiva, este documento serve apenas de orientação, visto que este apresenta uma visão global e neste sentido dá a “(...) possibilidade de o educador fundamentar diversas opções educativas.” (ME, 1997, p.13).

Atendendo ao objetivo de melhorar a qualidade da educação, Cardona e Guimarães (2012) comprovam que “(...) as diretrizes reconhecem a importância da qualidade dos contextos de educação de infância, tanto para o desenvolvimento e aprendizagem da criança como para o apoio aos pais que trabalham.” (p.48).

Como forma de melhorar a EPE e de permitir um desenvolvimento holístico nas crianças, as ME (1997) estabelecem quatro fundamentos que se tornam essenciais, sendo o primeiro referente ao desenvolvimento e à aprendizagem, em que são encarados como elementos dissociáveis. O segundo fundamento salienta a necessidade de se olhar para a criança como o centro da aprendizagem, em que se valoriza os saberes existentes e se parte deles para fomentar novos conhecimentos. Assim, o terceiro fundamento diz respeito à construção dos saberes, em que se refere a importância de serem desenvolvidos de forma integrada e global, ao invés de se olhar para cada área de forma isolada. O último fundamento, referido nas OCEPE, exalta a necessidade de se responder a todas as crianças, acreditando que a pedagogia diferenciada, centrada na colaboração e cooperação é a mais pertinente e benéfica para as crianças (ME, 1997).

Considerando aos fundamentos supracitados, os educadores devem desenvolver o seu Currículo e planificá-lo tendo em conta os objetivos gerais presentes na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei Quadro da EPE, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo estabelecidas, bem como a continuidade e intencionalidade educativa. Apesar disso, ME (1997) nas OCEPE enfatiza que o educador tem a liberdade de tomar decisões sobre a sua prática e sobre o processo educativo a desenvolver com as suas crianças, porém é crucial que as atividades a desenvolver vão ao encontro dos interesses das crianças. Todavia, os educadores devem ter em uma conta as três áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e de Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, pretende-se um desenvolver de atitudes e aquisição de valores que promovam a capacidade de resolver os problemas que ocorrem no quotidiano. A Área do Conhecimento do Mundo estabelece que se deve proporcionar às crianças momentos que promovam o envolvimento com todo o conhecimento e a relação com objetos, pessoas e elementos do mundo natural. Por fim, a Área da Expressão e da Comunicação evidencia a importância das aprendizagens estarem relacionadas com a atividade simbólica e com diferentes formas de linguagem (ME, 1997).

Apesar das organizações e documentos orientadores existentes, a gestão do Currículo é efetuada pelo educador de infância, sendo este o responsável pelas estratégias e sobre a forma como operacionaliza as orientações curriculares. Assim na EPE, o educador deve desenvolver o conhecimento e as competências fulcrais para que se consiga desenvolver um Currículo integrado, sobretudo na área da comunicação, da expressão e do conhecimento do mundo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

As novas OCEPE destacam que estas:

(...) não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o Currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo. (ME, 2016, p. 13).

O ME (2016) afirma, ainda, que para se construir e gerir o Currículo é necessário ter conhecimento sobre o meio envolvente e sobre as crianças, através da recolha de diversos tipos de informação, adquiridas da observação diária e de documentos, concebidos pelo próprio educador, onde se proceda a registos de informação obtidos pelo contacto com as famílias e comunidade.

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

Anteriormente falou-se da flexibilidade e da autonomia que a escola e os professores possuem para gerir o Currículo e as componentes curriculares. O Despacho Normativo n.º6/2014, de 26 de maio (Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas) corrobora esta ideia, afirmando que estas alterações, no que concerne à autonomia, permitem que as escolas façam uma adequação de forma livre e consciente.

Apesar da autonomia que é dada aos professores estes continuam a possuir orientações e programas previamente estabelecidos que determinam os conteúdos e as competências essenciais para cada ano de escolaridade e para cada área.

As *OCPEBIC*, *O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo (CNEB)* elaborados pelo ME (2001), são documentos orientadores para os professores de 1.º CEB. Estes documentos salientam que as competências são encaradas como os saberes essenciais e necessários para se adquirir a qualidade pessoal e social de todos os indivíduos, e que devem ser desenvolvidos de forma progressiva ao longo da Educação Básica. Nesta sequência, salienta-se a importância de se desenvolver estas competências de uma forma transversal. O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro evidencia que as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares devem ser desenvolvidas de forma contextualizada e articulada com todos os saberes, pois só dessa forma seremos capazes de proporcionar aprendizagens significativas e integradoras.

No Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho define-se as várias componentes do Currículo, sendo elas Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico – Motoras e Apoio ao Estudo, e o número mínimo de horas para cada uma dessas componentes.

Neste sentido, ME (2015) nos *Programas e Metas Curriculares de Português* e ME (2013) nos *Programas e Metas Curriculares de Matemática*, estabelecem os conteúdos a serem lecionados para cada ano de escolaridade bem como os objetivos a alcançar, sendo que explicitam de forma clara as capacidades e os objetivos que devem ser adquiridos e desenvolvidos pelos alunos.

Relativamente ao documento *Programas e Metas Curriculares de Português*, ME (2015), evidência que este, nos dois primeiros anos de escolaridade, realça a leitura e a escrita, visto que estas constituem uma novidade. Já nos outros dois anos o ensino recai sobre o aprofundamento e melhoramento da leitura, no que diz respeito à velocidade, na ampliação do vocabulário, na compreensão da leitura e na estruturação e criação de textos. A disciplina do Português encontra-se estruturada segundo vários domínios, sendo eles: a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática.

No que respeita à Matemática, o ME (2013) nos *Programas e Metas Curriculares de Matemática* destacam como fundamental “(...) a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade.” (p. 2). Assim, enfatiza-se a necessidade de os alunos apreenderem de uma forma hierárquica os conceitos matemáticos, o entendimento da matemática no que diz respeito a acontecimentos e fenómenos do mundo e por fim a utilização dos conhecimentos matemáticos, como as operações, as medidas de grandeza, etc no quotidiano.

No 1.º CEB, a Matemática encontra-se estabelecida segundo três domínios de conteúdos: os números e operações, a geometria e medida e a organização e tratamento de dados. Os conteúdos encontram-se estruturados para que se comece a trabalhar conteúdos mais concretos e, assim, de forma progressiva, se passe para conteúdos que exigem maior grau de abstração.

Atendendo que a Matemática é uma das áreas onde os alunos, genericamente, apresentam maior dificuldade e desinteresse, ME (2013) no documento supracitado ressalta a importância de se criar o gosto matemático nas nossas crianças, referindo que este gosto pode ser adquirido através da compreensão matemática e da resolução de problemas.

A Área do Estudo do Meio é suportada pela *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Neste documento orientador, ME (2004) refere que não podemos esquecer que as crianças possuem inúmeras experiências e conhecimentos adquiridos do

contacto e exploração com o meio que as envolve. Nesta linha de pensamento, torna-se, então, essencial que a escola valorize, aperfeiçoe e alargue esses saberes e experiências e sobretudo que crie experiências, saberes e aprendizagens mais complexas.

O Programa de Estudo do Meio encontra-se estruturado e organizado por blocos de conteúdos, sendo eles: 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 objetos e Bloco 6 — À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Importa frisar que estes blocos se encontram divididos por anos de escolaridade, desde o 1.º ao 4.º ano, com exceção do bloco 6 que é apenas recomendado para o 3.º e 4.º ano de escolaridade.

ME (2004) enfoca que os blocos seguem uma estrutura coerente e lógica, contudo exalta que estes, em contexto educativo, podem ser alterados e abordados com outra sequência, uma vez que este programa apresenta um caráter flexível e aberto à mudança. Neste sentido, pretende-se que os professores tenham a capacidade de recriar e dar outro rumo ao programa, para que este vá ao encontro dos ritmos de aprendizagens existentes na sala, dos interesses e das necessidades dos alunos e, sobretudo, das características e especificidades do meio envolvente (ME, 2004).

O mesmo autor refere que para alcançar os conhecimentos e saberes não é fundamental que todos os alunos sigam o mesmo caminho e percurso, pois o essencial é fazer com que todos os alunos se tornem observadores ativos capazes de descobrir, pesquisar, investigar, explorar, experimentar e sobretudo de aprender.

Em suma, salienta-se ainda a existência das Expressões Artísticas que são vistas como parte integrante do Currículo e essenciais ao desenvolvimento holístico da criança. No Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), surge pela primeira vez a Educação Artística, onde se destaca a importância da mesma no desenvolvimento do indivíduo.

Atualmente, as Expressões Artísticas são reguladas pelo documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*, e encontram-se divididas em quatro áreas, sendo elas Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. Muito se tem debatido a importância destas áreas serem exploradas de forma transversal com as outras áreas do Currículo. O ME (2001) reforça que:

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e informam a

identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. (p. 149).

Atendendo aos benefícios da educação artística na criança, o Decreto-Lei n.º 241/2001 refere que cabe ao professor fortalecer competências criativas e traçar estratégias, utilizar materiais, ferramentas e técnicas que possibilitem uma articulação das expressões artísticas com as outras áreas do Currículo.

Neste sentido, o essencial será o professor abordar todas estas áreas e componentes do Currículo de uma forma transversal, intencional e contextualizada. Além disso, o professor não se deve deixar, apenas, ficar com os conhecimentos que possui, mas sim investir na sua formação, a fim de proporcionar uma mudança na educação com vista a melhorar a qualidade do ensino.

Capítulo II – Os Agentes Educativos: Um Desafio Conjunto

“O professor é o actor a quem tudo se pede, a quem tudo se crítica, pois é por ele que é avaliada pública e opinativamente a escola.”

(Pacheco, 2008, p. 49)

A citação supracitada patenteia a complexidade da profissão docente no que toca à construção de uma prática de qualidade. Alves (2004) destaca que a avaliação do docente é muitas vezes feita através da avaliação dos alunos, ou seja, se os alunos não aprenderam a responsabilidade é do docente, dado que não proporcionou atividades capazes de criar novas aprendizagens. De facto, a aprendizagem dos alunos é influenciada pelo perfil e competência do docente, contudo poderão advir de outros factores.

Assim, em educação torna-se fulcral despertar e cativar os alunos. Alves (2004) explicita a ideia de Adélia Prado, quando faz uma analogia entre a fome e a vontade de aprender. Assim, a autora acima mencionada refere que primeiro que tudo é essencial criar no aluno “fome”, para que ele sinta vontade de comer, pois sem fome certamente não comerá. Em contexto educativo o processo é semelhante, se o aluno não tiver vontade e não se sentir motivado certamente não aprenderá.

Atendendo a todos estes aspetos torna-se essencial que o docente procure constantemente formas, meios e ferramentas para criar atividades deste cariz, sendo que aposta na formação contínua será um bom alicerce para alargar e atualizar os seus conhecimentos.

2.1. A Construção da Profissão Docente: Da Formação à Prática

Ser professor é uma tarefa extremamente exigente e, por isso, torna-se imprescindível que este se mantenha, regularmente, atualizado. Estas exigências são provenientes da pluralidade de papéis que são impostos aos professores, mostrando assim a relevância dos docentes apostarem na sua formação contínua e diversificada (Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro). Oliveira-Formosinho e Marcelo (citado por Lopes & Silva, 2010) acrescentam a necessidade dos professores tirarem proveito destas formações para gerar mudanças educativas significativas, com o intuito de beneficiar os alunos, as famílias e as comunidades.

Bobbit (2004) salienta que a formação tem o objetivo de suprimir as fraquezas, dado que ao aperfeiçoar os conhecimentos, o docente, irá se sentir mais confiante. McMahon (citado por Day, 2004) completa esta ideia, destacando que apesar de os docentes regularmente

sentirem necessidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos, em algumas ocasiões, os contextos e as necessidades dos professores diferem-se daquilo que a escola idealiza e que o governo pretende atingir.

O docente é um ser social e por esse motivo terá de desenvolver uma atitude colaborativa com todos os intervenientes educativos, apostando assim numa formação que vá ao encontro, também, dos objetivos estabelecidos pela instituição de ensino (Campos, 2013).

Considerando, todas estas exigências, o professor assume um papel determinante na conquista de uma educação de sucesso, uma vez que ele gere e organiza o processo de ensino. Deste modo, a formação do docente deverá ser sólida e sustentada, a fim de transmitir novas visões, novas perspetivas, com vista a criar profissionais de educação reflexivo, crítico e inovadores. Só desta forma serão capazes de afastar das suas práticas o ensino tradicional, individualizado e uniforme (Formosinho, Silva & Ferreira, 1999).

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

A formação contínua, como anteriormente foi mencionado, deverá ser um investimento feito pelos docentes. Para Oliveira-Formosinho (citado por Lopes & Silva, 2010) a profissão docente sempre envolveu mais do que simplesmente dar aulas, dado que pressupõe criar um ambiente de bem-estar, baseado na segurança, na valorização da família e sobretudo na procura de métodos de ensino eficazes e adequados. Assim, Arendes (1995) destaca que ser docente “(...) é uma longa viagem e complexa de desafios e emoções.” (p. XV).

Desta forma, para se ser um profissional completo e de qualidade é essencial que o docente apresente um perfil adequado e um conjunto de competências.

O professor é responsável pelo processo de aprendizagem e, como tal, é visto pelos alunos como um modelo (Leite & Alves, 2005). Assim, este não tem unicamente a função de criar aprendizagens, mas também de transmitir diversos valores e atitudes essenciais para a vida em sociedade. Hamachek (citado por Flores & Simão, 2009) afirma que sem termos noção, além de ensinarmos aquilo que sabemos, estamos também espontaneamente a transmitir aquilo que somos, evidenciando assim a importância do docente enquanto pessoa. Além disso, é essencial que o docente esteja ciente das suas ações e que admita os seus erros, mostrando à criança que estamos perante um ambiente em que aprendemos em cooperação, onde os erros também são fontes de aprendizagem (Leite & Alves, 2005). Tal como Lima (2017) afirma que

cabe à escola, juntamente com as famílias, darem espaço para que as crianças tenham a liberdade de tomar decisões, de descobrir, etc.

A profissão docente por ser tão complexa exige do professor boa dose de motivação, para que consiga enfrentar todos os entraves que vão surgindo ao longo das suas intervenções. Segundo Kelchtermans (2009) além da motivação, é necessário que o docente seja capaz de criar as condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento da sua prática educativa. Ao mencionarmos que é essencial apresentar as condições de trabalho adequadas para atingir um bom trabalho, não estamos simplesmente a falar de alcançar bons resultados e de atingir um grau de eficácia. Estamos também a destacar a importância dos docentes se sentirem satisfeitos com as atividades e ações que realizam (Kelchtermans, 2009).

O Decreto- Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, refere que o educador de infância e o professor de 1.º ciclo são os responsáveis por operacionalizar o Currículo, através do planeamento, da preparação e avaliação, fazendo-o de uma forma integradora. O mesmo documento salienta ainda a importância do docente olhar a planificação como um simples guia, tendo a consciência do carácter flexível da mesma.

Salienta que, primeiramente, é imprescindível que o docente observe e recolha junto das crianças um conjunto de dados, que lhe permita conhecer as características do grupo, bem como os interesses e necessidades (Elias, 2008).

Só após esta recolha o docente deverá olhar e estudar o Currículo, operacionalizando-o, de modo a que os objetivos sejam atingidos e adequados ao contexto. Nesse sentido, Day (2004) menciona que um bom docente é aquele que é capaz de olhar o Currículo, de refletir e de partir dele para criar algo único e diferente.

Segundo Mesquita (2011) o professor deverá encarar um papel de facilitador da aprendizagem, deixando, deste modo, as crianças construir o seu conhecimento. Sachs (2009) procurou saber junto dos professores a opinião sobre o papel do docente, e concluiu que a opinião destes vai ao encontro da ideia de Mesquita (2011). Contudo, Sachs (2009) acrescenta, a esta ideia, que os docentes devem também fornecer “(...) estratégias, ferramentas, competências e recursos para que a aprendizagem aconteça.” (p. 99).

Nesta linha de ideias, O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto ressalta a necessidade do docente proporcionar atividades de diversos tipos: individuais, pequenos grupos, grande grupo, envolvendo também toda a comunidade educativa. Além disso, os materiais também são essenciais para que a aprendizagem ocorra e para que os conhecimentos ganhem significado. Como tal, os materiais deverão ser o mais diversificado possível,

adequado ao contexto e ao grupo, de forma a permitir a sua exploração e um grande número de experiências.

As crianças passam grande parte do dia na escola e, assim sendo, é fundamental que o docente crie com a criança uma relação e ambiente positivo, baseada na segurança, nos afetos. Além disso, é crucial que dê voz às crianças e que tenha em atenção as suas ideias e opiniões, pois desta forma a criança irá se sentir valorizada e envolvida no seu processo de ensino aprendizagem, transmitindo assim um ambiente integrador e acolhedor.

Aqui estão explanadas algumas das competências que delineiam um perfil de docente flexível, capaz de fomentar a mudança e de se adaptar a ela, capaz de avaliar a sua intervenção de uma perspetiva crítica, com vista a melhorar o ensino (Develay, citado por Braga, 2001).

Assim, de acordo com Oliveira-Formosinho (citado por Lopes & Silva, 2010) ser professor é assegurar o bem-estar e a segurança das crianças, é encará-las como seres individuais, é respeitar as famílias e, sobretudo, estar em constante observação, reflexão e investigação com vista a empregar um ensino e avaliação eficientes.

2.1.2. O Docente Observador, Reflexivo e Investigador

Os docentes têm um papel crucial na construção do processo educacional, por esse motivo, pretende-se que estes investiguem, entendam e solucionem problemas que possam surgir na sua atividade docente, possibilitando que as instituições escolares sejam mais inovadoras, especialmente no que concerne à formação e educação das crianças (Pinto, Lapo, Guedes & Trindade, 2011). A educação necessita de mudanças, mudanças essas que só um docente observador, reflexivo e investigador é capaz de realizar, na medida que o torna mais ativo e crítico. Comprovando esta ideia, António (2004) menciona que “No espaço escola os professores são os protagonistas, da mudança.” (p.12).

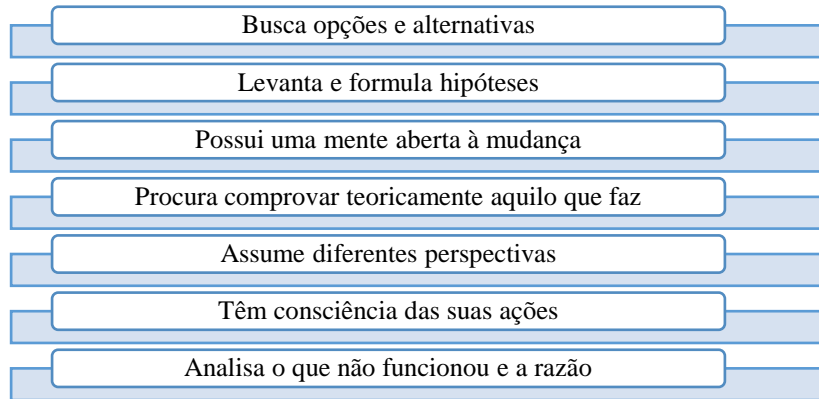
A observação das aulas é um aspeto crucial, uma vez que permitirá ao docente recolher dados e informações pertinentes que o farão, numa fase posterior, refletir sobre a prática educativa. Os dados recolhidos não deverão ser utilizados com o propósito de julgá-los, mas sim usá-los para ter outra perspetiva da educação, nomeadamente sobre a pertinência e os efeitos das atividades na educação das crianças (Pinto, Lapo, Guedes & Trindade, 2011).

A recolha de informação obtida no decorrer da aula, permite não só reunir dados pertinentes sobre os alunos, como permite também que o docente reflita sobre o que ensina e como ensina. Alarcão e Roldão (2008) e Freire (2012) corroboram esta ideia mencionando que a reflexão permite que o docente se questione sobre si próprio e sobre as suas práticas

pedagógicas, mostrando assim que a reflexão e o pensamento crítico são ferramentas de autoavaliação, que o permitem melhorar.

O docente reflexivo é descrito como aquele que:

Figura 2 – O Papel do Docente Reflexivo



Fonte: Adaptado de Roth (citado por Braga, 2001)

Após refletir sobre diversos aspetos, cabe ao docente realizar investigações e pesquisas que o auxiliem às reflexões e à formulação de novas questões. Segundo Alarcão (2001) um professor-investigador é aquele que se predispõe, criticamente a questionar e a se questionar. Freire (2012) acrescenta a esta ideia que na educação “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (p. 42), comprovando a relevância de articular a investigação e a educação.

No que concerne à articulação entre a investigação e ação, à formulação de novas interrogações, à produção de diferentes métodos de trabalho, que vão surgindo no decorrer da intervenção, são segundo Benavente, Costa e Machado (1990) aspetos fundamentais para engrandecer as práticas pedagógicas.

Na ótica da investigação na profissão docente, salienta-se que o trabalho colaborativo torna este processo mais enriquecedor e motivador, descartando a ideia de se fazer investigação de forma separada e isolada. A cooperação entre os colegas permite discutir ideias e adquirir novas visões (Sousa, 2005).

A investigação feita por Alarcão (2001), revelou que ser um docente-investigador exige o desenvolvimento de “(...) competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.” (p. 26).

2.1.3. Da Prática Cooperativa à Reflexão Conjunta

A profissão docente é ainda encarada como um processo individual em que se trabalha isoladamente. Contudo, muitos têm sido os estudos e investigações que comprovam a vantagem do docente trabalhar colaborativamente nas escolas. Assim, para Roldão (2007) “O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados.” (p.27).

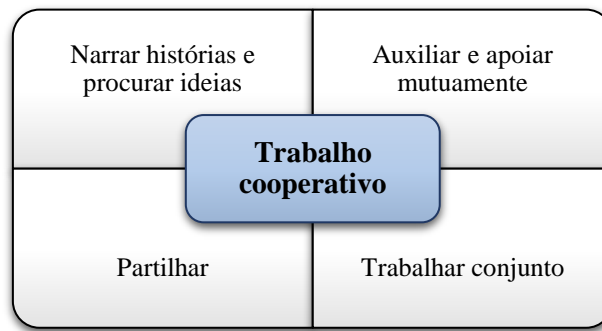
Day (2004) afirma, que, por sua vez, o trabalho cooperativo quer com os docentes da própria escola ou com os de outras, permite refletir sobre a prática e sobre a forma como a desenvolvem. Lopes e Silva (2010) enaltece a partilha de criações, de crenças, de modelos e estratégias utilizadas para ensinar os alunos, salientando ainda a pertinência de os confrontar com a teoria, de forma a alcançar os métodos mais eficientes.

Apesar das vantagens serem claras, segundo Lopes e Silva (2010) muitos professores desenvolvem a sua prática isoladamente e quando trabalham colaborativamente é simplesmente para debater assuntos relacionados com a planificação, não refletindo questões práticas que ocorrem no decorrer da aula.

O trabalho cooperativo e colaborativo não deve ser encarado como a planificação de atividades iguais, partilha de recursos e materiais que foram criados e pensados para outra turma. Assim, o que se pretende é a discussão e troca de ideias, prosseguindo-se a um ajusto e adequação. Desta forma, Hargreaves, Marchesi e Martin (citado por Morgado, 2004) destaca que se pretende que os docentes olhem para as atividades e pensem sobre o propósito e contributo de cada uma das atividades a desenvolver, garantindo que estas vão ao encontro do seu grupo e das suas particularidades.

Encontra-se ainda muito presente a necessidade de mudar a educação, contudo um docente que trabalha isoladamente muitas vezes não sente segurança no desenvolvimento das suas capacidades, sendo por esse motivo essencial a cooperação entre colegas, na medida em que poderá ser uma base de apoio imprescindível para processos de mudança (Fullan & Hargreaves, citado por Morgado 2004). No seguimento desta ideia, Hargreaves (1998) valoriza a partilha de ideias e menciona que este processo é, sem dúvida, uma fonte de criatividade, pois diferentes ideias irão trazer novos olhares e diferentes perspetivas.

O quadro apresentado seguidamente, explícita as ideias Litte (citado por Lima, 2002), no que concerne aos benefícios e ao papel do trabalho cooperativo.

Figura 3 - Objetivos do Trabalho Colaborativo e Cooperativo

Fonte: Adaptado de Little (citado por Lima, 2002)

Neste sentido podemos mencionar que o trabalho cooperativo e colaborativo só é eficaz quando os aspetos acima mencionados são trabalhados conjuntamente. Assim, torna-se essencial narrar histórias, procurar ideias e soluções através da partilha de conhecimentos e visões.

Atendendo que anteriormente foi mencionada a importância da cooperação e colaboração entre docentes, torna-se também fundamental mencionar a cooperação entre o educador e o professor do 1.º ciclo, algo indispensável no processo de transição. O Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 outubro - LBSE, faz referência a este aspeto explanando que:

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico. (artigo 8º, alínea 2).

Assim, a colaboração entre o educador e o docente do 1.º do ciclo é obrigatória, uma vez que deverão trocar informações sobre o trabalho desenvolvido anteriormente e sobre o desenvolvimento da criança, para que no momento da planificação o docente consiga planear atividades que possibilitem dar uma continuidade ao processo educativo e alargar os conhecimentos da criança.

2.1.4. Planificando Intencionalmente: Cenários de Aprendizagens

A planificação é uma das ferramentas mais importantes no que toca à profissão docente, pois graças a ela o docente consegue organizar, de forma clara, os conteúdos a abordar, os objetivos, os materiais, bem como as ferramentas de avaliação. Highet (citado por Lopes & Silva 2010) afirma que o docente deverá recorrer a todos os conhecimentos e técnicas que tem à sua disposição para preparar um plano de aula de qualidade. Na perspetiva de Pacheco (2001)

a planificação é um instrumento que possibilita a organização e a contextualização das ações pedagógicas que acontecem na sala de aula. Além disso, a planificação poderá ser um meio para ultrapassar problemas que decorrem da gestão da aula (Arends, 1995).

De acordo com Zabalza (1994b) a planificação didática é:

(...) uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo.(p.48).

Na perspectiva de Marcelo (citado por Braga, 2001) no momento da planificação é essencial repensar e projetar atividades inovadoras, a fim de alcançar uma melhor eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a planificação deverá ser clara, elucidando os propósitos e fins que os alunos devem atingir com o processo educativo (Lopes & Silva, 2010).

No momento da planificação é crucial pensar-se em alguns aspetos, nomeadamente a organização do espaço da sala, o tempo a dispensar para cada atividade, os métodos mais eficazes para avaliar, bem como o contexto em que se está inserido, fazendo assim uma previsão das dinâmicas que irão ocorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Ruiz, citado por Braga 2001).

Apesar do docente planificar as suas aulas, a improvisação é, também, uma competência fundamental no docente, na medida em que este deverá ser capaz de verificar se a sua planificação não está a cativar a atenção dos alunos, sendo por essa razão necessário preceder a alterações de modo a motivá-los (Lopes & Silva, 2010). Contudo existem outros autores que apresentam opiniões que se distanciam um pouco desta ideia de improvisação. Ruiz (citado por Braga, 2001), clarifica que uma planificação elaborada com antecedência evitará que o docente se sinta indeciso e tenso. Bullough (citado Braga, 2001), completa esta ideia afirmando que uma planificação pensada e elaborada atempadamente transmitirá maior segurança. Apesar destas duas ideias, ambos os autores defendem a importância das planificações serem flexíveis. A planificação deverá ser simplesmente um guia e não um documento para ser aplicado na íntegra, ele deverá ser alterado sempre que se justificar. Neste sentido, Silva e Lopes (2015a) acrescenta que é essencial criar planificações realistas, adequadas ao tempo, ao espaço e às necessidades das crianças.

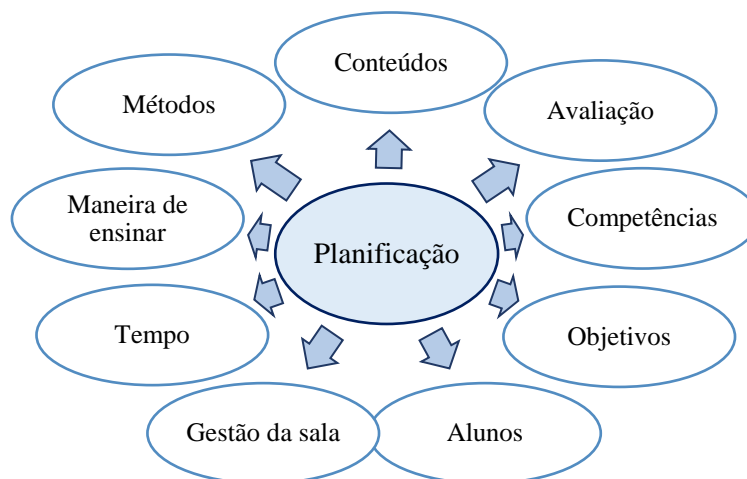
Deste modo vemos que elaborar uma boa planificação é uma tarefa extremamente exigente, pois segundo Arends (1995) é essencial que uma aula tenha uma sequência lógica e

que as atividades estejam constantemente interligadas com as restantes áreas do Currículo, possibilitando um desenvolvimento holístico da criança. Os docentes estão conscientes destes aspetos, pois são muito trabalhados ao longo da formação inicial. Apesar disso, no momento da planificação em que o docente pensa em atividades inovadoras, dinâmicas e motivadoras é confrontado com a falta de recursos para as desenvolver (Lopes & Silva, 2010).

No entanto é exigido que se reflita e arranje soluções para ultrapassar estas dificuldades, a fim de criar e planificar atividades interessantes e diversificadas capazes de colocar os alunos mais despertos para a aprendizagem.

O docente deverá estar consciente que nem sempre a aula decorre e funciona identicamente ao plano de aula elaborado. Por esse motivo, torna-se crucial refletir sobre os acontecimentos da aula identificando os aspetos positivos, os aspetos menos positivos e refletindo, principalmente sobre o porquê desses acontecimentos, para que, posteriormente, se possa melhorar (Silva & Lopes, 2015a, p. 41). Para tal, deverá refletir sobre:

Figura 4 - Aspetos a Considerar na Planificação



Fonte: Retirado de Silva e Lopes (2015a)

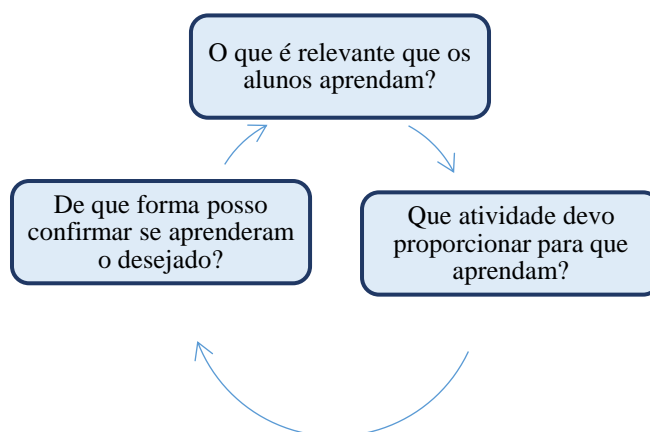
Os pontos acima mencionados por Silva e Lopes (2015a) são essenciais para que a aprendizagem seja eficiente e pertinente, sendo então imprescindível pensar sobre:

- ✓ os **conteúdos**, nomeadamente sobre a forma como os vai desenvolver e sobre os conteúdos que o programa destaca;
- ✓ a **avaliação**, principalmente sobre a melhor forma de avaliar os conhecimentos dos alunos;
- ✓ as **competências**, quais as que deverão ser ensinadas e as mais pertinentes;

- ✓ os **objetivos**, se estes estão adequados aos conteúdos e se os alunos têm possibilidade de os conquistar;
- ✓ os **alunos**, no que toca aos conhecimentos previstos e ao estilo de aprendizagem;
- ✓ a **gestão da sala**, com o intuito de criar condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ o **tempo**, prever e calcular o tempo a dispensar para a realização de cada atividade;
- ✓ a **maneira de ensinar**, pensar sobre as formas como vai operacionalizar a aprendizagem e se os métodos escolhidos irão transmitir, de forma adequada, os conteúdos a abordar;
- ✓ os **métodos**, se estes de facto são eficazes e funcionais para que a aprendizagem ocorra.

No momento da planificação, existem três questões essenciais que deverão nortear toda a prática:

Figura 5 - Questões Inerentes à Planificação



Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2015a)

As questões destacadas são determinantes para se criar atividades dinâmicas, significativas e adequadas ao grupo de alunos. Valadares e Moreira (2009) acrescentam outros aspetos que deverão ser incluídos na planificação, nomeadamente os temas, as competências a desenvolver, a sequência lógica das atividades, bons materiais que suportem as aprendizagens e, principalmente, um planeamento que evite a existência de tempos mortos.

Além disso, os docentes deverão encarar os alunos como seres ativos, que podem e devem ser envolvidos nas tomadas de decisões e das atividades a desenvolver (Valadares & Moreira, 2009).

2.1.5. Avaliação como Instrumento Regulador da Prática

Avaliar os alunos é uma tarefa extremamente difícil para o docente, pois a forma como o faz poderá ter um impacto enorme, na medida que influenciará a forma como o aluno passará a encarar a escola. Pensemos numa situação em que o docente deverá decidir se o aluno é aprovado ou retido: para uns alunos a retenção poderá ter um efeito negativo, uma vez que fará com que percam o interesse, motivação para a aprendizagem, e conseqüentemente acabarão por enveredar pelo insucesso escolar; contudo, perante a reprovação, outros alunos reagem de forma distinta, sendo eles capazes de reorganizar o trabalho, procurar incentivos e soluções para colmatar as suas dificuldades (Valadares & Moreira, 2009). Assim:

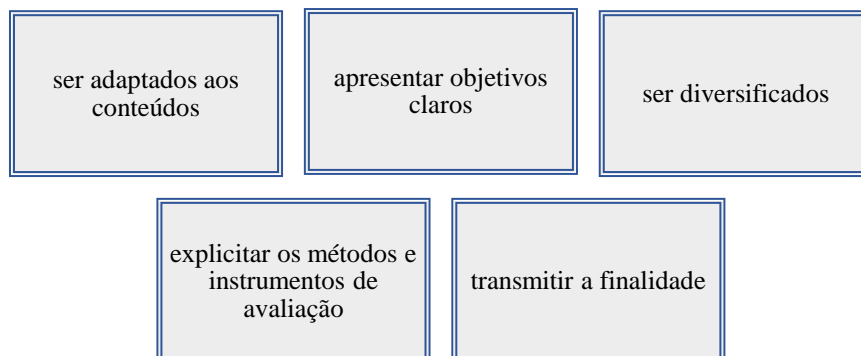
Uma Escola do século XXI não se pode focar exclusivamente nos resultados dos alunos na avaliação sumativa, sejam testes escritos ou exames para efeitos de retenção ou transição de ano; (...) não pode olhar para um aluno e retirá-lo do seu contexto socioeconómico, avaliando todos da mesma forma e tomando todos por igual.

(Lima, 2017, p. 129)

A avaliação é entendida como um recurso regulador da prática pedagógica, que exige e inclui diversos procedimentos e técnicas (Lopes & Silva, 2012; Circular n.º4/2011). Valadares e Moreira (2009) afirma que os objetivos deverão ser claros e pertinentes, pois assim será mais fácil encontrar os métodos e procedimentos aquedados e, conseqüentemente mais eficazes.

O mesmo autor explica que os instrumentos avaliativos deverão:

Figura 6 - Características dos Instrumentos de Avaliação



Fonte: Adaptado de Valadares e Moreira (2009)

Neste sentido, é essencial o docente reconhecer que a avaliação exige determinar critérios, recolher, investigar, confrontar e debater as informações, com vista a tomar as decisões mais acertadas (Gonçalves, 2008).

No que toca à avaliação, Afonso e Agostinho (2007) e Correia (2002), à semelhança do Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho e demais estudiosos, garantem que existem três momentos fundamentais no processo da avaliação. O primeiro diz respeito à avaliação diagnóstica, que ocorre num momento inicial e cujo intuito será fazer um diagnóstico sobre as aprendizagens e conhecimentos dos alunos. Seguidamente, a avaliação formativa que acontece no decorrer da atividade e cujo intuito será recolher dados para melhorar a aprendizagem. Por fim, a avaliação sumativa, que é processo que ocorre após as aprendizagens e que tem como objetivo classificar e aprovar os alunos.

Atendendo que não é pretendido, no âmbito deste relatório, quantificar a aprendizagem, a avaliação formativa será a destacada neste capítulo. Assim, no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, considera que a avaliação formativa é um processo contínuo e sistemático, em que se pretende reunir informações pertinentes sobre o progresso da aprendizagem, tem o intuito de adaptar os métodos e estratégias às necessidades dos alunos. Completando esta afirmação, Valadares e Graça (1998), mencionam que neste tipo de avaliação não são apenas valorizados as respostas corretas dos alunos, como também são tidos em conta os erros, na medida em que se pretende ultrapassá-los. Na opinião de Lopes e Silva (2012) a avaliação formativa pretende atenuar os obstáculos existentes entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, permitindo a criação de clima de sala de aula baseado na cooperação em que os agentes educativos se tornam parceiros de aprendizagem.

Neste processo de avaliação, há constantemente um diálogo sobre os aspetos positivos e negativos das atividades, visto que este é fundamental para que docente se consciencialize das alterações que deverá fazer e dos aspetos a manter (Silva & Lopes, 2015a). Assim, este processo apresenta benefícios não só para os alunos, como também para os docentes, na medida em que este tem uma perceção da sua intervenção e, desta forma, poderá ajustar o processo educativo às necessidades e progressos dos alunos (Silva, citado por Gonçalves, 2008; Pais & Monteiro, 2002).

Neste tipo de avaliação o aluno tem um papel ativo, pois Abrecht (1994) menciona que a avaliação formativa inicia-se no momento em que se dá oportunidade dos alunos pensarem sobre os objetivos que lhe são nomeados. Assim, podemos ressaltar que o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem permite que estes se situem e se tornem mais serenos, tendo um efeito contrário ao processo de avaliação quantitativo, em que as notas são valorizadas transmitindo insegurança e medo aos alunos. Ao possibilitarmos que o aluno se situe na aprendizagem, tornamo-lo mais consciente do seu patamar e da sua dificuldade,

possibilitando que o aluno se autoavale. Este processo será sem dúvida mais rico e significativo do que ser o próprio docente a mencionar os obstáculos da sua aprendizagem.

Apesar de a avaliação consistir num processo rigoroso, Pacheco e Zabalza (1995) realça que se não houver avaliação dificilmente se conseguirá saber se os objetivos foram atingidos, se as atividades foram pertinentes, se correm de forma favorável e se os materiais utilizados foram eficientes e auxiliares da aprendizagem. Para tal, torna-se também essencial envolver os pais, possibilitando que estes tomem decisões, deem sugestões de atividades e materiais dinâmicos tornando-os, deste modo, parte integrante do processo de ensino.

2.1.6. A Família de Mãos Dadas com a Escola

O docente além de trabalhar cooperativamente com os colegas, deverá, sem dúvida, procurar estabelecer uma relação positiva e cooperativa entre a escola e as famílias, pois são agentes que partilham a responsabilidade pelo sucesso dos alunos. O Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro salienta o direito à colaboração das famílias e da comunidade educativa, ressaltando que estas devem ser envolvidas e devem cooperar ativamente numa ótica de partilha entre todos os intervenientes e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido é essencial aproximar as famílias e os docentes, construindo uma relação de cooperação capaz de auxiliar e completar a aprendizagem. Campos (2013) confirma esta ideia mencionando que as famílias “(...) são ou podem ser fonte de aprendizagem informal, o que justifica a articulação entre eles e a escola.” (p. 25). Contudo, Perrenoud (citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009) destaca a necessidade da criança estar envolvida nesta relação de cooperação, ideia que este autor considera ser esquecida em contexto educativo, apesar de ser “(...) por ela e para ela que esta relação existe.” (p. 23).

Para que esta relação se comece a efetivar verdadeiramente, é fundamental que os docentes obtenham novos conhecimentos e capacidades de saber como chegar às famílias e à comunidade, de uma forma diversificada, dinâmica e eficiente. Nesta linha de ideias o que se pretende é que os valores das escolas vão ao encontro dos valores das famílias, para que haja conciliação e uma articulação constante, capaz de proporcionar um ensino de qualidade (Manta, 2015).

Continua muito presente a ideia, por parte dos docentes, que os pais muitas vezes não participam nas atividades escolares porque não querem. Contudo, existem inúmeros obstáculos que impedem a participação dos pais, nomeadamente a falta de tempo, resultante da sobrecarga

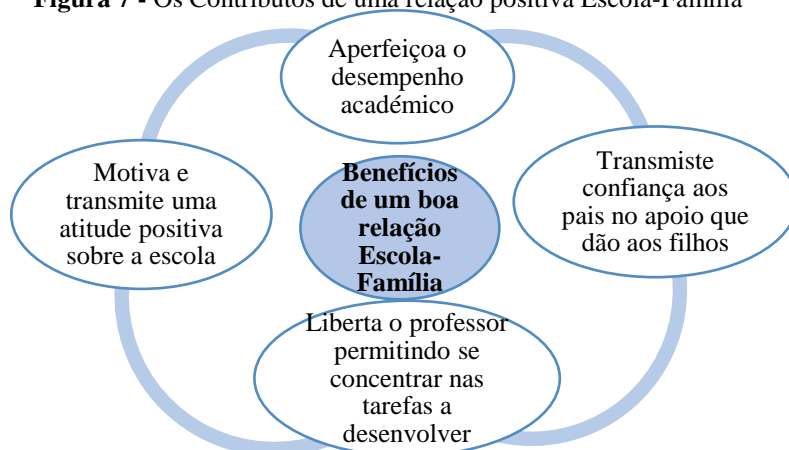
e ritmo de trabalho, a falta de sensibilização para apoiar as crianças, a carência de saber, resultantes das condições económicas e sociais das famílias, entre outras (Simões, 2006).

Reconhece-se a importância dos pais dispensarem tempo para irem à escola frequentemente, com o intuito de adquirir informações sobre o desenvolvimento da criança e para conhecerem os amigos dos filhos (Manta, 2015). Davies, Marques e Silva (1997) fortalecem a ideia que mais do que criticar a família é essencial arranjar soluções. Assim, os mesmos autores referem que a atitude mais correta perante a situação, será cativar as famílias e mostrar que, de facto, todos podem contribuir para o melhor funcionamento da instituição escolar.

Cabe aos professores mudarem esta tendência e evitarem que a interação entre a família e a escola se baseie apenas em reuniões no início do ano e em pequenas festas, pois a relação entre ambos é fundamental, dado que beneficia o desenvolvimento das crianças (Simões, 2006). Não se pretende que os docentes falem e troquem informações com a família, mais importante que isso é fazer e operacionalizar atividades juntamente com as famílias.

Deste modo, destaca-se que cada um dos agentes educativos apresentam tarefas e especificidades, os professores têm as suas funções e os pais as suas, não devendo nenhuma se sobrepor à outra, mas sim trabalhar de uma forma cooperada de modo a se complementar (Jesus & Neves, 2004). Assim, Manta (2015) evidencia um conjunto de benefícios que se encontram explanados no esquema que se segue.

Figura 7 - Os Contributos de uma relação positiva Escola-Família



Fonte: Adaptado de Manta (2015)

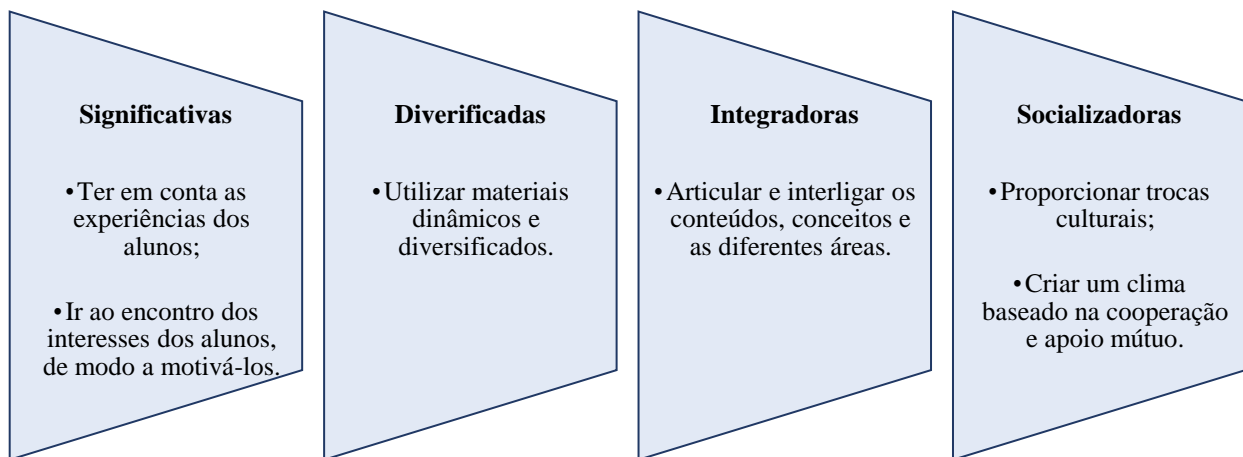
Atendendo a estes benefícios, percebemos de forma clara a importância de estabelecer uma relação positiva entre a escola e a família, possibilitando dessa forma a partilha de conhecimentos, informações que serão úteis no momento da planificação, uma vez que permitem fazer ajustes e adaptações e, conseqüentemente melhorar o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Leite & Alves, 2005).

Capítulo III – Estratégias Pedagógicas: Uma Perspetiva Teórica

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (Freire, 2012, p. 80).

A aprendizagem é uma das grandes preocupações com que os docentes se deparam constantemente. Para que um aluno aprenda, as atividades proporcionadas terão de o cativar. Para tal segundo Valadares e Moreira (2009) as aprendizagens deverão ser: significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

Figura 8 - Características da Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Valadares e Moreira (2009)

Para Bruner (citado por Valadares & Moreira, 2009) existem quatro ideias fundamentais para que se consiga atingir uma aprendizagem eficaz:

- ✓ Ação – Criar oportunidades para o aluno descobrir por si próprio através da problematização e seleção de informação;
- ✓ Reflexão – Refletir sobre o propósito e a pertinência da sua realização;
- ✓ Colaboração – Dialogar com os outros de modo a trocar ideias e opiniões;
- ✓ Cultura – Envolver-se num mundo cultural com normas e modelos de vida e de pensamento sobre a realidade.

Neste sentido, o docente terá de pensar bem nas suas atividades e ter em atenção os aspetos acima mencionados, a fim de proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficaz.

Além deste aspeto, destaca-se ainda a diferenciação pedagógica, algo essencial para que a aprendizagem ocorra, uma vez que cada aluno é um ser individual que apresenta características distintas, especificidades e ritmos diferentes.

Deste modo, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto corrobora esta ideia, afirmando a necessidade do docente incluir na sua intervenção uma pedagogia diferenciada, de modo a criar um ambiente de inclusão, em que todos se sintam valorizados. Tomlinson (2008) acrescenta que é essencial que o docente promova uma pedagogia que encare o aluno como um ser individual e que o apoie particularmente. Torna-se então essencial “(...) alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno.” (Heacox, 2006, p. 10).

3.1. A Construção do Conhecimento: Pedagogias Participativas e Cooperativas

A pedagogia transmissiva, em que o docente transmite o conhecimento, está há muito tempo ultrapassada. Assim, vários estudos comprovaram que a pedagogia participativa e ativa apresenta diversos benefícios na aprendizagem.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), a aprendizagem ativa decorre do desejo da criança pela exploração, pela curiosidade constante e pelo questionamento do mundo à sua volta. Lima (2017) corrobora esta ideia e realça a importância de se desenvolver atividades que envolvam um espírito de descoberta, investigação e busca de soluções para problemas do mundo real. Assim, Dewey (citado por Valadares & Moreira, 2009) considera crucial que a escola deixe de ser vista como um meio para instruir alunos, mas que passe a ser encarada como um espaço em que as crianças concebem os seus saberes através de experiências diretas, da relação e da discussão de ideias e sugestões. Nesta lógica, de acordo com Valadares e Moreira (2009), o aluno deverá ser um ser ativo que busca constantemente novos saberes, pois cabe-lhe gerir a sua aprendizagem e se esforçar para adquirir novos conhecimentos.

A pedagogia participativa apresenta objetivos claros, nomeadamente o envolvimento e a construção da aprendizagem resultante das experiências vivenciadas. Consequentemente, o aluno é encarado como um ser competente que participa de forma livre e inteligente. O professor tem então um papel de mediador, em que organiza o ambiente, ouve a criança e observa para entender determinadas atitudes e respostas.

No entanto, a atividade da criança é desenvolvida em cooperação com os colegas e com o docente, no que diz respeito à planificação, à execução e à reflexão, mostrando assim que a

criança está envolvida e tem voz ativa no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011).

Morgado (2004) clarifica que o facto desta pedagogia se basear na cooperação estimula nos alunos o espírito de interajuda e, conseqüentemente, desenvolve a comunicação, factor essencial numa pedagogia em que todos participam e partilham opiniões e ideias.

Por fim, salienta-se que a escola atual deverá encarar a criança individualmente e valorizar o que ela tem de melhor. Neste sentido é fundamental “(...) deixá-la crescer, errar, falhar, sujar-se, e magoar-se. Mas deve permitir, também, que se descubra a si e ao mundo, que encontre os seus talentos e aptidões, defeitos e limitações.” (Lima, 2017, p. 129).

É neste sentido que emerge o espaço como meio promotor de descobertas e aprendizagens, sendo por esse motivo algo que merece especial atenção em contexto educativo.

3.2. Implementação de Estratégias Educativas: Aprendizagem Significativa

Para que a aprendizagem ocorra é essencial que as atividades desenvolvidas sejam significativas para as crianças. Valadares e Moreira (2009) explicita a teoria da aprendizagem significativa destacando que esta enfoca a forma como os alunos aprendem e contruem o conhecimento. Assim, de acordo com Valadares e Moreira (2009), uma aprendizagem significava “consiste na captação/aquisição/construção de significado.” (p.57), opondo-se assim ao processo de memorização de conhecimentos que não lhes apresentam qualquer significado e interesse.

Nesta lógica, as atividades desenvolvidas devem ir ao encontro dos interesses das crianças, e ao mesmo tempo deverão estar relacionadas com o quotidiano e as vivências das mesmas. Na ótica de Jolibert (2000) é crucial acabar com as atividades que são simplesmente imaginadas pelo professor, que ocorrem na base do faz de conta e às quais os alunos deverão apenas responder e realizar sem se questionar e sem entender os benefícios e a aplicabilidade desses conhecimentos no mundo. Assim, como forma de dar sentido à educação torna-se pertinente que o docente encare as atividades como um meio para criar novos conhecimentos, partindo de situações reais do quotidiano (Jolibert, 2000).

Desta forma, as atividades serão mais significativas, na medida em que permite ao aluno compreender e reconhecer o propósito e a sua aplicação em contexto real.

Além de todos estes aspetos existe um conjunto de estratégias às quais se recorreu em contexto de prática pedagógica, com o intuito de solucionar as questões que estiveram na base dos projetos de investigação-ação.

Nesta parte, destinada às estratégias, aborda-se pressupostos teóricos inerentes à intervenção pedagógica, como forma de sustentar e comprovar as estratégias desenvolvidas. Assim, neste ponto inclui-se um tópico destinado aos espaços e aos seus contributos na aprendizagem, uma vez que estes foram a base de qualquer aprendizagem. O desenvolvimento da atividade exige e requer planeamento, reflexão e organização do espaço, com vista a criar um ambiente favorável à aprendizagem.

Neste ponto, aborda-se ainda, de uma perspetiva teórica, a motivação, visto que esta é a peça fundamental para que os alunos estejam despertados e empenhados para aprender. Atendendo que a desmotivação ainda continua muito presente em contexto escolar, uma das estratégias utilizadas foi o jogo, sendo então pertinente investigar o seu impacto na aprendizagem. Além disso, também foi dedicado, em contexto de estágio, momentos de fruição entre o livro e os alunos, ressaltando assim a importância da literatura e de criar hábitos de leitura.

Para que todos estes objetivos fossem mais facilmente alcançados, recorreu-se a expressões artísticas para tornar a aprendizagem mais integradora, através da articulação das diferentes áreas curriculares.

Estes cinco tópicos que constituem o ponto das estratégias e das aprendizagens significativas são pressupostos teóricos subjacentes à prática pedagógica, sendo essa o motivo pelo qual se aprofundou estas temáticas.

3.2.1. Os Espaços Educativos: Explorando e Descobrendo

A escola e todos os espaços circundantes dela são ricos e possibilitam múltiplas aprendizagens às crianças. Assim, o essencial é tirar proveito desses espaços e desenvolver atividades ricas, pertinentes e de descoberta. Podemos ainda mencionar que “Cabe, por isso, a todos nós a capacidade de transformar a Escola, tornando-a um espaço de descoberta de talentos.” (Lima, 2017, p. 88).

Os estudos de Campos (2013) vêm enaltecer a ideia de o docente organizar o espaço cuidadosamente, de modo a auxiliar a aprendizagem. O mesmo autor destaca que esta capacidade é sem dúvida mais complexa e difícil do que a função que muitos encaram como principal: transmitir conhecimentos aos alunos.

Nesta linha de pensamento, torna-se crucial compreender o que são os espaços na educação infantil e o porquê destes serem tão essenciais para o desenvolvimento das crianças.

Muitas vezes falamos que as nossas crianças necessitam de um espaço e de um ambiente agradável, mas o que será que isso quer dizer?

Segundo Zabalza (1998), o espaço físico é um local para atividades que contém objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. Já o ambiente, o mesmo autor defende que se centra no conjunto de espaços físicos e das relações que se estabelecem no mesmo, ou seja, os afetos, as relações entre crianças, adultos e sociedade. Partindo desta ideia, podemos verificar que sempre que falarmos de espaços nunca podemos descurar o ambiente que nele existe.

Na visão de Hohmann e Weikart (2011) as crianças requerem um espaço:

(...) para usar objetos e materiais, fazer exploração, criar e resolver problemas; espaços para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaços para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses. (p.162).

Deste modo, podemos afirmar que o espaço deverá ser pensado, organizado e equipado com o intuito de proporcionar às crianças aprendizagens significativas.

Segundo Oliveira-Formosinho (2011), o espaço deverá ser um local tranquilo, alegre e de prazer. Refere ainda a importância deste ter em conta as vivências e os interesses das crianças.

Perante estas definições percebemos, de forma clara, a importância e os benefícios que podem advir da exploração dos espaços.

3.2.1.1. A Organização do Espaço e a Criança

Após uma abordagem mais geral, torna-se determinante mencionar a forma como os espaços devem ser organizados.

Organizar um espaço não é tarefa fácil, uma vez que existem diversos critérios que devemos ter em conta. O importante para um espaço é o ambiente cativante e agradável (Hohmann & Weikart, 2011).

Os autores supracitados encara o espaço como um local que deve ser equipado com diversos materiais e objetos, sendo eles macios, com esquinas protegidas, com cores e texturas motivantes e com luz natural. Acrescentam, ainda, a importância da limpeza quer do espaço, quer dos materiais, com o intuito de permitir que as crianças desfrutem do espaço de forma livre e segura. Nesta perspetiva Portugal (2012) acrescenta que o espaço não deverá

ser demasiado protetor, visto que dessa forma acabará por prejudicar a movimentação e a exploração das crianças.

Ainda no que diz respeito aos materiais, estes devem ser variados e existir em quantidade suficiente para que todas as crianças consigam explorar livremente e de forma autónoma. Além de todas estas características, os objetos devem motivar as crianças e estarem dispostos segundo os seus interesses e gostos. No que concerne à arrumação dos materiais é essencial que seja feita de forma a ficar ao alcance das crianças e sobretudo em caixas transparentes, a fim de conseguirem fazer as suas próprias escolhas (Hohmann & Weikart, 2011).

Após perceber como o espaço deverá ser organizado, é fundamental compreender quais os benefícios de termos em atenção todos estes aspetos.

Segundo Portugal (2012), o espaço educativo necessita de ser estimulante para que as crianças consigam interagir positivamente. Nesta linha de pensamento, o educador tem de compreender que para haver interação e benefícios para a criança, é necessário que esta se sinta bem nesse espaço, uma vez que passa grande parte do seu tempo na escola. Assim, Oliveira-Formosinho (2011) afirmando que os espaços proporcionam variadas oportunidades de realizar experiências ativas, o que auxilia o crescimento a nível cognitivo e social. Como acima foi referido, é no espaço físico que as crianças estabelecem relações entre o mundo e as pessoas, mostrando assim as suas emoções e fortalecendo o desenvolvimento de normas e valores sociais (Horn, 2004).

Por fim, resta apenas referir que o espaço é fundamental no desenvolvimento do pensamento, das habilidades e da linguagem, sendo que tudo isto ocorre através das trocas de saberes que acontecem espontaneamente (Hohmann & Weikart, 2011).

Atendendo a tudo isto, podemos verificar que o educador tem um papel determinante na organização e aproveitamento do espaço. Deste modo, no ponto seguinte debruço-me sobre o papel do educador na organização do espaço.

3.2.2. O Papel do Educador na Organização e Gestão do Espaço

Como acima referi, o educador tem um papel extremamente importante na organização do espaço, pois a preparação e utilização deste são sem dúvida reflexo dos propósitos educativos e da dinâmica do grupo. Atendendo que a criança é um ser ativo e que participa na construção da sua aprendizagem, é essencial organizar muito bem o espaço, visto

que a forma como ele está organizado determinará o que as crianças podem criar e aprender (ME, 1997).

Dentro desta perspectiva, torna-se relevante que o educador reflita muitas vezes sobre as funcionalidades e adaptações dos espaços, bem como as potencialidades pedagógicas dos materiais, uma vez que isso permite que a sua preparação e estrutura vá sendo mudada de acordo com as necessidades e desenvolvimento do grupo.

De acordo com as investigações de Hohmann e Weikart (2011), reforça-se a ideia de que cabe aos adultos da sala, juntamente com as crianças – de acordo com as suas sugestões – mudarem o espaço da sala e equipá-lo ao longo do ano letivo, de modo a que este acompanhe os interesses e desenvolvimento das crianças.

O ME (1997) menciona a importância da reflexão sobre os espaços e sobre os materiais e a sua organização, pois afirma que esta ponderação é imprescindível “(...) para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (p. 38)

Atendendo que as crianças são seres ativos e construtores da sua própria aprendizagem, é fundamental que percebam a forma como o espaço está organizado e como pode ser explorado, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sua autonomia (ME, 1997).

No que concerne ao espaço exterior, este também tem um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem, por esse motivo deverá ser igualmente pensado e planeado. Segundo o ME (1997) o espaço exterior é um lugar que possibilita momentos de exploração e de recriação quer pelo educador, quer pela criança. Por conseguinte, proporcionar momentos de exploração livre e contacto com o meio natural é fundamental sobretudo se as crianças tiverem um papel ativo e participativo.

Acredita-se que é neste espaço que as crianças podem expressar-se livremente e disfrutar de momentos de contacto com o meio natural.

Para terminar deixa-se aqui uma citação que evidencia o papel e a responsabilidade da equipa pedagógica no que concerne aos espaços. Assim, “(...) uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas.” (Brickman & Taylor, 1996, p. 151).

Deste modo, mais importante do que ensinar é dispensar tempo e criar oportunidades para que as crianças explorem e aprendam pela ação. Tudo isto torna-se mais fácil se colocarmos a criança em primeiro lugar, recriando um espaço onde não se crie apenas um

ambiente agradável e motivador para os adultos, mas sim para todos aqueles que nele estão inseridos.

3.2.3. A Concentração e Motivação: Como alcançá-la?

O docente tem um papel decisivo no que toca à atenção e à motivação do aluno, na medida em que este influencia a forma como o faz encarar a escola e determina a atitude deste na sala de aula. De acordo com Silva e Lopes (2015a) para que a aprendizagem ocorra, além da motivação, é essencial que o aluno esteja atento, uma vez que através da atenção consegue adquirir maiores informações. Os mesmos autores mencionam que a atenção é algo complexo, pois implica não só reter a informação como também processá-la e relacioná-la com os conhecimentos aprendidos. Por esse motivo, o docente deverá refletir sobre as causas da desatenção dos alunos, sobre a complexidade de avaliar a atenção dos alunos e, principalmente, sobre métodos para os despertar e manter concentrados.

Lopes e Silva (2010) destacam o papel do docente em despertar a curiosidade, motivar, estimular, envolver e inspirar os alunos para a aprendizagem, através de uma atitude positiva baseada no diálogo.

Quando falamos em motivação, referimo-nos à força de nos fazer chegar a um determinado objetivo. Para tal, a estimulação constitui um factor determinante para se ser motivado e, conseqüentemente para que se atinja os objetivos estabelecidos para cada ano de escolaridade. Manta (2015), através da sua investigação, elucida que a criança curiosa, certamente, estará mais desperta e motivada para adquirir novos conhecimentos.

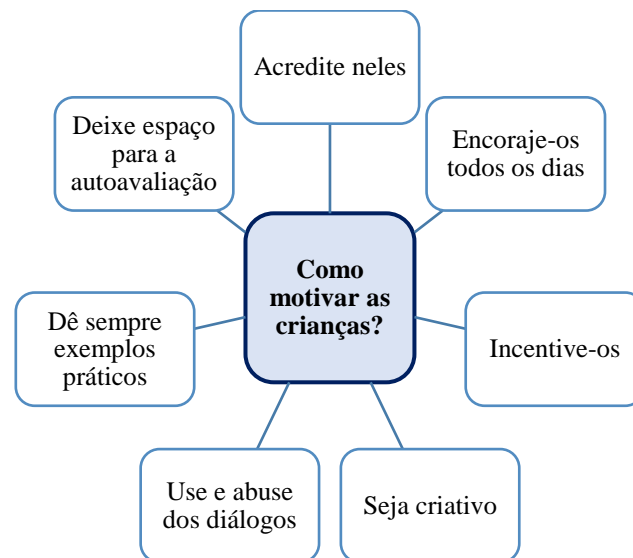
Existe dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca, caracteriza-se por ser uma atividade que o aluno realiza simplesmente pelo prazer que esta lhe desperta. Quando a motivação é influenciada por factores externos, em que o aluno realiza a atividade pensando nas recompensas positivas que dela podem advir, esta adquire a designação de motivação extrínseca (Lieury & Fenouillet, 1997). Em contexto educacional, a motivação que prevalece é a extrínseca, sendo fundamental retroceder esta ideia, tornando a motivação dos alunos algo intrínseco, permitindo que estes se sintam mais incluídos nas atividades a serem realizadas e, conseqüentemente mais responsáveis e independentes (Morgado, 2004).

Os professores do 1.º ciclo mencionam que muitas vezes os alunos não apresentam melhor aproveitamento devido à falta de concentração, que acaba por ser influenciada pela quantidade de estímulos que se encontram à sua volta. Assim, comprova-se que as crianças se

distraem facilmente, e em resultado disso apresentam falta de concentração nas tarefas mais simples. Como tal, cabe ao docente estimular a concentração desde cedo, recorrendo aos canais sensoriais: visão, audição, tato, olfato e paladar, visto que o cérebro recebe informação através deles (Manta, 2015).

Diversos investigadores dedicaram grande tempo ao estudo da motivação. Concentrando-se, na ideia de Turner e Paris (citado por Silva & Lopes, 2015a), é possível constatar que os desafios, a oportunidade de fazer opções e o trabalho colaborativo são algumas das estratégias a recorrer para motivar os alunos. Manta (2015) completa esta ideia mencionando que as crianças encaram os desafios como um incentivo para alcançar a meta. Além das estratégias acima mencionadas, esta autora fortifica um conjunto de aspetos essenciais para criar aprendizes motivados.

Figura 9 - Criação de Aprendizes Motivados



Fonte: Adaptado de Manta (2015)

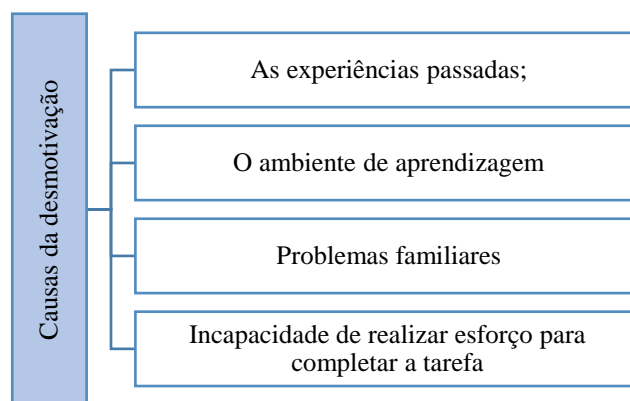
É essencial fazer com que os alunos acreditem nas suas capacidades, sendo assim, o docente deverá apresentar uma atitude que transmita essa mesma ideia ao aluno. Para tal, o encorajamento deverá estar sempre presente, uma pequena palavra de apoio e a valorização de cada vitória terá um efeito mais positivo do que um castigo ou penalização. Incentivar as crianças é um aspeto essencial, não se trata de comprar as crianças, mas sim de recompensar pelo seu empenho e esforço (Manta, 2015).

Criar alunos motivados exige também uma boa dose de criatividade, na medida em que o docente terá de arranjar atividades, jogos e estratégias que os cativem. Um clima baseado no diálogo é também importante, visto que assim é possível transmitir ao aluno o que se espera que aprendam, qual o seu papel, quais as suas funções e qual o papel do docente. Assim, ao

longo das aulas é crucial que o docente transmita o propósito de cada atividade e dê exemplos práticos, a fim de as crianças conseguirem compreender a utilidade desses conteúdos no quotidiano.

Apesar de ser importante a consciencialização das estratégias que promovem a motivação, o docente deverá numa fase inicial procurar e analisar as possíveis causas da desmotivação. De acordo com Leite e Alves (2005) e Lopez (2000) a desmotivação poderá ter diversas causas nomeadamente:

Figura 10 - Causas da Desmotivação dos Alunos



Fonte: Adaptado de Leite e Alves (2005) e Lopez (2000)

Após o docente ter esta visão global das estratégias de motivação e das possíveis causas, está apto a planificar e a intervir, de modo a proporcionar uma aprendizagem mais duradoura, mais eficaz e sobretudo mais lúdica.

3.2.4. O Jogo e o Lúdico: Meios Facilitadores de Aprendizagens

O brincar e o jogo ainda não são valorizados totalmente, pois muitos docentes não acreditam nos benefícios do brincar e acabam por não recorrer a esta estratégia para criar novas aprendizagens.

Ainda está muito presente a ideia de que as atividades mais orientadas são mais importantes para a formação do indivíduo, o que faz com que atividades deste cariz mais lúdico sejam deixadas para segundo plano. Apesar desta ideia, os docentes deverão estar cientes de que é através do brincar, das experiências e vivências que as crianças interagem, descobrem as pessoas e o mundo à sua volta (Sole, citado por Araújo 2009).

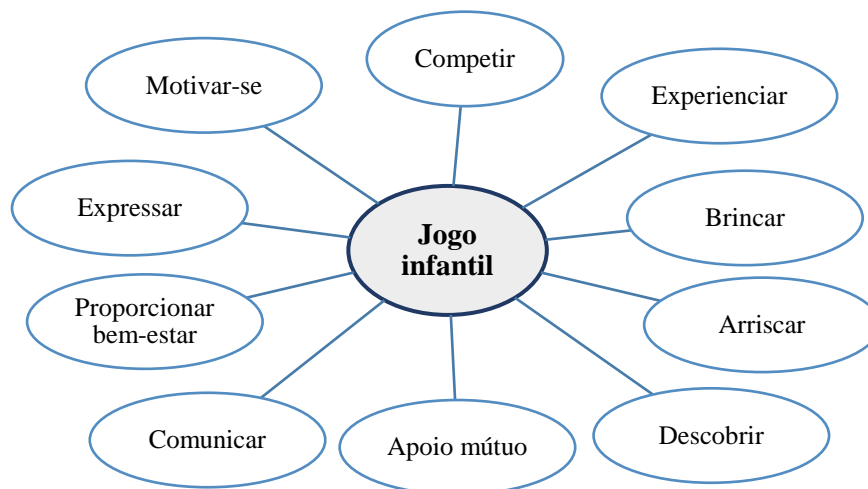
As atividades mais lúdicas são indispensáveis em contexto educativo, na medida em que permitem que a criança desenvolva e adquira novas competências de uma forma descontraída, livre e natural. As brincadeiras das crianças possibilitam o contato com uma série de situações que auxilia a criança nas tomadas e procuras de soluções.

Brincar é a tarefa mais natural durante a infância e apresenta diversos benefícios para o desenvolvimento da criança.

Durante a infância todas as atividades que as crianças realizam são consideradas jogo, e é através do jogo que a criança aumenta os seus saberes. Assim questionar o porquê da criança brincar é simplesmente perguntar o porquê de ser criança (Château, 1975). Em idade PE as brincadeiras das crianças consistem, essencialmente, na imitação de diversas situações reais do dia-a-dia. O autor supracitado exemplifica esta afirmação realçando que quando a criança brinca à mãe e à filha está, sem dúvida, a exercitar a imaginação para as realizações concretas futuras.

Segundo Samulski (2003), o jogo apresenta diversas vantagens e funcionalidades, ilustradas no esquema abaixo.

Figura 11 - Multifuncionalidade do Jogo Infantil



Fonte: Adaptado de Samulski (2003)

Atendendo a todos estes benefícios é impossível imaginar a infância sem as brincadeiras, jogos, riscos e aventuras (Château, 1975). O jogo e as brincadeiras, segundo Leite e Alves (2005), devem ser ações praticadas regularmente ao longo de todo o processo de crescimento da criança, na medida em que possibilita o relacionamento interpessoal, o

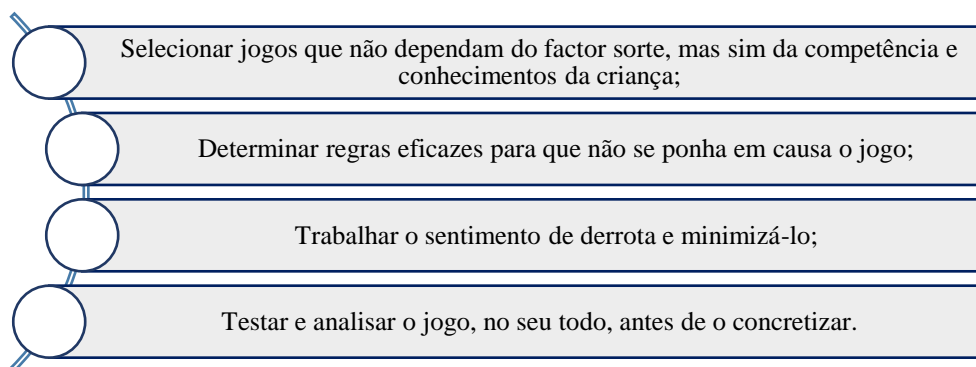
desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da autonomia e conseqüentemente a construção da sua personalidade.

Neto (citado por Ramalho, 2003) exalta que o tempo livre é essencial em contexto educativo, pois além das competências supracitas proporciona o desenvolvimento social na criança – nomeadamente o respeito e a cooperação – adquirindo-as através das suas interações, brincadeiras e jogos.

O jogo é muitas vezes encarado pelo adulto como uma simples fonte de distração para a criança. No entanto, é através das brincadeiras que a criança vai progressivamente compreendendo o mundo dos adultos e, até mesmo, “fugindo” dele através da sua imaginação, processo este crucial ao desenvolvimento linguístico, social, moral e comportamental (Leite & Alves, 2005).

O brincar e o jogo não deverão ser atividades exclusivas de crianças em idade PE. Em contexto de 1.ºCEB este tipo de atividades, de cariz mais lúdico, deverá ser aproveitado para tornar a aprendizagem mais motivadora e cativante, tornando-se necessário recorrer a desafios, capazes de fazer com que os alunos superem os limites e desenvolvam competências pertinentes (Leite & Alves, 2005). Porém, antes de proporcionar este tipo de atividades aos alunos é crucial que o docente tenha em atenção um conjunto de aspetos, sendo estes esquematizados abaixo.

Figura 12 - Aspetos a considerar nas Atividades Lúdicas



Fonte: Adaptado de Leite e Alves (2005)

Em suma, importa destacar que não basta encarar o jogo como uma brincadeira, uma vez que este, maioritariamente é utilizado como meio para atingir determinados objetivos. Assim, o bom profissional terá de motivar os alunos para os conteúdos a serem abordados e fazer com que estes vão ao encontro dos seus interesses. Neste sentido, podemos mencionar

que apesar de uma atividade ser aparentemente normal, se esta nos cativar a atenção poderá transformar-se em algo lúdico e conseqüentemente prazeroso (Cabral, 2001).

3.2.5. A Literatura em Contexto Educativo: Criando Momentos de Prazer

Os hábitos de leitura deverão ser trabalhados desde cedo, sendo este um trabalho de cooperação entre a escola e as famílias. Leite e Alves (2005) corroboram esta ideia mencionando que esta união ajudará a criança a encarar os momentos de leitura como algo prazeroso e harmonioso, ao mesmo tempo que as faz entender a funcionalidade da leitura no dia-a-dia.

Mata (2008) salienta que, em contexto educativo, estas atividades devem ser desenvolvidas frequentemente, contudo não deverão ser rotineiras, pobres e pouco cativantes. Pretende-se que estas atividades proporcionem um momento de bem-estar, que permitam à criança refletir, partilhar e imaginar.

Para que se criem estes momentos é essencial ter em atenção o que lemos e o que propomos à criança para ler. Um bom livro deverá ser aquele que é capaz de despertar curiosidade e descoberta e que, ao mesmo tempo, vá ao encontro das vivências, dos interesses não esquecendo que estes deverão ser adequados à faixa etária da criança.

Se estas atividades forem de qualidade estaremos a desenvolver diversas competências nomeadamente, os afetos, a comunicação, a cultura e a linguagem. Autores de referência, como Poslaniec (2006) e Leite e Alves (2005) reconhecem esta importância e acrescentam que a literatura deverá ser uma fonte de prazer e que permita à criança viajar por mundo reais e imaginários, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade.

De acordo com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* publicado por ME (2015), torna-se fundamental ouvir e ler textos infantis, sendo também importante deixar a criança apreciar o livro e o seu grau de estética. Os alunos que sentem prazer no momento da leitura, segundo Anderson (citado Oliveira, 2006), certamente são aqueles que tiveram o prazer de ouvir os seus pais a contar-lhes histórias em voz alta. Contudo, ainda existem muitos pais que não valorizam e não praticam hábitos de leitura, sendo crucial criar uma reviravolta com vista a mudar estes hábitos.

Nesta lógica, é essencial que os pais e docentes repensem e se convençam da importância da literatura e seguidamente comecem a arranjar estratégias capazes de aumentar os conhecimentos, de estimular a criatividade e imaginação (Oliveira, 2006).

O docente tem à sua disposição um conjunto de estratégias às quais pode recorrer de forma a despertar o gosto pela leitura, nomeadamente adivinhas, canções, expressão corporal, dança, etc. Assim, torna-se fulcral que o docente também apresente gosto pela leitura, pois só desta forma será possível transmitir emoção e concludentemente despertar nos alunos o prazer e o interesse pela leitura (Oliveira, 2006).

A literatura infantil e juvenil, devido à sua grande riqueza permite a articulação com as restantes áreas do Currículo, proporcionando assim o desenvolvimento de um ensino integrador.

Para se incitar nas crianças a vontade de ler, é primeiramente essencial dispensar momentos que possibilitem à criança a livre exploração de histórias e livros, deixando-as ler à sua maneira, descobrindo assim as suas próprias razões para gostar de ler, seja consciente ou inconscientemente.

Atendendo à complexidade desta área é importante que os agentes educativos, apresentem um conhecimento global sobre esta área, de modo a estarem conscientes dos aspetos que constituem um bom livro, para que mais facilmente consigam recomendar às crianças livros de qualidade capazes de fazer exteriorizar emoções e sentimentos (Poslaniec, 2006).

3.2.6. O Papel das Expressões Artísticas na Aprendizagem: Que Contributos?

A expressão artística é a base do desenvolvimento da criança, uma vez que desde cedo a criança começa a se expressar através dela, nomeadamente através dos desenhos, das pinturas, das danças e canções (ME, 2016). Neste sentido, quando a criança entra para o PE já teve oportunidade de realizar diferentes explorações, sendo então necessário que nesta fase o educador crie atividades que aumentem, de uma forma gradual, as competências na criança. Neste sentido, Godinho e Brito (2010) recomenda a criação de ambientes que permitam à criança o contacto com as artes, uma vez que através dela é-nos possível compreender muitos comportamentos e atitudes. Assim, emerge a necessidade de proporcionar atividades que englobem as diferentes formas artísticas, permitindo à criança o contacto com elas e consequentemente lhe possibilitando momentos de exploração livre.

As expressões artísticas além de estarem incluídas no PE deverão, também, ser valorizadas em contexto de 1.º Ciclo. Porém, apesar dos benefícios que estas têm no desenvolvimento e aprendizagem da criança, estas continuam a ser desvalorizadas pelos

docentes, justificando a falta de tempo, de habilidades nestas áreas e a existência de Currículos rígidos e extensos para não as utilizarem. No entanto, estas justificações são pouco válidas, uma vez que não se pede que os docentes deixem de abordar os conteúdos das áreas curriculares, o ideal será articular as expressões artísticas às restantes áreas do Currículo. O Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto enaltece esta ideia garantindo que às expressões artísticas têm a capacidade de sustentar as restantes áreas curriculares, sendo por isso essencial a sua transversalidade.

A UNESCO (2006) destaca uma série de benefícios decorrentes da implementação das expressões artísticas, nomeadamente o desenvolvimento holístico da criança, através de atividades capazes de estimular o pensamento crítico, a criatividade e a expressividade.

A educação artística no 1.ºCEB inclui quatro áreas, nomeadamente a expressão dramática, a expressão musical, a expressão físico-motora e a expressão plástica, que segundo Read (2007) e ME (2016) deverão ser exploradas transversalmente viabilizando um desenvolvimento integral e contínuo.

Cabe ao docente estimular a imaginação e criatividade, através de atividades ativas e lúdicas, que possibilitem à criança expressar as suas ideias, emoções e pensamentos (Gonçalves, 1991; Ribeiro, 2009). Nesta lógica, ME (2001) destaca que “As artes são elementos indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção.” (p. 149).

Atendendo a todos estes aspetos, talvez a ideia mais importante a reter será a de valorizar e apreciar todas as criações das crianças ao longo de todo o processo e não simplesmente no seu produto final. Sousa (2003) corrobora essa ideia ao afirmar que a criança se expressa através da arte e, por essa razão devem ser apreciadas com sinceridade, transmitindo confiança à criança. De outra forma, não se conseguirá estimular e motivar a criança a concretizar produções artísticas que transmitam toda a sua imaginação e criatividade (Gonçalves, 1991; UNESCO, 2006).

Capítulo IV – Metodologia de Investigação-Ação

“A investigação é acção sobre a qual o investigador age, participa e se projecta.”

(Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 112)

O desenvolvimento de qualquer projeto exige cuidado e rigor, principalmente no caso da educação, em que o objetivo principal será planejar e agir adequadamente com o intuito de alcançar uma aprendizagem e ensino de qualidade.

Atendendo que, regularmente, a educação é um meio em que as incertezas e os questionamentos ocorrem frequentemente, torna-se essencial o docente desempenhar um papel de investigador.

No seguimento desta ideia, o que se pretende é que o docente encare o planeamento, a recolha e o estudo de dados como um processo intemporal, que lhe permita julgar e refletir, tendo sempre em mente criar vicissitudes no desenvolvimento da prática pedagógica.

Neste capítulo procurar-se clarificar a metodologia de investigação-ação, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados subjacentes aos projetos em questão, bem como as diversas fases que compõem esta metodologia.

Destaca-se que esta metodologia esteve presente na prática pedagógica realizada em contexto PE e em apenas uma das práticas realizadas no 1.ºCEB, dado que a última prática destinava-se a uma abordagem do ponto de vista didático.

Assim, torna-se essencial perceber o surgimento da metodologia de investigação-ação. A metodologia de investigação-ação surgiu por parte de John Dewey e Kurt Lewin, nos Estados Unidos, nos anos 40 do século XX (Máximo-Esteves, 2008).

Após compreender o aparecimento da investigação-ação é essencial defini-la e caracterizá-la.

4.1. Investigação-Ação

Para melhor compreender todos estes projetos é essencial compreender a designação de Investigação-Ação. Existem muitos teóricos que exaltam diversas definições sobre investigação-ação, tornando-se, assim, complicado encontrar apenas uma definição.

Para iniciar, importa mencionar que esta metodologia engloba a investigação e ação, dois conceitos que invulgarmente estavam associados ao sucesso nas escolas (Cohen & Manion, 1990). Perante esta visão, enfatiza-se o papel transmissivo do professor, ou seja, as

crianças não sabem e vêm à escola para aprender, ao contrário do professor que vem à escola para ensinar. Assim, é-nos possível constatar que, raramente, os docentes refletiam e investigavam sobre os problemas presentes na sala.

Atualmente, a investigação-ação é encarada como um desafio para todos os profissionais de educação que querem aperfeiçoar as suas práticas educativas.

A investigação-ação surge sempre de um problema ao qual o docente ou investigador não consegue solucionar apenas com os conhecimentos que possui. Nesta linha de pensamento Oliveira, Pereira e Santiago (2004) afirmam que a investigação-ação tem como objetivo incitar à mudança, enquanto o investigador procura, no decorrer da investigação, encontrar respostas e soluções para os problemas detetados.

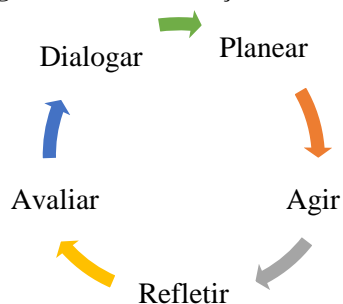
Altricher *et al.* (citado por Máximo-Esteves, 2008) corroboram esta ideia afirmando que a investigação-ação tem como objetivo ajudar os profissionais de educação a enfrentar diversos dilemas decorrentes da prática, tornando-os, assim, mais inovadores e reflexivos.

Atendendo que estamos a falar da importância da reflexão e do envolvimento do investigador no contexto, podemos aproveitar para classificar a natureza deste estudo. Assim, esta investigação é de natureza qualitativa, pois é este o paradigma que melhor se enquadra esta investigação, visto que se deseja analisar diversos resultados e partir deles para a ação.

De acordo com Fortin (2009) “O objetivo das investigações qualitativas é descobrir, explorar, descrever fenómenos e compreender a sua essência.” (p.32). O mesmo autor salienta a importância de termos em conta a opinião e as ideias dos nossos alunos, uma vez que o papel do docente é analisar e interpretar os dados recolhidos, e posteriormente escolher o caminho, sem nunca esquecer as descobertas feitas.

Estamos, então, perante um processo complexo e dinâmico que necessita de alterações consoante a análise dos fenómenos que estão a ser estudados. De acordo com Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008) este processo desdobra-se ao longo do projeto e abrange várias fases, que o esquema a seguir resume.

Figura 13 - Ciclo de Ação-Reflexão

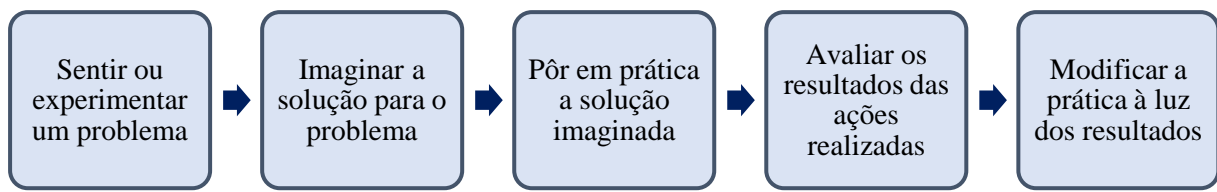


Fonte: Fisher (citado por Máximo-Esteves, 2008)

Este ciclo corporiza várias fases: planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar. Optando pelo planeando como primeira etapa, destaca-se que o investigador deve planificar e agir de acordo com os dados reunidos, seguindo-se um momento de reflexão e avaliação sobre os efeitos e os resultados. A fase seguinte diz respeito à comunicação em os investigadores e os autores dialogam e conversam colaborativa, com vista a alcançar o sucesso.

Whitehead e McNiff (citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009) criou um modelo que se aproximava da realidade educativa, dado que numa primeira fase o investigador procura detetar um problema, delinea estratégias capazes de resolver o problema, coloca-as em prática e avaliando os efeitos das mesmas, e se pertinente, alterando-as com vista a alcançar um resultado mais positivo. Assim, abaixo encontra-se esquematizado os aspetos que estiveram presentes na elaboração dos vários projetos de investigação-ação patentes neste relatório.

Figura 14 - Ciclo de Investigação-Ação



Fonte: Adaptado de Whitehead e McNiff (citado por Coutinho *et al.*, 2009)

Assim, este modelo pretende uma melhoria para o professor, mas sobretudo para a aprendizagem dos alunos. Para que o professor consiga essa melhoria, no entanto é necessário que no início da investigação se faça diversas recolhas de dados, a fim de fazer ajustes e adaptações. Assim sendo, torna-se pertinente elucidar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que estiveram na base destes projetos de investigação-ação.

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com a abordagem do estudo, com os objetivos definidos e com a questão de investigação definida, tornou-se crucial destacar o modo como os dados foram recolhidos.

Das variadas técnicas e instrumentos de recolha de dados, salienta-se a observação como a técnica principal desta investigação, visto que possibilitou recolher muitas informações pertinentes. A observação torna-se, portanto, imprescindível em contexto

educativo, visto que “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

No que concerne às técnicas não documentais, destacou-se a observação participante, que apresenta como instrumentos as entrevistas não estruturada, as notas de campo, os diários de bordo e os registos fotográficos (Máximo-Esteves, 2008).

Seguidamente, expõe-se, de uma forma resumida, a observação e cada um dos instrumentos das técnicas não documentais. **A observação** é essencial, pois permite o conhecimento de diversos fenómenos que ocorrem num determinado contexto. Através deste instrumento foi possível conhecer e compreender melhor o contexto e, as pessoas que nele interagem (Máximo-Esteves, 2008). Como forma de organizar as observações feitas no decorrer da prática pedagógica, foram elaboradas grelhas. Deste modo, a observação participante possibilitou um conhecimento mais aprofundado do contexto da prática pedagógica, bem como o conhecimento das necessidades, interesses, e fragilidades das crianças.

Todas estas informações auxiliaram a escolha e a implementação das estratégias e a adequação dos conteúdos.

Decorrente da observação participante, realizou-se a produção de **notas de campo**. As notas de campo são um instrumento que decorrem das observações feitas num determinado contexto. Estas têm como objetivo registar, de forma descritiva, detalhada e reflexiva, “(...) isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras.” (Máximo- Esteves, 2008, p 88). Tudo isto permite que o professor experimente, ouça e reflita sobre o que ocorre à sua volta (Bogdan & Biklen, 1994).

Quando o docente está a refletir sobre as suas práticas e sobre os acontecimentos que ocorram à sua volta, deverá fazer anotações para que, numa fase posterior, tenha consciência dos aspetos a melhorar. Nestas investigações, as notas de campo foram sendo registadas no diário de bordo, pois assim torna-se mais fácil recordar as situações e refletir sobre a prática.

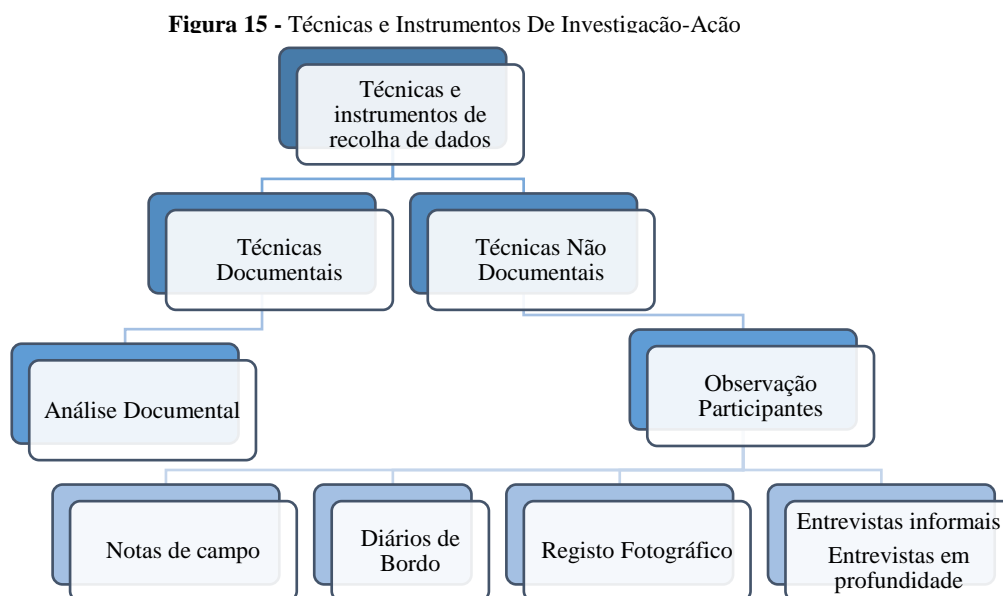
De acordo com Zabalza (1994a), **os diários de bordo** são instrumentos apropriados para transmitir o pensamento dos professores. Nesta linha de pensamento, Hobson, Cochran-Smith e Lytle (citado por Máximo-Esteves, 2008) acrescentam que os diários de bordo são anotações e registos pessoais e é a partir deles que “(...) os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspetivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional.” (p. 89). No diário de bordo constam as notas de campo e outros dados que foram considerados como pertinentes.

As **entrevistas informais** foram, sem dúvida, um contributo importante quer para a intervenção, quer para a elaboração deste relatório. Estas entrevistas surgiram ocasionalmente e tiveram sempre como propósito obter informações importantes sobre o grupo ou sobre uma criança em particular. Máximo-Esteves (2008) corrobora esta ideia afirmando que as entrevistas informais servem o propósito de adquirir informações que completem os dados decorrentes da observação. Além das entrevistas informais, podemos destacar também as entrevistas realizadas às crianças, uma vez que estas deverão ter um papel ativo. Segundo Máximo-Esteves (2008) esta entrevista mostrou-se ser um instrumento que permite dar voz às crianças, deixando estas de serem apenas objetos de estudo, mas um ser participativo e com voz ativa.

Além disso, atendendo que os pais são extremamente importantes no processo de aprendizagem, realizou-se a **entrevista em profundidade** para compreender a opinião e perspectiva dos pais. Neste sentido, a entrevista realizada incluía respostas mais abertas, de forma a permitir uma pluralidade de respostas (Máximo-Esteves, 2008).

Os **registos fotográficos** também foram um dos instrumentos utilizados, visto que permitia ilustrar e exemplificar aquilo que ocorreu na prática. (Máximo-Esteves, 2008). Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que estes instrumentos permitem observar, analisar e estudar pormenores que poderiam ser descurados caso não houvesse registos fotográficos. Assim, estes tornam-se essenciais para refletir e compreender determinadas situações que ocorrem em contexto educativo.

O esquema seguinte ilustra de forma resumida as técnicas e os instrumentos utilizados no decorrer destas investigações.



Fonte: Adaptado de Máximo- Esteves (2008)

Importa ainda salientar alguns cuidados que o investigador deverá ter no decorrer de toda a investigação. No que concerne aos princípios éticos, o investigador deverá sempre manter a privacidade do participante e aceitar a não participação na investigação. Além disso, é essencial que o investigador mantenha o sigilo dos dados recolhidos e o anonimato do participante (Sousa, 2005). O mesmo autor refere ainda que é essencial que as conclusões dos dados analisados sejam averiguadas, de forma rígida, impedindo assim que o investigador e o participante influenciem e falsifiquem os dados.

Recolher dados, criar grelhas, pensar em estratégias exige imenso tempo. Assim sendo, é fundamental definir limites de tempo para cada etapa, sendo um cronograma um bom auxiliar. Na parte prática encontram-se explanadas as vantagens e os contributos do cronograma como forma de organização.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA: DA TEORIA À PRÁTICA

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Todos os ensinamentos e abordagens teóricas merecem especial atenção, contudo é na prática que se aprende e que a teoria começa a ganhar sentido. Nesta lógica, constata-se que a prática foi determinante para compreender a complexidade da profissão docente.

Muito se debateu e aprendeu em cooperação com os alunos e docentes dos estabelecimentos de ensino.

Este relatório contempla três estágios realizados em duas valências: EPE e 1.º CEB, sendo que no que diz respeito ao 1.º Ciclo foram desenvolvidas intervenções no 1.º ano e no 4.º ano de escolaridade. Salienta-se ainda que as intervenções foram realizadas três vezes por semana na presença do professor titular da turma, que desempenhou o papel de professor cooperante, acompanhando as planificações elaboradas e as intervenções práticas realizadas.

Além do professor cooperante, as práticas requereram o acompanhamento das orientadoras científicas da Universidade da Madeira, que avaliavam a planificação e compareciam algumas vezes nas aulas com o intuito de nos ajudar a melhorar e a refletir sobre a pertinência da intervenção.

Assim, esta parte do relatório destina-se a contextualizar o ambiente educativo em que decorreu a prática, fazendo referência ao meio envolvente e à instituição de ensino. Além disso, para que a intervenção fosse de qualidade foi fundamental conhecer a sala, as crianças bem como o ambiente familiar em que estas estavam inseridas, pois só desta forma é possível criar planos de aula coerentes e adequados.

Após ter um conhecimento global de todos estes factores que influenciam a aprendizagem da criança, o docente consegue planificar de acordo com os interesses e necessidades dos alunos. Deste modo, um dos pontos, presentes neste capítulo, explana o conjunto de atividades desenvolvidas nas diferentes áreas e a respetiva avaliação, sendo esta uma avaliação formativa, cujo objetivo foi o de alcançar a melhoria e o sucesso dos alunos.

Por fim, salienta-se que os dados aqui mencionados e relatados constituem resultado de entrevistas informais realizadas ao professor cooperante, às crianças e aos pais. Alguns destes dados foram também obtidos através das fichas individuais das crianças e do Projeto Curricular de Grupo (PCG), no caso do PE, e do Projeto Anual de Turma (PAT) em contexto de 1.º CEB. Salienta-se que foram realizadas entrevistas em profundidade aos encarregados de educação das crianças do PE² e do 1.ºCEB³, com o intuito de conhecer as opiniões dos pais sobre diversos assuntos indispensáveis à educação.

² Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 1 – Guião da Entrevista aos Pais

³ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 1 – Guia da Entrevista aos Pais

Capítulo V – Prática Pedagógica em Contexto Pré-Escolar

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º1).

A prática pedagógica, quando bem fundamentada, sustentada e organizada, constitui-se como um forte complemento à formação académica e profissional, dado que permite pôr em prática e vivenciar situações que foram abordadas apenas do ponto de vista teórico. Assim, garante-se que mais importante que todos os saberes, será mesmo pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

A frase introdutória destaca a complexidade do papel do educador de infância na promoção de atividades dinâmicas e enriquecedoras. Assim, ME (2016) garante que, em contexto educativo, importa, numa primeira fase, adquirir um leque de conhecimentos sobre o meio envolvente, sobre o grupo de crianças e sobre os contextos familiares das mesmas, dado que esta preparação, investigação e interpretação são instrumentos de registo essenciais que auxiliam a reflexão e sustentam a planificação e avaliação.

Neste sentido, Alves (2004) destaca que, em contexto EPE, a preocupação não deve recair sobre os conteúdos a desenvolver, mas sim sobre o que as crianças querem e sentem interesse em aprender. Assim, o autor supracitado enfoca uma ideia importantíssima “Não começo com os saberes. Começo com a criança. Não julgo as crianças em função dos saberes. Julgo os saberes em função das crianças.” (p. 39).

Para melhor compreender, destaca-se que a primeira prática pedagógica realizou-se na EB1/PE da Achada, com um grupo de crianças do PE. Neste seguimento, abaixo serão explanadas informações complementares e pertinentes à contextualização desta prática.

5.1. O Ambiente Educativo: Uma Caracterização dos Contextos Educativos

O conhecimento do ambiente educativo surge como um meio simplificador de aprendizagens, pois este caracteriza-se por um conjunto de agentes educativos que estão em constante interação. O ambiente educativo é algo complexo, dado que abarca o meio envolvente, o instituição de ensino, a organização do tempo e do espaço, as crianças e as suas interações, a relação com as famílias, e principalmente a organização e planificação de

atividades, que transmitem toda a intencionalidade do educador. Nesta lógica de ideias, o ME (1997) fortifica que “O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos.” (p. 14).

Atendendo à sua complexidade, cabe ao docente procurar conhecer e ter em atenção estes aspetos, de modo a criar uma prática pertinente, estruturada e contextualizada.

5.1.1. Meio Envolvente

Começamos pelo meio envolvente da escola, informação essencial para compreender algumas atitudes e comportamentos dos agentes com quem o docente interage regularmente: crianças, família e comunidade.

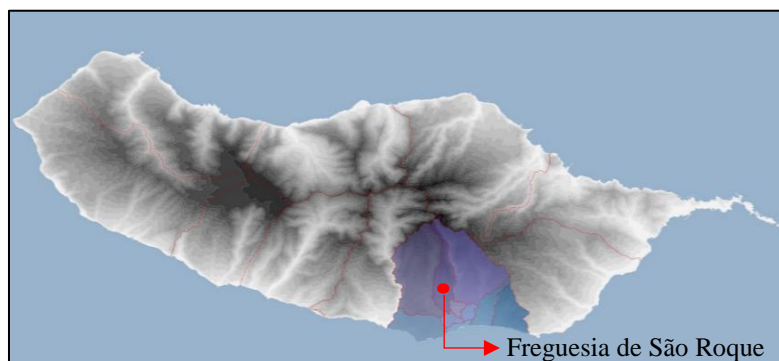
A EB1/PE da Achada, foi inaugurada em 2009, fica situada no concelho do Funchal, mais precisamente, na freguesia de São Roque.

A freguesia de São Roque apresenta uma área com uns 7,52 km² e abarca uma população de cerca de 9 385 habitantes - dados verificados pelos censos de 2011.

Esta escola encontra-se situada a uma altitude de 350 metros, estando rodeada por várias freguesias nomeadamente Santo António, Monte, Imaculado Coração de Maria e São Pedro.

A freguesia de São Roque abarca os sítios da Achada, Lombo Segundo, Fundoa, Alegria, Lombo de São João, Santana, entre outros. A imagem seguinte exhibe a localização quer do concelho do Funchal, quer da Freguesia de São Roque no mapa da Ilha da Madeira.

Figura 16 - Mapa do Concelho e Freguesia onde pertence a Escola



A freguesia de São Roque dispõe de um Centro Cívico onde operam os serviços autárquicos e de outros equipamentos de saúde, de educação, desportivos, culturais e de lazer. Relativamente aos serviços educativos são fornecidos infantários e escolas de rede pública e

privada. Ao nível do comércio e serviços está bem abastecida, de forma a evitar que a população residente precise de se distanciar a outras zonas para satisfazer as suas necessidades.

5.1.2. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada

A EB1/PE da Achada situa-se na Estrada Dr. João Abel de Freitas, n.º 128. Esta estrada adquiriu o nome João Abel de Freitas, uma vez que este indivíduo foi Presidente da Junta Geral e Governador Civil do distrito do Funchal⁴. Além disso, teve um papel fundamental no desenvolvimento do arquipélago da Madeira, por esse motivo diversos municípios madeirenses inscreveram o seu nome na toponímia local. A figura abaixo permite a visualização da escola na referida rua.

Figura 17 - EB1/ PE da Achada



A EB1/PE da Achada abarca três salas de EPE (dos três aos seis anos), oito turmas do 1.º CEB (dos seis aos treze) e possui, ainda, duas turmas do ensino recorrente.

O funcionamento deste estabelecimento educativo estende-se para o PE entre as 8h00 e as 18h15. No que diz respeito ao horário do 1.º CEB este funciona das 8h15 às 13h15 para o 1.º e 2.º anos e das 13h15 às 18h15 para o 3.º e 4.º anos. Assim sendo, as atividades de enriquecimento ocorrem no horário em que os alunos não têm as atividades curriculares e o ensino recorrente ocorre no período noturno.

Esta escola é frequentada por crianças oriundas de famílias estruturadas, cujo nível socioeconómico é médio, e de grande heterogeneidade a nível de profissões dos pais.

Esta instituição encontra-se dividida em dois pisos e além disso apresenta bons espaços exteriores, nomeadamente pátios e espaços verdes equipados com parques infantis que servem de apoio às brincadeiras das crianças do PE.

⁴ Consultado em: http://www.concelhodecamaradelobos.com/Documentos/biografia_joao_abel_freitas.pdf

Esta escola tem como principal objetivo desenvolver as competências pessoais e sociais das crianças, de uma forma prática, lúdica e dinâmica. Nesta lógica, surge o projeto S. E. R (Sentir, Envolver, Realizar) envolvido no Projeto Educativo de Escola (PEE) cuja finalidade passa pela abordagem dos conteúdos de uma forma transversal, em que são articuladas as várias áreas e domínios de conhecimento (PEE, 2013). Além disso, esta escola pretende alargar os hábitos de leitura e fazer com que os alunos se tornem mais conscientes da importância do livro e da leitura, uma vez que estes são elementos essenciais para a construção da identidade pessoal e cívica. Desta forma, pretende-se que os alunos ganhem competências pessoais e sociais que lhes permita serem melhores cidadãos, melhorando os seus comportamentos (PEE, 2013).

5.1.3. O Espaço e o Tempo na Sala Arco-Íris

O espaço da sala é essencial visto que é o local onde as crianças e os adultos passam grande parte do tempo. Assim, é fundamental que a sala apresente um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento das várias aprendizagens. Oliveira-Formosinho (citado por Oliveira-Formosinho, 2011) salienta que a escola e os educadores devem procurar criar um espaço que “(...) seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural.” (p.11).

Procurou-se saber junto dos pais das crianças quais as características fundamentais para a construção de uma sala de qualidade. Como tal, com vista a completar este tópico explana-se abaixo uma das respostas obtidas através de uma das entrevistas, anteriormente mencionadas:

A sala de PE deve ter um ambiente feliz, agradável, colorido, composto por vários materiais e com um educador disposto a ensinar os seus conhecimentos e disposto a aprender com as crianças. Deve estar distribuído por áreas que impulsionem a descoberta, que façam com que a criança aprenda a brincar.
(Entrevista aos pais - C.A.)

A sala Arco-Íris encontrava-se localizada no rés-do-chão da escola, assim como as outras salas de PE. Esta sala era ampla, acolhedora, apresentava um espaço alegre, tranquilo e prazeroso, que permitia, simultaneamente, variadas atividades e aprendizagens. Além disso, apresentava luz natural, visto que ostentava enormes envidraçados que permitiam a entrada de luz, e ao mesmo tempo criavam uma relação entre o interior e exterior, aspeto essencial ao

desenvolvimento de novas aprendizagens. Hohmann e Weikart (2011) corroboram esta ideia enfocando que o ideal será as janelas estarem a uma altura que possibilite às crianças a observação dos espaços exteriores e ao mesmo tempo permita a entrada de luz. Os mesmos autores comprovam que as portas de vidro, tal como ocorre na sala Arco-Íris, são essenciais, pois permitem a entrada e saída de crianças e a observação e contacto com o meio natural.

As paredes da sala Arco-íris encontravam-se decoradas com trabalhos das crianças e com grelhas de registos, tão essenciais nesta fase de desenvolvimento. No que diz respeito às grelhas de registo expostas na sala, estas tinham essencialmente o propósito de fazer a marcação da presença, do dia e do tempo que se faz sentir na rua. Segundo Oliveira-Formosinho (2011) estas rotinas tornavam-se essenciais, uma vez que permitiam o desenvolvimento de inúmeras competências, como o reconhecimento das variações meteorológicas e tornava as crianças mais cientes dos dias da semana, dos dias e dos meses do ano. Desta forma, era também possível realçar os aniversários e as datas das celebrações importantes.

A sala Arco-Íris continha bons e numerosos materiais que apoiavam e possibilitavam uma variedade de experiências. Estes materiais estavam identificados, visíveis e ao alcance das crianças para que estas conseguissem encontrá-los facilmente sempre que necessitassem.

O espaço da sala encontrava-se dividido em áreas de interesse, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades. As áreas existentes na sala, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), deverão ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Todavia, na sala Arco-Íris as áreas tinham sido estabelecidas pelas educadoras, e sendo assim apresentava as áreas da casinha, dos jogos de chão, dos jogos de mesa, da dramatização, da garagem, da biblioteca e as áreas das criações artísticas. Apesar das áreas não serem estabelecidas pelas crianças foi notório que as mesmas se sentiam felizes nos momentos de brincadeira.

Ainda no que diz respeito às áreas de interesse, Hohmann e Weikart (2011), enfocam que estas deverão ser amplas, de forma a permitir que lá possam brincar todas as crianças que desejarem. Na sala Arco-Íris apesar dos amplos espaços, as brincadeiras nas diferentes áreas eram condicionadas, pois apresentavam um número limitado de crianças (cinco em cada área).

Esta sala estava organizada de forma a permitir uma visão global de todas as crianças, pois desta forma as educadoras conseguiam observar todas as brincadeiras e atividades que estavam a ocorrer na sala.

Figura 18 - Visão geral da Sala

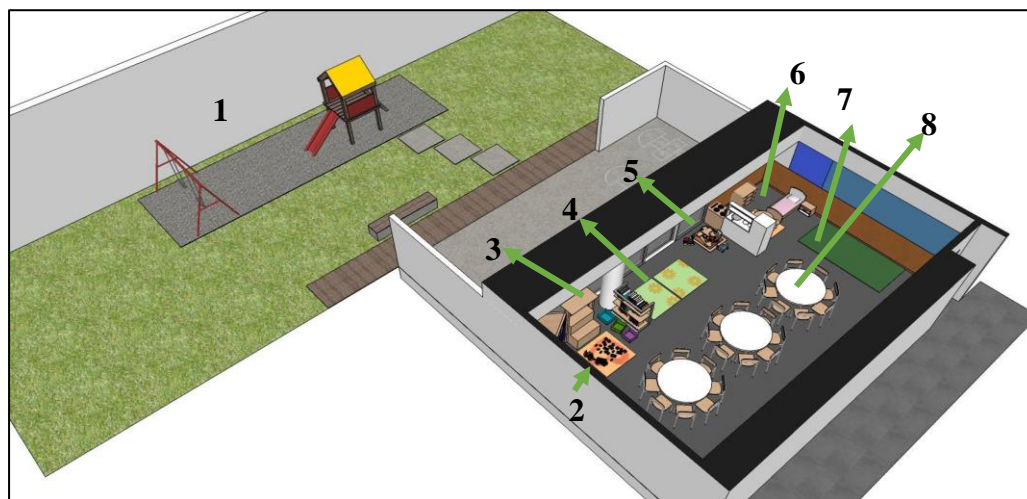


Considerando que na sala ocorriam diversas atividades, sendo algumas delas artísticas e que envolviam tintas e pincéis, esta estava equipada com uma pia que servia de apoio a este tipo de atividades.

Quando se constrói uma sala de atividades, é essencial ter em atenção que esta deverá ser flexível e acompanhar o crescimento das crianças. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2011) salienta que a sala não deverá apresentar uma organização totalmente fixa desde o início do ano até ao seu final, pois quanto mais flexível, maior será o número das experiências e aprendizagens.

A planta abaixo ilustra o espaço da sala e as várias áreas existentes, comprovando todas as afirmações e descrições acima mencionadas. Além disso, nos apêndices encontram-se outras perspetivas da sala Arco-Íris.⁵

Figura 19 - Planta da Sala Arco-Íris



Legenda

- | | |
|--------------------------|----------------------------------|
| 1 – Espaço exterior | 6 – Área da casinha |
| 2 – Jogos de chão | 7 – Área do tapete |
| 3 – Área da dramatização | 8 – Espaço dos trabalhos manuais |
| 4 – Área da biblioteca | |
| 5 – Área da garagem | |

⁵ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 2 – Perspetivas da Sala

No entanto, esta sala sofreu uma pequena alteração no que toca à área da biblioteca, uma vez que sentiu-se, ao longo da prática, a necessidade das crianças disfrutarem da leitura de uma forma tranquila. Assim, incluiu-se três bancos que foram construídos com material reciclado, nomeadamente com garrafas de sumo trazidas pelas crianças. Salienta-se que as crianças tiveram um papel ativo na medida em que os construíram de forma autónoma, escolheram de forma democrática os temas para proceder à decoração dos mesmos e ainda os colocaram, da forma que achavam mais pertinente, na referida área. Além disso, uma vez que se construiu diversos materiais para serem usados na área da dramatização e no recinto destinado ao recreio, organizou-se na sala três caixas que serviam para dispor os materiais construídos pelas crianças, permitindo assim que encontrassem os materiais sempre que quisessem. Neste sentido, observa-se que o docente desempenhou o papel de mero auxiliador e que as crianças foram convidadas a participar na organização da sala. A imagem abaixo ilustra as pequenas mudanças.

Figura 20 - Perspetiva da Sala



A organização do tempo e as rotinas são essenciais na EPE, pois proporciona na criança um sentimento de segurança e firmeza, ao mesmo tempo que a ajuda a ganhar a noção da sequência do dia. Além disso, a organização do tempo torna-se um meio auxiliador no momento da planificação das atividades, uma vez que permite ter uma visão geral do tempo a dispensar para cada atividade. Neste sentido, ME (1997) ressalta que as rotinas são essenciais para a vivência em grupo e para as crianças na medida em que:

Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições de organização democrática do grupo, como também o suporte das aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. (p.37).

Embora a sequência e fases do dia se desenrolaram da mesma forma existia sempre um caráter flexivo, permitindo que houvesse alterações no decorrer das atividades, quer fosse por imprevistos, quer fosse por interesse do grupo em outra atividade.

A tabela seguinte permite ter uma visão geral de como as rotinas e as atividades eram estruturadas.

Quadro 1 - Rotina Diária da Sala Arco-Íris

Turno	Horário	Atividades
Manhã	08h15 - 09h00	Entrada e Acolhimento
	09h00 - 09h20	Atividades Pedagógicas
	09h20 - 09h30	Higiene, Preparação para o lanche
	09h30 - 09h45	Lanche
	9h45 - 10h30	Atividades Pedagógicas
	10h30 - 11h00	Recreio
	11h00 - 11h45	Atividades Pedagógicas
	11h45 - 12h00	Preparação para o almoço - higiene
	12h00 - 12h30	Almoço
	12h30 - 13h00	Higiene - Preparação das crianças e da sala para o período de repouso
Tarde	13h00 - 14h30	Repouso
	14h30 - 14h45	Arrumação das camas e da sala Higiene
	15h00 - 15h15	Lanche
	15h15 - 15h30	Atividades Pedagógicas
	15h30 - 16h00	Recreio
	16h00 - 18h15	Atividades Pedagógicas
	16h30 - 18h15	Saída das crianças

Fonte: (PCG, 2015)

Após a observação desta tabela, pretende-se elucidar algumas atividades que eram desenvolvidas nestes períodos de tempo. Relativamente à fase do dia destinada à receção e acolhimento das crianças, eram desenvolvidas atividades lúdicas e proponha-se que terminassem alguns trabalhos pendentes. Por volta das 09h00 iniciavam-se as atividades, começando pela rotina habitual de cantar os bons dias e de fazer a marcação da presença e do tempo.

Salienta-se que durante estes momentos exploraram-se, de forma indireta, sequências, noções de tempo nomeadamente o dia, os dias da semana e o mês. Atendendo que o grupo apreciava leitura de histórias, neste início de manhã era feita a leitura e exploração de uma história escolhida ou trazida de casa pelas crianças. Após a leitura de histórias as crianças faziam o reconto da mesma, mencionando também a sua parte favorita e explorando palavras, sílabas e rimas.

Os estudos feitos Jolibert (2000) revelaram que as crianças que ouvem histórias apresentam uma maior capacidade de imaginação. Além disso, faz com que estas se sintam parte integrante da história, vivenciando desta forma emoções e sentimentos.

No final de cada dia era dispensado um momento para refletir sobre as atividades e sobre o comportamento e as atitudes de cada criança. Salienta-se que todas estas reflexões eram feitas de forma autónoma permitindo à criança fazer uma autoavaliação do seu comportamento, mencionando o que fez bem e mal. Além disso, era pedido às crianças que mencionassem os momentos que mais gostaram e quais os que podiam ser melhorados. Esta abordagem coloca a criança no centro da ação, permitindo que a mesma se sinta valorizada e envolvida no processo de ensino-aprendizagem.

5.1.4. As Crianças da Sala Arco-Íris: Conhecer para Intervir

Como já se verificou, a caracterização das crianças é um ponto de partida para construir uma prática adequada, pois é fulcral proporcionar atividades de acordo com o nosso grupo de crianças, nunca esquecendo que são seres diferentes, únicos e com ritmos próprios.

Nesta linha de pensamento Claparède (citado por Mendonça, 1997), comprava que as crianças são seres que apresentam capacidades, necessidades, talentos e ritmos distintos, que interagem de uma forma dinâmica, única e específica.

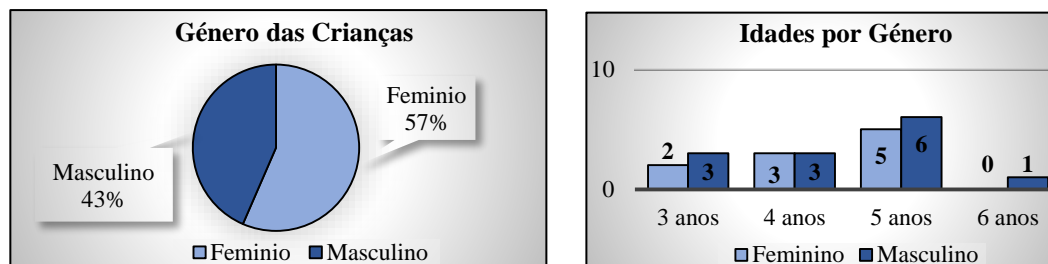
Assim, em contexto educativo tornou-se essencial recolher dados sobre as crianças ⁶, a fim de adequar a intervenção. Os dados recolhidos foram resultado da observação e da análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG). Além disso, os registos fotográficos também se revelaram pertinentes no que toca à recolha de dados e, por esse motivo, pediu-se autorização aos encarregados da educação para se proceder a esta recolha ⁷.

Relativamente à composição do grupo de crianças da sala Arco-Íris, este era constituído por 23 crianças, sendo 13 do género feminino (57%) e 10 do género masculino (43%). Estas crianças encontravam-se na faixa etária compreendida entre os três e os seis anos. Os gráficos seguintes ilustram, de uma forma sucinta, o género das crianças e a distribuição das mesmas de acordo com a faixa etária.

⁶ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 3 – Dados das Crianças

⁷ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 4 – Autorização de Recolha Fotográfica

Figura 21 - Género e Idades das Crianças



A grande maioria das crianças era proveniente do concelho do Funchal, contudo existiam duas crianças do concelho de Santa Cruz e uma do concelho de Câmara de Lobos.

Este grupo mostrou-se muito participativo e interessado, evidenciando gosto por novas aprendizagens. Além disso, estas crianças eram bastante comunicativas, tanto com os adultos como com os colegas, mantendo uma relação positiva e de confiança com os mesmos. Observou-se um grau de autonomia nas crianças visto que começavam a tentar realizar tarefas diárias, tais como a higiene e a alimentação. Nos casos em que as crianças eram mais novas, existia um espírito de interajuda e cooperação – por parte das crianças mais velhas – principalmente no que toca aos hábitos de higiene.

Atendendo ao facto de ter proporcionado momentos de expressão plástica, foi-me possível constatar que existiam alguns problemas a nível da motricidade fina. No entanto, no que diz respeito à motricidade grossa, este grupo não apresentava dificuldades, mostrando interesse em jogos que envolviam grandes movimentos.

No que diz respeito ao desenho, foi-me possível observar que as crianças da Sala Arco-Íris sentiam prazer nos momentos dedicados a este. Nestes desenhos infantis foi possível observar representações da figura humana, personagens dos seus desenhos preferidos e vivências ocorridas no seu dia-a-dia. Estas crianças não só desenhavam, como também tinham prazer em nos explicar aquilo que estavam a representar. Esta foi sem dúvida uma das formas que possibilitou conhecer os gostos e inquietações das crianças.

De acordo com Luquet (1969) e Goodnow (1977) é importante que o educador seja capaz de perceber e interpretar os desenhos das crianças, pois através deles a criança é capaz de representar tudo aquilo que sente e já experienciou no seu curto percurso de vida.

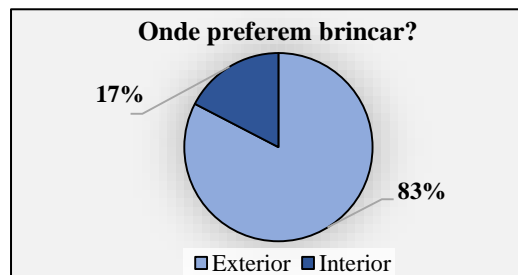
Constatou-se, de um modo global, que as crianças apresentavam um bom domínio matemático, com exceção das mais pequenas que ainda apresentavam dificuldade na contagem.

No que diz respeito à oralidade, este grupo apresentava um discurso adequado à faixa etária, havendo, ao longo de todo o dia, diálogos com os adultos e colegas, em que foi dada a oportunidade da criança fazer questões e exprimir as suas ideias. Contudo, existe uma criança

que revelava grande dificuldade na articulação e construção frásica, ficando nesse período a aguardar acompanhamento na terapia da fala.

Segundo a entrevista dada por Sá (s.d)⁸, brincar é tão importante quanto aprender. Neste sentido acredita-se a criança conhece e descobre o mundo através do brincar e é através dessas brincadeiras e explorações do dia-a-dia que ela é feliz. Sá (s.d), fortifica a ideia de que o brincar possibilita que a criança tenha um desenvolvimento saudável. Acreditando plenamente em que o brincar é fundamental, tentou-se perceber quais as brincadeiras preferidas das crianças da sala Arco-Íris. Através de conversas informais com as mesmas, constatou-se, de um modo geral, que o grupo adorava brincar nos parques com os amigos, gostava de ver televisão, fazer jogos e ouvir histórias. Relativamente aos locais de brincadeira na escola, as crianças apresentavam preferência pelo espaço exterior – como é possível comprovar no gráfico.

Figura 22 - Espaços de Preferência das Crianças

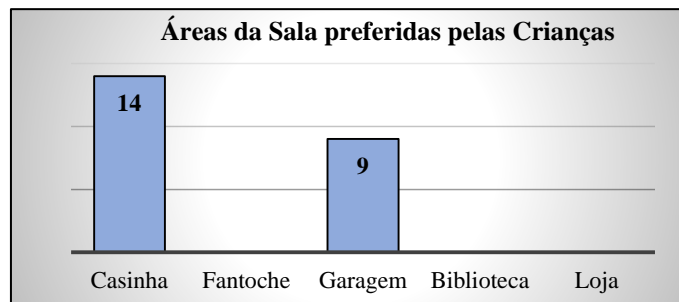


Observar os momentos de brincadeira é fundamental, pois através deles é possível ver até onde vai a imaginação das crianças. Das investigações feitas, concluiu-se, também, que os conhecimentos desenvolvem-se através do jogo e do lúdico, principalmente durante o período sensório motor e pré-operatório (Piaget, citado por Kamii, 1978). Atendendo às fases de desenvolvimento e daquilo que foi observado no decorrer de toda a prática, o grupo encontravam-se no jogo simbólico ou fase do faz-de-conta, dado que era frequente presenciar situações de reprodução do quotidiano, especialmente quando as crianças se encontravam a brincar na área da casa e no recreio.

No seguimento desta ideia, salienta-se que as áreas prediletas das crianças eram a da casinha e a da garagem, dado que eram áreas motivantes devido aos materiais e espaços que permitiam diferentes explorações.

⁸ Consultado em <http://lifestyle.sapo.pt/familia/crianca/artigos/brincar-e-tao-importante-quanto-aprender>, s.d.

Figura 23 - Áreas da Sala preferidas pelas Crianças



5.1.5. O Ambiente Familiar

Já se constatou, que conhecer os contextos familiares das crianças é crucial para compreender alguns comportamentos e personalidades das crianças e que, além disso, as famílias são agentes educativos que devem manter uma ligação e participação ativa na escola. Assim, recolheram-se dados sobre as famílias, com vista a conhecer o ambiente familiar de cada criança.⁹

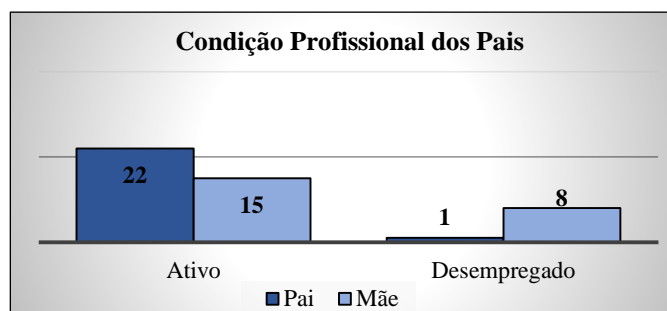
Muitos dos comportamentos e atitudes das crianças devem-se a situações vivenciadas no seu meio familiar e que ao ser conhecidas pelo Educador podem ser trabalhadas e compreendidas mais facilmente (Entrevista aos pais - C.G.).

Por esse motivo, ME (1997) nas OCEPE evidencia a importância do educador recolher informações sobre os contextos familiares e culturais das crianças, uma vez que estes são aspetos essenciais que o educador deve ter em conta no momento da planificação da sua ação educativa.

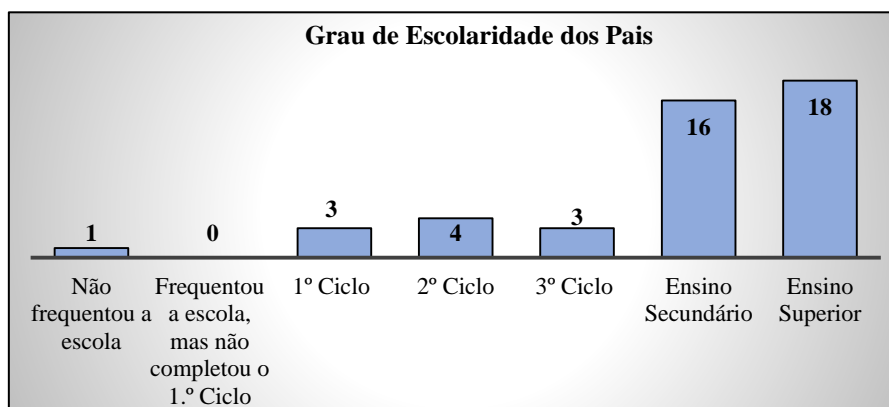
Nesta linha de pensamento, Costa (2008) assegura que é essencial conhecer e analisar os níveis de escolaridade, as condições perante o trabalho e as categorias socioprofissionais das famílias, motivo pelo qual apresentou-se os gráficos abaixo. Importa salientar que estes gráficos foram construídos segundo as orientações do autor acima referido, em conformidade com a *Classificação Portuguesa das Profissões 2010* do Instituto Nacional de Estatística (2011) e com as informações retiradas do Projeto Curricular de Grupo (PCG, 2015).

No âmbito familiar, no que concerne às condições perante o trabalho, podemos referir que 21% dos pais das crianças se encontravam desempregados (um pai e oito mães) e 79% encontravam-se a exercer uma profissão, sendo deles 22 pais e 15 mães.

⁹ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 5 – Dados dos Pais

Figura 24 - Condição Profissional dos Pais

No que se refere ao grau de instrução dos pais foram notórias ligeiras assimetrias entre géneros. De acordo com os dados recolhidos foi possível verificar que 18 pais completaram o ensino superior, 16 o ensino secundário, três o 3.º Ciclo, dois o 2.º ciclo, três o 1.º ciclo e apenas um pai que não frequentou a escola. Menciona-se que os dados mais detalhados sobre a formação dos pais constam nos apêndices ¹⁰.

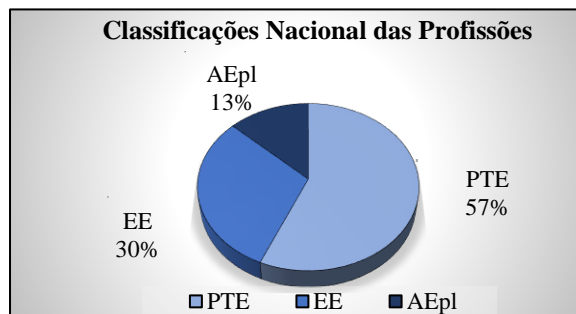
Figura 25 - Grau de Escolaridade dos Pais

O gráfico permite concluir que estávamos perante um meio familiar em que a maioria dos pais das crianças tinham apostado numa formação académica, aspeto muito positivo e determinante na aprendizagem das crianças, na medida em que passam para a criança atitudes de valorização da escola e do ensino.

A partir dos dados recolhidos foram analisadas as várias profissões e calculado o ISPI (Indicador Socioprofissional Individual) para cada um dos elementos do agregado familiar (pai e mãe) através do cruzamento dos códigos previamente concedidos e dos dados da situação profissional. Assim, construiu-se o gráfico com o indicador socioprofissional final das famílias.

¹⁰ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 5 – Dados dos Pais

Figura 26 - Classificações das Profissões dos Pais



Como podemos observar no gráfico anterior, 57% dos encarregados de educação das crianças inseriam-se na categoria Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE); 30% na categoria Empregados Executantes (EE) e 13% na categoria Assalariados Executantes Pluriactivos (AEpl). Assim, podemos concluir que a categoria com maior predominância era a dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento, contrapondo-se à categoria dos Assalariados Executantes Pluriactivos, que apresentavam menor percentagem.

Esta análise torna-se pertinente uma vez que a situação socioeconómica apresenta efeitos na aprendizagem das crianças e na forma como os pais encaram e colaboram com a escola (Sarmiento, 2005). Neste seguimento, é indiscutível que um bom emprego, permite uma estabilidade e uma situação económica favorável que, em contexto educativo, se traduz num maior investimento em relação aos filhos, no que respeita a atividades extracurriculares e apoio individualizado. Porém, especula-se que o inverso ocorre em famílias mais desfavoráveis, em que estas se distanciam da escola e se encontram menos conscientes da importância de investir na educação e de colaborar nas atividades da escola.

5.2. Do Problema à Investigação

Ao iniciar um projeto de investigação-ação é essencial refletir e apurar um problema ou questão que necessite de uma solução. Bento (2011) corrobora, esta ideia afirmando que um problema de investigação é qualquer problema que alguém gostaria de procurar resolver. O mesmo autor salienta que em contexto educativo, os investigadores focam-se em problemas que gostariam de aperfeiçoar, em complicações que querem suprimir e em questões para as quais os investigadores procuram alcançar respostas.

Decorrente da Prática Pedagógica I, procurou-se responder à questão sobre a problemática encontrada na sala Arco-Íris. Para tal, ao longo das primeiras semanas de estágio, muitas foram as observações e os dados recolhidos. Durante o período de observação foi-me possível verificar que as crianças da sala Arco-Íris raramente brincavam

nas áreas de interesse e exploravam os espaços da sala. Foram escassas as vezes que se viu as crianças explorarem, de forma livre, as áreas de interesse, principalmente a área da casinha. Inclusive, ocorriam situações em que as crianças pediam para lá brincar, mas tal não era permitido.

Começou-se nesse momento, a refletir sobre a forma de como se poderia proporcionar atividades significativas e lúdicas através da exploração dos diferentes espaços educativos. Nesta ordem de pensamentos, é possível constatar que “A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.” (Portugal, 2012, p.12). Esta frase espelha a intencionalidade subjacente ao problema encontrado na sala.

Decorrente das situações acima descritas, da rápida análise dos dados recolhidos e da questão de uma das crianças “De que vale termos tantos sítios se não os podemos usar?” (Diário de Bordo, 20 de outubro de 2015) ¹¹, chegou-se à seguinte questão-problema: **De que forma as crianças da Sala Arco-Íris poderão explorar os espaços interiores e exteriores da sala, de modo a que as suas aprendizagens sejam significativas?** Após o comentário desta criança, estive mais atenta aos espaços, à forma como estavam organizados e sobretudo à forma como estes eram utilizados. A falta de exploração dos espaços foi sem dúvida um dos problemas que despertou mais interesse e sobre o qual se procurou solucionar.

5.2.1. Fases do Projeto de Investigação-Ação

O cronograma a seguir auxiliou o controlo dos procedimentos tomados nesta investigação. Um cronograma é, portanto, um instrumento de planeamento e controlo, onde são definidas detalhadamente as atividades a serem executadas durante um período estimado.

Como podemos observar este projeto envolve várias fases que exigiram algum tempo, por esse motivo o cronograma foi organizado por meses e pelas suas respetivas semanas. Observando o cronograma abaixo é possível verificar que a prática pedagógica iniciou-se na terceira semana do mês de outubro e terminou na terceira semana de dezembro de 2015. Este encontra-se também dividido por três fases, sendo que em cada uma delas podemos ver várias etapas importantes, como a observação; o reconhecimento da problemática; escolha da questão de investigação; revisão da literatura; definição da metodologia de estudo; escolha das estratégias de intervenção; recolha de dados e organização dos dados.

¹¹ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 7 – Diário de Bordo ▶ Apêndice 7.2 – 2ª Semana

Figura 27 - Cronograma das Fases do Projeto



No que concerne à primeira fase: Diagnóstico e orientação do problema, menciona-se que a observação foi o primeiro passo, dado que através dela é possível reunir dados pertinentes e essenciais para as fases seguintes do projeto. Realça-se a ideia de que apesar do cronograma indicar apenas três semanas de observação, esta acompanhou toda a prática, sendo apenas no cronograma assinalado as semanas somente de observação participante, antes de se começar a intervir.

Decorrentes da observação chegou-se à questão problema e posteriormente começou-se desde logo a fazer uma revisão literária complexa, com vista a sustentar a prática. Salienta-se que definiu-se e investigou-se sobre a metodologia de investigação-ação e procedeu-se à escolha das estratégias a implementar para solucionar o problema encontrado.

Neste sentido, a segunda fase diz respeito à implementação das estratégias, resultantes de uma revisão literária, para que o investigador esteja mais consciente das vantagens e desvantagens da sua implementação, tendo sempre o objetivo de solucionar a problemática encontrada. Importa frisar que as planificações foram flexíveis e as estratégias adotadas foram refletidas inúmeras vezes para garantir que os objetivos eram alcançados, tendo sempre em vista o melhoramento da intervenção pedagógica. Durante este período foram recolhidos dados, a fim de confrontar com as perspetivas dos autores pesquisados durante a revisão da literatura. Assim, a última fase diz respeito à revisão e análise dos dados obtidos, como forma de tirar ilações das atividades e estratégias adotadas.

5.3. Atividades: Proporcionando Experiências Ricas

Ao longo de toda a prática procurou-se desenvolvê-la de acordo com os pressupostos teóricos que evidenciam os benefícios e efeitos positivos na aprendizagem.

Atendendo ao problema observado nas primeiras semanas de intervenção, como atrás foi mencionado, a intervenção prática desenvolveu-se em torno da exploração dos espaços interiores e exteriores. Assim, foram planeadas atividades ¹² que fossem ao encontro dessa problemática, sendo que estas foram planeadas juntamente com as educadoras da sala e nunca esquecendo a diversidade de crianças existentes.

Neste sentido, para tentar solucionar o problema que estava na base deste projeto de investigação-ação, foi necessário recorrer a várias estratégias, a fim de alcançar objetivos e metas consideradas relevantes e pertinentes pelo investigador, neste caso em específico, por mim. Todas as reflexões e dados recolhidos foram compilados nos diários de bordo, que se encontram em apêndice.¹³

Sendo apologista de que as crianças aprendem pela ação e sobretudo brincando, as atividades foram planeadas tendo em conta estes princípios. Carlos Neto¹⁴, numa das suas entrevistas feita por Reis (2015), ressalta como sendo fundamental acabar com os adultos medrosos e receosos que pouco ou nada deixam a criança brincar e explorar. Na infância as aprendizagens são realizadas através do brincar, da experimentação, dos risos e dos erros com que se deparam frequentemente.

Para melhor compreender as estratégias estabelecidas é essencial enquadrar a sala, fazendo referência aos modelos curriculares existentes em Portugal. Após uma pesquisa sobre os diversos modelos curriculares, chegou-se à conclusão de que a sala do grupo Arco-Íris não se enquadrava apenas num modelo curricular em específico, mas era inspirada em vários. Assim, todas as estratégias tiveram em atenção a organização da sala e a constituição do grupo.

A primeira estratégia foi a criação das manhãs criativas. Essas manhãs tinham como intuito construir novos materiais quer para as áreas interiores, quer para as exteriores, de forma a dar mais uso aos espaços e torná-los mais motivantes e cativantes. Para criar esses novos objetos utilizou-se materiais de desperdício, sendo eles recolhidos pelos pais e pelas crianças. Considerando que as crianças deverão ser seres ativos e participativos na sua aprendizagem, achou-se importante incluir as crianças na construção dos mesmos, a fim de se sentirem mais integradas e interessadas no espaço. Leite e Alves (2005) corroboraram esta ideia, mencionando que é essencial estar atento às necessidades e interesses das crianças, criando momentos em que se dá voz às mesmas, para partilharem ideias e opiniões.

¹² Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 6 – Planificações

¹³ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 7 – Diários de Bordo

¹⁴ Entrevista disponível em <https://ionline.sapo.pt/411405?source=social>, 12/9/2015

Os materiais criados e a forma como foram construídos partiram de sugestões dos pais das crianças, pois acho que é importante que estes se sintam motivados e integrados na vida escolar dos seus filhos. Marujo, Neto e Perloiro (2010) comprovam esta ideia, salientando que é importante estabelecer relações positivas entre a escola e a família, a fim de as crianças atingirem o sucesso. Além das sugestões pedidas, foi deixado o convite aos pais para participarem nas nossas manhãs criativas.

Tendo em conta o problema encontrado tentou-se proporcionar às crianças a exploração de diferentes espaços. Posto isto, mostrou-se essencial dividir este ponto em duas partes: as estratégias para explorar a sala e as estratégias para o espaço exterior.

▶ Contexto de sala

Uma das grandes preocupações era o reduzido número de vezes que as crianças exploravam as áreas de interesse da sala. Assim sendo, desde logo, sentiu-se a necessidade de tornar a área da biblioteca diferente, ou seja mais interessante e motivadora. Durante os primeiros dias foi possível observar que as crianças tiravam os livros das estantes e iam lê-los e admirá-los para as mesas de trabalho. A partir desse momento começou-se a formar a questão: “Porque não incluir bancos na área da biblioteca para que as crianças possam ler um livro de forma tranquila e longe da agitação?” E esta pergunta esteve sempre presente durante os dias de observação. Após as sugestões pedidas aos pais concluiu-se que de facto os bancos, com garrafas de sumo, seriam uma boa opção, visto que foram também sugestões dadas por estes. Neste sentido, esta proposta vai ao encontro da ideia explicitada no Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, enfoca a importância de criar de ambientes calmos, seguros, ricos e integrados, transmitindo à criança um ambiente de bem-estar baseado nos afetos.

Figura 28 - Elaboração dos Bancos para a Área da Biblioteca



Durante toda esta atividade as crianças tiveram um papel ativo e decisor, visto que foram as próprias crianças que colaram as garrafas, forraram com jornal e numa fase posterior, decoraram os bancos, partindo das sugestões discutidas em grupo.

Após esta área ficar finalizada, passámos a outra área – a área da dramatização. ME (2016) nas novas OCEPE salienta que “A disponibilização de fantoches, de vários tipos e formas, facilita a expressão e a comunicação (...)” (p.56).

A sala Arco-Íris contém um fantocheiro, na área da dramatização e, durante os dias de observação foi possível verificar que aquela área não era utilizada pelas crianças. Para solucionar esse problema proporcionou-se algumas atividades nesta área, enquadrada dentro das nossas manhãs criativas ¹⁵. Esta atividade foi realizada com o auxílio da família, uma vez que foi pedido aos pais que, juntamente com os seus filhos, construíssem um fantoche para que numa fase posterior fosse possível criar uma história. Os fantoches construídos encontram-se expostos abaixo.

Figura 29 - Fantoches construídos pelos Pais e Crianças



Jolibert (2000) comprova a importância deste tipo de atividade, dado que também a sugere no seu livro. Além disso, pretendia-se ainda que estes fantoches ficassem à disposição das crianças, a fim de permitir a livre exploração na área da dramatização.

Atendendo que durante o período enfatizou-se muito o Natal e as decorações Natalícias, não foi possível criar uma história em grande grupo. Assim, a construção da história fez-se, apenas com alguns fantoches e com um pequeno grupo de crianças, no espaço exterior possibilitando um contacto com a natureza que lhes permitiu assim uma maior inspiração. Destaca-se ainda que esta história incluía, ainda, um CD onde constava um vídeo em que as crianças estavam a dramatizá-la.

Figura 30 - Construção da História



¹⁵ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.6 – 6.ª Semana

No entanto, apesar de a história ter sido realizada, na rua, com um pequeno grupo, a grande ênfase desta atividade concentrou-se na sala dado que todas as crianças tiveram a oportunidade de ouvir a história e de ver os colegas a dramatiza-la na área da dramatização.

▶ Contexto exterior

À semelhança do espaço interior, o espaço exterior também poderá ser aproveitado para proporcionar atividades significativas. Nas *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*, o ME (1997) realça que o espaço exterior poderá ser um local que permite momentos de aprendizagem, decorrentes da grande variedade de estímulos e oportunidades de exploração.

No que diz respeito ao espaço exterior existente na escola, e no seguimento das nossas manhãs criativas, foram sugeridos pelos pais jogos para o exterior, nomeadamente: Frezbe, o jogo do vai-vem, bowling, garrafas grandes e arcos para acertar nas mesmas. Partindo destas sugestões, selecionou-se alguns jogos, sendo eles o bowling, o jogo do vai-vem e jogo das garrafas cujo objetivo era jogar os arcos e acertar.

Figura 31 - Jogos no Exterior



Estes jogos foram criados e decorados pelas crianças com o intuito de possibilitar-lhes a exploração de diferentes jogos no recreio ¹⁶. A criação destes decorreu das observações feitas que permitiram comprovar que este grupo ficava entusiasmado quando se realizavam jogos no recreio. Além disso, uma das crianças apresentava algumas dificuldades em se relacionar com os colegas no intervalo, tendo este sido um meio facilitador para a sua inclusão. Leite e Alves (2005) corroboram esta ideia afirmando que os jogos contribuem para a socialização de todas as crianças e a escola torna-se então num espaço no qual todos fazem parte, onde todos se ajudam e onde todos são aceites.

¹⁶ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.5 – 5ª Semana

Porém, a estes jogos estavam subjacentes inúmeros conhecimentos, razão pela qual aproveitou-se para explorar algumas noções matemáticas (e.g. quantas garrafas ficaram de pé? etc). Assim, enaltecem-se os benefícios dos jogos e é neste sentido que Piaget (citado por Kamii,1978) realça que os jogos possibilitam o desenvolvimento da inteligência e desperta a curiosidade.

Assim, outro dos objetivos foi proporcionar atividades mais significativas, uma vez que as crianças se encontravam envolvidas na construção do espaço e, ao mesmo tempo, iam tornando-se mais conscientes das diferentes formas de explorar os espaços exteriores.

Outro espaço exterior existente na escola, que considerou-se de extrema riqueza, foi a horta. Desde o início pensou-se em proporcionar a exploração desse espaço, porque muitas crianças tinham interesse em plantas e sementes, tendo até mesmo, algumas das crianças, uma coleção de sementes.

Atendendo que a educadora cooperante pretendia a exploração da temática fases do crescimento humano, aproveitou-se para fazer a ligação com as fases de crescimento das plantas. Nesta atividade as crianças tiveram a oportunidade observar as diferenças entre as sementes e as plantas, sendo elas favas, salsa, cenouras e alface e possibilitou-se ainda a oportunidade de manusear objetos utilizados na agricultura, bem como a exploração da terra com as mãos¹⁷.

Figura 32 - Criação de uma Horta Pedagógica



Máximo-Esteves (1998) exalta a importância do ambiente dizendo que este poderá ser utilizado como:

(...) um recurso educativo duplo: como meio para investigar e descobrir autonomamente, utilizando processos de observação e contacto directo e, também, como fonte de material autêntico, real, através do qual se podem efectuar actividades educativas integradoras, possibilitando a aprendizagem simultânea das áreas curriculares, a língua, a matemática, o estudo do meio, as expressões artísticas, nesta perspectiva, o ambiente é um ponto de partida para desenvolver

¹⁷ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.4 – 4ª Semana

projetos de aprendizagens integradas, visando o conhecimento e a compreensão do ambiente e dos problemas ambientais ao ponto de suscitar, nos aprendentes, sentimentos de preocupação. (p.55).

Relativamente a esta atividade constatou-se que foi muito significativa, dado que as crianças não se esqueciam de regar e cuidar da sua horta. Além disso, estavam empolgadas por ver o crescimento das plantas, bem como por começar a recolher os alimentos plantados.

5.4. Valorizando a Comunidade Educativa¹⁸

O desenvolvimento integral das crianças é algo extremamente importante e não compete apenas à escola e às famílias. Nesta perspetiva salienta-se a importância da comunidade, afirmando que as interações com a mesma permite uma educação completa ao indivíduo. No Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, evidencia-se a importância de desenvolver atividades e projetos em cooperação com a comunidade educativa. O mesmo autor refere que é fulcral despertar o interesse pelos hábitos e tradições da comunidade, por esse motivo torna-se essencial envolvê-la nas atividades e projetos que se pretende desenvolver. Além disso, destaca-se a relevância de criar um clima e relacionamento positivo com a comunidade, formando assim uma escola com um ambiente de bem-estar afetivo que valorize as aprendizagens (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No decorrer do estágio realizou-se diversas atividades em que a comunidade educativa esteve envolvida.

As duas atividades destacadas neste projeto enquadram-se na época Natalícia. A primeira atividade tinha como objetivo fazer as crianças compreenderem as tradições madeirenses, que são muitas vezes desvalorizados em contexto educativo. Esta atividade surgiu após a exploração do livro da Maria Aurora publicado em 2008 e intitulado *Uma escadinha para o Menino Jesus*. Importa salientar que durante esta atividade também falámos sobre a escritora do livro, visto que é essencial que as crianças conheçam os escritores da sua comunidade. Após esta atividade, envolveu-se um elemento da comunidade que contou aos meninos as tradições Natalícias, vivenciadas no seu tempo de criança.

¹⁸ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.7 – 7ª Semana

Assim, a senhora Maria José partilhou com os petizes como eram os seus presépios antigamente, e fez referência à tradicional escadinha, também ela explorada no livro de Maria Aurora.

Senhora Maria José – Alguém alguma vez fez a escadinha para o menino Jesus?

Todos: Não!

F.C. – Na minha casa não fazemos a escadinha, mas na casa da minha avó ela faz. Eu gosto de ajudar.

H.M. – Eu ajudei a minha avó a montar a árvore de Natal.

M.M. – Eu fiz na casa da minha avó do Porto da Cruz a escadinha.

F.C. – No Natal também matamos os porcos.

(Diário de Bordo, de 7 de dezembro, 2015)¹⁹

Após esse diálogo a senhora Maria José falou com as crianças sobre a comida tradicional do Natal Madeirense. No geral, a maioria das crianças, conhecia as comidas tradicionais, visto que serão das poucas tradições que ainda permanecem muito vivas e presentes no quotidiano das famílias.

Senhora Maria José – O que se come na altura do Natal?

M.M. – Broas de mel.

M.R. – Carne d' vinha e alhos

(Diário de Bordo, de 7 de dezembro de 2015)²⁰

Figura 33 - Explorando as Tradições de Natal



Atendendo a que estivemos a falar sobre a comida típica do Natal, as crianças tiveram a oportunidade de provar o bolo de mel. Além disso, as crianças realizaram as suas próprias broas de mel, tendo elas sempre um papel ativo na sua realização. Para que os meninos conseguissem realizar as broas, de uma forma mais autónoma, foi levada uma receita adaptada, que estes conseguissem saber os ingredientes e as quantidades a colocar.

¹⁹ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 7 – Diários de Bordo ▶ Apêndice 7.9 – 9ª Semana

²⁰ *Ibidem*

Figura 34 - Crianças a lerem a receita



Durante esta atividade foi notório um espírito de cooperação, uma vez que as crianças mais velhas auxiliavam os mais novos dizendo a quantidade que deveriam deitar. Ao longo de toda esta atividade os adultos eram apenas mediadores, auxiliando somente quando solicitados.

Importa salientar que esta atividade também foi aproveitada para trabalhar conteúdos matemáticos, visto que as crianças tinham de saber os números presentes na receita para deitar as quantidades corretas. Além disso, íamos contando os ingredientes deitados e os que faltavam deitar, fazendo assim uma exploração de conteúdos matemáticos de uma forma simples e integradora. As crianças tiveram ainda a oportunidade de colocar as broas no forno da escola, para que pudessem observá-las a crescer.

Figura 35 - Confeção das Broas



Perante isto é possível concluir que esta atividade não foi apenas vista como um momento de brincadeira e de distração, mas também como um momento de grandes aprendizagens e valorização da cultura, tal como se pretende nas OCEPE.

A segunda atividade com a comunidade foi planeada e realizada em cooperação com as outras colegas de estágio, não só com as da Escola da Achada, mas também com colegas que estavam a realizar o estágio em outras escolas. Esta atividade foi realizada por nós e consistia num musical intitulado *Opereta: À procura de um pinheiro* que narrava uma história de natal e que fazia referência a todos os preparativos para a época natalícia, desde procurar as bolas, as fitas, o pinheiro, entre outros. Para realizar esta atividade foram necessários vários ensaios e preparar vários adereços e gravações.

Após esta atividade houve um pequeno convívio entre todas as crianças, professores e funcionárias da escola²¹. Importa frisar que para este convívio ser realizado foi necessário a participação das crianças do PE, na medida em que foram elas próprias a confeccionar bolos para partilhar com todos depois do espetáculo. Assim, foi essencial explicar às crianças como seria o espetáculo e qual o seu contributo para esta atividade. Salienta-se ainda que foram as crianças a escolher o bolo que queriam confeccionar. Além disso, também foi pedido aos pais que contribuíssem com alguns sumos e aperitivos.

Figura 36 - Musical Opereta



De um modo global, esta atividade foi interessante, as crianças gostaram e estavam envolvidos muitos agentes educativos. Contudo não foi permitida a participação dos pais, uma vez que se tratou de uma decisão da escola.

Importa ainda destacar que esta atividade não se realizou apenas na Escola da Achada, sendo também levada a outras escolas como a Escola da Ajuda e o Infantário Polegarzinho.

5.5. Avaliação Formativa: Garantir Aprendizagens

A avaliação é um instrumento regulador da prática docente, pois através dele é possível construir uma visão geral sobre as características, áreas que merecem especial atenção e as potencialidades de cada aluno. Completando esta ideia, segundo a Circular n° 17/2007, de 10 de outubro, a avaliação permite:

(...) uma recolha sistemática de informações (...) e implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução. (p. 4).

²¹ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.8 – 8ª Semana

A avaliação que esteve na base deste estágio classifica-se como avaliação formativa uma vez que esta consiste num processo incessante e ativo que integra educadores e crianças. Além disso, é encarado como um processo que permite alcançar a melhoria e a qualidade educativa das crianças, ao invés de quantificar essa aprendizagem (Lopes & Silva, 2012). Para tal, deve-se recorrer a metas e instrumentos de apoio que auxiliem o registo das capacidades e dos desempenhos observados (Pais & Monteiro, 2002).²²

Assim, a avaliação das crianças da sala Arco-Íris baseou-se nos objetivos estabelecidos pela educadora cooperante para cada semana, sendo adequadas aos temas a explorar, bem como os objetivos estabelecidos pelo ME (1997) nas OCEPE.

Neste sentido, recolheu-se dados, através da observação, sobre os objetivos semanais estabelecidos, que numa fase posterior, foram compilados numa tabela onde é possível ter um panorama geral do desenvolvimento de cada criança no que diz respeito às diferentes áreas: ²³

- ✓ **Área de formação pessoal e social**
- ✓ **Área da expressão e comunicação** (Domínio das expressões, da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática)
- ✓ **Área do conhecimento do mundo**

Como forma de resumir as observações feitas, elaborou-se um esquema, em que é possível assistir a um conjunto de ilações resultantes das observações e registos semanais das atividades desenvolvidas durante o período de estágio.

Quadro 2 - Tabela Síntese: Avaliação Geral

Tabela Síntese: Avaliação Geral	
Área de Formação Pessoal e Social	✓ Facilidade em organizar e arrumar os materiais, deixando os espaços em condições de serem utilizados por outros;
	✓ Cumprimento de regras e utilização regular de expressões de saudação e agradecimento;
	✓ As crianças respeitavam os outros e apresentavam constantemente um espírito de cooperação;
	✓ Apreciavam o trabalho dos colegas e valorizavam-no;
	✓ Dificuldade em ouvir os outros e de esperar pela sua vez para falar;
	✓ Sentiam dificuldade em partilhar os materiais e em serem responsáveis por eles;
	✓ A maioria das crianças já não necessitavam de ajuda para se vestir, calçar e comer, contudo ainda apresentavam dificuldade em utilizar os talheres corretamente;
	✓ As crianças eram extremamente participativas.

²² Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 8 – Grelhas de Observação

²³ Ver Pasta B – Prática Pedagógica PE ▶ Apêndice 9 – Grelha de Avaliação

Clarifica-se a preocupação, por parte da equipa da sala, em promover atitudes e valores nas crianças. Para tal, as regras da sala surgiram como forma de despertar na criança o respeito e a solidariedade, salientando que as suas atitudes têm impactos nos outros. Neste sentido, a comunicação surge como alicerce para o desenvolvimento da autoestima e valorização do próximo. ME (2016) destaca que a “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (p. 37).

Quadro 3 - Tabela Síntese: Avaliação Geral

Tabela Síntese: Avaliação Geral	
Área da expressão e comunicação	<u>Domínio Expressão Físico-Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Expressão Musical</u>
	✓ Apresentavam noção do corpo, em relação ao exterior, mas a grande maioria não tem noção da direita e da esquerda;
	✓ As crianças recorriam regularmente ao jogo simbólico, representando situações do quotidiano;
	✓ A maioria utilizava a expressão corporal, fantoches e sombras chinesas para criar histórias e situações, apesar de ainda não serem muito criativas e estarem pouco à-vontade para o fazer;
	✓ Exploravam com facilidade os materiais e algumas crianças representavam as suas ideias, emoções e pequenas histórias através da plasticina, pintura, desenho, raspagem e colagem;
	✓ Sete crianças tinham dificuldade em escolher e utilizar diferentes formas de combinação (cores) e materiais de diferentes texturas (pano, papel, lãs);
	✓ Todo o grupo gostavam de ouvir músicas e canções, e demonstravam facilidade em aprendê-las.
	<u>Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</u>
	✓ Apresentavam capacidade de manter um diálogo, contudo nove crianças apresentavam dificuldade em utilizar novo vocabulário e quatro delas apresentavam mesmo dificuldade na fala;
	✓ O grupo ainda se encontrava numa fase de exploração da linguagem com carácter lúdico, como as rimas, trava-línguas, etc;
	✓ A grande maioria das crianças sabiam interpretar imagens, recontar histórias, relatar acontecimentos e inventar pequenas histórias;
	<u>Domínio da Matemática</u>
	• As crianças agrupavam diferentes objetos, distinguindo semelhanças e diferenças;
	• Algumas crianças reconheciam e representavam diferentes noções espaciais e topológicas (dentro / fora, longe / perto, em cima / em baixo...);
	• Facilidade em ordenar números, distinguir os momentos do dia e realizar simples operações, com exceção das cinco crianças que tinham, três anos;

A área de expressão e comunicação integra vários domínios todos eles essenciais ao desenvolvimento holístico da criança. O primeiro domínio engloba as quatro expressões artísticas: expressão físico-motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical. Cada uma destas expressões apresenta objetivos diferentes e as suas especificidades, contudo salienta-se a importância da sua transversalidade, uma vez que estas complementam-se simultaneamente. Salienta-se que estes domínios estavam sempre presentes ao longo das diversas rotinas e atividades – momentos em que se permitia que a criança se expressasse através das variadas expressões artísticas. No *Currículo Nacional do Ensino Básico*, ME (2001) enfatiza-se que a educação artística determina a forma como se pensa, se comunica e, sobretudo, como se interpreta o mundo que nos rodeia, razão pela qual possibilita o desenvolvimento de diversas competências.

Assim, acredita-se que a educação pela arte permite a consciencialização do corpo e das diferentes formas de expressar ideias e emoções. Neste sentido, a linguagem oral e a abordagem à escrita ganha sentido ao longo das rotinas, visto que a comunicação, a expressão e o encorajamento para escrever estava na base de qualquer atividade.

Posteriormente, o domínio da matemática, à semelhança dos anteriores, foi desenvolvido no decorrer da rotina, principalmente na marcação do dia da semana, da meteorologia, do número de colegas presentes e a faltar, etc. Salienta-se que estas atividades ao estarem relacionadas com as situações do quotidiano permitiam que a criança se começa-se a aperceber da sua funcionalidade e aplicabilidade em contexto real.

Quadro 4 - Tabela Síntese: Avaliação Geral

Tabela Síntese: Avaliação Geral	
Área do conhecimento do mundo	✓ A maioria das crianças reconheciam e nomeava diferentes cores, sensações e sentimentos;
	✓ Revelavam curiosidade e desejo pelo saber;
	✓ Cinco crianças apresentavam dificuldade em conhecer alguns aspetos relativos à biologia: conhecer os órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas etc.

No que concerne à área do conhecimento do mundo, observou-se ao longo do estágio o gosto e a curiosidade das crianças para conhecerem e adquirirem maiores conhecimentos, através das diversas comunicações e questionamentos constantes.

Em modo de conclusão, salienta-se que estas observações e avaliações realizadas foram essenciais, na medida em permitiram ter conhecimento das necessidades, interesses,

capacidades e fragilidades de cada criança, sendo por esse motivo, também, um auxiliador da planificação e conseqüentemente das atividades e estratégias a desenvolver.

5.6. Uma Reflexão sobre a Prática: Rever, Ponderar e Aperfeiçoar

Ao longo do meu percurso académico sempre me foi falado da importância do docente reflexivo. Esta reflexão torna-se pertinente uma vez que possibilita o melhoramento da intervenção. Coutinho *et al.* (2009) refere que a:

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. (p. 358).

O início de uma prática pedagógica exige sempre um grande esforço, uma vez que o importante para desenvolver uma prática de qualidade, numa primeira fase, passará por cativar e criar um clima positivo quer com as crianças, quer com toda a equipa pedagógica. No caso deste estágio realizado na EB1/PE da Achada, mais propriamente na Sala Arco-Íris, a convivência realizada na semana anterior ao início da prática simplificou a construção desse clima, ao mesmo tempo que criou nas crianças um entusiasmo por me conhecer e me incluir nas suas brincadeiras e atividades. Este primeiro contacto possibilitou também o conhecimento sobre a forma como o tempo e as rotinas eram organizadas ao longo do dia, conhecer o espaço da sala, nomeadamente o método que serviu de base à organização da sala, e ainda, compreender o papel do educador e das crianças perante a aprendizagem. Atendendo às primeiras observações e informações obtidas procurou-se desde logo começar a investigar alguns pressupostos teóricos que pudessem auxiliar o desenvolvimento da prática.

É neste sentido que a interligação entre a teoria e a prática assume neste patamar maior destaque, dado que uma surge como alicerce da outra. Assim, salienta-se que no momento em que se deu a entrada no estágio a bagagem teórica era extensa e por esse motivo havia inúmeros aspetos que em contexto prático ganhavam sentido e que deveriam ser observados.

No seguimento deste pensamento, em todos os momentos da prática tentou-se nunca esquecer os princípios e toda a teoria, pois só assim é possível construir uma prática sustentada, com vista a alcançar o sucesso.

De um modo geral, ao longo da prática os princípios defendidos foram a base para o desenvolvimento da planificação e das posteriores atividades. Assim, o brincar, as experiências

e as explorações livres da criança foram sobretudo *palavras-chaves* neste contexto de PE, dado que muitas investigações comprovam que as aprendizagens ocorrem sobretudo através das brincadeiras.

Ao se apurar os efeitos do lúdico na aprendizagem comprovou-se a pertinência de criar atividades deste cariz, tendo sido por esse motivo a base da aprendizagem. Deste modo, procurou-se ao longo de toda a prática afastar as atividades rotineiras e tradicionais que pouco interesse e envolvimento traziam à criança. Reflete-se este tema visto que em contexto PE ainda continua muito presente a realização de fichas de atividades, em que as crianças estão simplesmente sentados, com um lápis na mão a realizar grafismos e atividades deste cariz.

Torna-se então essencial repensar variadíssimas questões: *Será esta a escola que queremos para as nossas crianças? Será que devemos criar simplesmente uma fábrica de crianças em que todas saem da mesma forma? Deverá tornar-se as crianças pouco reflexíveis, que nada exploram e não questionam o mundo ao seu redor?* Estas questões merecem ser refletidas e certamente serão o ponto de partida para se criar mudanças educativas, sendo destacado o papel preponderante do docente neste aspeto. A escola deverá ser um lugar de alegria em que a cooperação, a interação e a descoberta sejam os alicerces de novas aprendizagens.

Evidencia-se desta forma a urgente necessidade de pôr fim a este PE escolarizante, que desmotiva as crianças e faz com que se vá perdendo o interesse por novas aprendizagens. O PE existe para que as crianças brinquem e interajam com os outros e com o meio, criando deste modo as suas próprias aprendizagens. Neste seguimento, ME (2016) nas novas OCEPE exalta 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, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p 10.).

Nesse caso, torna-se evidente a necessidade dos educadores desempenharem um papel de facilitador e orientador de aprendizagens, que permita a cada criança oportunidade de estar envolvida e de participar ativamente.

Este pensamento norteou toda a prática e por esse motivo, no que toca à planificação procurou-se refletir, pensar, discutir e solicitar às crianças e à equipa pedagógica o parecer e a sugestão de atividades. No entanto no momento da planificação os objetivos projetados na

LBSE e nas OCEPE não poderiam deixar de ser tidos em conta e articulados com os objetivos proposto para cada semana. Todos estes aspetos permitiram verificar a enorme exigência e complexidade de planificar atividades, dado que o objetivo principal seria partir dos aspetos observados e das recolhas de informação obtidas, para se dinamizar atividades capazes de irem ao encontro dos interesses, das necessidades e dos diferentes ritmos existentes na sala, decorrentes da heterogeneidade de idades.

Nesta linha de ideias, mais do que o planeamento de atividades, é encarar a planificação como um guia que serve apenas para orientar o caminho a seguir. No entanto é importante não esquecer que diferentes atalhos levam ao mesmo destino, isto significa que não é por não cumprirmos as planificações na íntegra que os objetivos não serão atingidos.

O caráter flexível da planificação está implícito nas ideias supracitadas, sendo este um dos pensamentos presentes ao longo da prática, e por esse motivo algumas das atividades não foram concretizadas totalmente, visto que se pretendia dar espaço e tempo às crianças para realizarem as suas criações. ME (2016) corrobora esta ideia salientando que planificar:

Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem. (p.30).

Todavia, acredita-se que isto não possa ser considerado um ponto negativo, mas sim positivo porque preferiu-se aproveitar o entusiasmo das crianças por um tema, atividade ou até mesmo partilha de ideias e emoções. Os petizes devem sentir-se importantes e como tal devem ser ouvidas as suas ideias e sugestões. Posto isto, salienta-se que foram muitas vezes pedidas sugestões às crianças sobre o que poderíamos fazer com determinado material e sobre a funcionalidade desse mesmo objeto, pois desta forma as crianças conseguem estruturar o seu pensamento e participar ativamente na sua aprendizagem.

Importa então espelhar que desenvolveu-se ao longo da prática um papel mediador em que se permitia à criança fazer, experimentar e aprender através da ação, pois esta tem efeitos muito positivos na aprendizagem das crianças, uma vez que esta é uma “(...) aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22).

Um dos aspetos que merece especial atenção é o espírito de interajuda e cooperação existente entre crianças - crianças e acrianças - equipa da sala. Era notório que as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas ao longo das atividades e na realização da sua higiene. Além disso, destaca-se que as crianças mais novas tendiam a seguir e a imitar comportamentos e atitudes dos mais velhos. Segundo Holt (2001) o grande anseio da criança é conhecer o mundo, expressar-se e movimentar-se, de forma livre, e sobretudo imitar as atitudes daqueles que o rodeiam.

Em contexto educativo, a comunidade, principalmente a família, desempenha um papel fundamental, na medida em que auxilia a construção de um clima baseado na confiança e que consequentemente permitirá que as crianças e as famílias sintam que as suas opiniões e ideias são valorizadas. No caso das crianças, Oliveira-Formosinho (2011) assegura que é fundamental compreender que a criança é um ser capaz de transmitir ideias, desejos e interesses, que podem ser pertinentes e essenciais para o desenvolvimento de novas atividades.

No que toca às famílias, importa refletir sobre a seguinte questão: *Será que as famílias devem ser simplesmente convidadas a participar e a assistir às festas da escola?* Esta questão tem sido muito debatida por muitos estudiosos e a resposta é clara, as famílias não deverão apenas participar nas festas finais, o contributo das famílias é vasto, visto que podem auxiliar e fornecer ideias e sugestões uteis para a aprendizagem.

Neste sentido, destaca-se que neste contexto de estágio procurou-se incluir as famílias fazendo-as compreender que estas são essenciais durante todo o ano letivo. Assim, criou-se as “Manhãs Criativas” em que se pretendia elaborar novos materiais recorrendo a desperdícios. Salienta-se que, contrariamente ao que se possa pensar, os pais não foram simplesmente convidados a recolher e a fornecer materiais, uma vez que se pretendia que também partilhassem ideias, sugestões e que passassem uma manhã na sala. No entanto tal, não se verificou devido ao ritmo de trabalho a que os pais estão sujeitos. O objetivo principal era consciencializar as famílias para a importância de se envolverem na aprendizagem dos filhos, estabelecendo assim uma verdadeira parceria entre família e escola.

Porém salienta-se que além das famílias outros membros da comunidade participaram nas atividades que foram sendo realizadas. O envolvimento e participação:

(...) destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo. (ME, 2016, p.18).

Não se poderia terminar esta reflexão sem mencionar o desagrado pelos temas e atividades, que muitas vezes são selecionados no início do ano, momento em que ainda não se conhece as crianças com quem vamos trabalhar. Assim, questionasse se *Será possível criar aprendizagens significativas sem as ouvir e sem conhecer os interesses e necessidades das crianças?* Claramente não, uma prática de qualidade deverá colocar a criança no centro da aprendizagem e as atividades não deverão ser construídas para ela, mas sim construídas juntamente com elas, dando-lhes voz na tomada de decisões sobre o que aprender e quais as atividades que se pode desenvolver em torno desses interesses e decisões. Nesta ideia interliga-se à frase com que se iniciou este relatório, cada vez mais nos deparamos com escolas que são gaiolas para as nossas crianças, em que basta a colocá-las no seu interior e fazer o que se quer delas. É urgente terminar com estas ideias e deixar de encarar a escola para este fim.

A escola deve ser, sim, um jardim livre que permite aos pássaros (às crianças) voarem livremente, e para tal, é essencial que aprendam através das suas tentativas de esvoaçar (experiências, descobertas), mantendo-os conscientes de que o alimento (educador) está ao seu redor para lhe fornecer força e coragem para realizarem novos voos (aprendizagens). Esta analogia poderá, num primeiro momento, parecer um pouco redutora, contudo deverá ser a base da educação. Neste sentido, é fulcral que se comece a olhar as crianças como pássaros que devemos deixar voar, sendo o nosso papel apenas o de impulsionadores e incentivadores do voo, tudo o resto elas serão capazes de fazer sozinhas, através das suas tentativas e erros.

Capítulo VI – Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo

“Os alunos são crianças de carne e osso que sofrem, riem, gostam de brincar, têm o direito de ter alegrias no presente e não vão à escola para serem transformados em unidades produtivas no futuro.”

(Alves, 2004, pp. 122 – 123).

Enaltecendo a ideia explicitada na frase de abertura deste capítulo, a escola não deverá ser uma fábrica de alunos em que todas são produzidas e formatadas de forma igual. O que se pretende é construir uma escola que pense nos alunos, com o intuito de criar cidadãos críticos e inovadores.

A prioridade em educação não deverá ser os conteúdos, mas sim o grupo de alunos com quem se está a trabalhar. Assim, é urgente, que os docentes deixem de pensar na forma como irão abordar todos os conteúdos e que se comece a pensar e a tentar conhecer os interesses e conhecimentos que desperta a curiosidade dos alunos. Alves (2004) realça um dos seus sonhos no que toca à educação, “Eu sonho com o dia em que os professores, nas suas conversas, falarão menos sobre os programas e as pesquisas e terão mais prazer em falar sobre os seus alunos.” (p. 124).

Ao refletir os programas que são exigidos em contexto de 1.º CEB, certamente apercebemo-nos que estes são delineados e programados por agentes externos à escola que pouco conhecem da realidade escolar. Neste sentido, o docente deverá partir dos objetivos programados e criar atividades que estejam relacionadas com as vivências e quotidiano das crianças. Assim, além de conhecer as crianças, torna-se essencial conhecer o meio envolvente, a instituição e, sobretudo, o ambiente familiar no qual a criança reside. Destaca-se que neste capítulo encontra-se explanadas as duas práticas realizadas em contexto de 1.º CEB, uma no 1.º ano e noutra no 4.º ano de escolaridade.

▶ 1.º ano

Esta primeira prática, desenvolvida no 1.º ano de escolaridade, realizou-se na EB1/PE da Assomada entre abril e junho de 2016. Os pontos seguintes elucidam as informações recolhidas e todo o trabalho desenvolvido.

6.1. O Ambiente Educativo: Uma Caracterização dos Contextos Educativos

Existe uma multiplicidade de factores que influenciam a educação e aprendizagem dos alunos, nomeadamente o meio social e cultural em que estão envolvidas, a organização da escola, do tempo e do espaço, bem como o ambiente familiar do aluno. Para se criar uma aprendizagem de qualidade é fulcral que o professor tenha em atenção estes aspetos, de modo a respeitar as desigualdades existentes na sala de aula. Considerando que todo o ambiente educativo é essencial no processo de aprendizagem, num primeiro momento, tornou-se fundamental conhecer bem o ambiente educativo, dado que determinou a forma como as atividades foram implementadas. Nesta lógica, surgiu então a necessidade começar a caracterizá-los, antes de se explicitar todas as atividades desenvolvidas, visto que o ambiente e a forma como estavam organizados determinou toda a intervenção.

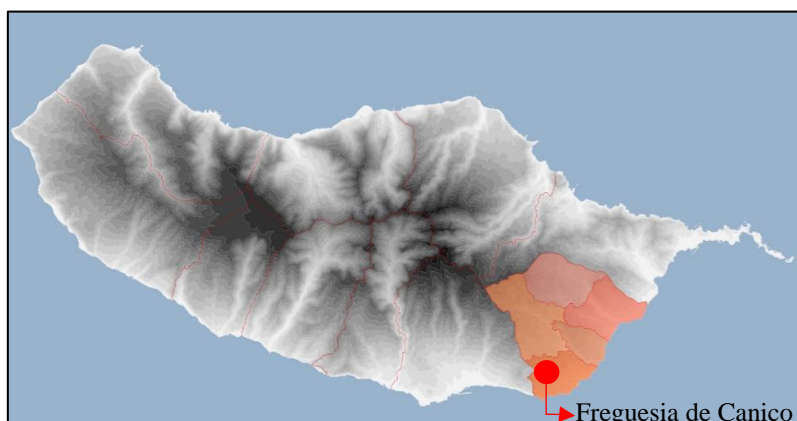
6.1.1. Meio Envolvente

A EB1/PE da Assomada fica situada no concelho de Santa Cruz, mais propriamente na freguesia do Caniço. Esta freguesia apresenta uma área aproximada de 12km e abarca uma população de cerca de 23 368 habitantes, de acordo com os censos de 2011.

A freguesia do Caniço inclui os sítios da Vargem, Livramento, Assomada, Moinhos, Tendeira, Zimbreiros, Garajau, entre outros.

A primeira figura possibilita a observação da localização do Concelho de Santa Cruz no mapa da Ilha da Madeira, bem como a freguesia em que se insere esta escola.

Figura 37 - Mapa do Concelho e Freguesia onde pertence a Escola



Nas áreas circundantes à escola encontram-se duas igrejas, sendo uma católica e outra adventista, uma padaria, bares e outros serviços comerciais. Apesar disso, é no centro da

freguesia do caniço que se encontram os maiores serviços e instituições tais como: Junta de Freguesia, o Centro de Saúde, bibliotecas, farmácias e duas instituições educativas, uma do 1.º CEB o e outra de 2.º e 3.º Ciclos, para além de diversos infantários espalhados pela freguesia.

Relativamente à economia, a atividade predominante é a hotelaria, visto que o Caniço apresenta um número significativo de residenciais, hotéis e restaurantes. A nível cultural, existem alguns núcleos desportivos como o Clube Desportivo Cruzado Canicense, uma extensão do Conservatório de Música da Madeira, entre outros.

6.1.2. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada

A EB1/PE da Assomada foi inaugurada a 30 de setembro de 2004, tendo sido construída de raiz. Esta situa-se no sítio da Assomada, na freguesia do Caniço, no concelho de Santa Cruz e abarca alunos do PE e do 1.º CEB. O nome desta escola, *Assomada*, deriva da organização geográfica predominante neste local, sendo que, habitualmente, esta palavra significa lugares e sítios do espaço geográfico madeirense associados ao relevo acentuado. O edifício é constituído por três pisos, sendo eles, a cave, o rés-do-chão e o primeiro andar (PEE, 2012).

Figura 38 - Fachada da EB1/PE da Assomada



Na cave encontram-se salas que servem de apoio às atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente as expressões artísticas, um gabinete do conselho diretivo, três arrecadações e três casas de banho.

Relativamente ao rés-do-chão, existem três salas de atividades destinadas ao PE, um gabinete de atendimento aos encarregados de educação, uma casa de banho para professores e para crianças, uma cantina e uma cozinha.

Já no primeiro andar encontra-se o gabinete da direção, cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala de convívio de professores, uma sala de informática, uma casa de banho e uma arrecadação.

Esta escola também apresenta espaços exteriores amplos que são utilizados pelos alunos na hora do recreio. Além disso, possui um campo de jogos, utilizado nas aulas de Expressão Físico-Motora e nas horas de atividades livres. Importa salientar que existem também dois parques exteriores cobertos. Além destes parques, existe na parte traseira da escola um parque infantil destinado a todas as crianças, exceto as de terceiro e quarto ano de escolaridade.

No que toca ao PEE, desta escola o objetivo principal era alcançar melhorias no comportamento e nas atitudes dos educandos, despertando assim a importância da vida em sociedade (PEE, 2012).

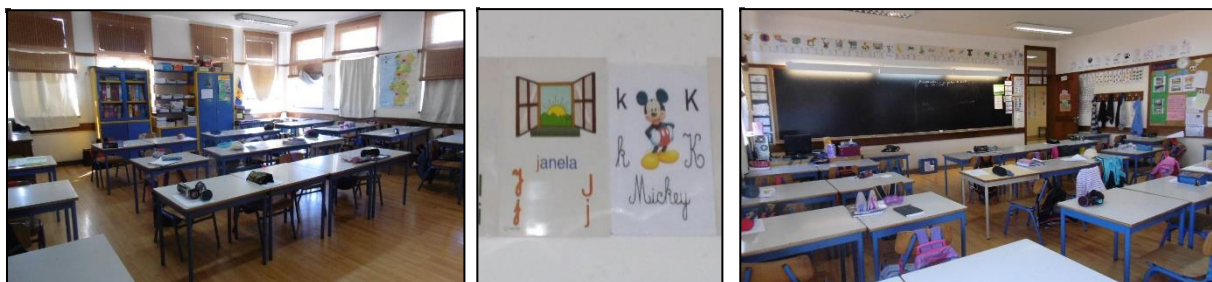
6.1.3. O Espaço e o Tempo na Sala do 1.º ano

A organização do espaço da sala merece especial atenção por parte do professor, visto que nele interagem e convivem diferentes alunos, a vários níveis e ritmos. Nesta linha de pensamento, Morgado (2004) salienta que a sala de aula deve ser um espaço onde prevaleça a qualidade e a eficácia do ensino.

A sala do 1.º ano exibia boas condições, era arejada, bem iluminada e apresentava bons espaços para o desenvolvimento de diversas atividades. Além disso, estava organizada de forma a possibilitar a circulação ágil dos alunos e dos professores. A sala do 1.º ano estava equipada com um lavatório que servia de apoio a algumas atividades e apresentava bons armários, essenciais à arrumação dos livros e materiais dos alunos. As paredes da sala encontravam-se decoradas com trabalhos dos alunos e com resumos de conteúdos abordados, nomeadamente o alfabeto e os números.

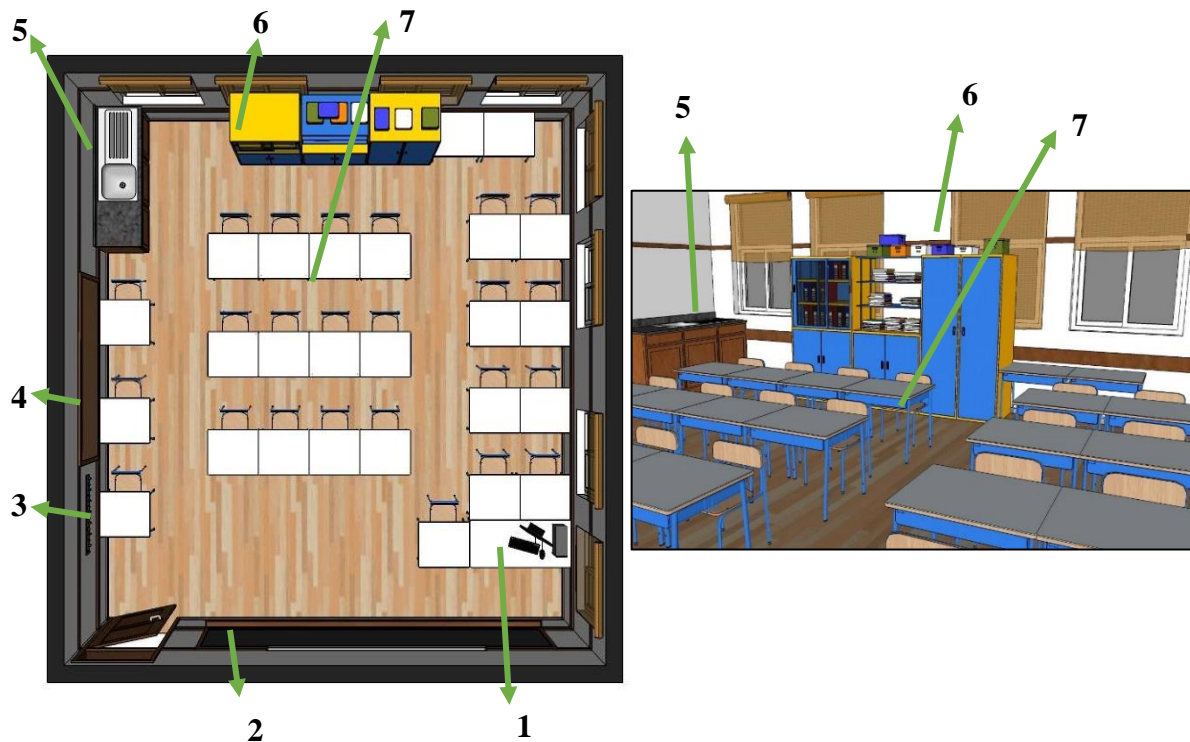
No que concerne à organização das mesas da sala de aula estas encontravam-se em fileiras, o que acabava por dificultar as interações entre colegas. Esta organização foi pensada e estabelecida pelo professor titular de acordo com o comportamento do grupo. Atendendo que este era demasiado agitado e conversador, esta foi a forma que se mostrou mais eficaz. Segundo Arends (1995) esta organização da sala poderá ser eficiente quando se deseja que os alunos estejam concentrados, atentos e focalizados no seu trabalho.

Figura 39 - Sala do 1.º ano A



Como forma de ilustrar a sala, abaixo encontra-se a planta da sala, algo que o docente deverá pensar cuidadosamente, uma vez que o espaço e a forma como está organizado tem grande influência no desenvolvimento das atividades. Além disso, nos apêndices encontram-se outras perspectivas do espaço da sala²⁴.

Figura 40 - Planta da sala do 1.º ano



Legenda

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| 1 – Secretária do Docente | 6 – Armário do material |
| 2 – Quadro | 7 – Mesas dos alunos |
| 3 – Cabides para roupa | |
| 4 – Placard | |
| 5 – Lavatório | |

Segundo Morgado (2003), a sala deverá ser um ambiente confortável e acolhedor, deve ser também funcional e de simples arrumação, e ainda permitir o desenvolvimento de atividades em simultâneo. Atendendo a estas ideias, podemos afirmar que a sala do 1.º ano era agradável, visto que apresentava estas mesmas características.

²⁴ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 2 – Perspetivas da Sala

Esta sala de aula possibilitava um clima relacional e emocional positivo, em que se trabalhava na base da segurança, confiança e aceitação mútua, tornando-se desse modo, um ambiente estimulante e motivador.

A organização do tempo permite ao docente se orientar, uma vez que desta forma consegue ter uma visão global sobre a forma como deverá planificar as aulas, de modo a respeitar os tempos, previstos no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, para cada uma das áreas curriculares. Além disso, esta organização e estipulação de tempo permite ao aluno começar a criar hábitos de gestão do tempo, a fim de concluir as suas atividades no tempo estipulado.

Considerando que se tratava de uma turma de 1.º ano, as aulas eram desenvolvidas no turno da manhã, das 8h30 às 13h30, sendo que durante esse período foram desenvolvidas atividades das diversas componentes do Currículo: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Artística e Físico-Motora, sendo que o Inglês e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) serviam de complemento a estas. O esquema abaixo ilustra, de forma clara, o tempo dispensado para cada área e as diversas atividades que foram ocorrendo durante a semana. Salienta-se ainda, que a prática pedagógica incidiu nos três primeiros dias da semana: Segunda, Terça e Quarta.

Quadro 5 - Horário da Turma do 1.º ano

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
9h30 - 10h30 Inglês	10h00 – 11h00 Música	_____	9h30 – 10h30 Educação Física 11h00 – 12h00 Informática	12h30 – 13h30 Música

Fonte: PAT

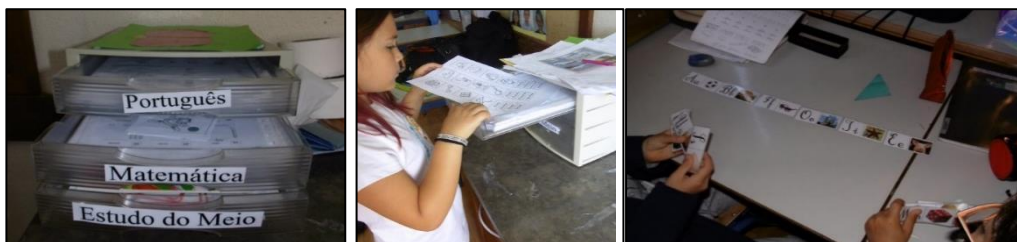
O esquema elaborado permite verificar que eram cumpridas as horas destinadas a cada área, no entanto estas não se encontravam organizadas num horário fixo, mostrando assim a flexibilidade do mesmo. Assim, a única exigência era a do cumprimento das horas, possibilitando, desta forma, a criação de uma sequência de aprendizagem lógica e coerente.

Além disso, uma vez que se tratava de uma turma de 1.º ano a abordagem à leitura, à escrita e às noções matemáticas surgiam como a base do processo de ensino-aprendizagem, sendo essa a razão pela qual o ensino incidia, maioritariamente, na área do Português e da Matemática.

Atendendo que a distribuição e organização do espaço da sala de aula envolve algum tempo e que a maioria dos alunos queria sempre ajudar – como forma de dar oportunidade a todos, criou-se o ajudante do dia, cuja função seria distribuir materiais, chamar à atenção dos colegas nos momentos de maior ruído e ainda auxiliá-los nas suas dificuldades. Esta tarefa permitia aos alunos ganhar maior responsabilidade e criar um ambiente de aprendizagem baseado na cooperação.

No entanto, na sala de aula existiam ritmos de aprendizagem diferentes e é neste sentido que o trabalho individual surge com pertinência, na medida que permitia que cada criança realizasse atividades de acordo com as suas dificuldades. Assim, sentiu-se a necessidade de criar uma caixa de ficheiros, onde se disponibilizavam fichas e jogos, que os alunos podiam realizar nos tempos mortos e no momento de estudo autónomo Morgado (citado por Morgado, 2004).

Figura 41 - Caixa dos Ficheiros e Atividades Âncora



Nessa lógica, pretendeu-se dar maior autonomia aos alunos, fazendo-os refletir e escolher uma atividade que colmatasse as suas dificuldades. Salienta-se ainda, que pelo facto de não existirem trabalhos de casa os alunos pediam para levar atividades da caixa dos ficheiros, com o intuito de praticar os conteúdos abordados, servindo, assim, ao docente como meio para avaliar os conhecimentos e as dificuldades existentes.

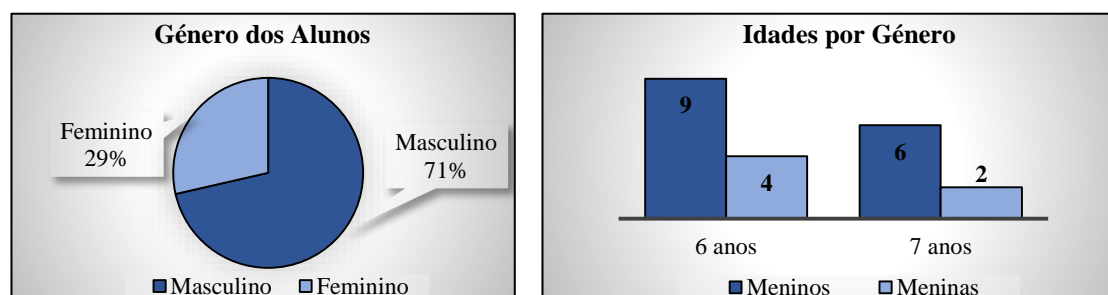
6.1.4. Os Alunos do 1.º A: Conhecer para Intervir

Conhecer os alunos é essencial para que o processo de ensino aprendizagem seja rico e adequado. Lopes e Silva (2010) certificam esta ideia, assegurando que é fulcral que o professor conheça bem os conteúdos que ensina, que conheça os processos de ensino-aprendizagem, mas

que conheçam principalmente os alunos com quem estiveram a trabalhar ²⁵. Assim, os dados que permitiram realizar esta caracterização, foram recolhido através do PAT (2015), das fichas individuais e, ainda, dos registos fotográficos – autorizados pelos pais ²⁶.

A turma do 1.º A era composta por 21 alunos, seis do sexo feminino (29%) e 15 do sexo masculino (71%), com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Estes alunos já frequentavam esta escola no ano anterior, ou seja realizaram o PE na mesma escola. Todos os alunos desta turma eram provenientes do Concelho de Santa Cruz, sendo as suas residências nos arredores da freguesia do Caniço.

Figura 42 - Género e Idades por Género



As crianças entre os seis e sete anos encontram-se no estágio das operações concretas. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) esta fase é caracterizada pela passagem do pensamento simbólico para o pensamento lógico. De acordo com Smith, Cowie e Blades (2001) as crianças nesta fase começam a tornar-se capazes de compreender e entender o mundo à sua volta. Segundo Kohlberg (citado por Lourenço, 1992) no que diz respeito ao nível moral, as crianças encontram-se na fase em que dão mais sentido à justiça e não propriamente às normas sociais e morais.

Os alunos desta turma eram empenhados e muito participativos, pois tentavam ser sempre dos primeiros a responder às questões colocadas pelo professor. No geral, a turma esforçava-se para realizar bem as atividades, contudo importa salientar que eram as atividades originais e diferentes que faziam com que os alunos ficassem mais atentos e motivados. Assim, podemos garantir que os alunos, no geral, acompanhavam as atividades propostas, porém foi necessário fazer algumas adaptações, uma vez que os discentes não eram todos iguais e apresentavam ritmos de aprendizagem diferentes. Importa, aqui, aludir que existiam três alunos que necessitavam de algum apoio nos casos da Matemática e do Português.

²⁵ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 3 – Dados dos Alunos

²⁶ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 4 – Autorização Fotográfica

Relativamente ao comportamento, podemos afirmar que se tratava de uma turma muito agitada e conversadora, o que perturbava o bom funcionamento da aula. Existia, também, um aluno que apresentava muita dificuldade de concentração na sala de aula, pois não conseguia permanecer atento aos seus trabalhos, acabando assim por se atrasar e não conseguir concluí-los. Salienta-se ainda que este aluno não apresentava autonomia na realização dos trabalhos, dependendo sempre da presença da professora de apoio ou do professor titular da turma para concluir as tarefas.

Ainda no que diz respeito ao comportamento, existia um aluno que não conseguia estar sentado a realizar o seu trabalho, pois sentia necessidade de se movimentar pela sala. Além disso, era uma criança que causava grandes conflitos quer com colegas, quer professores e funcionários. Todavia, era um aluno amoroso e carente de afetos, devido à situação familiar que enfrentava.

Os alunos desta turma, apesar de agitados apresentavam grande facilidade em aprender, porém, como já referido, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse eficaz era necessário recorrer e proporcionar atividades lúdicas, dinâmicas e que os mantivessem concentrados.

Ao nível das aprendizagens e do progresso dos alunos, a análise do PAT, das fichas individuais, das conversas informais com o professor titular e da observação direta e participativa, possibilitaram tirar algumas ilações. Assim, é possível afirmar que, no Português, a maioria dos alunos acompanhavam as atividades, não necessitando de grande apoio, com a exceção de três alunos que evidenciavam dificuldades na escrita, leitura e concentração. No que concerne à Matemática o mesmo acontecia, apenas três alunos apresentavam maiores dificuldades. Já no caso do Estudo do Meio, uma vez que se tratava de temas do quotidiano e do interesse dos alunos, todos acompanhavam os conteúdos propostos. Relativamente às Expressões Artísticas, todos os alunos, de um modo geral, acompanhavam as atividades propostas. Era notório um grande entusiasmo por parte dos alunos pelas atividades deste cariz, provavelmente resultante da sua pouca exploração habitual.

6.1.5. O Ambiente Familiar

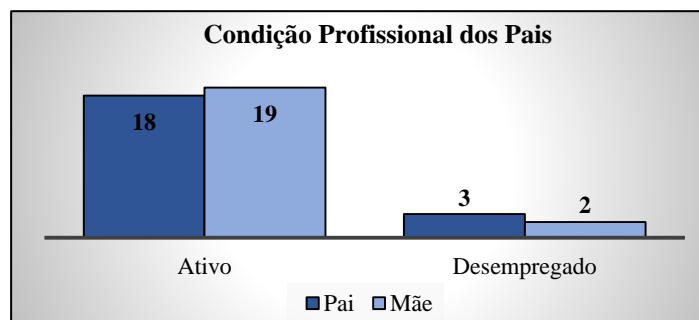
Como se tem vindo a destacar ao longo deste relatório, caracterizar as famílias dos alunos é imprescindível, pois o ambiente familiar influenciará o desenvolvimento e os comportamentos dos alunos em contexto educativo. Assim, enfoca-se que conhecer o ambiente familiar é imprescindível, visto que os alunos trazem de casa uma bagagem cultural e social

que não pode ser menosprezada. Assim, procurou-se conhecer os contextos familiares dos alunos ²⁷, visto que isso permitia compreender-se atitudes e conseqüentemente chegar a todos mais facilmente. Assim, na perspectiva de um dos pais é importante conhecer o contexto familiar dado que:

(...) a família é considerada uma instituição responsável por promover a educação dos filhos e influenciar o comportamento dos mesmos no meio social torna-se essencial que o educador conheça esse contexto (Entrevista aos pais – T.O).

No que diz respeito às famílias destes alunos, foi possível verificar que, de acordo com os dados reunidos nas fichas individuais, 18 pais e 19 mães se encontrava a exercer a sua profissão. Relativamente aos pais que se encontravam no desemprego, podemos referir que correspondiam a uma percentagem de 12 %, sendo que três eram do sexo masculino e dois do sexo feminino.

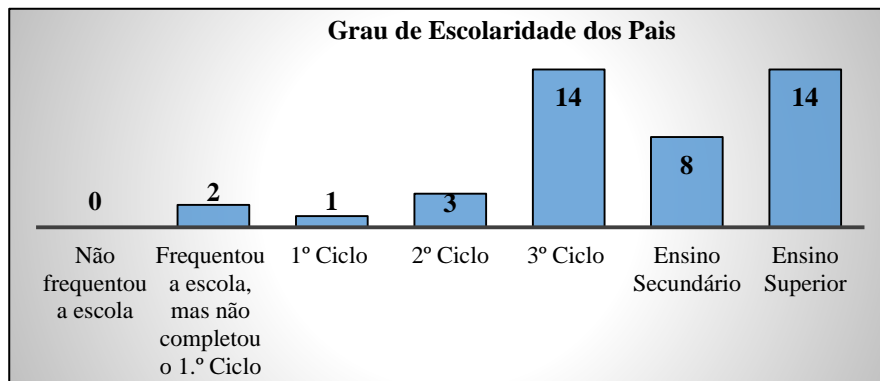
Figura 43 - Condição Profissional dos Pais



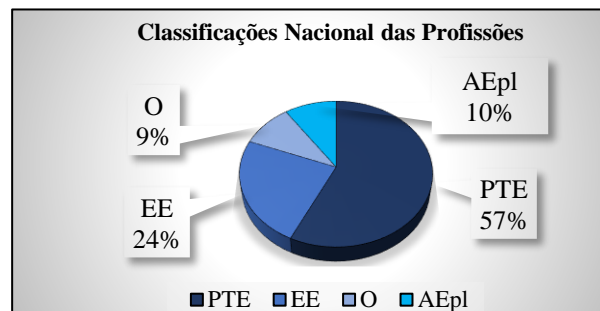
No que concerne ao grau de escolaridade dos pais, verificou um grande investimento na formação, visto que 14 completaram o ensino superior, oito o ensino secundário, 14 o 3.º Ciclo, três o 2.º Ciclo, um o 1.º Ciclo e apenas dois não completaram o 1.º Ciclo, como se encontra explicitado no gráfico que se segue. No entanto, destaca-se que, elaborou-se um gráfico, que se encontra nos apêndices, onde é possível analisar, de forma mais aprofundada, a escolaridade dos pais por sexo ²⁸.

²⁷ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 5 – Dados dos Pais

²⁸ *Ibidem*

Figura 44 – Grau de Escolaridade dos Pais

Analisando as profissões dos pais dos alunos, com base na Classificação Nacional das Profissões (2011), foi possível constatar que 57% dos pais se inseriam na categoria Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE); 24% encontravam-se na categoria Empregados Executantes (EE); 10% na categoria Assalariados Executantes Pluriactivos (AEpl) e por fim 9% dos pais encontravam-se na categoria Operários (O).

Figura 45 - Classificação das Profissões dos Pais

Perante este gráfico podemos concluir que a maioria dos pais se encontrava na categoria PTE. Assim, em jeito de conclusão, declara-se que no grupo de alunos desta turma existia diversos estatutos económicos e sociais, que influenciavam o processo de aprendizagem dos alunos, quer no apoio em casa quer na participação dos pais nas atividades escolares.

6.2. Do Problema à Investigação

Para iniciar um projeto de investigação-ação é fundamental refletir e apurar um problema que necessite de solução. Máximo-Esteves (2008) afirma que:

A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para

identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas (...) (p.10).

Nesta linha de pensamento, ao longo da prática pedagógica tentou-se averiguar uma problemática existente na sala do 1.º ano. Para tal, a observação direta mostrou-se eficaz neste processo de recolha e análise de dados.

Ao longo das duas primeiras semanas, constatou-se que se tratava de uma turma muito agitada e conversadora, provavelmente decorrente da falta de motivação associada ao método de ensino utilizado. Nesta lógica, observou-se a necessidade de motivar e criar atividades capazes de desenvolver a concentração e a melhoria do comportamento.

Arends (1995) faz referência à teoria da motivação de Csikszentmihalyi e realça a importância de planear e proporcionar, aos alunos, atividades que estes encarem como agradáveis e desafiadoras. Atendendo a esta problemática e à análise dos dados recolhidos, começou-se a pensar em possíveis questões-problemas, tendo-se chegado, por fim, à seguinte: **De que forma as crianças do 1.º A da Escola da Assomada podem desenvolver a motivação e a concentração através de atividades lúdicas?**

Após a formulação da questão-problema, procurou-se compreender o comportamento dos alunos durante as atividades, de forma a conseguir averiguar os momentos em que estes se encontravam mais agitados e desmotivados. Segundo Silva e Lopes (2015b) as atividades que estimulam a concentração e despertam a curiosidade nas crianças auxiliam na construção de um clima de sala de aula tranquilo e propício à aprendizagem, uma vez que os alunos ficam mais relaxados e, conseqüentemente, tornam-se mais atentos e empenhados nas atividades. Os mesmos autores realçam que estas atividades de relaxamento e motivação permitem um melhoramento da atenção, da memorização e, conseqüentemente, uma melhoria no rendimento escolar. Atendendo ao problema encontrado, estes pressupostos teóricos dão sustento às ideias e às estratégias pensadas para aplicar na sala.

6.2.1. Fases do Projeto de Investigação-Ação

O desenvolvimento de qualquer projeto de investigação-ação passa por diversas fases que exigem organização e uma estruturação clara e objetiva. Assim, após a escolha da problemática a abordar, este projeto seguiu diversas fases que se encontram explanadas no cronograma que se segue.

Salienta-se que desde que se iniciou a intervenção prática começou-se a planificar atividades ²⁹ e a recolher diversos dados, através do registo fotográfico, de anotações que foram sendo compiladas no diário de bordo ³⁰, bem como grelhas de registo. Posteriormente, estes dados foram organizados com maior detalhe, com vista a refletir e tirar conclusões sobre as estratégias aplicadas e sobre os efeitos das mesmas no comportamento e na aprendizagem dos alunos.

Em modo de conclusão, revela-se que estas fases estiveram sempre presentes ao longo da prática pedagógica, procurando evidenciar melhorias na motivação e na concentração dos alunos, na medida em que este foi o problema que se procurou solucionar através dos pressupostos teóricos e das estratégias delineadas.

6.3. Atividades: Proporcionando Experiências Ricas

Após definir a questão de investigação pertinente para este contexto, procurou-se através do PAT e das fichas individuais, saber quais os conhecimentos prévios dos alunos, as dificuldades existentes e os diferentes ritmos de aprendizagem, para que, numa fase seguinte, fosse mais fácil definir as estratégias e refletir sobre quais as melhores e mais pertinentes para este grupo. Decorrente da investigação de Lopes e Silva (2010), enfoca-se que o desenvolvimento de uma prática pertinente e adequada exige a reflexão, por parte do docente, sobre os conhecimentos prévios dos alunos, sobre os materiais que melhor se adaptam aos objetivos e as competências a fortalecer e, principalmente sobre as razões que motivam os alunos para a aprendizagem.

Considerando que a questão de investigação relaciona-se com a motivação dos alunos e o desenvolvimento da concentração, as atividades planificadas. Incidiram na criação de momentos de aprendizagem significativos, lúdicos e motivadores. Inicialmente, tentou-se apurar e compreender as causas de desmotivação. Day (2004) afirma que um docente empenhado e que ama o que faz antes de criticar os comportamentos dos alunos procura entender as causas da desmotivação, ao invés de arranjar e aplicar estratégias sem conhecer o motivo que os leva a reagir dessa forma.

Não descurando o acima mencionado, esta intervenção foi ao encontro dos objetivos e conteúdos estipulados na organização, programas e metas curriculares, visto que foram documentos que suportaram e orientaram toda a prática.

²⁹ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 6 – Planificações

³⁰ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 7 – Diários de Bordo

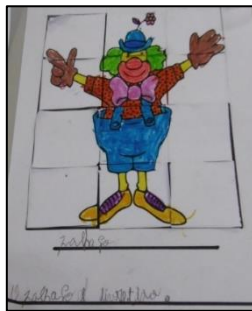
▶ Português

Na área do Português, procurou-se desenvolver atividades dinâmicas e que exigiam maior concentração, surgindo os jogos como forma de alcançá-la.

Nesta perspectiva, propôs-se aos alunos a montagem de um *puzzle*, cujo objetivo seria o de escrever a palavra correspondente à imagem formada e uma frase que a incluísse³¹. Destaca-se que um dos alunos surgiu que dramatizassem a imagem que lhes tinha sido atribuída, a fim de os colegas adivinharem. Esta ideia foi aproveitada e, num momento seguinte, procedeu-se então à leitura da frase criada.

Com esta simples atividade pretendeu-se motivar os alunos, ao mesmo tempo que se contribuía para o desenvolvimento da escrita, de hábitos de leitura e, sobretudo, do raciocínio.

Figura 47 - Puzzle



Os dados obtidos, nesta atividade, permitiram concluir que estas foram excelentes contributos, dado que permitiram cativar dos alunos para a aprendizagem, para os ajudar a concentrar, a trabalhar com pouco ruído e, sobretudo para os ajudar a estruturar o pensamento. Neste seguimento, Azevedo, Van der Kooij, Neto, Christie, Pessanha, Vukelich e Smillansky (Citados por Neto, 2001), realçam que: “Os estudos de investigação têm demonstrado que a percentagem de crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso (...).” (p.199).

Ainda no âmbito do Português, recorreu-se aos jornais e panfletos para explorar, em grupo, novas palavras e letras³². Após a introdução de uma nova letra, através de uma história, (visto que os alunos adoravam e sugeriam constantemente a sua utilização) propôs-se que os alunos procurassem palavras que apresentassem a letra introduzida – neste caso a letra “q”. Esta atividade, apesar de causar um pouco de agitação, teve o efeito pretendido – a motivação e o empenho de toda a turma na atividade. Depois desta procura, os alunos registaram as palavras no quadro e, numa fase posterior, trabalhou-se a palavra através da leitura e divisão

³¹ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.6

³²Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.3

silábica. Considerando que estávamos perante uma turma de 1.º ano, tornou-se essencial estimular os alunos no que toca à construção de frases mais complexas e coerentes. Assim, neste sentido, sugeriu-se que escolhessem uma palavra e criassem uma frase em a incluíssem. Posteriormente, em grande grupo, fez-se a leitura das frases.

Os alunos adoraram a atividade, pois não era uma experiência que se realizasse com frequência naquela turma. Os discentes estavam completamente empenhados a ler e a recortar palavras. Assim, ao mesmo tempo que trabalhavam a leitura e a exploração de novas frases, desenvolviam também a sua motricidade fina (através do recorte) e a concentração através da procura de novas palavras.

Figura 48 - Procurando palavras nos Jornais



▶ Matemática

No que concerne à área da Matemática, concretizaram-se vários jogos e atividades que envolveram a participação e a decisão dos alunos, ao mesmo tempo que reviram e consolidaram conhecimentos. Assim, pretendeu-se realizar atividades dinâmicas e interativas, uma vez que os alunos estavam habituados a realizar inúmeras fichas de trabalho. Para tal, realizou-se o jogo do lenço no espaço exterior da escola, com o intuito de proporcionar aos alunos o desenvolvimento do cálculo mental. Como forma de dar início, organizou-se os alunos em filas com o mesmo número de elementos, tendo a cada aluno, de cada fila, sido atribuído um número.

De um modo geral, este jogo consistia em tirar uma operação do saco, lê-la bem alto e dizer um número. Seguidamente, alunos, um de cada fila, com o número escolhido corria até ao lenço, sendo que o aluno que o apanhasse tinha a oportunidade de responder à questão ³³. Caso o aluno acertasse, a sua equipa ficaria com um ponto, caso perdesse, era dada a oportunidade de responder ao aluno da outra equipa, com o mesmo número. Todos os alunos estavam contentes, motivados e empenhados, comprovando assim que os jogos podem ser um bom auxiliar para criar aprendizagens significativas, dinâmicas e motivadoras.

³³ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.8

Figura 49 - Jogo no Exterior

O desenvolvimento destas atividades revelaram-se bastante benéfico visto que motivaram os alunos, permitiram a aquisição e a exploração de novos conhecimentos e, sobretudo porque despertou o gosto pela matemática.

No que diz respeito à introdução da aprendizagem do conceito “área”, realizou-se uma atividade de medição da área do balde do lixo da sala – objeto escolhido no dia anterior pelos alunos ³⁴. Atendendo a que este conceito é demasiado abstrato, esta atividade mostrou-se essencial para que os alunos o conseguissem compreender. Além do balde do lixo, no decorrer da atividade, os alunos mostraram-se interessados em ver a área de outros objetos, tendo sido disponibilizado tempo para essa exploração. Os alunos estavam envolvidos na atividade visto que a concretização da mesma exigia a manipulação de objetos. Além disso, esta atividade tornou-se significativa na medida em que os objetos explorados partiram do interesse dos alunos e tornaram a aprendizagem mais concreta.

Figura 50 - Área do Baldo do Lixo

▶ Estudo do Meio

No que respeita à área do Estudo do Meio, aprofundou-se temas relacionados com o espaço e divisões da casa, a exploração dos sentidos, bem como experiências com água e barro. No que concerne à exploração do espaço e divisões de casa, começou-se a falar sobre a planta da minha casa, onde fui contando as divisões da mesma ³⁵. Seguidamente, partiu-se dessa

³⁴ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.7

³⁵ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.3

conversa para conhecer o tipo de casa das crianças e as suas divisões preferidas. Para completar e explorar mais um pouco esta temática, elaborou-se uma casa de cartão, com as várias divisões, e cartões com equipamentos e elementos pertencentes às mesmas. Assim, o objetivo seria cada aluno ficar com um cartão e colocá-lo na divisória correta. Atendendo que os alunos adoravam desenhar, foi-lhes sugerido que ilustrassem a sua parte da casa favorita, a fim de montarmos um placard com a casa construída e as ilustrações dos alunos. Todos os alunos adoraram esta atividade e estavam entusiasmados e envolvidos na sua concretização.

Figura 51 - Explorando as Divisões da Casa



Outra atividade, que motivou os alunos e que lhes despertou grande interesse, foi a exploração dos sentidos, nomeadamente o paladar, o olfato e o tato³⁶. Assim, foram distribuídos diversos materiais e alimentos para que as crianças, em grupos e de forma autónoma, fizessem a exploração e registassem os dados obtidos. Salienta-se ainda que foi dada a oportunidade de os alunos escolherem alguns materiais existentes na sala para fazer a exploração do tato.

Como esta atividade envolvia a exploração e a aquisição de vários conceitos, esta foi dividida e realizada por partes, em que num primeiro momento foi dada a oportunidade de fazer exploração textural dos materiais macios, ásperos, lisos e rugosos.

Posteriormente, os alunos foram convidados a fazer a exploração olfativa, cujo objetivo seria identificar os cheiros agradáveis e desagradáveis. No que toca aos conceitos de doce e amargo, todos os alunos tiveram a oportunidade de provar vários alimentos, para que na fase seguinte cada aluno fosse capaz de justificar as conclusões retiradas.

Todas as explorações feitas exigiram debate em grupo e o registo das conclusões a que chegaram. O momento posterior ficou destinado à correção e debate das conclusões, para tal, cada grupo contou o que tinha registado e explicou as razões que os levou a chegar a essa conclusão. Deste modo, procurou-se fazer a correção e ao mesmo tempo dar voz às crianças para contar as suas descobertas.

³⁶ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 6 – Planificações ▶ Apêndice 6.1

Figura 52 - Exploração dos Sentidos

Durante a semana de observação foi possível verificar que, a principal causa da extrema agitação da turma eram nos momentos mortos existentes na aula, tendo os jogos e os ficheiros solucionado este problema.

Ainda no que diz respeito à agitação da turma e à falta de motivação, desenvolveu-se nesta turma o cartão do comportamento, em que os alunos recebiam uma estrela quando realizassem as atividades com empenho e quando respeitassem as regras da sala de aula.

Importa frisar que apesar da atribuição da estrela ser feita por mim, havia sempre um momento de reflexão por parte dos alunos sobre o comportamento e empenho nas atividades, para que cada um se tornasse mais consciente dos seus comportamentos e das atitudes que haviam de ser melhoradas. Após os alunos completarem o cartão do comportamento, havia a atribuição de um prémio, prémio esse negociado com os próprios alunos.

Figura 53 - Cartões do Comportamento

6.4 Valorizando a Comunidade Educativa

A comunidade educativa é um elemento fundamental na educação das crianças e, como tal, deve ser envolvida e convidada a participar nas iniciativas da escola. Manta (2015) enaltece a necessidade de “Identificar recursos na comunidade e potenciar atividades que possam envolver esses recursos na vida dos alunos potenciando aprendizagens diferenciadas.” (p. 129).

Durante a intervenção houve momentos em que se propôs o envolvimento dos pais nas atividades da escola, pois é essencial que todos trabalhem em parceria. Com este objetivo em mente, uma das atividades desenvolvidas ocorreu no âmbito de um projeto de Expressão

Artística, em que se desenvolveram atividades de expressão plástica e dramática. Assim, surgiu construir um conto com os alunos, sendo que existia mais uma turma de 1.º ano da mesma escola e outras duas turmas, de 2.º e 3.º ano EB1/PE da Ladeira, envolvidas neste projeto. Para tal, partiu-se de uma frase e criou-se com os nossos alunos um conto, para que depois elaborássemos um livro de contos que pudesse ser lido por todos.

Atendendo à diversidade de anos dos intervenientes, os contos construídos seguiram rumos completamente diferentes – o que tornou esta atividade mais rica. Após construirmos o conto, em grande grupo, cada aluno levou para casa a frase que tinha sugerido e foi pedido que os alunos, juntamente com os pais, ilustrassem a sua parte, recorrendo a todo o tipo de material. Desta forma, explorou-se a expressão artística e dramática ao mesmo tempo que se envolveu os pais nas atividades. Os alunos tiveram a oportunidade de ouvir e ler as outras histórias e foi sugerido que cada um deixasse uma mensagem no livro dos colegas, para que tivessem um *feedback* do seu conto. Esta atividade mostrou-se muito interessante e pertinente, uma vez que esta turma adorava histórias. Esta experiência teve, portanto, um balanço muito positivo e os objetivos foram atingidos plenamente.

A maior atividade realizada com a comunidade, foi concretizada com toda a escola e envolveu toda a comunidade da freguesia do Caniço. Este evento consistiu na participação da EB1/PE da Assomada na Festa da Cebola – festividade característica dessa freguesia. Esta realizou-se no dia 15 de maio no centro da cidade do Caniço e envolveu a criação da letra, coreografia de uma canção, bem como a construção de vários adereços.

Figura 54 - Atividade para a Comunidade



Alguns alunos estiveram envolvidos na construção dos fatos, contudo as turmas do 1.º ano, dada a sua precocidade, não participaram muito, uma vez que envolvia a utilização de utensílios perigosos para aquela faixa etária. Importa frisar que os fatos foram elaborados a partir da recolha de materiais de fácil acesso e económicos, como jornais e sacos de plástico de várias cores, sendo que cada ano estaria identificado com uma cor distinta.

Esta atividade foi bem conseguida, visto que envolveu vários elementos da comunidade, como funcionários, professores, pais, entre outros. Deste modo, acredita-se que é fundamental:

Relaciona[r]-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens. (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º2, II alínea 1).

6.5 Avaliação Formativa: Garantir Aprendizagens

A avaliação desta turma foi uma constante, uma vez que se pretendia melhorar. Deste modo, a avaliação formativa foi a destacada, uma vez que, tal como o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012 afirma, este tipo de avaliação tem como objetivo, provocar melhorias através da adoção de medidas adequadas aos alunos e às suas especificidades.

No entanto, importa referir que é essencial que a avaliação não seja encarada como um fim em si, mas que se delineie, se discuta e se negocie os critérios de avaliação com vista a encontrar as decisões e soluções mais adequadas ao contexto e à turma em questão (Pais & Monteiro, 2002). Assim, recorreu-se a grelhas de observação como forma de organizar alguns aspetos que se pretendia analisar.³⁷

Ao longo desta intervenção reuniu-se dados, que foram sendo compilados nos diários de bordo e nas grelhas de registo, uma vez que se pretendia saber se os objetivos estabelecidos e se as atividades desenvolvidas estavam a proporcionar aprendizagens significativas e melhorias nos comportamentos, na motivação e na concentração dos alunos, visto que esta foi a problemática escolhida para desenvolver um projeto de investigação-ação. Além disso, procurou-se observar e conhecer, diariamente, as aprendizagens das crianças no que diz respeito ao Português, Matemática e Estudo do Meio ³⁸.

As ilações tiradas abaixo dizem respeito ao Português e são resultantes das observações no decorrer das atividades, das fichas e ainda da caixinha dos ficheiros, em que os alunos realizavam autonomamente fichas e jogos de acordo com as dificuldades que sentiam.

³⁷ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 8 – Grelha de observação

³⁸ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 9 – Avaliação ▶ Apêndice 9.1

Quadro 6 - Tabela Síntese: Avaliação geral

Tabela Síntese: Avaliação Geral	
Português	<u>Domínio da Oralidade</u>
	✓ Facilidade em relatar e referir o que foi ouvido de um texto;
	✓ A maioria dos alunos apresentava dificuldade em projetar a voz, contudo comunicavam com um discurso adequado e coerente;
	<u>Domínio da Leitura e escrita</u>
	✓ A grande parte dos alunos realizavam uma leitura expressiva e adequada, apesar de ser necessário continuar a trabalhar este aspeto. No entanto três alunos apresentavam grande dificuldade na leitura, na interpretação e em reconhecer as letras do alfabeto;
	✓ Todos os alunos eram capazes de contar sílabas e de mencionar através da oralidade qual a palavra mais longa;
	✓ Alguns alunos ainda confundiam muito o “o” e o “u”; o “ai” e o “ei” e o “s” e “z” (e.g. coelhu, fajjão, roza);
	✓ A maioria do grupo apresentava dificuldade em escrever textos de três ou quatro frases
	<u>Domínio da Iniciação à educação literária</u>
	✓ Todos os alunos eram capazes de identificar antecipadamente os conteúdos de um texto ou história através das ilustrações
	<u>Domínio da Gramática</u>
	✓ Eram capazes de utilizar o singular e o plural, contudo ainda apresentavam dificuldade em nomear algumas palavras no feminino e masculino;
✓ Apresentavam facilidade em reconhecer palavras com significado semelhante.	

De um modo geral, esta turma ao nível do português apresentava resultados satisfatórios, contudo destacavam-se três alunos (F.A, J.H.G. e G.R) que apresentavam resultados muito bons nesta área, quer na leitura, quer na escrita e realização de exercícios. Estes alunos realizam as tarefas rapidamente querendo, no momento da correção coletiva, responder a todas as questões. Nesta turma existia um espírito de interajuda, na medida em que os alunos se iam apoiando e ajudando cooperativamente, sendo por esse motivo a razão pela qual os alunos com maiores dificuldades estavam sentados junto dos que apresentavam maiores facilidades na aprendizagem.

No que concerne aos alunos com maior dificuldade, o apoio individualizado foi a estratégia utilizada para colmatar algumas dessas dificuldades e ajudar os alunos a melhorar a leitura, a interpretação e a escrita. Apesar do curto espaço de tempo em que a prática pedagógica se desenvolveu, evidenciou-se algumas melhorias a estes níveis.

Relativamente à leitura, salienta-se que, ao longo da prática pedagógica, sentiu-se a necessidade de diversificar e apostar em métodos de leitura distintos e inovadores, visto que era feita a leitura completa do texto e de forma individual, causando momentos de brincadeira e distração por parte dos alunos que tinham realizado a leitura. Assim, começou-se a criar momentos de leitura, em que se dava a oportunidade de todos lerem, contudo em situações

diferentes podendo ser recados, textos ou fichas. Além disso, era proposto aos alunos que lessem de diferentes formas: alto, baixo, com voz grave, com voz aguda, só as meninas, só os meninos, entre outros³⁹. A avaliação da leitura foi feita regularmente através da observação de diversos critérios. A oralidade, também foi tida em conta, sendo que o seu registo feito no decorrer da comunicação através de notas que, posteriormente, foram compiladas numa grelha⁴⁰.

Salienta-se que, ao nível do Português, as atividades desenvolvidas tiveram um caráter lúdico, uma vez que se pretendeu que os alunos ficassem mais despertos para a aprendizagem.

A Matemática foi, também, avaliada formativamente, com vista a ter uma noção das capacidades e fragilidades dos alunos, procurando-as mitigar. Os conteúdos matemáticos envolveram a exploração de números até 100 e realização de diversas operações, estimulando, também, o raciocínio mental. Neste âmbito, as atividades passaram pela realização de pequenas fichas, atividades de grupo e jogos, visto que é essencial diversificar as formas de trabalho.

Quadro 7 - Tabela Síntese: Avaliação Geral

Tabela Síntese: Avaliação Geral	
Matemática	<u>Domínio dos Números Naturais</u>
	✓ Todos os alunos eram capazes de analisar e verificar quais os conjuntos mais numerosos;
	✓ Era capazes de realizar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até 100;
	<u>Domínio do Sistema de Numeração Decimal</u>
	✓ Alguns alunos sentiam dificuldade em designar as dezenas e as unidades;
	✓ Apresentavam facilidade em comparar números naturais até 100 e em utilizar corretamente os símbolos «<» e «>»;
	<u>Domínio da Adição</u>
	✓ A maioria era capaz de compreender que a soma de qualquer número com zero é igual a esse número;
	✓ Grande parte do grupo sabia adicionar mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo e um número de dois algarismos terminado em 0, nos casos em que a soma é inferior a 100;
	✓ Sabiam resolver problemas envolvendo situações de retirar, comparar ou completar;
	<u>Domínio da Geometria e Medida</u>
	✓ Sabiam identificar as posições dos objetos como «à frente de», «por detrás de», «perto», «longe», «situado entre», «mais distante de», «mais próximo de»);
	<u>Domínio da Medida</u>
	✓ A maioria do grupo ainda tinha dificuldade em comparar áreas e em identificar figuras equivalentes;
✓ Apresentavam facilidade em nomear os dias, os dias da semana, mês e ano.	
<u>Domínio da Organização e Tratamento de Dados</u>	
✓ Apresentavam facilidade em ler e interpretar pictogramas;	
✓ Eram capazes de recolher dados e registar dados utilizando gráficos de pontos e pictogramas em que cada figura representava uma unidade.	

³⁹ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 9 – Avaliação ▶ Apêndice 9.2

⁴⁰ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 1.º ano ▶ Apêndice 9 – Avaliação ▶ Apêndice 9.3

Na área de Matemática, apesar de não haver grandes dificuldades, havia momentos em que se sentia a necessidade de incidir sobre alguns conteúdos que, numa fase anterior, não tinham ficado bem claros. Os materiais são essenciais, em contexto educativo, na medida em que auxiliam a aquisição e consolidação de aprendizagens. Neste caso, por se tratar de uma turma de 1.º ano, sentiu-se necessidade de disponibilizar materiais para que as aprendizagens se tornassem mais concretas e acessíveis. Morgado (2004) destaca que independentemente dos materiais que disponibilizamos aos alunos, o essencial é que estes sejam diversificados. Além disso, a resolução de problemas, os jogos e diálogos entre colegas foram uma constante ao longo do estágio, permitindo assim que os alunos aprendessem os conteúdos de uma forma mais ativa, dinâmica e cooperativa.

No que diz respeito à área do Estudo do Meio, realça-se que esta foi uma das áreas em que os alunos, geralmente, apresentaram melhores resultados, uma vez que além de serem focados conteúdos relacionados com o mundo real, as atividades eram mais motivadoras e experimentais, possibilitando à criança momentos de exploração e descoberta. As atividades desenvolvidas diziam respeito à exploração e identificação de cores, sons e cheiros da natureza (distinguindo cheiros agradáveis e desagradáveis), a exploração dos diferentes espaços da escola e de casa, aprender a se localizar tendo em conta um ponto de referência e, ainda, diversas experiências relacionadas com a água.

Quadro 8 - Tabela Síntese: Avaliação geral

Tabela Síntese: Avaliação Geral	
Estudo do Meio	<u>Bloc. 3 – À descoberta do ambiente</u>
	✓ Eram capazes de recolher cheiros, sons e cores da natureza;
	<u>Bloc. 4 — À descoberta das inter-relações entre espaços</u>
	✓ Reconheciam os diferentes espaços da casa (salas, quartos, cozinha, etc...) e as suas funções;
	✓ Identificavam os diferentes espaços da escola (salas de aula, cantina, recreio, outras dependências);
	✓ Descreviam os seus itinerários diários (casa/escola, lojas, tempos livres, etc...);
	<u>Bloc. 5 — À descoberta dos materiais e objeto</u>
	✓ Comparavam materiais segundo propriedades simples (forma, textura, cor, sabor, cheiro...);
	✓ Identificavam algumas propriedades físicas da água (incolor, inodora, insípida);
	✓ Reconheciam materiais que flutuam e não flutuam;
✓ Verificavam experimentalmente o efeito da água nas substâncias (molhar, dissolver, tornar moldável...).	

A área do Estudo do Meio foi a área que os alunos mais gostavam, dado que permitia que se tornassem investigadores e descobridores de novos conhecimentos. As atividades, desenvolvidas neste âmbito, permitiram aos alunos realizar diversas experiências e tirar conclusões das mesmas. Destaca-se que estas atividades foram essencialmente desenvolvidas em grupos, de modo a que todos tivessem a oportunidade de participar e de trocar ideias e visões. Algumas das atividades desenvolvidas realizaram-se fora da sala, uma vez que em alguns casos não faria sentido os alunos ficarem sentados, quando poderiam fazer essa exploração no espaço exterior – nomeadamente na exploração dos cheiros, das cores e dos sons da natureza. Deste modo, estas atividades tornaram-se mais significativas, despertando nos alunos curiosidade e momentos de maior atenção.

Atendendo que este projeto de investigação-ação concentrou-se na motivação e na forma de cativar os alunos, faz todo o sentido avaliar a eficácia destas atividades. Assim, procurou-se compreender quais os tipos de atividades que mais motivaram e permitiram aos alunos estar mais concentrados e atentos.

Quadro 9 - Tabela Síntese: Avaliação geral

Tabela Síntese: Avaliação Geral	
	<u>Histórias (Conto e reconto) e jogos</u>
Motivação e concentração	✓ A maioria da turma quando estava a ouvir uma história ou conto encontrava-se concentrada e motivada, ficando completamente em silêncio;
	✓ No momento do reconto os alunos mais tímidos participavam poucas vezes, mas sentiam a necessidade de completar alguma ideia.
	✓ Durante a realização das fichas de trabalho era possível observar que a maioria do grupo se encontrava mais desconcentrada, desmotivada e com um menor grau de autonomia.
	✓ No momento da realização dos jogos todos os alunos estavam concentrados, motivados, empenhados e queriam participar em todos os momentos e fases do jogo.

Através destas conclusões é possível clarificar que os momentos de leitura de história e jogos foram os que mais cativaram os alunos, uma vez que este tipo de atividades envolvia suspense, no caso das histórias, jogos e desafios, um espírito de competição saudável. É nesta lógica que Valadares e Moreira (2009) enfoca que estas situações fazem:

(...) com que os alunos se interessem mais e aprendam mais significativamente do que se estes forem confrontados inicialmente com problemas específicos separados, com ideias retalhadas em situações que aparentemente nada têm a ver umas com as outras. (p. 93).

Ainda no que diz respeito às histórias, procurou-se dar voz às crianças, permitindo que criassem finais diferentes, que incluíssem novas personagens e que as ilustrassem. Esta atividade, por envolver a imaginação e criatividade tornava os alunos mais participativos e atentos. Os jogos permitiram que os alunos estivessem concentrados, pois não queriam perder. No entanto, estes jogos, apesar do carácter lúdico permitiam a aquisição e consolidação de conhecimentos.

Deste modo, a maioria das atividades desenvolvidas nas diversas áreas basearam-se neste tipo de avaliação, possibilitando assim um melhoramento no comportamento e na concentração, ou seja, dando respostas à problemática de investigação. Em modo conclusivo, podemos afirmar que segundo Pais e Monteiro (2002) são:

As observações, mais ou menos estruturadas, os trabalhos produzidos ao longo do ano, os relatórios escritos referentes a projectos ou à resoluções problemáticas, as entrevistas e as avaliações que os estudantes fazem do seu próprio trabalho são alguns dos elementos que podem ajudar a transformar a avaliação informal (formativa) num poderoso instrumento de sucesso e qualidade na aprendizagem. (p. 53)

6.6 Uma Reflexão sobre a Prática: Rever, Ponderar e Aperfeiçoar

A profissão docente é complexa e minuciosa, devido à multiplicidade de tarefas a que está sujeita. Os estudos de Lima (2017) revelam que o maior desafio do docente, passa, provavelmente, pela criação de atividades inovadoras e dinâmicas que coloquem os alunos no centro da ação, ao invés do professor.

Decorrente da quantidade de tarefas que os docentes têm a seu encargo, muitos seguem os caminhos mais simplistas, que pouco ou nada permitem à criança pensar e participar. Além disso, explana-se que as condições de trabalho, nomeadamente o número de alunos por turma, causam algumas complicações no que toca à reflexão das suas práticas, à eficácia das atividades e ainda ao apoio mais individualizado – aspeto essencial em contexto educativo. Assim, estas ilações decorreram da observação realizada no seio da prática decorrida na EB1/PE Assomada, mais propriamente no 1.º ano de escolaridade.

Numa fase inicial, procurou-se observar: o perfil e o papel do docente titular da turma, os alunos (as suas fragilidades, facilidades e os seus comportamentos), bem como o método utilizado pelo docente. Estas recolhas iniciais, foram muito pertinentes na medida em que

possibilitaram, desde logo ter, uma visão global sobre cada um dos alunos e sobre a forma como a aula decorria, sendo essenciais para se conseguir, numa fase posterior, planificar atividades que respeitassem os hábitos de trabalho existentes na sala, procedendo-se, assim, a uma continuidade do processo. Neste sentido, salienta-se que, ao refletirmos sobre nós e sobre os outros, estaremos sem dúvida a arranjar formas e estratégias de melhorar a prática, sendo que vamos repensando no nosso papel e nos servindo dos exemplos positivos e negativos.

Como anteriormente foi mencionado, esta turma além de ser numerosa, era muito agitada e evidenciava problemas de concentração e atenção no decorrer das tarefas. Assim, desde o primeiro momento, tentou-se criar junto das crianças um clima de sala de aula baseado nos afetos, proporcionando, deste modo, situações em que se preferiu colocar a aula e a exploração dos conteúdos de parte e se valorizou os alunos, os seus episódios e as suas histórias sobre a sua vida e sobre os seus interesses. Assim, Lima (2017) refere que o docente não se deve preocupar por dispensar tempo para estes momentos. Assim, estes não podem ser encarados como uma perda de tempo, mas sim como um ganho, visto que se fala sobre os interesses comuns dos alunos e, através deles, podemos lançar desafios e os incentivar, a criar e a testar os seus limites. Estes aspetos foram os alicerces para melhor compreender as causas da desatenção e desmotivação dos alunos.

Todavia em contexto educativo, muitos docentes ainda continuam a desvalorizar estes momentos e a enveredar por um método mais tradicional, em que os alunos ficam sentados em filas a ouvir o que o professor tem para ensinar.

Considerando estes aspetos, incita-se a seguinte reflexão: *Será que a escola mudou? Será que se começou a transformar a escola num lugar de descoberta e não simplesmente de transmissão de conhecimentos?* Evidentemente não, pois ainda se tende a colocar o docente e o Currículo no foco da aprendizagem, ou seja, o docente continua a desempenhar um papel transmissivo, os alunos meros seres passivos que aprendem o que o Currículo exige e o que o docente aplica sem se questionar sobre os interesses e necessidades dos alunos. Alves (2004), à semelhança da citação de abertura deste relatório destaca que estes professores também vivem engaiolados, pois são forçados a ensinar o que os programas e Currículos impõem, mesmo sabendo que alguns dos conteúdos são inúteis para as crianças.

Demonstra-se, assim, a existência de ensino tradicional, que Jolibert (2000) encara como a atividade que:

(...) é realizada pelo professor, tendo apenas as crianças que compreender, responder ou efetuar as tarefas imaginadas pelo professor. Não há exigências

ligadas a uma situação real: está-se no domínio do faz de conta ou no das atividades em que aprender é a finalidade e não o meio. (p.18).

Assim, torna-se cada vez mais consensual a ideia de criar uma prática inovadora, capaz de motivar e de incluir os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Apesar do que muitos acreditam, inovar é ir mais além, é a capacidade de fazer algo diferente que permita criar mudanças educativas eficientes e que coloquem o aluno como ser participativo e autónomo da sua própria aprendizagem.

No seguimento desta abordagem, importa refletir sobre os manuais escolares e fichas de trabalho. Atualmente, a problemática dos manuais escolares tem sido alvo de debate, dado que estes se encontram desligados do contexto e das necessidades das crianças. No que concerne ao 1.º ano de escolaridade, observa-se que os manuais são autênticos cadernos de grafismos e que contêm sobretudo palavras e frases infantilizadas (e.g. É o popó do papa). Além disso, Alves (2004) incita à reflexão sobre a forma como muitos docentes ensinam a ler, dado que o processo maioritariamente faz-se através de junção de letras e sílabas que são constantemente repetidas (e.g. bê+a= ba, bê+i= bi; etc). O mesmo autor faz uma analogia com a forma como se ensina música. Pensemos neste processo aplicado às canções: será que repetindo as notas musicas várias vezes, os alunos chegam à letra da canção? – Todos sabemos que isso não funciona assim. Na aprendizagem da leitura o mesmo acontece, antes de se obrigar as crianças a ler é essencial cativá-las e apaixoná-las pelas coisas e mundos maravilhosos que um simples livro pode transmitir.

Apesar desta consciência, observa-se, por parte de vários docentes, a utilização de fichas de trabalho que são autênticas cópias de manuais ou até de turmas anteriores e, neste sentido, prende-se a questão: *Será isto inovação?* Considerando os pressupostos teóricos é possível afirmar, que de facto, as fichas podem e devem fazer parte do contexto educativo, contudo devem ser elaboradas cuidadosamente, para que vão ao encontro dos interesses e das dificuldades da turma.

O 1.º ano, por ser uma nova etapa na vida das crianças, é uma das mais difíceis, na medida em que os alunos não estão habituados a ficar inúmeras horas sentados com um lápis na mão, a realizar inúmeras atividades. No entanto, para contornar esta situação, é imperativo diversificar as atividades a realizar, não esquecendo que as áreas artísticas e os jogos poderão ser ferramentas muito mais eficazes no processo de ensino aprendizagem. Porém, os materiais também são instrumentos auxiliares de aprendizagem, dado que permitem compreender conceitos mais abstratos e complexos. Prado (citado por Caldeira, 2009) corrobora esta ideia afirmando que cabe ao docente utilizar materiais didáticos, capazes de motivar os alunos,

possibilitando a sua exploração e manipulação, visto que permitirá que os alunos realizem representações do concreto para o simbólico.

Atendendo que os alunos aprendem muito através das interações e da troca de ideias com os outros, é essencial proporcionar um clima de cooperação em que todos os intervenientes (professores, alunos, pais e demais comunidade) participem nas atividades da escola.

Assim, considera-se que estas mudanças, por mais elementares que possam ser, são sem dúvida bons alicerces para motivar e fazer com que os nossos alunos gostem da escola e se sintam bem nela. Nesta linha de ideias, acredita-se que, a prioridade em educação, será criar uma escola cativante, em que os alunos sintam vontade de se levantar todos os dias para aprender e explorar novos conhecimentos. É crucial afastar a ideia de que a escola é um lugar aborrecido, onde os alunos são colocados todos os dias para aprender conteúdos que pouco ou nada lhes desperta interesse e significado.

Deste modo, será antagónico considerar os alunos como seres idênticos que apresentam as mesmas necessidades e interesses. Jolibert (2000) clarifica que os alunos são seres únicos que apresentam diferentes formas, modos e ritmos de caminhar, de alcançar as suas etapas e de ultrapassar os entraves que vão surgindo.

Considerando estes aspetos, a frase com que se iniciou este ponto ganha destaque, dado que é evidente que o docente deverá ter uma boa dose de criatividade e imaginação para motivar os seus alunos e para realizar atividades diversificadas, dinâmicas e inovadoras, capazes de tornar a escola um espaço de alegria e descoberta constante.

▶ 4.º ano

A segunda prática, realizada em contexto de 1.º CEB, desenvolveu-se na EB1/PE da Ladeira, com uma turma de 4.º ano, cujas idades eram compreendidas entre os nove e os 11 anos. Esta desenvolveu-se entre outubro e dezembro de 2016.

Volta-se a frisar que esta prática não patenteia projeto de investigação-ação, no entanto os princípios inerentes a esta metodologia foram tidos em conta, dado que o objetivo se mantém – a melhoria do ensino.

Nesta prática, à semelhança das anteriores, tornou-se pertinente conhecer e recolher informações sobre o ambiente educativo (o meio, a instituição, a sala, as crianças e a situação económica das famílias), pois são factores que tem influência na aprendizagem dos alunos.

7.1.O Ambiente Educativo: Uma Caracterização dos Contextos Educativos

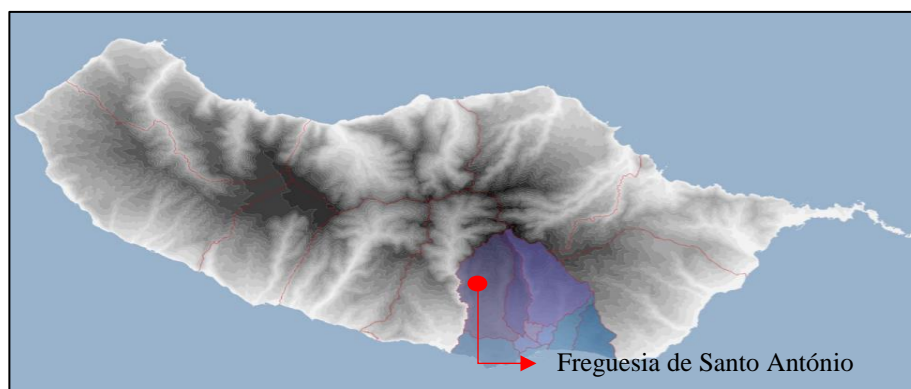
Enaltece-se a ideia de conhecer o ambiente educativo dado que só desta forma é possível desenvolver uma prática integrada e articulada. Um dos pais entrevistados exalta que “Há vários tipos de contextos que fazem com que os alunos ajam de determinada forma e quanto mais se souber mais se pode ajudar.” (Entrevista aos pais – C.A.). Assim, um docente que conheça o contexto, nomeadamente o meio envolvente à escola, à instituição, à organização e à gestão dos espaços e do tempo, as crianças e o ambiente familiar, estará mais apto a desenvolver uma prática estruturada e contextualizada.

7.1.1. Meio Envolvente

O conhecimento do meio envolvente é essencial para compreender algumas atividades e acontecimentos que ocorrem na escola.

A escola mencionada situa-se na freguesia de Santo António. Esta freguesia pertence ao município do Funchal, fazendo fronteira com as Freguesias de São Pedro, São Roque e São Martinho, dentro do Concelho do Funchal, assim como com o Curral das Freiras e Estreito de Câmara de Lobos.

Figura 55 - Mapa do Concelho e Freguesia onde pertence a Escola



Nesta freguesia é possível verificar dois ritmos de vida distintos, pois a norte da Igreja Matriz observa-se um meio com característica rurais e a sul, da mesma, encontra-se um meio urbano e cidadão.

No que concerne ao meio onde foi edificada o estabelecimento de ensino, é possível mencionar se encontra bem abastecido, apresentando serviços imprescindíveis ao desenvolvimento das atividades diárias da população residente, nomeadamente um centro de

saúde, uma estação de correios, uma instituição bancária, o edifício da Junta de Freguesia, uma casa do povo, entre outros. A nível de instituições de ensino, podemos verificar a existência de dois jardins de infância, de um infantário, um Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual – Quinta do Leme (STEDI) e 11 núcleos de EPE e de 1.º CEB.

Com cerca de 2.221 hectares, a freguesia de Santo António é uma das mais extensas da Região Autónoma da Madeira. Fazem parte desta freguesia os sítios de Álamos, Alecrins da Barreira, Boliqueime, Casa Branca, Casas, Casas Próximas, Chamorra, Courelas, Curral Velho, etc.

A população, que reside nesta freguesia, caracteriza-se por ser heterogénea a nível social, económico e cultural, coexistindo num meio socioeconómico muito baixo, baixo e médio. Confirma-se a existência de focos de pobreza cultural, moral, social e económica, verificando-se episódios de “(...) desintegração social, nomeadamente toxicod dependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.” (PEE, 2016, p.7).

Por fim, salienta-se que a escola foi enraizada numa zona residencial que sofreu um crescimento enorme nos últimos anos, onde coexistem bairros sociais, zonas habitacionais recentes e diversos espaços destinados ao comércio e serviços.

7.1.2. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

A EB1/PE da Ladeira, inaugurada em 2007, localiza-se na freguesia do Santo António mais propriamente no Caminho da Terra Chã. A construção desta escola fez com que se desse a fusão de quatro escolas, sendo elas EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Madalenas).

Figura 56 - EB1/PE da Ladeira



Esta escola apresenta uma missão, princípios e valores bem definidos para que se conseguisse construir uma escola de qualidade. A principal missão desta instituição é a de aperfeiçoar a formação cívica investindo no “saber ser” e no “saber estar” (PEE, 2016). Desde

modo, esta instituição pretende promover o respeito por si, pelos outros, bem como pelo meio envolvente.

Apresenta excelentes e amplos espaços, quer interiores quer exteriores, revelando assim as condições essenciais e principais para um bom funcionamento. Este estabelecimento de ensino opera em regime de tempo inteiro, disponibilizando às crianças atividades curriculares e extracurriculares, proporcionando a formação escolar, social e pessoal. Esta escola é composta por cinco pisos e possui um polivalente no piso -2. Além das salas do PE e do 1.º Ciclo, esta apresenta diversas salas de apoio às atividades extracurriculares, designadamente a sala de informática, sala de expressão plástica, musical e uma biblioteca. Salienta-se ainda a existência da sala denominada sala TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children, que em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Défices Relacionados com a Comunicação) que tem como finalidade apoiar as crianças com necessidades educativas especiais, especialmente as crianças portadoras de autismo.

Relativamente aos espaços existentes nesta instituição, importa mencionar que estes se encontram muito bem equipados, principalmente os exteriores que dispõem de escorregas e baloiços que podem ser utilizados, nos momentos de intervalo, pelas crianças do PE. Os alunos do 1.º Ciclo realizam o recreio no pátio localizado no primeiro andar da escola, sendo toda esta zona rodeada de espaços verdes. Nesta linha de ideias, no que diz respeito à preservação do meio ambiente, esta escola integra o Programa Eco-Escolas, promovendo e proporcionando diversas atividades neste âmbito.

7.1.3. O Espaço e o Tempo na Turma do 4.º Ano

A sala de aula é um espaço que deverá ser cuidadosamente preparado visto que nele se encontram um conjunto de professores e alunos, em constante interação, com características e perspetivas diferentes, apesar de todos pretenderem adquirir os mesmos objetivos, ou seja ampliar e alcançar os conhecimentos e as competências de forma significativa (Peterson, 2012).

A sala do 4.º ano encontrava-se situada no piso 1 da escola. Esta apresentava condições favoráveis à aprendizagem uma vez que era ampla, iluminada e arejada devido à grande quantidade de janelas existentes. Esta sala encontrava-se equipada com uma quantidade de armários que permitiam arrumar o material, escolar quer dos alunos, quer do professor titular

da sala. Salienta-se que a sala ainda disponham de materiais e alguns jogos didáticos que apoiavam a exploração e abordagem de novos conteúdos.

Figura 57 - Perspetiva da Sala



As mesas da sala de aula encontravam-se organizadas em fileira, uma vez que a sala era partilhada com outra turma. Apesar disso, salienta-se que a organização das mesas variavam ao longo do dia de acordo com a atividade que se pretendia desenvolver. No caso desta turma, as mesas eram muitas vezes colocadas em grupo uma vez que, desta forma, os alunos conseguiam aprender com os outros através da troca de saberes, ideias e opiniões. Neste sentido, é de referir que Arends (1995) realça que a organização da sala varia de professor para professor e a sua organização é influenciada pelo comportamento dos alunos, das atividades a desenvolver e do método utilizado. Assim, destaca-se a necessidade de diversificar a organização da sala e as formas de trabalho, de modo a permitir momentos de interação entre o grupo, através da partilha de ideias e opiniões.

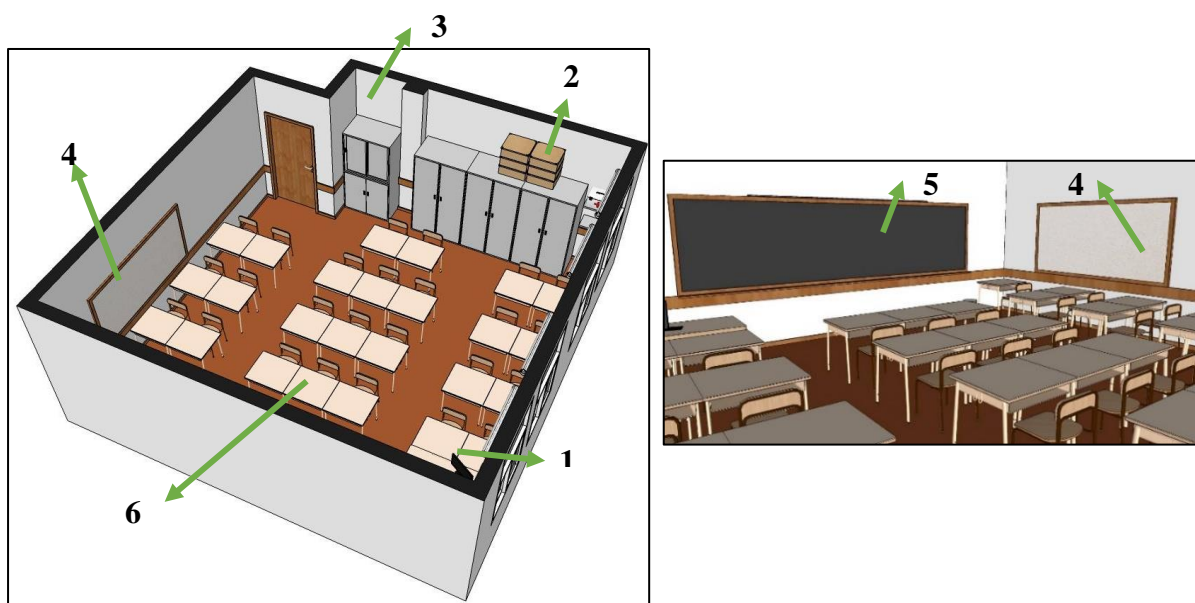
Esta sala apresentava uma série de placards onde podiam ser expostos o trabalho dos alunos, fazendo com que os mesmos se sentissem valorizados.

Na sala do 4.º ano, sentiu-se a necessidade de incluir pelo menos um computador que permitisse aos alunos tirar dúvidas e realizar pesquisas pertinentes para a abordagem de novos conteúdos.

As imagens que se segue ilustram, de forma clara, a organização da sala do 4.º ano, sendo que nos apêndices se encontram representadas outras perspetivas da mesma⁴¹.

⁴¹ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 1 – Perspetivas da sala

Figura 58 - A Sala do 4.º ano



<u>Legenda</u>	
1 – Secretária do Docente	4 – Placard
2 – Materiais Didáticos	5 – Quadro
3 – Armário do Material	6 – Mesas dos Alunos

Salienta-se que, além de diversificarmos a organização da sala e os métodos de trabalho, por vezes, tornou-se, também essencial proceder a uma reorganização dos lugares dos alunos. Estas mudanças foram observadas ao longo do estágio, sendo a distração e a desconcentração as causas principais.

No que concerne aos espaços, importa frisar que os restantes espaços da escola podem ser aproveitados para desenvolver outro tipo de atividades, nomeadamente a biblioteca, a zona de recreio, etc. Assim, ao aliarmos os espaços, foi possível compreender os diferentes efeitos que estes têm na motivação e aprendizagem dos alunos. Deste modo, todos os espaços, quer interiores, quer exteriores à escola, podem ser aproveitados para que os alunos aprendam diversos conteúdos em contextos reais (e.g. o passado do meio local, as causas dos incêndios, etc). Os temas atrás mencionados foram alvo de pesquisa, observação e, posterior, reflexão com o intuito de serem os próprios alunos a descobrir e alargar os seus conhecimentos, dando-lhes assim um papel ativo na aprendizagem.

No caso desta turma de 4.º ano as aulas decorriam entre as 8h15 e as 13h15, sendo que a escola oferecia, no turno da tarde, diversas atividades extracurriculares. O desenvolvimento das aulas seguia o horário, que se encontra abaixo referido, sendo que a sua estruturação permitia uma maior facilidade em gerir o tempo e as atividades.

Quadro 10 - Horário da Turma

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Área curricular	08:15					
	08:30	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Apoio ao estudo
	08:30	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Música
	09:30					
	09:30	Inglês	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática
	10:30	Intervalo				
	11:00					
	11:00	Matemática (1h30)	Apoio ao estudo (1h15)	Matemática	Est. do Meio	Língua Portuguesa/ Exp. Plástica
	12:15	Estudo do Meio (45min)	Inglês	Matemática	TIC/ Est. do Meio	Exp. Físico-Motora
	13:15	Almoço				
Atividades Extra-	14:00		Sala de Estudo		Inglês	Ed. Física
	15:00					
	15:00	OTL	OTL	Sala de estudo	Sala de estudo	Biblioteca
	16:00	Intervalo				
	16:00					
	16:30	OTL	Ed. Física	Biblioteca	Música	OTL
	17:30	Exp. Plástica	OTL	Música	OTL	
	18:30					

Apesar da existência deste horário, sempre me foi dada autonomia para alterá-lo com o intuito de facilitar a articulação e a transversalidade entre as diferentes áreas curriculares. O horário também sofria transformações decorrentes das ideias, opiniões e sugestões dos alunos.

Destaca-se que nenhuma área foi desprezada, sendo que, por vezes, podemos ter dispensado mais tempo nos conteúdos em que os alunos apresentavam mais fragilidades, pois no momento em questão fazia todo o sentido fazê-lo, uma vez que facilitaria a aquisição de conhecimentos posteriores. Neste sentido, considero que dispensar tempo para dar voz aos alunos e para conhecer as suas dificuldades é sem dúvida uma estratégia eficaz ao longo da aprendizagem, na medida em que permite construir um ambiente em que não exista o medo de errar e de tirar dúvidas. Assim, o principal será partir das ideias, das dúvidas e dos assuntos que os alunos queriam ver aprofundados, para criar novas aprendizagens e alcançar novas competências, não esquecendo que os discentes são seres individuais que apresentam características e especificidades distintas.

ME (2002) realça que é:

(...) clara a necessidade de uma relação formativa feita de respeito e atenção por cada uma e por todas as crianças, como seres únicos portadores de saberes vários que, só na troca com outros, consolidam a sua própria individualidade. (p.19).

7.1.4. Os Alunos do 4.º A: Conhecer para Intervir

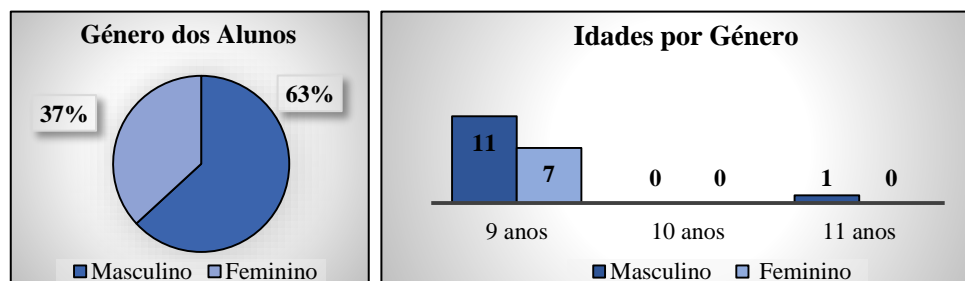
Todas as turmas são diferentes, e por esse motivo torna-se essencial fazer uma caracterização da turma com que estamos a trabalhar, pois as escolhas das atividades

apresentadas numa fase posterior, são resultado das características, necessidades e especificidades de cada turma.

Deste modo, a caracterização desta turma foi baseada nos dados recolhidos ⁴² ao longo da prática, tendo sido esta recolha autorizada pelos encarregados de educação ⁴³. Nesta tónica Jolibert (2000) menciona que o professor deverá intervir “(...) junto de cada criança adaptando a sua acção às necessidades. Ajuda-a no seu próprio caminhar, sem lhe impor um “caminho-tipo”, insistindo mais nos pontos fortes do que nos pontos fracos (...)” (p.85).

A turma do 4.º ano era constituída por 19 alunos, sete meninas e 12 meninos, cujas idades eram compreendidas entre os nove e os 11 anos.

Figura 59 - Género e Idades por Género



A maioria dos alunos frequentou esta turma, com a mesma professora, desde o primeiro ano de escolaridade.

Esta turma sofreu uma alteração, mais especificamente com a entrada de um novo aluno, que posteriormente, por razões organizacionais foi transferido para a turma do 4.º C (PAT).

De um modo geral, os alunos desta turma eram muito empenhados, esforçados, assíduos, pontuais, motivados e participativos. Executavam as tarefas corretamente e estavam a alcançar e a adquirir as competências propostas para este ano de escolaridade, com facilidade, apesar de apresentarem ritmos e necessidades diferentes. A Matemática era a área que apresentava maior fragilidade, pois existiam cinco alunos com grandes dificuldades, seguindo-se a área do Português, em que apenas dois alunos apresentavam dificuldades. No caso do Estudo do Meio apenas um aluno mostrou dificuldades em acompanhar os conteúdos. Importa salientar que dois dos alunos que apresentavam dificuldades eram repetentes, sendo estes os casos mais preocupantes.

⁴² Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 2 – Dados dos alunos

⁴³ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 3 – Autorização de Recolha Fotográfica

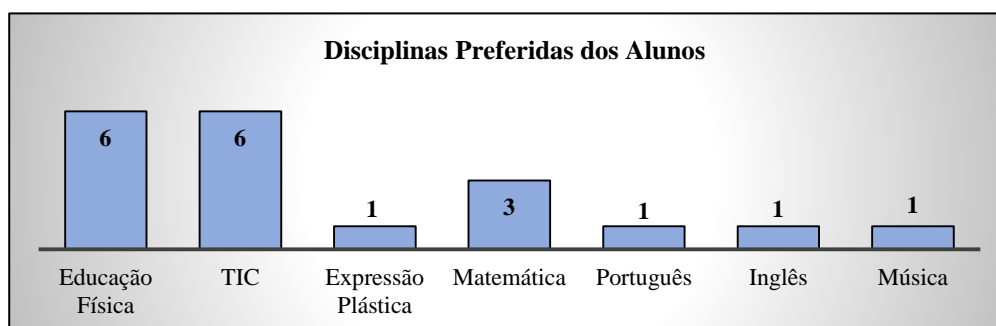
No que diz respeito ao comportamento desta turma, podemos referir que era bom, contudo destacava-se um aluno que se distrai com facilidade acabando por influenciar alguns colegas, e conseqüentemente, o normal funcionamentos das aulas. Existia ainda um aluno que se revelou perturbador, na medida em que facilmente entrava em discórdia e conflito com os colegas da turma. Importa salientar que este aluno apresentava algumas dificuldades ao nível da socialização, o que acabou por se refletir no decorrer dos trabalhos de grupo, visto que revelou grande dificuldade em aceitar as ideias e opiniões dos outros colegas. Os restantes alunos acompanhavam os conteúdos de uma forma satisfatória, havendo mesmo um pequeno grupo, que se destacava pela positiva.

Esta turma adorava jogos e atividades de cariz lúdico, pois foi possível observar que ao longo dessas atividades os alunos ficavam ainda mais empenhados e participativos.

Importa frisar que estes se encontravam no estágio das operações concretas segundo a teoria de Piaget (citado por Kamii, 1978). Durante esta fase o pensamento das crianças começa a se estruturar, deixando de confundir a realidade com a fantasia (Trong, 1987). O mesmo autor refere que durante este período as crianças desenvolvem a noção de tempo, espaço, velocidade e ordem. Trong (1987) refere que para Freud as crianças nesta faixa etária encontram-se no estágio da latência, momento caracterizado pela descoberta e curiosidade pelo mundo físico e social.

Além disso, para que a prática pedagógica seja de qualidade, além de conhecer as fases de desenvolvimento da criança, é crucial observá-las bem e conhecer as suas preferências. Através de uma conversa informal, concluiu-se que as disciplinas preferidas pelos alunos eram a Educação Física e TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), seguindo-se a área da Matemática.

Quadro 11 - Disciplinas Preferidas dos Alunos



Neste sentido, realça-se que estas preferências foram sempre tidas em conta nos momentos de planificação. Deste modo, a forma como os alunos encaravam a escola e como se colocavam perante os desafios e as aprendizagens era sem dúvida diferentes, dado que estas

atividades proporcionaram maior motivação para a aprendizagem. Esta ideia segue aquilo que Ausubel (citado por Valadares & Moreira, 2009) caracteriza como um ambiente construtivista, em que se enfatiza “(...) as atividades que desafiem as suposições dos alunos.” (p. 91). Todavia, o ambiente familiar também apresentou-se como factores essenciais neste processo de aprendizagem.

7.1.5. O Ambiente Familiar

A influência das famílias e do ambiente familiar no processo de aprendizagens dos alunos é amplamente reconhecida. Neste sentido, torna-se essencial conhecer o ambiente familiar, a fim de compreender e de ter em atenção a forma como comunicamos e interagimos.

No entanto, procurou-se saber a opinião dos pais, no que diz respeito ao docente conhecer as famílias. Neste seguimento, apresenta-se duas opiniões obtidas através das entrevistas feitas aos pais:

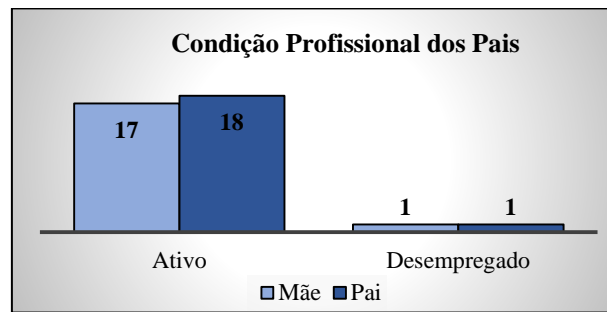
Sim, é importante conhecer o ambiente familiar, só assim o docente irá compreender a criança nas diferentes atitudes e comportamentos do dia-a-dia. (Entrevista aos pais - C.R).

Muitos dos comportamentos e atitudes das crianças devem-se a situações vivenciadas no seu meio familiar e que ao ser conhecidas pelo Educador podem ser trabalhadas e compreendidas mais facilmente. (Entrevista aos pais - C.G.).

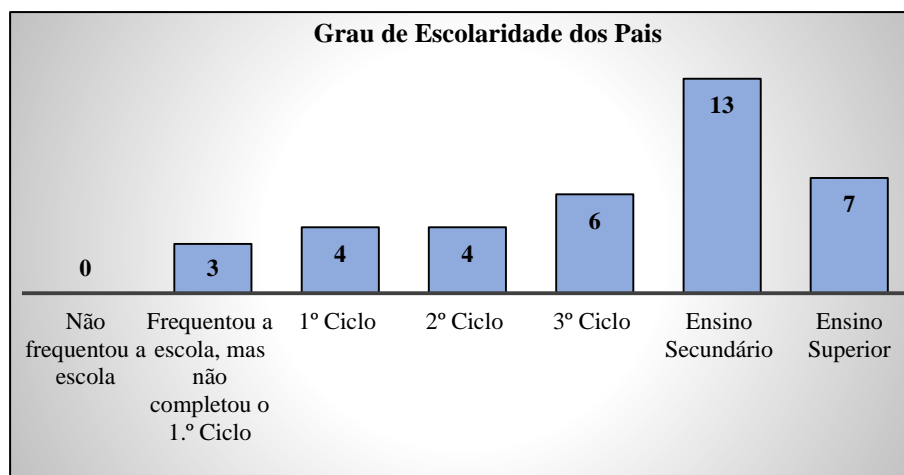
Através do PAT e de uma ficha de registo foi possível recolher dados essenciais para compreender o ambiente em que os alunos estão inseridos⁴⁴. Com base nestes dados, procurou-se verificar a percentagem de pais que se encontravam no ativo e no desemprego, passando-se posteriormente à análise das habilitações literárias. Num momento posterior, aproveitou-se os dados tratados e em consonância com Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (INE, 2011), realizou-se uma análise do contexto socioeconómico das famílias.

No que diz respeito às condições perante o trabalho, a maioria dos pais dos alunos encontravam-se no ativo (95%). Observando, atentamente, o gráfico que se segue é possível verificar que apenas um pai e uma mãe se encontravam no desemprego, balanço muito positivo.

⁴⁴ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 4 – Dados dos pais

Quadro 12 - Condição Profissional dos Pais

As habilitações dos pais também foram analisadas. Depois de recolhidos e analisados foram organizadas num gráfico que ilustra as habilitações literários dos pais por sexo, que se encontra nos apêndices.⁴⁵

Quadro 13 - Grau de Escolaridade dos Pais

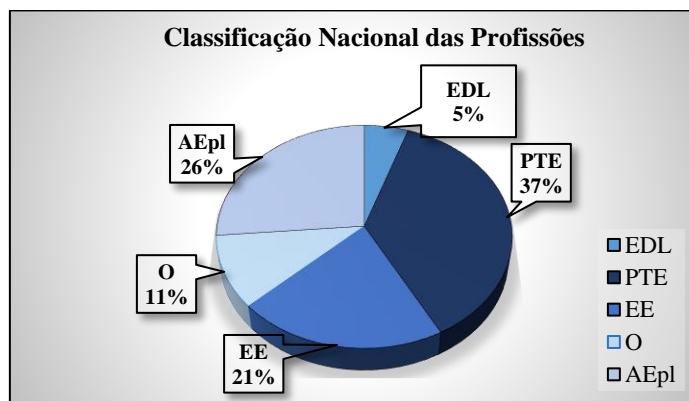
No entanto o gráfico acima permite ter uma visão geral das habilitações literárias. Observando o gráfico anterior constata-se que os pais destes alunos investiram na educação, sendo que sete pais apresentavam o ensino superior, 13 o ensino secundário, seis o 3.º ciclo, quatro o 2.º ciclo, quatro o 1.º ciclo, e apenas três pais não completaram o 1.º ciclo. Estes dados são animadores, visto que, perante estes resultados podemos afirmar que a maioria dos pais, provavelmente passará para os alunos uma mensagem positiva incentivando os seus descendentes a prosseguirem os estudos.

O estudo dos dados acima foram pertinentes e possibilitaram compreender que os pais consideram importante investir na educação e além disso, as competências que apresentam são vastas, possibilitando aos pais auxiliarem os filhos nos trabalhos.

⁴⁵ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 4 – Dados dos pais

O gráfico abaixo resume a análise feita e permite constatar que 37% das famílias encontravam-se na categoria PTE; 26% na categoria AEpl; 21% na categoria EE, 11% encontravam-se na categoria O e por fim, apenas 5% encontravam-se no EDL.

Quadro 14 - Classificação Nacional das Profissões



Salienta-se que este estudo torna-se pertinente uma vez que os alunos ainda dependiam dos pais e, como tal, a sua situação económica também influencia a vida dos alunos, na medida em que o apoio à educação será certamente determinado por este factor.

Por fim, volta-se a destacar que esta visão global permitiu conhecer não só as famílias, como também os alunos, facilitando, assim, a planificação de atividades, tentando ao máximo proporcionar experiências diversificadas e significativas, que se aproximem da realidade dos alunos, dos seus contextos e das suas características.

7.2. Atividades: Proporcionando Experiências Ricas

O docente tem um papel determinante na educação, no entanto é crucial que se comece a entender que:

Ensinar não é transferir. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagação, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquietor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimentos. (Freire, 2012, p. 55)

Esta frase introdutória ilustra o papel do docente, enfatizando que este não deverá transferir conhecimentos, colocar os alunos sentados em fileira a ouvir e a interiorizar conhecimentos, como já referido. É cada vez mais consensual a ideia de criar uma educação capaz de tornar os alunos seres ativos e refletivos, pois só desta forma, se atinge uma educação

de qualidade. Assim, pode-se dizer que o importante é ensinar aos alunos questões e não respostas, colocando-os no centro da aprendizagem e tornando-os mais autônomos e críticos.

Em contexto de prática pedagógica, os conteúdos e as aprendizagens programadas para serem desenvolvidas ao longo do estágio, foram cuidadosamente planejadas e discutidas com a professora titular da turma do 4.º ano⁴⁶. Salienta-se que, ao longo de toda a prática, refletiu-se e recolheu-se dados, que foram compilados nos diários de bordo⁴⁷, com o intuito de avaliar não só os alunos, como o meu desempenho e pertinência das atividades desenvolvidas. Assim sendo, ao enriquece-se este relatório com algumas citações retiradas do mesmo.

Atendendo que se tratava de um 4.º ano, os temas a abordar eram, essencialmente, uma revisão do 3.º ano, motivo pelo qual a escolha das atividades assumem um papel preponderante no que toca à curiosidade e à motivação. Nesta linha de ideias ergueu-se a necessidade de dispensar materiais e de proporcionar atividades lúdicas, relacionadas com o quotidiano e com os interesses dos alunos.

▶ Português

No que toca à área do Português, os materiais e os jogos foram utilizados como forma de cativar os alunos para a aprendizagem, estando, algumas destas estratégias, patenteadas mais à frente. Considerando que o conteúdo a abordar dizia respeito ao grau dos nomes, procurou-se dinamizar a atividade através de raspadinhas, sendo estas escolhidas, aleatoriamente, pelos alunos. Seguidamente, cada aluno deveria raspar a sua raspadinha de forma a descobrir a palavra que lhe calhou, procedendo à construção do grau dos nomes (e.g. se saísse um nome no grau normal, o aluno deveria colocar a palavra no quadro e escrever esse mesmo nome no grau diminutivo e aumentativo, seguindo sempre esta lógica)⁴⁸. Salienta-se que todos os alunos deveriam proceder ao registo de todas as palavras, de modo a estarem incluídos e despertados para a atividade.

Deste modo, importa clarificar os processos e objetivos deste jogo, enaltecendo os seus contributos. Como forma de dar início ao jogo, propôs-se a um aluno que dissesse o alfabeto silenciosamente, sendo que outro aluno ficaria responsável por dizer STOP, seguindo-se o momento de anunciar a letra que saiu. Posteriormente, todos os alunos deveriam pensar num nome que começasse com a letra em questão e escrevê-la nos diferentes graus. Atendendo que o objetivo deste jogo seria explorar os graus dos nomes, não se deu grande destaque às

⁴⁶ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 5 – Planificações

⁴⁷ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 6 – Diários de Bordo

⁴⁸ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 5 – Planificações ▶ Apêndice 5.3

pontuações, limitando-se à atribuição de 5 valores quando o nome selecionado pelos alunos fosse diferente e, em caso de repetição, era apenas atribuído um ponto a cada elemento. Porém, não se realizou a contagem das pontuações visto que não havia a intenção de encontrar um vencedor.

Figura 60 - Raspadinha



Ainda na área do Português, procurou-se abordar uma das obras literárias recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura para o 4.º ano de escolaridade, despertando, assim, o gosto pela leitura. Ao longo das conversas informais com a professora titular e com os alunos, chegou-se à conclusão da pertinência de abordar um dos contos de Hans Christian. Considerando que no ano anterior os alunos já tinham feito a exploração de alguns dos contos deste autor, o conto *O Rouxinol* pareceu o mais pertinente e adequado. Considerando que se pretendia explorar este conto de uma forma dinâmica e apelativa, começou-se desde logo a fazer um pequeno levantamento de possíveis atividades. Porém, ao conhecer melhor os interesses dos alunos e ao questioná-los sobre possíveis atividades, a escolha das mesmas foi-se alterando.

A junção de todos estes aspetos levou à criação de um mini projeto, cujo objetivo foi de criação de um pequeno livro sobre o conto, sendo lá compilados uma série de trabalhos desenvolvidos no âmbito desta temática.

Quando se pretende criar, nos alunos, o prazer pela leitura torna-se essencial proporcionar atividades e momentos que os cativem. Assim, antes de se iniciar a leitura do conto propôs-se que os alunos tentassem, através de sons, descobrir o título e tema do mesmo. Este pequeno momento despoletou grande interesse nos alunos e foi sem dúvida a razão pela qual os alunos sentiram logo vontade de começar a leitura do conto. Salienta-se que este texto foi, numa fase inicial, lido e explorado individualmente, uma vez que se pretendia desenvolver a interpretação e seleção de informações de um texto. Importa clarificar que esta obra foi dividida em duas partes, sendo que, inicialmente, se procedeu à leitura da primeira parte, seguindo-se o preenchimento de uma ficha, com o intuito de desenvolver nos alunos a noção de síntese e recolha de dados pertinentes.

Após a leitura e interpretação de textos foi solicitado aos alunos a realização de uma pequena pesquisa sobre o Hans Christian Andersen (autor da obra) possibilitando, assim, aos alunos conhecer a vida e obra do mesmo. No decorrer das pesquisas, os alunos depararam-se com um *site* sobre o autor, onde constavam vários contos e atividades para cada ano de escolaridade. Assim, aproveitou-se este *site* (que tanto interesse despertou nos alunos) para explorar e criar novas aprendizagens. Valadares e Moreira (2009) enfatizam a pertinência dos alunos desenvolverem um papel de pesquisador, dado que este tipo de atividades permite explorar materiais, ao mesmo tempo que cria uma atitude permanente de busca do saber.

Torna-se evidente a ideia de recorrer às tecnologias para criar aprendizagens ricas e dinâmicas. Do mesmo modo, continua ainda muito presente a ideia de que ao utilizarmos, por exemplo, um computador para apresentar conteúdos ou ilustrarmos determinados assuntos, estamos a inovar e a melhorar a aprendizagem. Todavia, essa ideia não é consensual e acredita-se que os benefícios das tecnologias decorrem da forma como a utilizamos e como deixamos os alunos construírem o seu conhecimento. Esta ideia é defendida por Fino (2009) que admite que “A tecnologia pode ser um auxiliar poderoso, uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes (...). Mas a tecnologia não é a inovação.” (p. 14).

Figura 61- Jogos *online* sobre a Obra



Relativamente às atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto, salienta-se que estas sempre estiveram articuladas com os conteúdos a abordar em cada semana, tendo estes se debruçado sobre os tipos e géneros textuais. Assim, as atividades desenvolvidas foram:

- ✓ Um texto resumo sobre a vida e obra do autor,
- ✓ A criação de um final para o conto
- ✓ Um poema
- ✓ A construção de banda desenhada
- ✓ Fantoques para dramatizarem ⁴⁹

⁴⁹ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 5 – Planificações ▶ Apêndice 5.4

No final deste projeto cada grupo ficou responsável de preparar uma apresentação para os colegas, com o intuito de dar a conhecer as suas criações, sendo que o momento final da apresentação ficou destinado à dramatização do conto, com o final por eles criado, recorrendo aos fantoches construídos⁵⁰. Todo este trabalho possibilitou o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente o desenvolvimento do respeito pelas ideias dos outros, a autonomia e, sobretudo, uma grande dose de responsabilidade, organização e liderança.

Figura 62 - Exploração do Conto



▶ **Matemática**

Relativamente à Matemática, procurou-se desenvolver atividades significativas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

Considerando que os conteúdos ao nível da Matemática era muito abstratos e exigiam muito raciocínio, procurou-se desenvolver atividades significativas, através de jogos e representação de situações reais, que colocassem os alunos mais despertos e com entusiasmo.

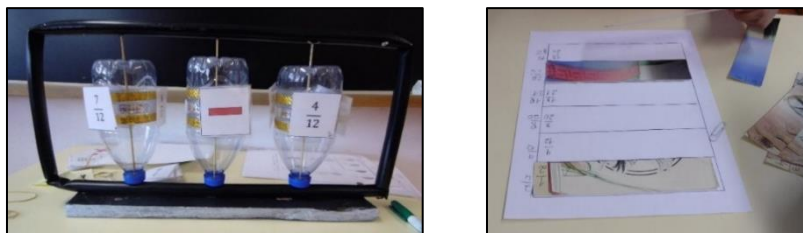
A primeira atividade, teve como material O “Gira e Resolve”, sendo que este foi utilizado várias vezes durante a prática pedagógica. Contudo, na área de Matemática, este foi usado essencialmente para rever as frações. Assim, numa fase inicial, os alunos giravam a garrafa e representavam, sob a forma de fração, a imagem que saía. Posteriormente, começou-se a rever a soma e a subtração de frações, recorrendo-se a este mesmo material.

Deste modo, os alunos tinham de girar as três garrafas e realizar a operação apresentada – veja o exemplo abaixo ilustrado: $\frac{7}{12} - \frac{4}{12}$. Considerando que se pretendia que todos os alunos participassem, os cartões foram sendo alterados e até mesmo sugeridos e criados pelos alunos. Nesta abordagem às frações, destacou-se uma atividade que estava articulada com o projeto desenvolvido no Português: a construção de um *puzzle* utilizando as frações equivalentes.

⁵⁰ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 5 – Planificações ▶ Apêndice 5.7

Assim, o objetivo principal seria os alunos chegarem à fração equivalente e colar por cima dos quadrados, montando assim a imagem de uma das partes do conto⁵¹.

Figura 63 - Explorando as Frações



De um modo geral, é possível mencionar que estas atividades tiveram efeitos muito positivos, quer na atenção, quer na aprendizagem dos alunos, estando estas ilações evidenciadas na seguinte citação: “Os alunos adoraram a atividade e trabalharam a Matemática de forma divertida e dinâmica.” (Diário de Bordo, 22 de novembro de 2016)⁵².

Ainda no que diz respeito a esta área, destaca-se a representação de situações do cotidiano em contexto de sala, uma vez que a ausência de meios de transporte dificulta a saída do recinto escolar. Neste sentido, simulou-se no espaço sala um mercadinho com o intuito dos alunos realizarem diversas compras, permitindo-lhes fazer diversos cálculos, utilizando dinheiro fictício⁵³. Inicialmente, disponibilizou-se a todos os alunos o mesmo dinheiro e foi solicitado, a cada um que comprasse objetos específicos, sendo posteriormente questionado se o dinheiro disponibilizado permitia realizar essa compra, se daria para comprar mais algum produto e, sobretudo, se o troco que recebeu estava correto. Em jeito de conclusão é possível referir que:

(...) este tipo de atividade permitiu aos alunos que testassem e realizassem diversos cálculos matemáticos através desta experiência de realizar compras. Este mercadinho surgiu da necessidade de explorar e trabalhar a matemática de uma forma lúdica e de ao mesmo tempo dar aos alunos um papel mais ativo. (Diário de Bordo, 09 de novembro de 2016)⁵⁴.

O sucesso das atividades ainda fazem mais sentido quando são testemunhados pelos próprios alunos. Nesta linha de ideias, abaixo encontram-se as opiniões dos alunos no que toca ao desenvolvimento desta atividade: “Adorei esta atividade, foi uma forma mais engraçada de

⁵¹ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 5 – Planificações ▶ Apêndice 5.4

⁵² Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 6 – Diários de Bordo ▶ Apêndice 6.5

⁵³ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 5 – Planificações ▶ Apêndice 5.2

⁵⁴ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 6 – Diários de Bordo ▶ Apêndice 6.3

aprender Matemática. Gostei porque estávamos a aprender matemática sem ser de uma forma chata e cansativa.” (Diário de Bordo, 09 de novembro de 2016) ⁵⁵.

Figura 64 - Aprendendo Matemática no Mercadinho



▶ Estudo do Meio

A área do Estudo do Meio é uma das preferidas dos alunos, dado que os conteúdos eram mais relacionados com o quotidiano e vivências dos mesmos. Nesta exploração, o trabalho realizou-se em grupo, porém, apesar de serem os alunos a formarem o grupo, observou-se algumas dificuldades em respeitar as ideias de todos. No entanto, ao estimularmos os alunos a trabalhar cooperativamente estamos, sem dúvida, a fazer com que o ensino não seja dominado pelo docente, que decide, que escolhe e que define. Valadares e Moreira (2009) enfatizam o trabalho cooperativo salientando que este tipo de atividades faz com que se crie “(...) um espaço de conhecimento compartilhado, onde os alunos vão ser capazes de construir, modificar e integrar ideias.” (p.92).

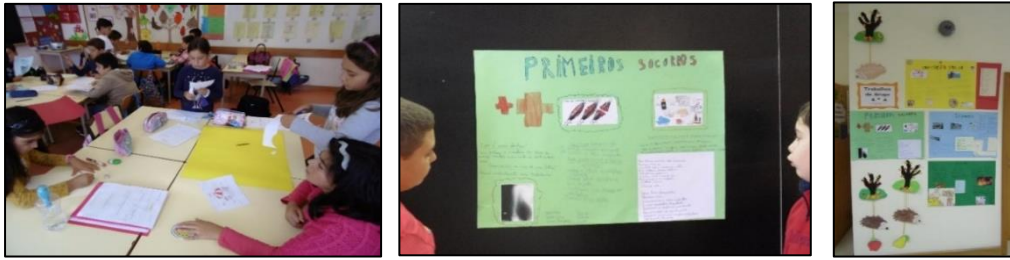
Desta forma, deu-se oportunidade aos alunos para gerirem o espaço e o tempo e organizarem a construção da sua própria aprendizagem (Jolibert, 2000).

O trabalho destacado neste relatório relaciona-se com a exploração de diversos conteúdos do bloco 1 — à descoberta de si mesmo, mais concretamente a segurança do seu corpo⁵⁶. No âmbito desta temática pretendeu-se que cada grupo explorasse uma das seguintes áreas:

- ✓ exposição ao sol
- ✓ primeiros socorros
- ✓ prevenção de incêndios
- ✓ atividade sísmica

⁵⁵ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 6 – Diários de Bordo ▶ Apêndice 6.3

⁵⁶ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 5 – Planificações ▶ Apêndice 5.1

Figura 65 - Explorando os temas de Estudo do Meio em grupo

A escolha das temáticas poderiam causar alguns conflitos, razão pela qual a escolha dos temas foi feita por sorteio. A concretização deste trabalho exigia pesquisa de informação, em revistas, jornais e internet. Considerando que as informações a encontrar eram vastas, organizou-se um guião como forma de direccionar os alunos para os tópicos mais pertinentes. No decorrer deste trabalho continuava a ser explorado, no Português, os tipos e géneros textuais, razão pela qual, em grande grupo, se chegou à conclusão da pertinência de criar um acróstico sobre cada um dos temas.

Considerando que este foi um dos primeiros trabalhos de grupo realizado com a turma é possível concluir que:

Ao longo do trabalho de grupo foram notórios alguns aspetos que devemos chamar à atenção aos alunos para que estes melhorem a sua prestação (num trabalho posterior). Observou-se muitas vezes que os alunos ainda tinham dificuldade em respeitar as ideias e opiniões dos colegas, tendo mesmo chegado a haver alguns conflitos passageiros. No que toca à apresentação, ainda era visível a falta de postura e de posicionamento para que conseguissem apresentar para os colegas. No final da atividade realizou-se um momento de debate sobre os aspetos positivos e negativos do trabalho, tendo mesmo sido dado, aos alunos, uma ficha para avaliar e fazer uma apreciação do trabalho dos colegas. Estes momentos tornaram-se pertinentes uma vez que o objetivo principal é melhorar e atingir o sucesso. (Diário de Bordo, 08 de novembro de 2016)⁵⁷.

▶ **A Comunidade Educativa**

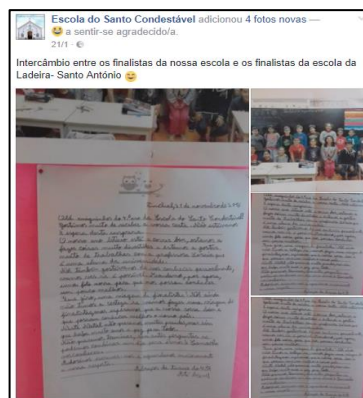
À semelhança das práticas anteriores, foram realizadas atividades com a comunidade, de modo a incentivá-los à participação e à compreensão das funções, objetivos e benefícios da escola e dos agentes educativos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

⁵⁷ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 6 – Diários de Bordo ▶ Apêndice 6.3

Assim, uma das atividades com a comunidade que mereceu destaque foi a realização de troca de correspondência com os alunos do 4.º ano da Escola do Santo Contestável que se situa na freguesia da Camacha⁵⁸. Esta troca de correspondências insere-se na área do Português nomeadamente no género textual – a carta. Este intercâmbio partiu da minha iniciativa e de uma professora da escola mencionada. Esta troca de correspondência foi aprovada e vista com bons olhos pelas diretoras das escolas, que nos incentivaram a continuar e que até se disponibilizaram a afixar na escola e a divulgar na página do *facebook*, com o propósito de dar a conhecer estas atividades tão enriquecedoras para os alunos. No entanto a opinião dos discentes é fundamental, pois é por eles e para eles que este processo de aprendizagem se desenvolve. Neste sentido, cita-se abaixo a opinião de um dos alunos, como forma de comprovar os efeitos desta aprendizagem:

No início achei que a professora tinha inventado uma carta para nos trazer, estava um pouco desconfiado. Quando percebi que estávamos mesmo a trocar cartas com alunos de outras escolas fiquei logo interessado e motivado para escrever, porque queria contar as atividades engraçadas que estávamos a fazer. (Diário de Bordo, 21 de novembro de 2016) ⁵⁹.

Figura 66 - Troca de correspondência com a Escola do Santo Contestável



Garante-se que de facto os efeitos desta atividade foram muito positivos para ambas as turmas, razão pela qual não faria sentido pôr fim, mas sim continuar a incentivar que os alunos trocassem ideias, sentimentos e vivências.

⁵⁸ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 5 – Planificações ▶ Apêndice 5.4

⁵⁹ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 6 – Diários de Bordo ▶ Apêndice 6.5

7.3. Avaliação Formativa: Garantir Aprendizagens

Avaliar é um processo que deverá fazer parte da prática pedagógica, pois apresenta benefícios para os alunos, para o docente, e conseqüentemente para o processo de ensino. Assim, podemos mencionar que a avaliação formativa foi a que esteve na base deste estágio, visto que esta garante que os processos de aprendizagem se vão adaptando às especificidades dos alunos, possibilitando um ensino mais individualizado que se adequa às diferenças dos alunos (Pais & Monteiro, 2002). Neste seguimento, destaca-se que, num primeiro momento, observou-se o comportamento e o desempenho dos alunos, de modo a tirar informações pertinentes para todo o desenrolar da prática. Para tal, elaborou-se grelhas de observação com alguns aspetos que se pretendia observar⁶⁰.

Porém, ao longo das aulas, procedeu-se à avaliação da forma como os alunos realizavam as atividades, sendo este método valorizado pelos autores supracitados. As avaliações, de carácter formativo, foram compiladas numa tabela de avaliação⁶¹ do qual foi possível tirar algumas ilações, nas diversas áreas, que são apresentadas abaixo.

Quadro 15 - Tabela Síntese: Avaliação Geral

Tabela Síntese: Avaliação Geral	
Português	✓ Alguns alunos ainda apresentavam dificuldade nas leituras e em distinguir a informação e ideias chaves de um texto.
	✓ Eram evidentes dificuldades por parte dos alunos na escrita, nomeadamente na mobilização de vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas;
	✓ A maioria do grupo apresentava dificuldades em utilizar regras de ortografia e pontuação;
	✓ Sete alunos apresentavam dificuldade em resumir ideias e em identificar expressões e palavras equivalentes;
	✓ Existia uma grande facilidade em identificar, nomear e justificar as personagens principais, o tempo e o espaço;
	✓ Apresentavam facilidade em recontar a história lida e em responder a questões sobre a mesma;
	✓ A turma sabia classificar, de um modo geral, a que classe as palavras pertencem: nomes, adjetivos, verbos, etc.

Evidencia-se que esta turma apresentava algumas dificuldades na leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. No entanto, esta dificuldade poderá ser proveniente da falta de motivação que os alunos têm para a leitura e para a escrita. Os erros ortográficos e a falta

⁶⁰ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 7 – Grelha de Observação

⁶¹ Ver Pasta C – Prática Pedagógica 1.ºCEB ▶ Prática no 4.º ano ▶ Apêndice 8 – Grelhas de Avaliação

ou uso incorreto de sinais de pontuação era ainda muito evidentes nas pequenas produções escritas. Todavia, de um modo global os resultados destas áreas são satisfatórios. Todavia, oito alunos, (B.Q., D.F., J.C., L.R., M.R., M.D., S.G., e T.V.), necessitavam de apoio pedagógico acrescido, com o intuito de ultrapassarem suas dificuldades.

Relativamente à área da Matemática os conteúdos eram extensos e por vezes um pouco exigentes, sendo necessário observar e recolher informações sobre as aptidões, fragilidades e atitudes (Pais & Monteiro, 2002).

Quadro 16 - Tabela Síntese: Avaliação geral

Tabela Síntese: Avaliação Geral	
Matemática	✓ Os alunos apresentavam dificuldade em realizar divisões com três algarismos e em identificar os divisores de um número natural até 100;
	✓ A grande maioria dos alunos apresentavam grande dificuldade em resolver problemas que envolviam diversos passos na aplicação das quatro operações;
	✓ No que diz respeito às frações, apresentavam dificuldade em obter uma fração equivalente;
	✓ Todos os alunos apresentavam facilidade na organização e tratamento de dados, principalmente no que diz respeito à resolução de problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas

Através das ilações acima mencionadas constata-se que os alunos apresentaram algumas dificuldades no cálculo mental e, sobretudo, na resolução de problemas, uma vez que envolvia a explicação dos vários passos para chegar ao resultado final. Salienta-se que os alunos acima mencionados (que necessitavam de apoio pedagógico acrescido) voltavam nesta área a precisar desse mesmo apoio.

A área do Estudo do Meio, por estar relacionada com as vivências, experiências dos alunos e por serem transversais às restantes áreas, é uma das que mais motiva e desperta a atenção dos alunos. À semelhança das outras áreas supracitadas, a do Estudo do Meio também merecia ser avaliada, uma vez que é essencial saber quais os conhecimentos dos alunos, quais as suas fraquezas e, principalmente, perceber se as atividades desenvolvidas permitiam ampliar os conhecimentos dos alunos.

Abaixo destaca-se algumas conclusões decorrentes das observações feitas e das grelhas de registo elaboradas.

Quadro 17 - Tabela Síntese: Avaliação Geral

Tabela Síntese: Avaliação Geral	
Estudo do Meio	✓ Atendendo à complexidade do nosso corpo a maioria do grupo apresentava dificuldades em reconhecer e identificar os ossos, os músculos e a pele e as funções de cada um.
	✓ Identificavam os perigos da exposição ao sol;
	✓ Identificavam e reconhecem as medidas de prevenção e atuação em caso de incêndio e sismo;
	✓ Reconheciam algumas regras e técnicas de socorro básico;
	✓ Apresentavam problemas em conhecer as personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região...);
	✓ Todos os alunos apresentavam obstáculos em localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal. No entanto conheciam bem a unidade de tempo – o século.

Em modo conclusivo, salienta-se que esta área apresentava resultados positivos e não eram evidenciadas grandes dificuldades, sendo que as poucas que existiam eram resultado da pouca exploração do tema, uma vez que eram temas novos e que ainda necessitavam de maior exploração ao longo do ano letivo. No entanto, nesta área, a principal preocupação recaía sobre o M.D., que apresentava uma enorme dificuldade em todos os conteúdos.

Assim, atendendo a todas as avaliações feitas, destaca-se que foi elaborado um plano de acompanhamento para dois alunos – a J.C. que apresentava dificuldades no Português e na Matemática, e o M.D. que apresentava dificuldades nas três áreas, sendo estes os casos mais preocupantes, dado que estes, também, eram alunos repetentes.

Apesar de se evidenciar apenas o desenvolvimento cognitivo, o domínio das relações e afetos não são esquecidos, visto que são essenciais para se criarem bons cidadãos que saibam viver em cooperação e solidariedade com os outros. Neste sentido, a educação para a cidadania assume destaque e, por esse motivo foi trabalhada em articulação com as áreas curriculares acima mencionadas, sendo que todos os dias foi realizada, à saída, uma reflexão e preenchimento da grelha do desempenho.

Em suma, segundo Pais e Monteiro (2002), toda a avaliação feita deverá ser admitida como:

(...) parte integrante da aprendizagem, ela tem de ser entendida pelo aluno e pelo professor como um meio que lhes permite avaliar as aprendizagens feitas e, se for caso disso, reorganizar o trabalho. (p. 52).

7.4. Uma Reflexão sobre a Prática: Rever, Ponderar e Aperfeiçoar

Ser docente é questionar-se e refletir-se constantemente sobre o seu papel na aprendizagem e sobre o papel dos alunos. Assim, anseia-se por criar uma educação capaz de compreender que os alunos são capazes de realizar as suas aprendizagens à medida que vão sentido necessidade de aprendê-las. Jolibert (2000) realça que o docente e os alunos deverão, conjuntamente, criar um clima baseado na cooperação, em que aprendem em interação e em que o erro não é um aspeto a criticar, mas sim um ponto de partida para criar novas aprendizagens. Nesta ordem de ideias, no início de cada prática é conveniente observar um conjunto de dados que numa fase posterior serão efetivamente essenciais para compreender atitudes, desempenhos e comportamentos. De acordo com Pais e Monteiro (2002) as informações recolhidas e as observações feitas no decorrer das atividades, permitem ao docente conhecer e compreender de um modo global, quais os alunos que leem bem e os que necessitam de uma ajuda, quais os alunos mais calmos e os mais desinquietos e quais os mais empenhados e os que necessitam de incentivo. Esta afirmação, de facto, comprovou-se ao longo das primeiras semanas, dado que se conseguiu fazer um balanço geral da turma do 4.º ano da EB1/PE da Ladeira.

Neste sentido, comprova-se a ideia defendida por Pais e Monteiro (2002) quando salientam que a observação possibilita ao docente aprender, reconhecer e responder às necessidades dos alunos e concludentemente simplificar o processo de planeamento das atividades, visto que se adequa ao contexto em que está inserido.

Considerando a abordagem feita anteriormente, torna-se essencial começar-se a refletir sobre a função da escola. Analisando de uma forma reflexiva e crítica este tópico, é possível destacar que a escola tem de deixar de ser uma fábrica de alunos, onde se deposita no início do ano e que se vai formatando até ao fim do ano, momento em que sai o produto final. Nesta linha de ideias, os alunos são encarados como matérias-primas e que no final passam por um processo que os avalia e rotula como bons e maus alunos, prosseguindo-se o momento da seleção do produto de qualidade e de má qualidade.

Urge criar mudanças com o intuito de construir uma escola em que se encare o Currículo simplesmente como um guia, que o docente seja simplesmente o mecânico das aprendizagens, ou seja, a quem se recorre quando, após várias tentativas, se percebe que temos de pedir auxílio para resolver esse problema. É nesta linha de ideias que Holt (2001) realça que cabe aos docentes confiar nas capacidades e qualidades dos alunos.

Atendendo a todas estas considerações, ao longo de toda a prática pedagógica procurou-se criar mudanças na forma como se proporcionam aprendizagens aos alunos. As atividades desenvolvidas foram um culminar de ideias, não só minhas, como do professor titular e, mais importante que isso, dos alunos. Sentiu-se a necessidade de, ao longo de toda a prática, articular os conteúdos a situações reais do quotidiano, não só porque os pressupostos teóricos defendem e salientam a sua importância, mas também porque se evidenciou uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

No entanto, as atividades de cariz lúdico, à semelhança dos estágios anteriores, mostram ser uma mais-valia no que toca à motivação e empenho dos alunos. Além disso, em todos os momentos, procurou-se dar voz às crianças, proporcionando situações-problemas e ainda ao solicitarmos os alunos para tomadas de decisões conjuntas. Porém, não só os jogos são auxiliares de aprendizagem, como também os espaços existentes na escola são, sem dúvida, belas fontes de aprendizagem, ao qual se recorreu constantemente.

Quando falamos sobre escola, não nos limitamos a falar das interações entre alunos e professores. A comunidade tem um papel preponderante no que toca ao melhoramento da aprendizagem, visto que poderá ser uma forte fonte de conhecimentos. Assim, para se construir uma educação de qualidade é essencial que todos participem ativamente nas tomadas de decisão e projetos da escola. Neste sentido, emerge a noção de escola para todos, que segundo UNESCO (2005) significa:

assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector. (p.6).

Assim, o que se pretende é uma educação capaz de incluir todos os alunos, que ao invés de encarar as desigualdades como um entrave, tira partido dela para tornar a aprendizagem mais dinâmica e rica (UNESCO, 2005, p. 9)

Para se conseguir, de facto, alcançar estes objetivos, é essencial que o docente reflita constantemente sobre a sua prática e que avalie diariamente também o seu desempenho. Neste seguimento, termina-se esta reflexão referindo a ideia de Pais e Monteiro (2002) que destaca que “(...) não haverá avaliação eficaz, como não haverá ensino nem aprendizagem eficaz se o professor não refletir sobre as suas práticas diárias, se não se avaliar diariamente.” (p.76). Assim, esta deverá ser a ideia principal ao longo de toda a profissão docente, uma vez que o que se pretende será alcançar a qualidade e a eficácia do ensino.

Considerações Finais

Entrar para o curso de Educação Básica foi o começo da concretização de um sonho há muito ansiado. Hoje, passados cinco anos de desafios, aventuras e lutas constantes o sentimento de chegar ao fim não poderia ser melhor é, sem dúvida, uma das minhas maiores vitórias.

Desde o início, muito antes da entrada para o curso de Educação Básico era muitas vezes confrontada por infinitas pessoas que se afirmavam que Educador/Professor era enveredar por uma profissão que poucas ou nenhuma saídas poderia trazer. Esta visão não me impediu de lutar pelos meus sonhos, pois acredito que o importante é lutar para fazer todos os dias aquilo que realmente gostamos, é sair de casa com um grande sorriso por ir enfrentar mais um dia de trabalho e desafios, juntamente com as crianças.

Assim, acredito vivamente que para ser docente é necessário uma grande dose de paixão, um coração do tamanho do mundo, uma memória de elefante, uma paciência de anjo, uma vasta quantidade de braços, uma multiplicidade de ouvidos e de olhos, umas pernas de atleta, e especialmente, uma mão repleta de cooperação. Ser docente é abraçar as crianças enchendo-as de amor, é olhar para as crianças como seres individuais, que apresentam características e necessidades diferentes, é encarar as crianças como pássaros ao vento, uns voam a altas velocidades, outros esvoaçam lentamente pelos céus, mas o importante é que todos voam à sua maneira e consoante o seu ritmo e, por essa razão que cada criança é única e especial à sua maneira.

Holt (2001) defende que ser professor é valorizar “Toda a energia e tolice, toda aquela curiosidade, as perguntas, a conversa, todas aquelas paixões ferozes, os desgostos inconsoláveis, as alegrias exageradas.” (p. 260).

Neste sentido, emerge a noção da identidade e construção do perfil do docente, algo que deve ser encarado como um caminho que não tem fim, uma vez que a formação contínua assume um papel preponderante nesta profissão, na medida em que é essencial uma atualização constante para acompanhar as mudanças que ocorrem ao longo da prática. Assim, o docente deverá caminhar respeitando as características e ritmos do grupo, procurando os métodos e estratégias mais eficazes com vista a proporcionar aos nossos alunos uma educação e de qualidade.

A Licenciatura de Educação Básica e Mestrado em EPE e 1.º CEB surgem como alicerce à prática pedagógica uma vez que todos os pressupostos teóricos abordados auxiliaram na escolha de estratégias e resolução de problemas. No entanto, através da prática,

compreendeu-se que não existem receitas certas, tornando-se assim necessário, ao docente, desempenhar um papel de observador que analisa e reflete constantemente. Nesta linha de ideias, a investigação-ação ganha sentido, visto que esta é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Lomax, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 360).

Em contexto de prática, desde logo, começou-se a desempenhar um papel de investigador, procurando identificar uma problemática que merecesse atenção. No que concerne ao PE, atendendo que as crianças estão em constante interação com o meio, a problemática detetada prendia-se com a pouca exploração dos espaços, sendo por esse motivo a questão de investigação baseada na exploração destes e na forma como através deles poderíamos proporcionar atividades e aprendizagens significativas.

Em contexto 1.º Ciclo, mais propriamente no 1.º ano, a problemática sentida dizia respeito à motivação e concentração dos alunos – aspetos essenciais para a sua aprendizagem. No entanto, com o terceiro estágio, também ele realizado em contexto de 1.º Ciclo, não se pretendia desenvolver um projeto de investigação-ação, sendo que a atenção deveria se recair sobre a parte didática.

Considerando os problemas detetados procurou-se proporcionar atividades que permitissem de facto elucidar que os espaços poderão ser riquíssimas fontes de aprendizagem, que a motivação é um pilar da educação e que a criatividade é a base para desenvolver atividades dinâmicas, dado que através de qualquer objeto ou material se pode construir novas aprendizagens.

Torna-se essencial o docente conhecer o grupo com quem está a trabalhar, buscando desenvolver e proporcionar atividades que respeitem os ritmos dos alunos, que estejam articuladas com o quotidiano e, sobretudo, que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Alves (2004), faz uma analogia entre uma ferramenta e o ensino, destacando que não vale a pena saber fazer uma ferramenta, se não a sabemos utilizar. O mesmo acontece em contexto educativo “(...) os saberes que se ensinam nas escolas são ferramentas. Frequentemente os alunos dominam abstratamente os saberes, sem entretanto saber a sua relação com a vida.” (p. 37).

Todos estes aspetos foram considerados e refletidos ao longo da prática pedagógica, evidenciando, ainda, que se colocou as crianças e os alunos no centro da aprendizagem, desenvolvendo um trabalho cooperativo com eles e com todos os agentes educativos.

Assim sendo, estou convicta que as atividades proporcionadas foram diferentes das que os alunos estavam habituadas a realizar, tornando-se, por essa razão, significativas e enriquecedoras para o grupo.

Porém, as dificuldades e os obstáculos também estiveram presente, sendo que não os encarei como um motivo para desistir, mas sim como um desafio que deveria agarrar para melhorar a prática e a minha postura enquanto docente. Ao longo do tempo percebi que o caminho mais certo é “tentar mais uma vez” – este foi o pensamento ao longo da prática, uma vez que ansiava ser cada vez melhor.

Resumindo, toda a prática, todas as experiências vividas com o grupo de crianças e turmas permitiram-me garantir que escolhi e procurei abraçar a profissão dos meus sonhos, é sem dúvida isto que pretendo fazer todos os dias.

Anseio por tornar a escola um lugar de alegria e não, simplesmente, um lugar onde os alunos e crianças têm de realizar atividades chatas e aborrecidas. Nada me dá mais gozo do que entrar numa escola e ver aquelas pequenas crianças correndo, esticando os braços para nos abraçar, o seu olhar brilhando, os seus gritos que mais soam em alegres melodias que animam os recreios e os corredores da escola. Ser professor é mesmo isso, é amar as crianças e aquilo que fazemos. Ser professor não poder ser simplesmente uma escolha, terá que ser uma paixão para a vida.

Referências

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Afonso, M. & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar*. Angola: Texto Editores.
- Alarcão, I. (2001). Professor - Investigador: Que Sentido? Que Formação? In B. Campos (Org.), *Formação de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.
- António, A. S. (2004). *O outro lado do espelho - Sentimentos, vivências, imaginários: Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asas.
- Araújo, M. J. (2009). As crianças e o Tempo Livre. In. Pacheco, N. A. & Araújo, M. J (Org.), *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade* (p.79-97). Porto: E:etc/LIVPSIC.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGrawHill.
- Benavente, A., Costa, A. F. & Machado, F. L. (1990) Práticas de Mudança e de Investigação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Funchal: Colecção Ideias em Prática.
- Bobbit, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didática Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a Matemática de uma Forma Lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campos, B. (2013). *Políticas Docentes: Formação e Avaliação*. Lisboa: Mais Leituras.
- Cardona, M. & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Cohen, L. & Manion, Lw (1990). *Métodos de Investigação Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Correia, E. (2002). *Avaliação das Aprendizagens - O Novo Rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, A. F. (2008). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural* (2ª ed.). Lisboa: CELTA EDITORA.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação- Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, XIII* -2, pp. 355-379.
- Château, J. (1975). *A criança e o jogo*. Brasil: Editora Summus.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). *Os Professores e as Famílias: A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizontes.
- EB1/PE da Achada. (2013). Projeto Educativo de Escola 2013-2016. EB1/PE da Achada: Funchal.
- EB1/PE da Achada. (2015). Projeto Curricular de grupo 2015/2016. EB1/PE da Achada: Funchal.
- EB1/PE da Assomada (2012). Projeto Educativo 2012-2016. EB1/PE da Assomada: Funchal.
- EB1/PE da Assomada (2015). Plano Anual de Turma 2015/2016. EB1/PE da Assomada: Funchal.
- EB1/PE da Ladeira. (2011). Projeto Curricular de grupo 2011-2016. EB1/PE da Ladeira: Funchal.
- EB1/PE da Ladeira. (2016). Plano Anual de Turma 2016/2017. EB1/PE da Ladeira: Funchal.
- Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes. Guia Prático para a Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fino, C. (2009). *Inovação e Invariante (cultural)*. Obtido em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>.
- Formosinho, J., Silva, V. R. & Ferreira, F. I. (1999). *Avaliar, Reflectir e Inovar: Estudo de Avaliação Externa*. Braga: Cadernos Escola e Formação.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Portugal: Lusodidactica.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, C. (2001). Novos Currículos para o Sucesso Educativo. In C. Freitas, M. Vieira, P. Abrantes, J., Aido, C. Gargaté, M., Araújo, C., Barbeitos, M. Domingues & Roldão, M. *Gestão Flexível do Currículo, Contributos para uma Reflexão Crítica* (pp. 10-14). Lisboa: Texto Editora.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância, Das Concepções às Práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Goodnow, J. (1977). *Desenho de Crianças*. Lisboa: Moraes Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6.ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Editorial Presença.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE.
- Jesus, H. & Neves, A. L. (2004). *Relação Escola-Aluno- Família: Educação Intercultural uma perspectiva sistémica*. Porto: Acime. Obtido em: <http://cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-2.pdf>
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Kamii, C. (1978). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kelly, A. (1981). *O Currículo, Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra.
- Kelchtermans, G. (2009). O Comprometimento Profissional para Além do Contrato: Autoconhecimento, Vulnerabilidade e Reflexão dos Professores. In Flores, M. A. & Silva, A. M. V (org), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Leite, M. J. & Alves, J. M. (2005). *A Família também ensina*. Porto: Edições ASA.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito Editora.
- Lopes, J. & Silva, S. (2010). *O Professor faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

- Lopez, B. (2000). *Estratégias de Aprendizaje un Programa de Intervención para Eso y Epa*. Obtido em:
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/58637/008200120099.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lourenço, O. M. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Luquet, G.H. (1969). *O Desenho Infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo: Sugestões práticas e eficazes para ajudar os alunos a melhorar os resultados escolares*. Lisboa: Clube do Autor.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2010). *A Família e o Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *O Fio da História - Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de união entre teoria e prática*. Porto: Edições ASA.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor, representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Título: Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Printipo - Indústrias Gráficas.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moss, P. (2010). We cannot continue as we are: the educator in a education for survival. *Contemporary Issues in early Childhood*. Vol.11, n.º1, 8-19.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, Desenvolvimento e Jogo de Actividade Física. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos*. (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). A Formação em Metodologias de Investigação em Educação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação* (pp. 13-37). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. A. (2006). *Dinâmica de Literatura Infantil*. Paulinas Editora: São Paulo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Zabalza, M. (1995) (org.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básicos e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa*. (pp.11-52).Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação, Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Brasil: McGraw Hill.
- Peterson, P. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, M. C., Lapo, M. J., Guedes, A. M. & Trindade, P. (2011). *Avaliação docente: eu, tu e nós*. Alcochete: Alfarroba.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao Currículo na creche*. Universidade de Aveiro. Obtido em: <https://pt.slideshare.net/NandaJecas/finalidades-e-prticas-educativas-em-creche-1>
- Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o Prazer de Ler*. Porto: Edições ASA.
- Ramalho, M. H. (2003). Análise Multidimensional do Recreio Pré-Escolar. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 258-267). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Reis, M. F. (2015). *Carlos Neto - Estamos a criar uma sociedade de cativo para as crianças*. Obtido em: <https://ionline.sapo.pt/411405?source=social>
- Read, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

- Ribeiro, A. (2009). O Papel da Criatividade nos Processos de Educação. In Pacheco, N. A. & Araújo, M. (Org.), *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. (pp. 11-23.). Porto: E:etc/LIVPSIC
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, Vol.:9, 79-104.
- Roldão, M. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é Preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis: Dossier*, 71, 24- 29.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, E. (s.d). *Brincar é tão importante quanto aprender*. Obtido em: <http://lifestyle.sapo.pt/familia/crianca/artigos/brincar-e-tao-importante-quanto-aprender>
- Samulski, D. (2003). Educação por Meio do Movimento e do Jogo. In C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 226-237). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Sachs, J. (2009). Aprender para Melhorar ou Melhorar a aprendizagem: O Dilema do Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores. In Flores, M. A. & Silva, A. M. V (Org.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 99-118). Mangualde: *Edições Pedagogo*.
- Sarmiento, T. (2005). (Re) pensar a Interação Escola-Família. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 53-75.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Silva, T. T. (2009). *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3.^a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, H. S. & Lopes, J (2015a). *Eu, Professor, Pergunto I: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, H. S. & Lopes, J (2015b). *Eu, Professor, Pergunto II: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Lisboa: Pactor.

- Simões, M. I. S. (2006). *Relação Pais, Filhos, Professores e trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial A Casa Encantada.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trong, T. (1987). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Porto: Afrontamento.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tonucci, F. (1988). *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Valadares J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano-Edições Técnicas.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. Pacheco (Org.), *Organização Curricular Portuguesa (pp.53-84)*. Porto: Porto Editora.
- Vilar, A. M. (1994). *Currículo e Ensino para uma Prática Teórica*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994a). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994b). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Referências Normativas

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira Docente).

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho (Princípios Orientadores da Organização e da Gestão dos Currículos dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. (Organização e Gestão Curricular)

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. (A Formação Contínua de Professores)

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)

Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio (Autonomia Pedagógica e Organizativa das Escolas).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)