

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Luísa Isabel Gouveia de Sousa**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
www.uma.pt

outubro | 2018



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

**Luísa Isabel Gouveia de Sousa**  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA  
Maria José de Jesus Camacho





UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

**Luísa Isabel Gouveia de Sousa**

Aluna n.º 2044713

**Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica no *Infantário DonaOlga de Brito e na EB1/PE do Caniço***

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

**Orientadora Científica: Professora Maria José de Jesus Camacho**

Funchal, outubro de 2018



“Não sou nada.  
Nunca serei nada.  
Não posso querer ser nada.  
À parte isso, tenho em mim todos os  
sonhos do mundo.”

Álvaro de Campo em *Tabacaria*.



## **Agradecimentos**

A todos os professores que, ao longo da minha formação, deixaram um bocadinho deles, da sua sabedoria e dos seus conhecimentos. Incluindo aqueles que já partiram, mas deixaram o seu contributo na minha formação profissional e pessoal.

A todos os docentes cooperantes, não só por aceitarem o desafio e disponibilizarem o seu grupo e o seu espaço, como também pela partilha de experiências e saberes. Obrigada por demonstrarem o real contexto de ação e por se mostrarem modelos a seguir.

Aos orientadores das práticas pedagógicas pelo apoio e ajuda, por me incentivarem sempre a mais e melhor através das suas críticas construtivas. Um agradecimento especial à Professora Maria José Camacho por toda a paciência e orientação prestada ao longo deste percurso.

Às crianças e aos alunos com quem pude vivenciar no decorrer das práticas, por me proporcionarem momentos de aprendizagem e afeto. Todos me acolheram com tanto carinho e, de forma direta e indireta, demonstraram que me encontrava no caminho certo. Até mesmo aos encarregados de educação, obrigada pelos elogios e pelas palavras de incentivo.

Aos amigos que estiveram presentes ao longo de todo o percurso. Um especial agradecimento à Jéssica, com quem tive o gosto de partilhar esta caminhada, caracterizada por muitos risos, algumas lágrimas, mas muita cumplicidade. Obrigada por, nestes últimos anos, mostrares o verdadeiro sentido da amizade.

À minha família, por possibilitarem a minha formação. Obrigada também pelo incentivo e por estarem comigo mesmo quando o excesso de trabalho me afetava. Aos meus pais, à minha irmã e ao meu cunhado que sempre me ajudaram no que estava ao seu alcance.

Ao meu namorado por toda a força que me transmitiu. Obrigada por todo o carinho e amor, por me ouvires e me aconselhares. Obrigada por me encorajares a ser sempre melhor.



## Resumo

O presente relatório de mestrado tem como objetivo primordial a partilha da reflexão acerca das práticas pedagógicas ocorridas em contexto de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As mesmas desenvolveram-se em dois espaços distintos: na Escola Dona Olga de Brito, onde se realizou o estágio na Sala Amarela; e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço, onde decorreram os estágios com as turmas C e A do 1.º e 4.º ano, respetivamente. Neste sentido, parte do trabalho contém a descrição e reflexão de estratégias e atividades desenvolvidas nas práticas pedagógicas.

Este relatório pretende igualmente enquadrar toda a prática desenvolvida com um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos. Os mesmos devem constituir-se aspetos basilares no desenvolvimento profissional de educadores de infância e professores.

Importa referir ainda que à profissão docente estão associadas atitudes imprescindíveis de reflexão e investigação que permitem adequar o processo pedagógico às características e necessidades dos grupos. Assim sendo, o relatório faz referência à metodologia de investigação-ação, essencial no decorrer das práticas pedagógicas I e II. Através da observação e contacto com os educandos, foram delineados projetos para a atuação em problemas relacionados com os conflitos entre pares, na Prática Pedagógica I. Já na Prática Pedagógica II a questão de investigação está relacionada com os jogos enquanto recurso ao desenvolvimento de aprendizagens.

O atual relatório afigura-se como o produto e o resultado das práticas pedagógicas desenvolvidas, revelando-se um instrumento de todo o processo de reflexão, investigação e aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação- Ação; Reflexão; Aprendizagem.



## **Abstract**

The present master's report has the primordial objective of a reflexion sharing regarding educational practices occurred in the context of Pre-School Education and the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. They were developed in two distinct locations: at the School Dona Olga de Brito, where, in the Yellow Room, the internship was conducted; and in the Basic School of the 1<sup>st</sup> Cycle with Pre-School in Caniço, where the internships in A and C classes of the 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> year were conducted, respectively. In that sense, part of the work contains the description and reflection of strategies and activities developed in educational practices.

This report also intends to frame the whole practice developed with a set of theoretical and methodological assumptions. As such, these should form the basis of professional development of educators and teachers alike.

In addition, it should also be mentioned that teaching is associated with indispensable attitudes of reflection and research, that allow to adapt the pedagogical method to the characteristics and needs of students. Therefore, this report refers to the research-action methodology, essential in the course of pedagogical practices I and II. Through the observation and contact with students, projects were designed to deal with problems related to peer conflicts, in Pedagogical Practice I. In Pedagogical Practice II, the research question is related to games as a resource for learning development practices.

To conclude, the present report appears as the product and outcome of developed pedagogical practices, emerging as an instrument of the whole process of reflection, research and learning.

**Keywords:** Pre-School Education; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; Research-Action; Reflection; Learning.



## Sumário

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>V</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>VII</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>XIX</b>
<b>Sumário .....</b>	<b>XI</b>
<b>Lista de Figuras .....</b>	<b>XV</b>
<b>Lista de Quadros.....</b>	<b>XVII</b>
<b>Lista de Conteúdos do CD-ROM .....</b>	<b>XIX</b>
<b>Lista de Siglas .....</b>	<b>XXI</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1 – Discurso Oficial Orientador da Prática Pedagógica.....</b>	<b>5</b>
1.1. Princípios Gerais e Objetivos Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo	5
1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	6
1.3. Organização e a Gestão Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	8
<b>CAPÍTULO 2 – Os agentes educativos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças .....</b>	<b>13</b>
2.1. A Criança.....	13
2.2. O Docente.....	15
2.2.1. O Perfil Geral Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	16
2.2.2. O Docente Reflexivo e Investigador.....	17
<b>2.3. A Família em Relação com a Escola .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 3 – Estratégias de Intervenção e Opções Metodológicas .....</b>	<b>21</b>
3.1. Aprendizagem Cooperativa.....	21
3.2. Planificação: o Elemento Norteador da Ação Pedagógica.....	23
3.3. Avaliação como Instrumento Essencial da Prática .....	24
3.4. O Jogo e o Lúdico: Meios Facilitadores de Aprendizagens.....	26
3.5. Os Materiais Didáticos no Processo de Ensino/Aprendizagem .....	27

<b>CAPÍTULO 4 – Metodologia de Investigação-Ação</b> .....	29
4.1. Investigação-Ação.....	29
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	30
4.3. Método de Análise e Recolha de dados.....	33
<b>PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> .....	35
<b>CAPÍTULO 5 - Intervenção em Contexto de Pré-Escolar</b> .....	37
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	37
5.1.1. O Meio Envolvente: Freguesia de São Pedro.....	37
5.1.2. A Escola Dona Olga de Brito.....	38
5.1.3. A Sala Amarela.....	41
5.1.4. Organização do Tempo.....	44
5.1.5. Caraterização do grupo.....	46
5.2. Intervenção pedagógica.....	50
5.2.1. Atividade: Mãos Coloridas.....	51
5.2.2. Atividade: Construção do Quadro do Outono.....	54
5.2.3. Atividade: Confeção de Broas de Manteiga.....	57
5.3. Projeto de Investigação-Ação.....	58
5.3.2. Questão de Investigação.....	60
5.3.3. Atividades e estratégias desenvolvidas.....	60
5.3.3.1. Leitura da história: Desculpa!, de Robert Landa.....	60
5.3.3.2. Análise e Reflexão de Imagens alusivas aos Conflitos Interpessoais.....	61
5.3.3.3. Cantinho da Paz.....	62
5.3.3.4. Reuniões com o Grande Grupo.....	63
5.3.4. Avaliação do projeto.....	63
5.4. Intervenção Educativa com a Comunidade.....	64
5.5. Reflexão final.....	68
<b>CAPÍTULO 6 – Intervenção em Contexto de 1.º Ciclo</b> .....	71
6.1. Contextualização do Ambiente Educativo.....	71
6.1.1. O Meio Envolvente: Freguesia do Caniço.....	71
6.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço.....	72
6.2. Prática Pedagógica II.....	74
6.2.1. A Sala da Turma do 1.ºC.....	74

6.2.2.	A Turma.....	76
6.2.3.	Intervenção Pedagógica.....	79
6.2.3.3.	O Alfabeto.....	82
6.2.4.	Projeto de Investigação-Ação.....	84
6.2.4.1.	Enquadramento do Problema.....	84
6.2.4.2.	Questão de Investigação.....	84
6.2.4.3.	Atividades e estratégias desenvolvidas.....	85
6.2.4.3.1.	Jogo do Bingo.....	85
6.2.4.3.2.	Maratona do Conhecimento.....	87
6.2.4.4.	Avaliação do Projeto.....	88
6.2.5.	Intervenção Educativa com a Comunidade.....	89
6.3.	Prática Pedagógica III.....	92
6.3.1.	A Sala da Turma do 4.ºA.....	92
6.3.2.	A Turma.....	94
6.3.3.	Intervenção pedagógica.....	96
6.3.3.1.	Atividade: Peddy-paper gramatical.....	97
6.3.3.2.	Atividade: Revendo a História de Portugal.....	99
6.3.3.3.	Atividade: Bingo das Frações.....	103
6.4.	Reflexão Final das Práticas Pedagógicas em Contexto de 1.º Ciclo.....	105
	<b>Considerações finais.....</b>	<b>109</b>
	<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>111</b>
	<b>Referências Normativas.....</b>	<b>119</b>



## Lista de Figuras

<b>Figura 1:</b> Questões a ter em conta na elaboração de uma planificação.....	24
<b>Figura 2:</b> Classificação dos materiais didáticos (Adaptado de Graells, 2000, citado por Botas e Moreira, 2013). .....	28
<b>Figura 3:</b> Localização do Complexo Escolar DonaOlga de Brito.....	38
<b>Figura 4:</b> Complexo Escolar DonaOlga de Brito. ....	39
<b>Figura 5:</b> Sala Amarela.....	41
<b>Figura 6:</b> Planta da sala amarela.....	42
<b>Figura 7:</b> Horário Semanal das Atividades Extra da Sala Amarela. ....	46
<b>Figura 8:</b> Após a mistura, as crianças imprimiram a cor roxa.....	53
<b>Figura 9:</b> Criança a carimbar as folhas das árvores.....	55
<b>Figura 10:</b> Trabalhos finais das crianças. ....	56
<b>Figura 11:</b> Fantoches de dedo do Urso e do Coelho. ....	61
<b>Figura 12:</b> O Cantinho da Paz. ....	62
<b>Figura 13:</b> Degustação dos chás pela comunidade educativa. ....	68
<b>Figura 14:</b> Localização da EB1/PE do Caniço. ....	72
<b>Figura 15:</b> Escola EB1/PE do Caniço. ....	73
<b>Figura 16:</b> Sala do 1.º C. ....	75
<b>Figura 17:</b> Planta da sala do 1.º C. ....	75
<b>Figura 18:</b> Palavras encontradas com "as" e com "os".....	80
<b>Figura 19:</b> Cartolina com o fio de lã referente ao comprimento do braço de cada aluno. .....	82
<b>Figura 20:</b> Alfabeto ilustrado construído por um aluno. ....	83
<b>Figura 21:</b> Exemplo de dois cartões de jogo. ....	86
<b>Figura 22:</b> Tabuleiro do jogo Maratona do Conhecimento. ....	88
<b>Figura 23:</b> Pintura facial.....	90
<b>Figura 24:</b> Execução e decoração das bonecas de massa. ....	91
<b>Figura 25:</b> Crianças a saltar à corda. ....	91
<b>Figura 26:</b> Planta da sala do 4.º A. ....	92
<b>Figura 27:</b> Sala do 4.º A. ....	93
<b>Figura 29:</b> Alunos a resolver o desafio de um cartão de jogo. ....	98
<b>Figura 28:</b> Cartões de jogo no posto antes da chegada dos alunos. ....	98
<b>Figura 30:</b> Verso do puzzle. ....	100

<b>Figura 31:</b> Frente do puzzle.....	100
<b>Figura 32:</b> Alunos a tentar juntar a sua peça para completar os puzzles.....	101
<b>Figura 33:</b> Alunos reunidos a redigir o texto em forma de resumo.....	102
<b>Figura 34:</b> Produto final da atividade.....	103
<b>Figura 35:</b> Alunos a jogar ao bingo.....	104

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Espaços interiores e exteriores da Escola DonaOlga de Brito (PEE, 2016/2019).....	40
<b>Quadro 2:</b> As áreas de interesse da Sala Amarela e os materiais que nelas se encontram. ....	43
<b>Quadro 3:</b> Organização do tempo da Sala Amarela. ....	45
<b>Quadro 4:</b> Caraterísticas associadas a crianças de três anos de idade (Hohckenberry & Wilson, 2011). ....	47
<b>Quadro 5:</b> Caraterísticas das crianças da Sala Amarela, de acordo com as OCEPE (Silva, 2016). ....	48
<b>Quadro 6:</b> Os espaços da Escola Básica do 1.º Ciclo do Caniço. ....	73
<b>Quadro 7:</b> Caraterização do 1.º C, de acordo com as AE (2018).....	77
<b>Quadro 8:</b> Caraterísticas associadas a crianças dos 6 aos 7 anos de idade. ((Hohckenberry & Wilson, 2011). ....	78
<b>Quadro 9:</b> Caraterísticas dos alunos da turma do 4.º A, de acordo com as AE (2018). ....	94
<b>Quadro 10:</b> Caraterísticas associadas a crianças dos 9 aos 10 anos de idade. (Hohckenberry & Wilson, 2011).....	95



## Lista de Conteúdos do CD-ROM

### Pasta A – Relatório versão digital

Relatório de estágio de mestrado em formato Word

Relatório de estágio de mestrado em formato PDF

### Apêndices

### Pasta B – Documentos referentes à prática pedagógica I

#### 1. Planificações

Apêndice 1 – Planificação 24, 25 e 26 de outubro de 2016

Apêndice 2 – Planificação 31 de outubro, 1 e 2 de novembro de 2016

Apêndice 3 – Planificação 9, 10 e 11 de novembro de 2016

Apêndice 4 – Planificação 22, 23 e 24 de novembro de 2016

Apêndice 5 – Planificação 28, 29 e 30 de novembro de 2016

Apêndice 6 - Planificação 12, 13 e 14 de dezembro de 2016

#### 2. Diários de Bordo

Apêndice 7 - DB 24 de outubro de 2016

Apêndice 8 - DB 25 de outubro de 2016

Apêndice 9 - DB 26 de outubro de 2016

Apêndice 10 - DB 31 de outubro de 2016

Apêndice 11 - DB 2 de novembro de 2016

Apêndice 12 - DB 8 de novembro de 2016

Apêndice 13 - DB 9 de novembro de 2016

Apêndice 14 - DB 10 de novembro de 2016

Apêndice 15 - DB 22 de novembro de 2016

Apêndice 16 - DB 23 de novembro de 2016

Apêndice 17 - DB 24 de novembro de 2016

Apêndice 18 - DB 28 de novembro de 2016

Apêndice 19 - DB 29 de novembro de 2016

Apêndice 20 - DB 30 de novembro de 2016

Apêndice 21 - DB 12 de dezembro de 2016

Apêndice 22 - DB 13 de dezembro de 2016

Apêndice 23 - DB 14 de dezembro de 2016

### **3. Outros documentos**

Apêndice 24 - Plano Anual Atividades Grupo

Apêndice 25 - Plano Anual de Atividades Infantilário

Apêndice 26 - Projeto Curricular da Sala Amarela 2016-2017

## **Pasta C – Documentos referentes à prática pedagógica II**

### **1. Planificações**

Apêndice 27 - Planificação 24, 25 e 26 abril de 2017

Apêndice 28 - Planificação 8, 9 e 10 de maio de 2017

Apêndice 29 - Planificação 15, 16 e 17 de maio de 2017

Apêndice 30 - Planificação 22, 23 e 24 de maio de 2017

Apêndice 31 - Planificação 5, 6 e 7 de junho de 2017

### **2. Diários de Bordo**

Apêndice 32 - DB 4 de abril de 2017

Apêndice 33 - DB 10 de maio de 2017

Apêndice 34 - DB 16 de maio de 2017

## **Pasta D – Documentos referentes à prática pedagógica III**

### **1. Planificações**

Apêndice 35 - Planificação 23, 24 e 25 de outubro de 2017

Apêndice 36 - Planificação 20, 21 e 22 de novembro de 2017

### **2. Diários de Bordo**

Apêndice 37 - DB 23 de outubro de 2017

## **Lista de Siglas**

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**EB** – Ensino Básico

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** – Ministério da Educação

**NIFES** - Normas Internas de Funcionamento Escolar e Segurança

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

**PE** – Pré-Escolar

**PEE** – Projeto Educativo de Escola



## Introdução

A qualidade do ensino é, atualmente, um aspeto preocupante sobre o qual muitos autores debruçam as suas reflexões e investigações. No seguimento da ideia anterior, surgem o Currículo e os Programas, elaborados pelo Ministério da Educação (ME), mostrando de igual forma uma preocupação do Governo em orientar o processo educativo, com vista a um ensino de qualidade.

Contudo, o docente assume um papel crucial, na medida em que é responsável pela gestão do currículo e dos programas. Tendo como base estes documentos, é pretendido que o docente adote estratégias diversificadas e inovadoras que incitem o desenvolvimento de competências cognitivas, físicas, sociais e culturais.

Nesta linha de ideias, a formação contínua de profissionais da educação torna-se necessária e essencial, sendo fundamental a adoção de uma atitude de pesquisa constante de ideias e práticas, visando a modernização do ensino.

Face ao referido anteriormente, julgo preponderante a adoção de uma atitude de observação, investigação e reflexão no decorrer das práticas profissionais, uma vez que estas atitudes permitem uma adequação da ação e conseqüentemente a melhoria do ensino.

Relativamente à estrutura, este relatório de estágio encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte é composta por quatro capítulos, que compõem o enquadramento teórico e metodológico da ação do docente.

O capítulo um engloba o discurso oficial orientador da prática em educação pré-escolar e em ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Deste modo, contempla uma abordagem à *Lei de Bases do Sistema Educativo*, às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e ainda um tópico referente à Organização e Gestão Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O capítulo que se segue aborda aspetos relativos aos agentes que intervêm no processo educativo, nomeadamente a criança, o núcleo e o sujeito de toda a ação, o docente, agente determinante no processo, e a família, o meio com qual a criança desenvolve as primeiras experiências.

De seguida, o capítulo três refere-se às estratégias de intervenção e às opções metodológicas que podem ser determinantes para o sucesso e a qualidade do ensino. Neste, é abordada a aprendizagem cooperativa como um método adequado face às

caraterísticas da sociedade atual. Este capítulo contempla ainda a planificação e a avaliação, que deve ser vista como elementos fundamentais aquando da prática pedagógica. Por fim é abordada a importância do jogo, do lúdico e dos materiais didáticos, uma vez que se podem revelar meios facilitadores para a aquisição de variadas competências.

No quarto e último capítulo da primeira parte é enfatizada a investigação-ação como uma metodologia essencial para a prática educativa, referindo as fases que a compõem, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os métodos de análise e recolha dos mesmos.

A segunda parte deste relatório de estágio de mestrado aborda aspetos relativos às práticas pedagógicas I, II e III que decorreram em contexto de educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico (1.º e 4.º anos).

Esta parte encontra-se dividida em dois capítulos, uma vez que as práticas se desenvolveram em dois estabelecimentos distintos, nomeadamente, na Escola DonaOlga e na Escola Básica com Pré-Escolar do Caniço. Em cada capítulo é caraterizado o ambiente educativo: o meio envolvente, a escola, a sala, a rotina e o grupo. De seguida é feita uma descrição e reflexão acerca de atividades que se desenvolveram nos diferentes contextos.

Posteriormente, as práticas pedagógicas I e II contemplam projetos de investigação-ação, que pretendem responder a problemas específicos dos grupos. No grupo do pré-escolar, deparei-me com um problema relativo aos conflitos entre pares, pelo que a questão elaborada foi ***“Como fazer com que as crianças da Sala Amarela adquiram ferramentas para que estas atuem como atores na resolução de conflitos entre pares?”***. Já para na turma do 1.º C, a questão elaborada foi ***“Qual a importância da utilização do jogo em contexto de trabalho na sala de aula, para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos do 1.º C?”***. Após a definição dos problemas e elaboração das questões foram definidas estratégias que se encontram descritas, analisadas e refletidas em cada projeto.

No final de cada capítulo, encontra-se ainda uma reflexão final, que pretende concluir de forma reflexiva os estágios que decorreram nas diferentes valências, expondo os aspetos positivos e negativos.

Este relatório termina com as considerações finais que advêm da conclusão deste relatório e do percurso académico, caraterizado como um processo de crescimento, aprendizagem e evolução.

---

**PARTE I – ENQUADRAMENTO  
TEÓRICO E METODOLÓGICO**

---



## **CAPÍTULO 1 – Discurso Oficial Orientador da Prática Pedagógica**

Atualmente, assistimos à procura da escola ideal. A esta ideia está associada uma organização assente em princípios como a “diversificação”, a “finalização”, a “reflexividade” e a “eficácia”, de acordo com Roldão (2011). O desejo de transformação da escola numa instituição eficaz advém da necessidade de dar resposta às necessidades da sociedade atual.

Para tal, importa uma gestão adequada do currículo que Roldão (2011) define como um “conjunto de ações curriculares a diferentes níveis” (p. 9). Indo ao encontro de uma escola inclusiva, as políticas curriculares, a gestão e organização do currículo pretendem promover o sucesso das aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, o Capítulo 1 do presente relatório aborda princípios orientadores das práticas pedagógicas dos docentes na Educação Pré-Escolar (PE) e no 1.º ciclo do Ensino Básico (EB), assentes em documentos oficiais e legislações que regulam o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

### **1.1. Princípios Gerais e Objetivos Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) veio assegurar, no ano de 1986, as diretrizes essenciais do sistema educativo português, garantindo o direito à educação e à cultura a todos os membros da sociedade. A primeira etapa da educação básica deve iniciar-se com a educação PE, a crianças a partir dos três anos de idade, de acordo com a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

De acordo com a LBSE, a educação deve ser ministrada através de um conjunto de estruturas e ações variadas, desenvolvidas por instituições ou entidades de caráter público, particular ou cooperativo.

Segundo Dinis (1994), a LBSE envolve um conjunto de finalidades: “cultural, personalizadora, socializadora, produtiva, igualizadora” (p. 9). Mas acima de tudo, a autora defende que todas elas divergem para uma “finalidade última: um novo cidadão” (p. 9).

Através de um conjunto de meios potenciadores, isto é, de “meios próprios que determinam as situações de aprendizagem” (Dinis, 1994, p. 8) a LBSE pretende o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade” e do caráter de indivíduos

“livres, responsáveis, autônomos e solidários”, assegurando a igualdade de oportunidades de acesso e o sucesso escolar, promovendo uma adequação às necessidades decorrentes da realidade social (ME, 1986).

Além disso, a educação deve proporcionar o desenvolvimento do “espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões” (Patrício, 1994, p. 12), de forma a criar cidadãos críticos e criativos em relação ao meio e à sua formação.

No que concerne à organização geral, além da educação PE, o sistema educativo português compreende, segundo a LBSE, o ensino básico, secundário e superior, e a educação extraescolar, que incluem atividades formais ou informais de aperfeiçoamento. Contudo, Dinis (1994) afirma que a ação educativa deverá ter um caráter contínuo e permanente em relação às estruturas e funções da educação, seja ela escolar ou extraescolar.

## **1.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) surgem em agosto de 1997, como um documento orientador ao processo educativo a desenvolver por parte do educador para com as crianças. Em 2016 surge uma revisão das antigas orientações, após realizadas as atualizações necessárias que decorreram depois de 20 anos de prática.

A elaboração deste documento afigurou-se num quadro de referência para educadores de infância, dado que este define os conteúdos de aprendizagem a abordar na fase da educação PE. Além disso, Ludovico (2007) afirma que o documento surgiu também com o objetivo de “apoiar os educadores de infância a exercer as suas competências de uma forma mais adequada e criteriosa” (p. 34).

No entanto, as OCEPE (Silva, 2016) não devem ser olhadas como um programa, mas sim como “um conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões da sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1996, citado por Ludovico, 2007, p. 35). Assim sendo, as orientações também se diferem da perspectiva de currículo, dado que assumem um caráter mais geral e flexível, permitindo fundamentar as variadas opções educativas.

Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007), “ a definição das orientações curriculares para a educação pré-escolar foi uma consequência lógica desta integração progressiva da educação pré-escolar no Sistema Nacional de Educação” (p. 9) e denota a importância da frequência de crianças na pré-escola, no sentido que nela “se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento de crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 9).

De acordo com o Ministério da Educação (ME), a educação é um processo essencial ao desenvolvimento humano e social em todas as fases da vida, mas destaca a fase inicial, até aos seis anos, como o momento que merece mais atenção. Neste período crítico, desenvolvem-se atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras. Apesar da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e da LBSE não contemplar a educação antes dos três anos, as OCEPE (Silva, 2016) reconhecem esse direito, sendo que se devem reger pelos mesmos princípios e fundamentos.

Nas OCEPE (silva, 2016) é defendida a Educação PE como o modelo para todo o sistema educativo, devido à articulação do currículo. Neste nível, pretende-se a gestão flexível dos espaços e a participação ativa das crianças nas suas aprendizagens, gerindo projetos, experienciando e integrando as suas vivências.

Segundo o Silva (2016), o educador deve reconhecer a criança como um ser único, em relação às suas características, necessidades e interesses, e proporcionar oportunidades de aprendizagem. Além disso, ela deve ser encarada como o sujeito e o agente do processo educativo, pelo que o educador deve valorizar as suas opiniões, experiências e valores. Deste modo, deverá ser dada uma educação de qualidade a todas as crianças, através da adoção de práticas educativas diversificadas que permitam à criança desenvolver um sentido de segurança, autoestima e inclusão. Brincando, explorando e descobrindo, as crianças deverão desenvolver competências globalizantes e transversais a todas as áreas.

As OCEPE (Silva, 2016) alertam ainda para a necessidade da intencionalidade educativa da ação profissional. Através do ciclo – observar, planear, agir e avaliar – os educadores devem tomar decisões em relação à sua ação, de forma a adequá-la ao grupo e ao contexto.

Por fim, estas orientações apontam algumas recomendações no que concerne à organização do espaço educativo, sendo este facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. São apresentadas três Áreas de Conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação, na qual se inserem os

domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e da Matemática; e a Área do Conhecimento do Mundo.

Importa salientar que a Educação Pré-Escolar deve dar continuidade a um processo de desenvolvimento e aprendizagem ocorrido no meio familiar ou numa instituição. Além disso deve ser assegurado que as crianças transitem com sucesso para o 1.º ciclo e é esperado que neste ciclo sejam realizadas aprendizagens contínuas àquelas já ocorridas na Educação Pré-Escolar.

### **1.3. Organização e a Gestão Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Contrariamente ao que sucede no pré-escolar, o 1.º ciclo do EB é regido por um currículo formal, mais especificamente pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro (que determina a Matriz Curricular do 1.º ciclo) e pelas Metas e Programas Curriculares.

Zabalza (2001) define o currículo como um “conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola” (p. 12).

Outros autores defendem que o currículo se baseia num “conjunto de disciplinas” ou num “grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas” (Pacheco, 1999, p. 15).

Atualmente, o currículo é uma área de estudo essencial na formação de professores. O seu estudo e investigação assume um caráter prático, dado que existe “em função de um determinado sistema educativo e enquanto instrumento de escolarização” (Pacheco, 1999).

Não obstante todas as perspetivas, o currículo desenvolve-se de acordo com as intenções, definidas pelos planos curriculares, programas e orientações, como também de acordo com as práticas educativas que resultam da intervenção de um conjunto de autores. Neste sentido, Marsh (1997), citado por Pacheco (1999), afirma que o currículo se concretiza num projeto onde o aluno se assume como o elemento central. Tal projeto resulta da articulação entre as intenções planificadas e as experiências proporcionadas pela escola.

Desta feita, o currículo do Ensino Básico é organizado em três ciclos: o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. Em relação ao 1.º ciclo, a LBSE

pressupõe o ensino seja administrado por um professor único, podendo este ser coadjuvado por professores de áreas especializadas.

Na Matriz Curricular do 1.º ciclo o currículo encontra-se dividido, sendo as suas componentes o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, o Apoio ao Estudo, as Atividades de Enriquecimento Curricular e a Educação Moral e Religiosa.

A disciplina de Apoio ao Estudo pretende proporcionar aos alunos métodos de estudo e trabalho, sendo que o apoio deverá incidir essencialmente sobre o português e a matemática. As escolas possuem ainda uma oferta facultativa, isto é, atividades que poderão ser desenvolvidas em interligação com as áreas disciplinares ou em articulação com as tecnologias de informação e comunicação. As Atividades de Enriquecimento Curricular e a Educação Moral e Religiosa são disciplinas de carácter facultativo.

A carga horária semanal é de, no mínimo, sete horas para o Português e Matemática, e três horas para o Estudo do Meio e Expressões. As atividades facultativas de Enriquecimento Curricular possuem uma carga horária semanal de entre cinco a sete horas e meia, e Educação Moral e Religiosa de uma hora.

Nos 3.º e 4.º anos, o Inglês é incluído no currículo como disciplina de carácter obrigatório, com uma carga horária semanal de duas horas. Assim sendo, são retiradas horas semanais às disciplinas de Enriquecimento Curricular, contabilizando um total de três a cinco horas e meia por semana.

Presente na LBSE, o Ensino Básico pretende desenvolver “a capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”. Para além de uma cultura escolar, do saber e da teoria, o aluno deverá adquirir uma cultura do quotidiano, do saber fazer e da prática, de forma a permitir, posteriormente, a inserção do aluno no mercado de trabalho.

Importa salientar ainda a existência das Metas e Programas Curriculares das áreas de Português e Matemática e a da Organização Curricular e Programas das áreas de Estudo do Meio e de Expressão e Educação. Os programas são “o ponto de referência inicial para qualquer professor que deseja refletir sobre o que deve ser o seu trabalho”, são “o marco geral comum a que deve adequar-se o ensino” (Zabalza, 2001, p. 13). Já as metas curriculares definem “de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares” (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

No programa encontram-se explícitos os conteúdos a desenvolver em cada ano de escolaridade, de acordo com uma sequência hierárquica (ME, 2015). Neste sentido, eles englobam todas as aprendizagens que os alunos devem adquirir de modo a seguir em direção à concretização de uma etapa de escolarização. Essas aprendizagens incluem um conjunto de valores, comportamentos, conhecimentos e competências. Deste modo, os conteúdos constituem um “legado cultural que é decantado” (Forquin, 1993, citado por Pacheco, 1999, p. 47).

Já nas metas curriculares estão expressos os objetivos a atingir em cada nível de ensino, garantindo, desta forma, a “uniformização curricular” (Pacheco, 1999, p. 101). Os objetivos são acompanhados pelos respectivos descritores de desempenho, que pretendem avaliar as capacidades dos alunos até à consecução dos objetivos.

Assim, os docentes podem concentrar as suas estratégias e atividades no que é indispensável para a concretização dos objetivos e descritores (ME, 2015). No entanto, os objetivos devem ser reformulados e contextualizados segundo o projeto educativo de escola (PEE) e curricular, transformando as “intenções globais em finalidades e metas circunscritas a uma comunidade educativa” (Pacheco, 1999, p. 101).

Os Programas e Metas Curriculares de Português encontram-se divididos por domínios que no 1.º e 2.º ciclos se denominam por domínios da Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Já no Programa e Metas Curriculares de Matemática o currículo encontra-se estruturado pelos domínios: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados.

O currículo de Estudo do Meio está expresso no documento Organização Curricular e Programas, sendo este dividido em seis blocos. A sua estrutura é mais aberta e flexível, podendo o professor recriar o programa de forma a adequá-lo às características, necessidades e interesses do grupo. A área de Estudo do Meio tem como objetivo principal aprofundar o conhecimento da natureza e da sociedade, apelando ao envolvimento com o meio local e o meio mais longínquo.

Estes documentos, apesar de definirem os objetivos gerais e específicos para cada uma das áreas, permitem diferentes possibilidades e alternativas por parte do docente de acordo com as orientações apresentadas. Garantindo uma gestão flexível do currículo, “as escolas e os próprios professores têm oportunidade de definir os conteúdos e as atividades (...) que consideram essenciais e de organizá-los em termos de tempo e métodos, tendo em conta os contextos escolares e a comunidade educativa” (Lopes, 2003, p. 18).

Neste sentido, podemos afirmar que “o currículo escolar é muito mais do que um elenco de tópicos ou disciplinas, mas não as dispensa” (Roldão, 1999, p. 17), uma vez que é exigido ao docente uma “recriação de quadros de referência cultural e científica, de integração significativa de conhecimentos e domínio de capacidades, e de construção de competências” (Roldão, 1999, p. 17). Desta forma, é necessário a construção do currículo real, através da tomada de decisões fundamentadas e diferenciadas assentes no projeto curricular de cada escola e nas características e especificidades de cada educando.



## **CAPÍTULO 2 – Os agentes educativos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças**

Ao longo do processo educativo surgem diversos intervenientes com os quais as crianças interagem e criam vínculos afetivos.

O capítulo *Os agentes educativos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças* surgiu como forma de caracterizar aqueles que estão envolvidos no processo educativo das crianças. Dado o seu papel de relevo, como núcleo deste processo, é feita uma abordagem à criança, dando enfoque às suas características e à forma como a aprendizagem decorre. De igual forma é feita referência ao docente como um indivíduo dotado de capacidades e competências essenciais no trabalho pedagógico a desenvolver. Além das competências enunciadas nos *Perfis Gerais e Específicos de Desempenho*, os docentes devem adotar uma atitude reflexiva e investigadora no decorrer da sua prática profissional. Por fim, importa salientar a família como uma instituição facilitadora de uma educação de qualidade quando desenvolve uma relação positiva com a escola.

O envolvimento destes agentes torna-se fulcral para garantir melhores resultados e tornar o ensino eficaz. A ideia é partilhada por Pacheco (2001) que refere que “o sucesso dos alunos depende da solidariedade exercida no seio de equipas educativas, que facilita a compreensão e a resolução de problemas comuns” (p. 88).

### **2.1. A Criança**

Durante o trabalho pedagógico a criança representa o centro do processo pelo que se torna indispensável compreender aspetos relativos ao seu desenvolvimento, tanto a nível pessoal, como social e intelectual. De acordo com Marchão (2012), “conhecer o sujeito a quem se ensina e que aprende é condição premente para a vitalidade do exercício profissional dos educadores/professores”. Após este conhecimento, torna-se necessário adequar as práticas pedagógicas às características e fases de desenvolvimento da criança.

Importa salientar que “a primeira infância é simultaneamente a fase mais crítica e mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança” (Brazelton & Greenspan, 2004, p. 12). É nos primeiros anos de vida que a criança adquire as bases para o desenvolvimento intelectual, moral e emocional.

De acordo com Hohmann e Weikart (1995) ao longo da vida o ser humano vai desenvolvendo uma sequência de capacidades previsíveis que vão surgindo durante o processo de maturação. Os estudos de Piaget evidenciam estádios de desenvolvimento da criança, de acordo com as suas características, visíveis nos padrões de comportamento, mais concretamente na forma de interação com o meio físico e social (Marchão, 2012).

Desta forma, as crianças vão evoluindo progressivamente à medida que vão interagindo no dia-a-dia. A aprendizagem ocorre de forma específica dependendo do contexto: das suas características, capacidades e oportunidades (Hohmann & Weikart, 1995). É neste papel ativo de exploração e relacionamento com o meio que assenta a teoria do desenvolvimento construtivista, como um processo de construção e de desenvolvimento de significados com crescentes graus de complexidade (Marchão, 2012).

Segundo Marchão (2012), a aprendizagem é um processo movido não só por aspetos intrínsecos ao sujeito, mas também pelos ambientes e pelas interações que neles decorrem. A autora refere que Piaget defende mesmo que o desenvolvimento biológico do sujeito é motivado pela maturação e hereditariedade, bem como por aspetos relativos ao meio no qual interage.

Importa referir que como as crianças apresentam características pessoais assumem também “diferentes modelos de organização e gestão dos processos de aprender” (Morgado, 1999, p. 28). Este aspeto merece especial atenção, uma vez que “a cultura pedagógica parece-nos que continua muitas vezes excessivamente atenta à forma como se ensina e pouco atenta à forma como se aprende” (Morgado, 1999, p. 28). Conhecer os processos de aprendizagem e os processos de estudo dos alunos torna-se uma mais valia para a regulação do percurso educativo do grupo.

Além disso, a motivação afigura-se como um fator essencial para o sucesso escolar dos alunos. Morgado (1999) salienta a importância da realização de um diagnóstico dos interesses e necessidades dos alunos. Posteriormente devem ser integrados nas tarefas de aprendizagens propostas pelo docente, que se irão revelar mais motivantes para os alunos.

Por fim, o funcionamento interpessoal merece destaque, na medida em que as relações que se estabelecem com os pares assumem impactos diferenciados no processo de aprendizagem dos alunos. As relações estabelecidas no grupo de pares tendem a contribuir para a construção de valores, representações e expectativas dos membros. O grupo de pares assume uma função de proteção para com os indivíduos, contribuindo para

o crescimento da autoestima. Neste sentido, é necessário valorizar o funcionamento interpessoal na sala de aula, as culturas e experiências diversificadas dos alunos, de forma a desenvolver um clima de relações de cooperação e solidariedade.

## 2.2. O Docente

O docente, além de possuir um papel de relevo no processo educativo, é visto como um “mecanismo de mudança nas instituições educativas” (Hargreaves, 1998, citado por Morgado, 2003, p. 115). Contudo, os autores supracitados acreditam que a qualificação e a motivação dos docentes podem ser fatores decisivos para a prestação de um ensino de qualidade.

No entanto, o sistema educativo sofreu algumas alterações o que, conseqüentemente, teve implicações no desempenho dos professores. De acordo com Sikes (1993), citado por Morgado (2003), “a mudança educacional incide sobre várias dimensões presentes na escola envolvendo aspetos como condições de trabalho dos professores, as suas práticas, competências, crenças e convicções e qualidades pessoais” (p. 117).

Neste sentido, a concepção da ideia do professor como um transmissor de conhecimentos tornou-se uma definição redutora e desadequada. Além dos saberes e conhecimentos disciplinares, a sua prática surge ligada ao estabelecimento de relações interpessoais e à vivência de valores democráticos (Alarcão & Roldão, 2008).

Nesta linha de ideias, o Ministério demonstrou a preocupação em reconfigurar a escola e os seus currículos às realidades nacionais, através de documentos oficiais. Denominados por *Perfis Gerais e Específicos do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, estes documentos sublinham o papel a desempenhar pelo docente, estruturando o desenvolvimento da profissão.

Por fim, o docente deve ter consciência da necessidade da atualização contínua dos seus conhecimentos, que deverá decorrer da reflexão acerca da sua prática e da investigação constante. Deverá ser, deste modo, um agente em permanente mudança, não só trazendo alterações para si, bem como para os outros e para a escola (Jacinto, 2008).

Apesar de todas as teorias e ideais, Estanqueiro (2010) ressalva que “não há respostas simples, nem fórmulas mágicas. Não há um perfil único de bom professor. Mas há boas práticas educativas, que revelam equilíbrio entre a tradição e a inovação” (p. 10).

### **2.2.1. O Perfil Geral Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O desempenho do educador de infância e do professor do 1.º ciclo ficou definido em 2001, através da determinação de perfis gerais e específicos. Vasconcelos (2009) defende que estes documentos se tornam benéficos em qualquer circunstância, uma vez que a sua abrangência permite a sua adequação a diferentes contextos.

30 de agosto, determina o *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educadores e dos Professores do Ensino Básico e Secundário*. O mesmo contém um conjunto de competências essenciais ao exercício da docência, que se encontram subdivididas em quatro categorias.

Em relação ao sentido profissional, social e ético, o docente assume-se com a função de ensinar um conjunto de aprendizagens determinadas pelo currículo, baseando-se na investigação, reflexão e inclusão (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção II). No que concerne ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o docente deve promover aprendizagens adequadas ao currículo, desenvolvendo uma relação pedagógica de qualidade e integrando as várias áreas com rigor científico e metodológico (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção III). Relativamente à participação da escola e da relação com a comunidade, o docente deve adequar a sua atividade às diferentes dimensões da escola e ao contexto da comunidade na qual a mesma está inserida (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção IV). Por fim, o decreto aborda ainda uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, salientando a necessidade de formação contínua, conseguida através da realização de reflexões constantes acerca da sua forma de atuação e de investigações sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção V).

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, determina o *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. No caso específico da educação de infância, Vasconcelos (2009) assegura que o perfil veio colocar a profissão em pé de igualdade com a profissão de professor.

Neste sentido, o decreto estabelece o desenvolvimento de um currículo em educação pré-escolar por parte dos educadores de infância, englobando a “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”. O currículo inclui as áreas de Expressão e Comunicação, que apela ao desenvolvimento da linguagem, das expressões e da

motricidade, através de jogo simbólico e dramático, e de Conhecimento do Mundo, através de atividades exploratórias.

De igual forma e indo ao encontro do Decreto-Lei n.º 240/2001 abordado anteriormente, o Decreto-Lei n.º 241/2001 pressupõe o desenvolvimento do currículo do ensino básico, promovendo “uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções da política educativa” (Decreto-Lei n.º 241/2001, secção III).

No entanto, “os professores têm a possibilidade de melhorar a qualidade da educação trazendo vida ao currículo e inspirando alguma curiosidade aos seus alunos sobre a aprendizagem autodirigida. (...) São eles quem determinam, para o melhor e para o pior, a qualidade da educação” (Clark, 1995, citado por Day, 2004).

### **2.2.2. O Docente Reflexivo e Investigador**

Desde há uns anos, os termos “reflexão” e “professor reflexivo” são frequentemente utilizados no discurso educativo (Alarcão, 1996).

A abordagem reflexiva da prática foi iniciada por Dewey, no início do século. O pedagogo considerava necessário realizar um “exame ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira” (Dewey, 1989, citado por Jacinto, 2003, p. 48).

O professor reflexivo é aquele que tem a capacidade de pensamento e reflexão, que o torna num ser criativo e não num “mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p. 44). É neste sentido que o professor transpõe os saberes adquiridos para uma prática em contextos distintos. Através da reflexão das suas práticas, o profissional combina, mobiliza e transpõe saberes para situações reais diversas (Mesquita, 2015). A sua atitude profissional permite-o atuar de forma inteligente e flexível, adaptando a sua ação ao contexto e garantindo maiores possibilidades de progresso.

O bom professor, determina-se, entre outros aspetos, por aquele que olha para a sua prática de diferentes perspetivas, refletindo de forma crítica sobre o seu próprio ensino. A ideia é defendida por Rest (1986), citado por Day (2004), referindo que “As pessoas que se desenvolvem (...) são as que gostam de aprender, as que procuram novos desafios, as que gostam de ambientes intelectualmente estimulantes, as que são reflexivas, as que fazem planos e fixam objetivos (...)” (pp. 156/157).

Além disso, na sua prática diária, é usual o professor defrontar-se com situações problemáticas, pelo que a investigação se torna necessária para tentar solucioná-las, através do desenvolvimento de estratégias de atuação.

Como refere Ponte (2002), o ensino “é mais do que uma atividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias pré-determinadas” (p. 1). O autor caracteriza-o como “uma atividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos” (p. 2), havendo a necessidade de explorar, avaliar e reformular as suas ações.

Para o professor, a sua base de atuação deve ser a investigação, uma vez que é uma atividade através da qual inquire, questiona e fundamenta a sua prática. Assim, assume “um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos”, tornando-se “o construtor, o arquiteto e o investigador prático” (Pacheco, 2001b, p. 48).

Em suma, podemos afirmar que a investigação a par da reflexão, tornam-se instrumentos potencializadores de boas práticas. Neste sentido, os bons professores deverão ter estes aspetos como referência ao longo de toda a sua ação pedagógica nos diferentes contextos de atuação.

### **2.3. A Família em Relação com a Escola**

A família assume-se como “o primeiro grupo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação” (Simões, 2006). Por outro lado, a escola é definida como uma instituição promotora de educação, no sentido mais formal. De igual forma, estas duas instituições posicionam-se como “os dois agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo” (Simões, 2006, p. 59), atuando sobre o seu desenvolvimento.

No entanto, Silva (2003) caracteriza a relação entre escola e família uma “relação armadilhada”, devido à sua complexidade e às múltiplas facetas. Nesta relação são envolvidos diversos agentes, com características e interesses variados, pelo que o autor supracitado a caracteriza de “incerta”.

Desde 1976, a relação escola-família adquiriu importância na política educativa, evidenciada através de legislação. Nesse ano, surge o primeiro documento oficial (Decreto-Lei n.º 769-A/76), que legitima a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11

de julho e com o Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, é reconhecido o papel de destaque da família e da comunidade no processo educativo (Magalhães, 2007).

Deste modo, o ME legitima a participação da família, nomeadamente dos pais ou encarregados de educação, através de representantes ou associações de pais. Pressupõe-se o desenvolvimento de relações de cooperação entre os agentes que intervêm no processo educativo, devendo estes participar voluntariamente em atividades educativas orientadas pela direção pedagógica (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Apesar dos documentos legislativos e normativos defenderem uma relação estreita, baseada no diálogo direto e construtivo, na prática, no interior das escolas, isso não se verifica (Diogo, 1998). Estanqueiro (2010, p. 111) acrescenta ainda que a relação escola-família se caracteriza como uma “relação fria e, por vezes, conflituosa”.

Contudo, uma boa relação entre a escola e as famílias contribui positivamente para o crescimento integral da criança. Pelo facto de serem os primeiros ambientes sociais nos quais se relacionam, a escola e a família são tidas como referências para o comportamento da criança. Estanqueiro (2010) reforça a ideia acrescentando, que, a relação positiva afeta o ambiente em casa, facilitando o diálogo entre pais e filhos, bem como promove as relações de confiança entre professores e pais.

Além disso, investigações confirmam que uma boa relação entre a escola e a família contribui para a prevenção da indisciplina que conduzem a um bom rendimento escolar (Estanqueiro, 2010). Escola e família devem colaborar, assumindo uma relação de parceria de responsabilidades e participação, uma vez que “o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Marques, 1999, p. 42).

Independentemente da estratégia utilizada para envolver famílias diferenciadas, todas têm como objetivo principal melhorar a qualidade da escola, de forma a proporcionar o aproveitamento escolar dos alunos. Este envolvimento deve reger-se por cinco princípios, defendidos por Henderson (1987), citados por Marques (1999). Assim, a escola deve assegurar um clima aberto, convidando os pais a participarem na educação escolar dos filhos. A comunicação entre professores e pais deve ser um acontecimento frequente e realizado nos dois sentidos. Além disso, é esperado que os pais se sintam colaboradores no processo educativo, cabendo, igualmente, à Direção Escolar, promover iniciativas de participação e envolvimento dos pais. Por fim, espera-se que a família participe voluntariamente.

Em suma, a qualidade do processo educativo tem maiores possibilidades quando os ambientes escola e família se encontram voltados para o mesmo fim: o sucesso escolar

dos alunos. A ideia de escola como uma comunidade educativa tem de prevalecer nas instituições, de forma a haver uma valorização dos diversos intervenientes no desenvolvimento da criança e do aluno.

## **CAPÍTULO 3 – Estratégias de Intervenção e Opções Metodológicas**

Abordar um conteúdo numa sala de aula é uma tarefa difícil, na medida em que obriga o profissional a possuir um conjunto de saberes e competências. Não basta ter apenas um conhecimento profundo sobre o conteúdo a lecionar, como também são necessárias competências de comunicação e de relacionamento interpessoal, de forma a possibilitar a compreensão por parte dos alunos (Silva & Lopes, 2015).

Face a esta situação, o professor deve possuir o conhecimento de estratégias de intervenção e opções metodológicas essenciais para garantir o sucesso e a qualidade escolar. De entre as mais variadas alternativas, selecionei aquelas que procurei utilizar no decorrer da minha prática pedagógica em contexto de estágio.

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa assumiu um lugar de destaque como um método de ensino adequado às necessidades da sociedade atual, com variadas vantagens de utilização. Neste capítulo, a planificação e a avaliação são enunciadas como elementos fundamentais ao longo de toda a ação pedagógica, independentemente do contexto escolar. Por fim, apela-se ao uso dos jogos e dos materiais didáticos no ensino/aprendizagem dos alunos como meios facilitadores para a aquisição de variadas competências.

### **3.1. Aprendizagem Cooperativa**

O papel da escola perante a sociedade ocidental tem vindo a ser alterado nas últimas décadas, pelo que as aprendizagens passaram a ter em vista a inserção do indivíduo na sociedade. É neste sentido que a escola deve valorizar atividades de cooperação, onde os alunos beneficiam com o ambiente multicultural e diversificado que é criado (Lopes & Silva, 2009).

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1993), citado por Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa assume-se como “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (p. 3).

No referido método, o grupo de alunos é dividido em grupos de quatro/cinco elementos, constituindo grupos heterogéneos, os quais desenvolvem atividades (Bessa e

Fontaine, 2002) que pressupõem o domínio e o controlo de materiais e de aprendizagens (Leitão, 2006).

De forma a proporcionar um processo autónomo e um clima de cooperação são atribuídos diferentes papéis aos alunos. Com esta atribuição é esperado que os membros do grupo definam o que cada elemento deve fazer, tendo em conta o objetivo do grupo, as características da tarefa e as características dos elementos. Entre os diferentes papéis, Lopes e Silva (2009) destacam o papel de *verificador*, *facilitador*, *harmonizador*, *intermediário* e *observador*.

A aprendizagem cooperativa distingue-se, entre outros aspetos, pela forma partilhada como a autoridade é distribuída entre professores e alunos, pelo assumir de responsabilidades por parte dos alunos em relação à sua própria aprendizagem e pela estruturação de relações positivas de interdependência (Leitão, 2006).

Com a promoção de uma aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva (2009) destacam um conjunto de vantagens, as quais se encontram categorizadas em *benefícios sociais*, *benefícios psicológicos*, *benefícios académicos* e *benefícios na avaliação*. Entre os quais destaco o carácter interpessoal que é desenvolvido aquando do trabalho cooperativo, bem como o estabelecimento de um clima de compreensão da diversidade. A aprendizagem cooperativa repercute os seus efeitos também na autoestima, na satisfação e na atitude mais positiva desenvolvida por parte dos alunos. Estes, desenvolvem competências de pensamento a um nível superior através da aprendizagem ativa. Por fim, destaco a possibilidade de utilização de estratégias alternativas de avaliação, através da observação e das avaliações individuais e de grupo.

No entanto, os autores acima supracitados apontam algumas desvantagens que podem surgir com a aprendizagem cooperativa na sala de aula. Entre elas, destaco a dependência que pode ser criada face ao elemento “perito” do grupo, tornando a aprendizagem passiva ou não conseguida. Por outro lado, os alunos podem simplesmente querer acabar a tarefa rapidamente, não valorizando o processo e os procedimentos a ela associados.

Apesar das suas vantagens e desvantagens, a utilização deste método de ensino/aprendizagem pressupõe um planeamento e controlo rigoroso por parte do professor. Caso contrário, “as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem, e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais na turma” (Lopes & Silva, 2009, p. 52).

### 3.2. Planificação: o Elemento Norteador da Ação Pedagógica

O processo de planificar a ação pedagógica é uma tarefa essencial no ensino, que pressupõe a “mobilização de diversos conhecimentos, conceituais, procedimentais e atitudinais” (Lopes & Silva, 2015, p. VII), além de requerer a adequação ao contexto no qual se irá desenvolver a ação e adequação às características dos alunos. Neste sentido, a planificação é um instrumento essencial que interliga o programa da disciplina e os alunos.

Para o docente, a planificação tem como função principal “organizar e prever, de um modo flexível, a interação professor/alunos” (Pacheco, 2001b, p. 105). De forma mental ou escrita, o professor estrutura vários elementos didáticos subjacentes ao ensino e aprendizagem, garantindo uma maior segurança e certeza das suas ações.

O ato de planificar envolve um conjunto de *decisões pré-ativas*, que Jackson (1968), citado por Pacheco (2001b) refere como um conjunto de decisões tomadas pelo professor, quando este não se encontra com os alunos, advindo uma maior racionalidade da ação. Por outro lado, a planificação envolve também *decisões interativas* que decorrem em contexto de prática pedagógica.

Importa salientar que a planificação realizada pelo professor tem influência na aprendizagem dos alunos, uma vez que determina as estratégias e metodologias de atuação. Por essa razão, a mesma deve ser realizada atempadamente.

Este instrumento de ensino pode ser categorizado em *planificação a longo, a médio* ou *a curto prazo*. A primeira ocorre quando o professor realiza a distribuição dos conteúdos a lecionar pelos três períodos, determinando tempos destinados a avaliação e a outras atividades. A *planificação a médio prazo* é de caráter mais detalhado, ocorrendo quando as unidades de ensino da disciplina são distribuídas pelo tempo que o professor destinou na planificação a longo prazo. A mesma envolve a definição de objetivos propostos aos alunos, de estratégias e de atividades de atuação, dos recursos a serem utilizados, bem como das formas de avaliação do conteúdo. Por fim, é apresentada a *planificação a curto prazo*, que os autores designam de plano de aula, podendo ser realizada após a elaboração da *planificação a médio prazo*, através da distribuição dos objetivos e das atividades pelas unidades de tempo que o professor destinou para essa unidade de ensino.

Ao elaborar uma planificação, devemos ter conta as questões presentes na figura 1, que se apresenta seguidamente:

**Figura 1:** Questões a ter em conta na elaboração de uma planificação.

Às respostas a estas questões estão inerentes aspetos que devem constar na elaboração de uma planificação. Os objetivos de aprendizagem devem ser selecionados, de acordo com as metas curriculares e as características do grupo. Deve proceder-se, posteriormente, à seleção de estratégias e métodos de ensino/aprendizagem para atingir esses objetivos e os descritores de desempenho dos mesmos. De seguida, devem ser selecionados os métodos e as estratégias de avaliação dessas aprendizagens, que podem ter um carácter formativo ou sumativo. E, por fim, são previstas atividades de recurso para colmatar as dificuldades verificadas aquando da avaliação (Lopes & Silva, 2015).

Independentemente da tipologia ou do modelo, a planificação é um processo essencial para a organização do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, tendo como ponto central a atividade didática. “Planificar não é, assim, determinar passo a passo, minuto a minuto, atividade a atividade o que se deve fazer e tão-só organizar flexível e abertamente o que se pode fazer, face ao que se deve fazer” (Pacheco, 2001b, p. 115). Para todo o caso, não se pode dissociar a planificação dos objetivos, conteúdos, atividades, recursos e avaliação.

### 3.3. Avaliação como Instrumento Essencial da Prática

Em Portugal, a questão da avaliação em educação tem sido muito discutida e valorizada, como forma de controlo e de averiguação dos resultados (Serpa, 2010). Enquanto uns acreditam na avaliação como “uma peça-chave do sistema educativo”, outros, contrariamente, entendem-na como “os diabos da esfera educativa”, no sentido de

que “é repressiva, é um instrumento de poder, aliena o aluno, é memorística, reflete um estilo conservador e autoritário de ensinar, provoca efeitos muito negativos na personalidade e no desenvolvimento intelectual das crianças” (Zabalza, 1994).

Apesar destas concepções, tradicionalmente, a avaliação surge como forma de diferenciar os alunos, destacando os mais capazes, quando deveria ser utilizada para a verificação dos processos de aprendizagem (Serpa, 2010). O significado mais comum é de atribuição de uma classificação, de acordo com uma escala, pelo que Tyler (1949), citado por Pacheco (2001b), define que a avaliação é “um processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados pelo programa do currículo e instrução” (p. 129).

De acordo com as variadas definições que caracterizam a avaliação, Afonso e Agostinho (2008) assumem que esta se pode realizar antes do processo de aprendizagem, adquirindo a designação de *avaliação diagnóstica*, durante o processo de aprendizagem, passando a se designar de *avaliação formativa*, ou no fim do processo de aprendizagem, a qual se designa de *avaliação sumativa*.

No que concerne à avaliação diagnóstica, esta afigura-se num instrumento de verificação dos pré-requisitos dos alunos, possibilitando a constatação do nível de conhecimentos inicial dos quais depende a aquisição de novos conhecimentos (Afonso & Agostinho, 2008).

A avaliação formativa, por sua vez, revela-se uma “avaliação para a aprendizagem, não uma avaliação da aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, citado por Lopes & Silva, 2015, p. 153). Esta definição supõe uma avaliação que ocorre em qualquer momento de ensino, através da recolha constante de dados sobre o que os alunos aprendem e como aprendem determinados conteúdos. O seu objetivo principal é recolher informações acerca do progresso dos alunos, para, posteriormente, atuar, ajudando-os a desenvolver competências que permitam atingir os objetivos que lhe são propostos.

Afonso e Agostinho (2008) apresentam ainda a avaliação sumativa como a avaliação dos resultados obtidos no final do processo de aprendizagem. Ela pressupõe a atribuição de classificação, que certifica os conhecimentos e as competências adquiridas. A avaliação sumativa é também utilizada em muitos países com o intuito de aferir a eficácia do sistema educativo, através das provas de aferição e dos exames realizados a nível nacional, por exemplo.

Independentemente das múltiplas definições, a avaliação “não pode ser pensada em simples termos de classificação implicando-se na formação de hierarquias de

excelência, um modo eficaz de seleção – ou, até, um modo sutil de gerar insucessos” (Correia, 2002, p. 9). A avaliação deve implicar “a formulação de juízos de valor, deve ser útil, viável, ética e precisa” (Fernandes, 1998, citado por Correia, 2002, p. 43).

### **3.4. O Jogo e o Lúdico: Meios Facilitadores de Aprendizagens**

Atualmente, ao jogo é associado o seu papel importante no desenvolvimento da criança, até mesmo do adulto. A associação do jogo à criança é tão natural, pelo que Chateau (1975) refere que “perguntar porque joga a criança, é perguntar porque é criança” (p. 16).

O jogo beneficia o crescimento da alma e da inteligência de tal forma que Chateau (1975) afirma que uma criança que não sabe jogar “será um adulto que não sabe pensar” (p. 16). Neste sentido, a criança engrandece as suas capacidades através do jogo, tornando-se um ser mais dotado.

De acordo com Cabral (2001), no ensino/aprendizagem o lúdico decorre de situações de jogo, onde é atribuído grande importância à imitação e à competição. O jogo implica a definição de planos de ação e de estratégias que permitam alcançar um determinado fim.

O lúdico pretende ser um elemento significativo na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o jogo tem como objetivo primordial o prazer proporcionado enquanto praticado. Desta forma, Cabral (2001) assume que o prazer possibilita uma maior rentabilidade dos processos educativos. Esta ideia é partilhada por Neto (2003), afirmando que o jogo se revela num meio facilitador de aquisições escolares.

Além disso, Leitão (2003) refere o papel do jogo num clima conflituoso como um fator de libertação, na medida em que proporciona “oportunidades de explorar, influenciar e controlar o envolvimento físico e social” (p. 67).

A sua importância é ressaltada nas OCEPE (Silva, 2016), onde a expressão *jogo* é recorrente ao longo de todo o documento. Mais concretamente, o jogo é valorizado na *Área de Expressão e Comunicação*, sendo que este deve ser um recurso para o desenvolvimento de relações sociais aquando do desenvolvimento do jogo com os outros.

De entre as várias atividades lúdicas, Leitão (2003) destaca o jogo simbólico. Dadas as suas características, permite compreender e melhorar a atividade simbólica e os consequentes sistemas de comportamentos e de vinculação.

Neto (2012) refere duas funções inerentes ao jogo educativo. De igual forma que o jogo tem a função lúdica, de proporcionar momentos de divertimento e prazer, este adquire também uma função educativa, no sentido de que promove o ensino de conhecimentos. Contudo, pode ser eliminado a função lúdica ao jogo, caso este não seja realizado adequadamente, tornando-se um material didático ou pedagógico ao serviço do professor.

Apesar de tudo, Neto (2003) acredita que devido ao seu caráter complexo e global, devia existir um maior esclarecimento conceptual e metodológico do assunto. Existem múltiplas abordagens e pontos de vista, além de que não existem estudos consistentes acerca das relações do lúdico com o desenvolvimento e a maturação do indivíduo.

### **3.5. Os Materiais Didáticos no Processo de Ensino/Aprendizagem**

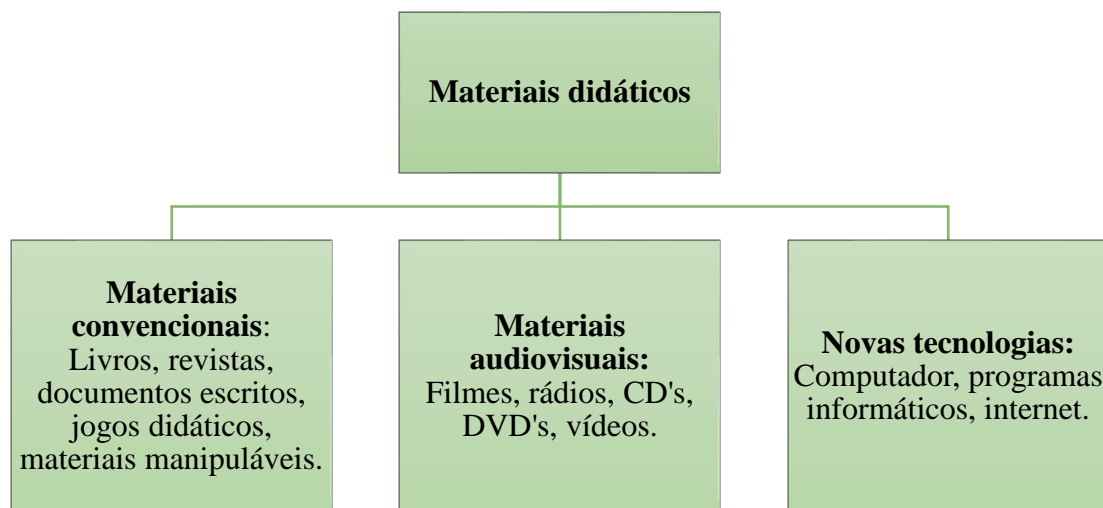
O processo de ensino/aprendizagem é influenciado por diversos fatores, entre eles a ação do professor e as ferramentas que utiliza para levar a cabo os objetivos da aprendizagem (Caldeira, 2009). No decorrer desta ideia, a autora evidencia a influência de um “ambiente rico em recursos” e “a experimentação/manipulação” (Caldeira, 2009, p. 12) de objetos na aquisição de capacidades percetivas, representativas e concetuais.

De acordo com Bezerra (1962), citado por Caldeira (2009), o material didático é definido por “todo e qualquer acessório usado pelo professor para realizar a aprendizagem” (p. 15), fazendo parte deste leque o quadro, o giz, mas também os instrumentos e aparelhos utilizados pelo professor e pelo aluno no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

Zabalza (1998), citado por Botas e Moreira (2013) utiliza a designação de *materiais curriculares* e define-os como “meios que auxiliam os professores a responder aos problemas concretos que surgem em qualquer momento da planificação, execução ou avaliação das aprendizagens” (p. 255)

Apesar das diferentes definições, os materiais didáticos surgem com uma intencionalidade, que Graells (2000), citado por Botas e Moreira (2013) enuncia. De entre as mais variadas funções, os materiais didáticos podem surgir para propiciar simulações, promover o treino de capacidades e conhecimentos e favorecer o interesse e a motivação do aluno. O mesmo autor atribui uma classificação aos materiais didáticos, diferenciando-os por *materiais convencionais*, *materiais audiovisuais* e *novas tecnologias*. A figura que se segue pretende clarificar os conceitos apresentados.

**Figura 2:** Classificação dos materiais didáticos (Adaptado de Graells, 2000, citado por Botas e Moreira, 2013).



No entanto, a utilização de materiais não é sinónimo de aprendizagens significativas e eficazes, uma vez que esta pressupõe a exploração ativa da criança, envolvendo a experimentação, a discussão e a reflexão de ideias. Cabe ao professor/educador utilizar os materiais didáticos de forma a potencializar as suas possibilidades educativas, não caindo no erro de utilizar materiais inadequados à tarefa ou de dar pouco tempo para a sua concretização. Caldeira (2009) acrescenta que “o material deve ser facilitado à criança, não só para que o conheça, mas também para que o assimile e domine e, ao mesmo tempo para estimular a sua criatividade” (p. 34).

Assim, podemos afirmar que a utilização de materiais didáticos em situações de ensino/aprendizagem torna-se um instrumento proveitoso para os alunos quando utilizados em adequação com as situações e os contextos pedagógicos.

## CAPÍTULO 4 – Metodologia de Investigação-Ação

A expressão *investigação-ação* é muito recorrente na atualidade, essencialmente na área da educação (Coutinho, 2009).

No decorrer da ação pedagógica, o professor defronta-se com diversas situações problemáticas. Frequentemente, elas são resolvidas pela boa vontade, recorrendo à sua experiência profissional. No entanto, as soluções podem não ser as mais adequadas, sendo necessário recorrer à investigação na tentativa de lidar eficazmente com os problemas que os professores são frequentemente confrontados (Ponte, 2002).

O capítulo *Metodologia de Investigação-Ação* inicia-se com a caracterização da investigação-ação e segue para a definição das fases em que a mesma decorre. De seguida, são mencionadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados e finda com o método de análise e recolha de dados.

### 4.1. Investigação-Ação

Segundo Sousa (2005), a palavra advém da junção das palavras investigação, com o significado de pesquisa/procura, e ação (atuação, desempenho). Assim, obtemos a palavra investigação-ação, caracterizada por ser uma estratégia metodológica levada a cabo pelo professor e pela sua ação com os alunos. Bodgan e Biklen (1994) afirmam que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 192).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação teve a sua origem nos Estados Unidos, sendo aplicada por um conjunto de pensadores do campo das ciências sociais. Contudo, alguns entraves políticos, sociais e académicos não permitiram a sua propagação. Só mais tarde surgiu um movimento crescente em outros países, advindo de uma consideração acrescida pela melhoria da educação.

Neste sentido, a investigação-ação pode ser aplicada sempre que esteja presente um problema específico que requer maior conhecimento. Desta forma, a investigação-ação deve basear-se na observação de comportamentos e atitudes que decorrem num contexto pedagógico. Seguidamente, devem ser desenvolvidas estratégias metodológicas, de forma a planificar ações, ocorridas em etapas definidas. No fim de cada etapa deve proceder-se a uma avaliação, de forma a verificar a evolução das ações para determinar

se está a ocorrer como o previsto ou se há necessidade de serem realizadas alterações (Máximo-Esteves, 2008).

Desta feita, Coutinho (2009) cita diversos autores que evidenciam as características principais da investigação-ação. Em primeiro lugar, refere o seu carácter participativo e colaborativo, uma vez que “o investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (Coutinho, 2009, p. 361). Além disso, a investigação-ação revela-se prática e interventiva, na medida em que o investigador não só procura a descrição, mas também a intervenção na realidade, com vista à mudança. O seu carácter cíclico é também notável, pela investigação pressupor uma mudança, que depois de implementada e avaliada, requer o início de um novo ciclo. A investigação-ação assume-se como crítica, ou seja, os investigadores atuam como agentes de mudança, reflexivos e investigativos. Por fim, importa referir o carácter auto avaliativo da investigação-ação, o que permite novas adaptações e a produção de novos conhecimentos.

Segundo Coutinho (2009), os objetivos principais da Investigação-Ação são a melhoria e compreensão da prática, através da articulação entre investigação, ação e formação, bem como a melhoria de alguma situação que ocorre na prática.

#### **4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Segundo Latorre (2003, citado por Coutinho, 2009), existem diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados que se subdividem em três categorias. As técnicas baseadas na observação pressupõem a observação direta do fenómeno de estudo, sendo por isso concentradas na perspectiva do investigador. Também baseada na perspectiva do investigador, a análise de documentos envolve a pesquisa e leitura de documentos, que sejam boas fontes de informação. Por outro lado, as técnicas baseadas na conversação centram-se na perspectiva dos participantes, na medida em que se referem a ambientes de diálogo e de interação.

Em relação à observação participante, esta requer interações entre o investigador e os sujeitos, realizadas de forma intensa, no ambiente característico dos sujeitos. Ao longo desse tempo, o investigador observa e vivencia as suas experiências (Bogdan & Taylor, 1975, citado por Fino, s.d., p.4) Neste sentido, é perceptível um envolvimento do observador na vida da comunidade em estudo, colocando-se como parte integrante para a observação a partir do interior do grupo (Sousa, 2005, p. 113).

Existem duas formas de observação participante, a natural e a artificial, segundo Mann (1970), citado por Sousa (2005, p. 113). A primeira decorre quando o observador faz parte do grupo a investigar. Contrariamente, a observação participante artificial decorre quando o observador integra o grupo em investigação com o intuito de recolher informações.

De acordo com a implicação do investigador na vida dos sujeitos, a observação participante é caracterizada por observação periférica, observação ativa, e observação completa (Adler & Adler, 1987, citado por Fino, s/d, p.4). A observação participante periférica assume um grau de implicação em que o investigador não tem um papel central na atividade do grupo. Relativamente à observação participante ativa, existe uma distância entre o investigador e os sujeitos, embora o investigador se insira no seio da atividade do grupo. Por outro lado, a observação participante completa subdivide-se em categorias: por oportunidade e por conversão.

Em relação ao diário de bordo, este afigura-se num instrumento de recolha de dados. Segundo Brazão (2007) o diário, na Idade Média e na Renascença, era tido como um tipo de literatura que continha histórias reais ou imaginárias. Numa época de expansão, o diário de bordo ou de viagem era utilizado para registar as descobertas realizadas, relatando itinerários e experiências dos autores.

O diário de campo passou a ser conhecido a partir do século XX, como um instrumento específico utilizado em pesquisas empíricas. Este tipo de diário “trata-se de um caderno de anotações de campo, com registos de observação, informações sobre o método de pesquisa” (Brazão, 2007, p. 290). Tais anotações são realizadas diariamente, através da observação participante. Máximo-Esteves (2008) afirma que os diários são conjuntos de registos com descrições do que ocorre, de observações, além de poder conter reflexões críticas. Estes devem se encontrar datados e devem conter a referência dos locais e intervenientes.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a entrevista, por sua vez, é uma estratégia muito utilizada na investigação educacional. Uma entrevista é um processo comum, caracterizado por uma conversa intencional, realizada por duas pessoas, normalmente, com o sentido de uma obter informações sobre a outra (Bogdan & Biklen, 1994). No realizar da entrevista, os intervenientes adquirem papéis fixos: o de entrevistador, que realiza as perguntas, e o de entrevistado, que responde. Deste modo, rapidamente conseguimos obter o ponto de vista do entrevistado sobre determinado assunto (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), existem vários tipos de entrevista, que adquirem o género segundo a “formalidade da situação, a diretividade da orientação, o padrão de estrutura do seu conteúdo” (p. 93). No que concerne à entrevista etnográfica, Fino (s/d) afirma que esta se resume a conversas ocasionais, isto é, não estruturadas, do campo de estudo.

Por outro lado, a fotografia enquadra-se num instrumento de recolha de dados e está ligada à investigação qualitativa, uma vez que possibilita ao investigador a recolha de dados descritivos, permitindo a compreensão e análise de factos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). Bogdan e Biklen (1994) afirma a existência de duas categorias em que se inserem as fotografias: as fotografias produzidas por outras pessoas, e as fotografias produzidas pelo investigador. Para o investigador, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 188-189) as fotografias produzidas por ele podem ter como objetivo recolher informações sobre os factos ou simplesmente complementar a observação participante, no sentido de registar e lembrar factos que podiam ser descurados durante a observação.

É neste sentido que as fotografias podem ser vistas como dados ou “estímulos para a produção de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 190). Contudo, alguns autores afirmam que a fotografia pode não retratar de forma objetiva um meio ou um assunto.

Relativamente às notas de campo, são descritas por Máximo-Esteves (2008), como “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas)” (p.88). Além disso, das notas de campo também fazem parte “material reflexivo”, ou seja, notas com reflexões, que expressam sentimentos e ideias advindas da observação ou leitura das notas. As notas podem ser registadas no momento em que ocorrem, em forma escrita ou audiovisual. Podem ser igualmente registadas após o momento em que ocorrem, em forma escrita, destoando-se da anterior por conter anotações mais extensas, com maior detalhe e reflexão (Máximo-Esteves, 2008).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as notas de campo são fundamentais em estudos de observação participante, bem como noutras formas de investigação qualitativa. Estas podem ter um conteúdo mais descritivo, do local, das pessoas e os acontecimentos, adquirindo uma maior extensão. Por outro lado, as notas de campo também podem ter um conteúdo reflexivo, contendo ideias e preocupações do investigador.

### 4.3. Método de Análise e Recolha de dados

Após a recolha de resultados, realizada através de diferentes instrumentos e procedimentos, é necessário estudar esses dados, de modo a chegar a conclusões que validem ou invalidem as hipóteses (Sousa, 2005).

Deste modo, a análise envolve um trabalho com os dados de entrevistas, notas de campo, entre outros. É seu objetivo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), organizá-los, dividi-los em unidades e sintetizá-los, para serem retirados os aspetos mais importantes, que devem ser transmitidos aos outros.

Para Skate (2009), não existe um momento definido para realizar a análise dos dados, uma vez que tanto pode ser realizado para “dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais” (p. 87).

Apesar de existirem inúmeras formas de trabalhar e analisar os dados, Bogdan e Biklen (1994) referem duas abordagens diferentes. Uma delas, envolve uma análise paralela à recolha de dados, sendo que fica quase completa no momento de recolha de dados. É muito utilizada por investigadores mais experientes e torna-se mais eficiente quando o investigador tem conhecimento do que está a fazer. Outra abordagem requer a recolha de dados antes da sua análise, contudo, os investigadores não a cumprem meticulosamente, uma vez que vão refletindo à medida que recolhem os dados no campo de investigação.

Já Stake (2009) refere duas estratégias distintas de dar significado aos dados, sendo estas a “interpretação direta da circunstância individual” e a “agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas” (p.89). Mais especificamente no caso da investigação qualitativa, o investigador centra-se num agregado de circunstâncias, as quais são posteriormente fracionadas e reconstruídas com significado.

No que concerne às técnicas de análise de dados, a estatística tem sido reconhecida pela sua importância, uma vez que tem sido usada com muita frequência, não só em investigações qualitativas, bem como em quantitativas. Com o aparecimento de computadores e softwares, o seu processo tornou-se menos demorado, na medida em que veio facilitar as contas do tratamento estatístico.

Segundo Sousa (2005), são utilizados procedimentos estatísticos com o recurso ao papel, ao lápis e à calculadora, que permitem uma compreensão do raciocínio lógico envolvido na análise estatística. Também são utilizados procedimentos em computador,

com o software SPSS, contudo, não devem ser utilizados antes de definidos o tipo de análise e a forma como é processada.

Desta feita, a análise de dados deve ser realizada no princípio, meio e fim da investigação, de forma a dar significado aos resultados advindos da recolha de dados, podendo transmitir, assim, informação relevante para os outros.

---

## **PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA**

---



## **CAPÍTULO 5 - Intervenção em Contexto de Pré-Escolar**

A intervenção em contexto de Pré-Escolar decorreu em virtude da Prática Pedagógica I e possibilitou o contacto real num ambiente desta vertente de ensino, além de que permitiu verificar as dinâmicas existentes no infantário.

Para melhor compreender o contexto de intervenção, o capítulo inicia-se com a contextualização do ambiente educativo. Aqui tornou-se necessário caracterizar o meio envolvente (a freguesia de São Pedro), a instituição (a Escola DonaOlga de Brito), a sala (a Sala Amarela) e o grupo de crianças. Além disso, ao longo do estágio, foi constatar a existência de uma rotina diária, integrada no capítulo referente à organização do tempo.

O primeiro estágio pedagógico pressupunha a intervenção com o grupo de crianças através da promoção de atividades. Entre as quais, foram selecionadas três para uma descrição e reflexão mais detalhada.

Este estágio presumia ainda a construção de um projeto de investigação-ação, decorrido da reflexão crítica do contexto de atuação, bem como a elaboração de um projeto que promovesse a participação com a comunidade educativa.

### **5.1.Contextualização do Ambiente Educativo**

#### **5.1.1. O Meio Envolvente: Freguesia de São Pedro**

O Complexo Escolar DonaOlga de Brito está situado no Caminho da Achada, pertencente à freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal.

Esta freguesia é considerada a mais importante das quatro freguesias urbanas do Funchal. Aqui foi iniciada a colonização e o povoamento, onde João Gonçalves Zarco assentou. A sua origem advém da capela de São Paulo, fundada por Gonçalves Zarco e a sua área caracteriza-se por um património edificado, sobretudo religioso, com um notável valor histórico e artístico.

Além do património religioso, como a Igreja Matriz e a Igreja de Santa Clara, esta freguesia possui ainda diversos equipamentos sociais. Entre os quais destaque-se o Auxílio Maternal, o Hospício Princesa Dona Amélia e a Universidade da Madeira. Além disso, na freguesia também se encontram a Biblioteca Pública Regional e diversos museus, como o Museu da Quinta das Cruzes e o Museu da Fotografia e o Teatro Baltazar

Dias. Existem ainda vários serviços, lojas comerciais, escolas, unidades hoteleiras e de restauração.

Segundo dados recolhidos em 2016, a população residente em São Pedro era de 7273 indivíduos, tinham, na sua maioria, idades compreendidas entre os 24 e os 64 anos e possuíam o 4.º ano de escolaridade.

### 5.1.2. A Escola Dona Olga de Brito

A Escola Dona Olga de Brito é parte integrante do Complexo Escolar da Cruz Vermelha, sendo estas infraestruturas criadas com o intuito de apoiar crianças.

Esta instituição humanitária suíça, foi fundada em Portugal em 1965 e mais tarde estendeu a sua ação criando a delegação da Madeira, em 1870. A mesma rege-se por um conjunto de princípios intrínsecos à sua criação, nomeadamente a humanidade, imparcialidade, neutralidade, independência, universalidade, unidade e voluntariado (PEE, 2016/2019). Além da sua missão prioritária, a delegação da Cruz Vermelha Portuguesa da Madeira envolveu-se também ao nível social, centrando a sua ação no acompanhamento, educação e ensino de crianças (NIFES, 2008/2009).

No que concerne mais especificamente ao Complexo Escolar Dona Olga de Brito, esta instituição situa-se no Caminho da Achada, na freguesia de São Pedro, concelho do Funchal.

**Figura 3:** Localização do Complexo Escolar Dona Olga de Brito.



**Fonte:** <https://www.google.com/maps>.

O mesmo disponibiliza à sociedade duas vertentes educativas, ou seja, é constituído pelo infantário DonaOlga e pela Escola de Ensino Básico/1.º Ciclo DonaOlga (PEE, 2016/2019).

**Figura 4:** Complexo Escolar DonaOlga de Brito.



**Fonte:** <http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1pedobrito>.

Em relação ao infantário, este funciona entre as 8:00 horas e as 18:30 horas e cada sala dispõe de uma educadora e duas vigilantes. São oferecidas atividades extra que se adaptam a cada sala consoante as idades das crianças, sendo estas Música, Educação Física, Natação, Inglês e Informática. Para além destas, têm ao seu dispor atividades de carácter facultativo que necessitam de pagamento extra, nomeadamente o Judo, Dança e Futebol (PEE, 2016/2019).

Relativamente aos recursos físicos, a instituição oferece excelentes condições para um desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças. No quadro abaixo (Quadro 1) estão descritos os espaços existentes nos dois pisos que compõem a instituição.

**Quadro 1:** Espaços interiores e exteriores da Escola DonaOlga de Brito (PEE, 2016/2019).

Piso	Espaços interiores	Espaços exteriores
0	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Refeitório para as crianças/alunos;</li> <li>✓ 4 salas de infantário;</li> <li>✓ Casa de banho das crianças do infantário;</li> <li>✓ Casa de banho dos alunos do 1.º Ciclo;</li> <li>✓ Polivalente;</li> <li>✓ 2 balneários (feminino e masculino);</li> <li>✓ Piscina coberta;</li> <li>✓ Sala dos docentes;</li> <li>✓ Sala dos vigilantes;</li> <li>✓ Sala de reuniões;</li> <li>✓ Gabinete de Expressão Físico-Motora;</li> <li>✓ Gabinete da direção pedagógica;</li> <li>✓ Sala de refeições para o pessoal docente e não docente;</li> <li>✓ Casa de banho para o pessoal docente e não docente;</li> <li>✓ 2 vestiários (para educadoras e vigilantes)</li> <li>✓ Casa de banho para encarregados e educação;</li> <li>✓ Arrecadação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pátio para as crianças do infantário.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 4 salas de 1.º Ciclo;</li> <li>✓ Sala de informática;</li> <li>✓ 2 casas de banho para os alunos do 1.º Ciclo;</li> <li>✓ 2 casas de banho (para os professores e o pessoal administrativo);</li> <li>✓ Escritório da administração;</li> <li>✓ Secretaria;</li> <li>✓ Casa de banho privativa destinada à administração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Campo desportivo coberto;</li> <li>✓ Pátio;</li> <li>✓ Horta*;</li> <li>✓ Quinta pedagógica*;</li> <li>✓ Lagar;</li> <li>✓ Sala de Expressão Musical e Dramática*;</li> <li>✓ Casa de banho*;</li> <li>✓ Biblioteca*.</li> </ul>

		*Espaços exteriores ao edifício principal.
--	--	--

### 5.1.3. A Sala Amarela

A organização de uma sala de atividades revela-se um elemento essencial ao desenvolvimento das crianças, dado que a disposição desta afeta as ações do grupo. As mesmas necessitam de “espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p. 51).

Este facto é também salientado nas OCEPE (Silva, 2016), ao referir que os espaços de educação pré-escolar são “recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). Neste sentido, a organização e seleção dos materiais existentes deve ser um aspeto a ter em conta, na medida em que influencia a utilização dos espaços e dos materiais pelas crianças e conseqüentemente as suas aprendizagens.

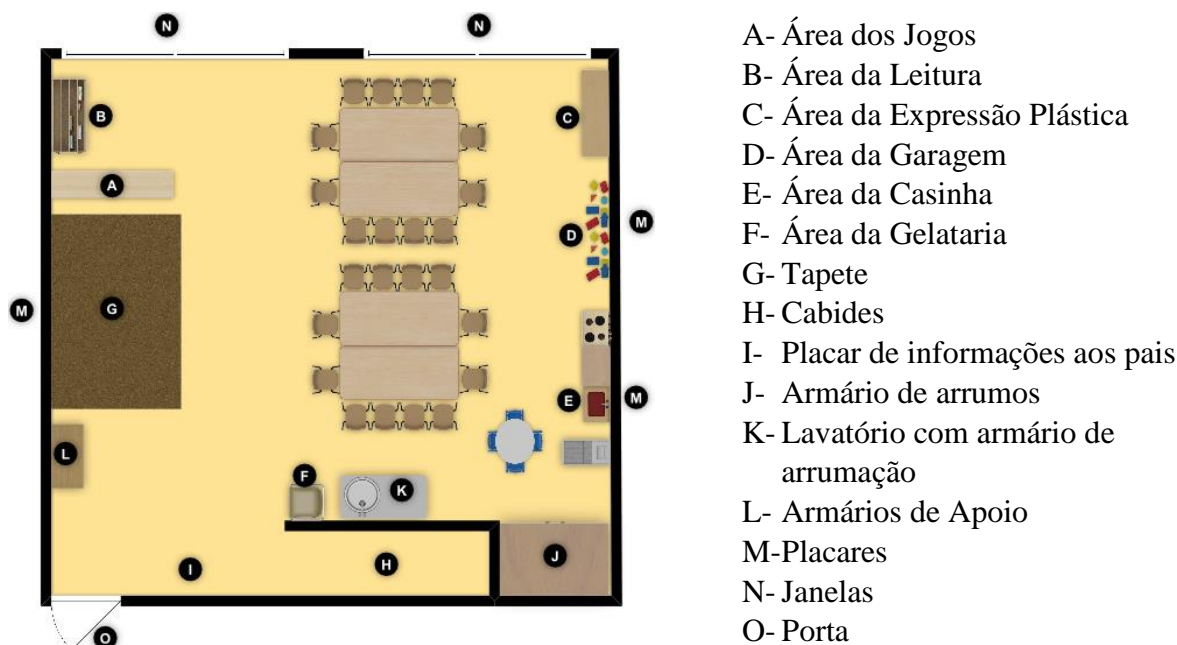
No que concerne à Sala Amarela, esta situava-se no rés-do-chão do Complexo Escolar DonaOlga de Brito, junto ao corredor de acesso às salas do infantário. De forma geral, era uma sala clara, ampla e com algum arejamento. Possuía duas grandes janelas que cobriam um lado da sala, possibilitando a entrada de luz solar e de alguma aragem do exterior. Além disso, oferecia todas as condições de higiene e segurança para as crianças.

**Figura 5:** Sala Amarela.



A organização desta sala encontrava-se de acordo com a figura que se segue (Figura 6), e espelhava os princípios pelos quais se regiam a equipa pedagógica da sala.

**Figura 6:** Planta da sala amarela.



Nas suas paredes encontravam-se três grandes placards de cortiça, dois à direita da porta de entrada e um junto ao tapete. Aí eram expostos trabalhos das crianças, de acordo com o tema que estavam a tratar. Além disso, nas paredes também estavam expostos alguns cartazes de temas tratados anteriormente. Este facto demonstra uma preocupação da equipa pedagógica expressa pelo Ministério da Educação em fazer das paredes “uma forma de comunicação” (Silva, 2016, p. 26) para as crianças e os adultos que representa os processos de aprendizagem decorridos no grupo.

De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1992), na sala de atividades devem também existir espaços de arrumação para os objetos pessoais das crianças. Este encontrava-se à entrada da sala e consistia num espaço delimitado por paredes. Cada criança colocava os seus bens pessoais, como os casacos e as mochilas, no sítio definido com um símbolo de identificação.

Nesse corredor existia ainda um conjunto de informações importantes afixado na parede destinado aos encarregados de educação.

A sala dispunha de armários de apoio, que não se acessíveis às crianças. A equipa pedagógica colocava dossiers com informações relativas às crianças bem como materiais

necessários à realização de trabalhos manuais, como cola, tesouras, pioneses, entre outros. Embutido na parede, existia ainda um armário, onde eram guardadas as camas quando não estavam em utilização. Junto à porta do armário eram guardados copos identificados, para cada criança poder beber água quando desejasse.

É de salientar ainda a existência de áreas distintas na Sala Amarela, aspeto defendido na abordagem High/Scope. Ali era permitido que as crianças desenvolvessem diferentes brincadeiras e atividades do seu interesse, tendo à sua disposição materiais e objetos diversificados (Hohmann & Weikart, 2003). Esses materiais, descritos no Quadro 2 que se encontra abaixo, encontravam-se em grande número e iam ao encontro dos interesses, necessidades, capacidades e experiências das crianças, na sua maioria.

**Quadro 2:** As áreas de interesse da Sala Amarela e os materiais que nelas se encontram.

Áreas de interesse	Materiais disponibilizados
<b>Área dos jogos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Puzzles;</li> <li>✓ Legos;</li> <li>✓ Jogos de construção e encaixe;</li> <li>✓ Fantoques.</li> </ul>
<b>Área da casinha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mobiliário de cozinha;</li> <li>✓ Eletrodomésticos;</li> <li>✓ Objetos e adereços de cozinha;</li> <li>✓ Mesa e cadeiras de jantar;</li> <li>✓ Mobiliário de cabeleireiro;</li> <li>✓ Objetos e adereços de cabeleireiro;</li> <li>✓ Mobiliário de quarto de dormir;</li> <li>✓ Bonecas de brincar;</li> <li>✓ Carrinho de bebé.</li> </ul>
<b>Área da leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Livros de literatura infantil;</li> <li>✓ Enciclopédias de figuras.</li> </ul>

<b>Área da expressão plástica</b>	<p>Na sala, não existe um espaço definido para esta área. Apenas existe um armário de arrumação de onde as crianças tiram os materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Papel;</li> <li>✓ Lápis de cor;</li> <li>✓ Lápis de cera;</li> <li>✓ Plasticina.</li> </ul>
<b>Área da garagem</b>	✓ Carros variados.
<b>Área da gelataria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carro de venda ambulante de gelados;</li> <li>✓ Gelados e rebuçados feitos em tecido.</li> </ul>

É de salientar ainda a existência de duas mesas quadrangulares em seu redor, para a realização de trabalhos manuais, construção de puzzles, leitura de histórias, entre outras atividades.

Na hora do descanso, os tapetes eram colocados por cima das mesas, de forma a disponibilizar espaço para a colocação das camas das crianças da Sala Amarela. Esta disposição era realizada de forma estratégica, definida previamente pela educadora.

Em suma, a Sala Amarela possuía todos os materiais e instrumentos necessários ao desenvolvimento de aprendizagens por parte das crianças. A mesma era organizada de forma segura, limpa e motivante, proporcionando um ambiente estimulante, mas, ao mesmo tempo, um ambiente que proporcionava às crianças um sentimento de bem-estar.

#### 5.1.4. Organização do Tempo

Além da organização do espaço, a equipa pedagógica deve planear uma rotina diária consistente, permitindo às crianças “antecipar aquilo que se passará a seguir” e dando-lhes “um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 8). Contudo, as OCEPE (Silva, 2016) propõem um planeamento com participação das crianças, sendo que estas poderão propor modificações. “Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a” (Silva,

2016, p. 27), torna-se necessário haver uma organização planeada pelos diversos intervenientes.

Assim, na Sala Amarela, foi possível verificar a existência da rotina diária, que se encontra descrita no quadro que se segue abaixo (Quadro 3).

**Quadro 3:** Organização do tempo da Sala Amarela.

<b>Rotina diária</b>	
<b>08:00 – 09:20 horas</b>	Acolhimento e brincadeira livre na sala
<b>09:20 – 09:30 horas</b>	Higiene pessoal
<b>09:30 – 09:40 horas</b>	Lanche da manhã (refeitório)
<b>09:40 – 09:45 horas</b>	Higiene pessoal
<b>09:45 – 10:00 horas</b>	Brincadeira livre – Sala polivalente/pátio
<b>10:00 – 11:20 horas</b>	Atividade pedagógica orientada
<b>11:20 – 11:30 horas</b>	Higiene pessoal
<b>11:30 – 12:00 horas</b>	Almoço (refeitório)
<b>12:00 – 12:30 horas</b>	Higiene pessoal
<b>12:30 – 14:45 horas</b>	Descanso/repouso das crianças
<b>14:45 – 15:30 horas</b>	Acordar e higiene pessoal
<b>15:30 – 16:15 horas</b>	Lanche da tarde (refeitório)
<b>16:15 – 16:20 horas</b>	Higiene pessoal
<b>16:20 – 17:00 horas</b>	Brincadeira livre – Sala polivalente/pátio
<b>17:00 – 18:15 horas</b>	Brincadeira livre – Sala de atividades
<b>18:15 – 18:30 horas</b>	Preparação para o regresso a casa
<b>18:30 horas</b>	Encerramento do infantário

Além destes momentos estipulados, as crianças da Sala Amarela participavam igualmente em atividades extra de Natação, Música e Educação Física. As mesmas tinham a duração de uma hora e eram dinamizadas por docentes especializados em cada área. O horário semanal das atividades extra encontra-se no quadro abaixo (Quadro 4).

**Figura 7:** Horário Semanal das Atividades Extra da Sala Amarela.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
10:15 horas	Natação		Natação		
15:00 horas					
16:30 horas		Música		Educação Física	

Importa salientar que estes momentos ocorriam de um modo flexível, adaptando-se aos ritmos individuais das crianças, ao tipo de atividade desenvolvida e às diferentes situações a que estavam sujeitos, tal como é mencionado nas OCEPE (Silva, 2016). No entanto, alguns momentos não podiam ser alvo de alterações, como o tempo destinado à alimentação, higiene e brincadeira livre, dado que os mesmos eram estipulados pela direção e o seu incumprimento comprometia a rotina diária de outras salas do infantário.

#### 5.1.5. Caraterização do grupo

O grupo da Sala Amarela era constituído por 23 crianças, das quais 16 do género feminino e sete do género masculino. Durante a minha intervenção pedagógica, o grupo de crianças sofreu alterações, com a saída de uma criança e a entrada de outra no grupo da Sala Amarela. De salientar que, grande parte das crianças já vinham sendo acompanhadas pela educadora desde a sala de creche, da mesma instituição.

As crianças da sala nasceram no ano de 2013, tendo, todas, à data da realização do estágio, três anos de idade. Apesar de cada criança apresentar caraterísticas particulares, o grupo de crianças apresentava caraterísticas semelhantes ao nível do desenvolvimento cognitivo, psicossocial e moral associadas a crianças nesta faixa etária.

No quadro seguinte (Quadro 5), encontram-se as principais características constatáveis em crianças de três anos de idade.

**Quadro 4:** Características associadas a crianças de três anos de idade (Hohckenberry & Wilson, 2011).

		<b>Tipo de Desenvolvimento</b>		
		<b>Desenvolvimento Cognitivo, de Jean Piaget</b>	<b>Desenvolvimento Psicossocial, de Erik Erikson</b>	<b>Desenvolvimento Moral, de Lawrence Kohlberg</b>
<b>Estádio</b>		Pré-Operatório – Fase Pré-Conceptual	Iniciativa/ Culpa	Pré-convencional
<b>Caraterísticas</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aumento do uso da linguagem;</li> <li>✓ Egocentrismo nos pensamentos, nas brincadeiras e no comportamento;</li> <li>✓ Aumento do sentido de tempo, espaço e causalidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Iniciativa em desenvolver ações, tirando prazer das atividades realizadas;</li> <li>✓ Ocorrência de conflitos quando ultrapassa os limites das suas capacidades.</li> <li>✓ Sentimento de culpa pelo desenvolvimento de comportamentos inadequados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ausência de preocupação do que é certo ou errado;</li> <li>✓ Comportamento com base nas liberdades ou restrições;</li> <li>✓ Avaliação de uma boa ou má ação com base nas recompensas ou punições.</li> </ul>

No caso particular deste grupo de crianças, através do contacto e observação, foi possível verificar que, de forma geral, o grupo era curioso, interessado e participativo nas diversas atividades desenvolvidas.

Nos momentos livres, gostavam de conversar, contar aspetos das suas vidas e trocar ideias em grande grupo, e era aqui que também ocorriam alguns conflitos, normalmente originados pela partilha de objetos. No entanto, algumas crianças apresentavam mais dificuldade na linguagem, tanto na elaboração de frases, bem como na articulação correta das palavras.

Relativamente à alimentação, as crianças alimentavam-se utilizando a colher ou garfo e todas possuíam capacidade para o fazer sozinhas. Contudo, algumas apresentavam um pouco mais dificuldade na prensão correta dos talheres, muitas solicitavam a ajuda de um adulto e poucas eram as crianças que comiam as verduras e a salada ao almoço.

No que concerne à higiene e vestuário, todas as crianças do grupo realizavam autonomamente a sua higiene pessoal. Contudo, nem todas vestiam as suas roupas e calçavam os seus sapatos sem ajuda de um adulto.

Na hora do sono, algumas crianças tinham dificuldade em adormecer sozinhas, necessitando de mimos para o conseguirem fazer. Muitas ainda necessitavam de um objeto que as consolasse, como a chucha, a “nana” ou um peluche. Algumas crianças ainda não possuíam o controlo dos esfíncteres bem consolidado, sendo que era nesta altura que ocorriam mais descuidos.

Torna-se igualmente importante caracterizar as crianças da Sala Amarela relativamente às competências associadas às diferentes áreas de conteúdo. Com base nas OCEPE (Silva, 2016) foi possível verificar as competências já adquiridas pelas crianças nesta fase, bem como algumas fragilidades que possuíam nos diferentes domínios. As mesmas encontram-se explícitas no Quadro 6, que se encontra abaixo.

**Quadro 5:** Características das crianças da Sala Amarela, de acordo com as OCEPE (Silva, 2016).

Áreas de Conteúdo/ Domínios	Caraterização
Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As crianças expressam as suas necessidades, emoções e sentimentos;</li> <li>✓ Regista-se que as crianças têm alguma dificuldade em justificar as suas opiniões e em aceitar a opinião dos outros;</li> <li>✓ As crianças são motivadas e curiosas, sendo que se mostram confiantes em experimentar novas atividades;</li> <li>✓ Algumas crianças têm dificuldade em exteriorizar as suas ideias e em falar para o grande grupo:</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O grupo representa diferentes papéis e situações do quotidiano em momentos de brincadeira livre;</li> <li>✓ A maioria das crianças realiza autonomamente as tarefas diárias no infantário;</li> <li>✓ As crianças não são capazes de resolver de forma autónoma situações de conflito que ocorrem entre pares.</li> </ul>
Área de Expressão e Comunicação	<p><b>Domínio da Educação física:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Algumas crianças possuem gosto pelas atividades físicas;</li> <li>✓ Todas compreendem as regras dos jogos e cumprem no decorrer das atividades.</li> </ul> <p><b>Domínio da Educação Artística:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A maioria das crianças sente gosto em realizar atividade de expressão visual;</li> <li>✓ Umhas crianças possuem uma consciência estética maior do que outras;</li> <li>✓ O grupo inventa e representa personagens e situações;</li> <li>✓ As crianças cantam canções, com pouco controlo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração;</li> <li>✓ Regista-se que as crianças têm prazer em expressar-se ritmicamente através do corpo;</li> <li>✓ O grupo realiza movimentos básicos, controlando o seu corpo no espaço e em diferentes dinâmicas.</li> </ul> <p><b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As crianças ouvem os outros e a maioria é capaz de responder de forma adequada;</li> <li>✓ Regista-se que a maioria das crianças sente dificuldade em elaborar frases complexas;</li> <li>✓ Algumas crianças relatam acontecimentos, no entanto, poucas possuem um discurso claro, respeitando a sucessão dos acontecimentos;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O grupo sente interesse e vontade em aprender a ler e a escrever, sendo frequente que as crianças sigam com o dedo o texto escrito nas tentativas de leitura;</li> <li>✓ Muitas crianças pedem aos adultos que leiam histórias e ouvem atentamente histórias, rimas e poesias.</li> </ul> <p><b>Domínio da Matemática;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As crianças reconhecem figuras geométricas e figuras simples;</li> <li>✓ O grupo compreende alguns atributos de objetos, sendo capaz e ordená-los e compará-los tendo em conta as suas características.</li> </ul>
<b>Área de Conhecimento do Mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O grupo reconhece as unidades básicas do tempo;</li> <li>✓ As crianças demonstram cuidado com o seu corpo e a sua segurança;</li> <li>✓ Regista-se que as crianças são capazes de identificar algumas características dos seres vivos;</li> <li>✓ Mantêm uma atitude de interesse e curiosidade acerca do mundo, colocando questões frequentemente.</li> </ul>

Importa ainda salientar que não existiam casos diagnosticados com necessidades educativas especiais. Somente uma criança apresentava problemas de audição e de visão, não apresentando, assim, um diagnóstico mais preocupante.

Em suma, o grupo de crianças da Sala Amarela era heterogéneo. Apesar de possuírem a mesma idade e conseqüentemente características de desenvolvimento semelhantes, os interesses e as necessidades de cada uma delas fazia-as diferir do grupo.

## 5.2. Intervenção pedagógica

O estágio pedagógico iniciou-se no dia 10 de outubro de 2016 e foi realizado todas as segundas, terças e quartas-feiras, a partir dessa data, até ao dia 14 de dezembro de 2016. Inicialmente, o estágio contou com uma fase de observação, de modo a verificar as dinâmicas do grupo, bem como as suas características e interesses pessoais. Após essa fase, iniciou-se então a intervenção com atividades orientadas para o grande grupo.

Os próximos tópicos referem-se a atividades realizadas neste período, descrevendo não só a minha atuação, bem como o contexto das mesmas.

#### 5.2.1. Atividade: Mãos Coloridas

Esta atividade iniciou-se no dia oito de novembro, tendo sido finalizada somente no dia nove de novembro. A mesma surgiu enquadrada no tema da semana, proposto pela educadora cooperante: as cores secundárias. Este tema insere-se no domínio da *Expressão e Comunicação*, mais concretamente no subdomínio das *Artes Visuais*.

Neste contexto de educação, deve ser intenção do educador explorar os diferentes elementos visuais, entre eles a cor, abordando as cores primárias e secundárias e as misturas de cores (Silva, 2016).

De forma a introduzir o tema, na segunda-feira, dia oito, iniciei com a aprendizagem de uma canção, que se intitulava *A Canção das Cores*. As crianças da sala puderam cantar e mimar a canção, que facilmente foi interiorizada, abordando, deste modo, duas vertentes do *Domínio da Educação Artística: Música e Dança*.

Ainda no mesmo dia, estabeleci um diálogo com as crianças sobre as cores, mais concretamente sobre as suas cores preferidas e os objetos que podíamos encontrar nas diferentes cores. Estes momentos revelam-se muito importantes para a criança. Não só facilitam a expressão e concretizam o seu desejo de comunicar, bem como permitem que se sintam valorizadas no grupo (Silva, 2016). Além disso, é através da interação comunicativa que as crianças desenvolvem a linguagem, sendo o adulto fundamental. Sim-Sim et al. (2008) caracterizam o adulto como o “andaime”, dado o seu papel de interpelar e expandir as comunicações das crianças e de clarificar as suas produções.

No diálogo foi referido que existiam cores muito importantes, cuja mistura resultava em novas cores. Para comprovar esta situação, foram realizadas as misturas das cores para resultar as cores laranja, verde e roxo. Deste modo, foram chamadas algumas crianças ao centro para demonstrar ao resto do grupo. Uma criança pintou uma mão de amarelo e o seu par, outra criança, pintou uma mão de vermelho. As duas misturaram as cores das suas mãos que resultou na cor laranja. O mesmo método foi realizado para as restantes cores secundárias. Entretanto, ao longo da atividade, foi estabelecido um diálogo de forma a manter as crianças interessadas e curiosas com o resultado das misturas.

Após as crianças verificarem como iria proceder a atividade, realizada a pares, iniciei a atividade com duas crianças, enquanto o restante grupo brincava pelas áreas da sala que não interferissem com o desenvolvimento da atividade.

Contudo, todas as crianças demonstraram muito interesse em realizar a atividade, como é referido na seguinte citação da reflexão diária:

(...) “As crianças sentiam-se animadas com a atividade, pelo facto de haver sempre o fator surpresa presente (“Mas qual será a cor que vai resultar? O que acham?”)”  
**(Diário de Bordo, 9 de novembro).**

Enquanto os colegas desenvolviam a atividade, muitas eram as crianças que interrogavam a educadora cooperante, as assistentes operacionais e até a mim, quando seria a sua vez.

Primeiramente, foi pintado com um pincel e tintas guache uma mão de uma criança de amarelo que de seguida imprimiu em duas tiras de papel. Depois, à outra criança foi pintada a mão de vermelho e a mesma imprimiu ao lado da mancha já impressa. Nestes momentos, as crianças adoravam a sensação que lhes causava o tocar do pincel com a tinta guache na palma da sua mão, originando momentos de riso e diversão.

De seguida, as duas crianças misturaram as cores, tocando com as palmas das suas mãos. Aqui, as crianças gostaram de sentir a palma da mão do seu colega, coberta de tinta. Da mistura do amarelo com o vermelho resultou a cor laranja.

Após a mistura, cada criança imprimiu a sua mão ao lado das manchas já impressas, demonstrando o resultado da mistura. Assim, cada criança possuía uma tira com o resultado das misturas das cores, como ilustra a Figura 7. De seguida, o mesmo método foi aplicado e todas procederam à mistura das cores que resultou na cor verde. Por fim, todas as crianças misturaram as cores que originaram a cor roxa.

**Figura 8:** Após a mistura, as crianças imprimiram a cor roxa.



Esta estratégia foi utilizada para uma melhor compreensão do conceito de cor secundária. De acordo com as OCEPE (Silva, 2016), o educador deve proporcionar oportunidades para a compreensão de fenómenos e transformações que ocorrem no meio físico, como acontece com a alteração de cor, após a mistura de cores distintas.

Com o diálogo enquanto o desenvolvimento da atividade a pares decorria, foi dada a oportunidade a que as crianças antecipassem o que poderia acontecer e expressassem as suas ideias, tal como sugerem as OCEPE (Silva, 2016). A experimentação permitiu ainda que as crianças encontrassem uma explicação para o resultado obtido.

Ao propor esta atividade, julguei ter mais apoio por parte da equipa pedagógica, podendo a atividade ser realizada por mais crianças, ao mesmo tempo. No entanto, o desenvolvimento da atividade apenas por mim com duas crianças de cada vez resultou numa atividade mais extensa do que o previsto, não restando tempo para a finalização do tema com o conto de uma história.

Em suma, julgo que esta atividade produziu os efeitos desejados, apesar de não ter decorrido da forma inicialmente idealizada. As crianças estavam interessadas e motivadas ao longo de toda a atividade e realizaram uma tarefa que lhes proporcionou momentos de prazer. Além disso, conseguiram construir as suas aprendizagens através da experimentação e do contacto com as tintas. No entanto, é necessário salientar que se a planificação tivesse sido cumprida, as crianças teriam o contacto mais profícuo com o tema e as aprendizagens podiam ser mais consolidadas.

### 5.2.2. Atividade: Construção do Quadro do Outono

A atividade de construção do *Quadro do Outono* decorreu da proposta da educadora cooperante para abordagem desta estação do ano. Neste sentido, decidi promover a construção de um quadro individual de cada criança, com elementos característicos do outono: as árvores com as suas folhas caídas.

Esta atividade inseriu-se na área de *Expressão e Comunicação*, no domínio da *Educação Artística*, subdomínio das *Artes Visuais*. Para o efeito, utilizei alguns materiais reutilizáveis, tal como propõem as OCEPE (Silva, 2016), nomeadamente rolos de papel e cartão. A utilização de materiais de uso diário e reutilizáveis para outras finalidades torna-se essencial para que as crianças entendam que a arte e a vida se encontram ligadas de tal forma que se tornam “indissociáveis” (Silva, 2016, p. 49).

Para esta atividade preparei atempadamente os materiais necessários ao seu desenvolvimento, mais concretamente tiras de cartão, pintadas com cores características do outono, para a elaboração da moldura do quadro. Ainda recolhi rolos de papel higiénico, que, cortados e dobrados, serviram de carimbo para a pintura das folhas das árvores.

Na planificação que se encontra em apêndice, podemos verificar que a atividade estava planeada para se iniciar no dia 24 de outubro, contudo, alguns acontecimentos levaram a que a mesma fosse iniciada no dia seguinte.

De forma a introduzir o tema do outono, as crianças escutaram um poema acerca do tema, que se fez acompanhar por imagens que ilustravam os versos que o compunham. Posteriormente, sucedeu-se um diálogo de interpretação do poema. Aqui, as crianças referiram alguns aspetos que se podem verificar no outono, como as árvores despidas, as folhas de tons terra, entre outros. Este diálogo foi importante para a compreensão das cores a serem utilizadas no quadro que era proposto realizar, o castanho, o amarelo, o laranja e o vermelho.

Posteriormente, as crianças escutaram atentamente a atividade que se iria seguir. As crianças iriam desenhar uma árvore, recorrendo a técnicas de impressão e carimbagem. Para o tronco, as crianças imprimiram na folha a sua mão pintada de castanho. Para as folhas, as crianças utilizaram rolos de papel dobrados, que carimbaram na folha de papel em diferentes cores.

De acordo com as indicações da educadora, a atividade teve de ser realizada com cada criança de forma individual. Assim, o restante grupo brincou livremente nas áreas dos jogos e da leitura.

Cada criança pintava a sua mão com tinta castanha até ao pulso. Com o meu auxílio, imprimiam a sua mão no centro da folha. De seguida, lavavam as suas mãos num balde com sabão e secavam-nas. Para as folhas, carimbavam, ao seu gosto, folhas de diferentes cores em redor das ramificações da árvore.

**Figura 9:** Criança a carimbar as folhas das árvores.



Esta atividade permitiu verificar um aspeto a que as OCEPE (Silva, 2016) fazem referência. As crianças do grupo sentiram-se prazerosas em desenvolver uma atividade com recurso a diferentes materiais, como foi o caso dos rolos de papel. Além disso, a variedade de materiais e instrumentos (carimbos de papel, tintas guache de diferentes cores) proporcionou uma experiência na qual as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver as capacidades de imaginação e criação.

No decorrer da atividade, era estabelecido um diálogo com a criança, de forma a verificar alguns conhecimentos, como as cores que se encontravam nos recipientes e as cores que as folhas das árvores adquiriam no outono. Esta interação é caracterizada por Sim-Sim et al. (2008) como uma “fonte inesgotável de estímulos” (p. 27), pelo que deve ser dada a oportunidade às crianças de conversar.

A relação criada com as crianças pode assumir diferentes formas e ter variadas intenções, de acordo com a situação. Neste contexto específico, a minha intervenção junto das crianças foi realizada no sentido de apoiar o desenvolvimento da atividade, auxiliando

as que possuíam mais dificuldade na apreensão dos carimbos e também apelando a que todas elas melhorassem o seu trabalho.

A atividade descrita teve de ser terminada na semana seguinte. Antes do seu desenvolvimento, a educadora cooperante propôs uma organização diferente da que tinha planeado. Desta forma, o desenvolvimento da atividade individualmente com cada criança originou um maior dispêndio de tempo, e, conseqüentemente, a carimbagem das folhas só pôde ser terminada no final da semana que se seguiu. Assim, a professora cooperante propôs que a colagem das tiras que compunham a moldura fosse realizada por mim, em casa, desperdiçando, deste modo, uma oportunidade de aprendizagem para as crianças.

**Figura 10:** Trabalhos finais das crianças.



Em conclusão, a atividade de construção do *Quadro do outono* proporcionava múltiplas oportunidades de aprendizagem. Com a utilização de materiais reutilizáveis, promovia o desenvolvimento de aspectos relacionados com as *Artes Visuais* (carimbagem, colagem, impressão). Contudo, alguns contratempos levaram a que certas oportunidades de aprendizagem não fossem aproveitadas. Neste sentido, torna-se essencial uma boa organização do grupo de trabalho, bem como uma relação de cooperação entre a equipa pedagógica, de forma a potencializar os recursos existentes.

### 5.2.3. Atividade: Confeção de Broas de Manteiga

A atividade de confeção de broas decorreu da proposta da educadora para a abordagem do tema do Natal. Como na região o Natal é uma festividade com grandes tradições, decidi trazer para a sala de atividades uma das mais populares. Esta tradição pode estar a ser esquecida em contextos urbanos, dado que se torna mais fácil comprar as broas já confeccionadas, do que tratar da confeção nas suas casas. Neste sentido, a atividade tornou-se essencial, dando a oportunidade a todas as crianças de vivenciar aspetos da sua cultura, que, em muitas famílias, já se encontram esquecidos.

Esta atividade inseriu-se na área de *Conhecimento do Mundo* e tornou-se essencial para as crianças compreendessem o contexto onde vivem. Mais concretamente, a atividade enquadrou-se no domínio do *Conhecimento do Mundo Social*, na medida em que ela contribuiu para a compreensão de características culturais da comunidade em que estão inseridas. Deste modo, a vivência destas situações permite às crianças o desenvolvimento de um sentimento de pertença a um grupo (Silva, 2016).

Inicialmente, foi feita uma abordagem às tradições de Natal madeirenses, através de um diálogo livre com as crianças. Estes momentos eram muito recorrentes, uma vez que, tal como Sim-Sim et al. (2008), considero a comunicação uma “experiência central no desenvolvimento da criança” (p. 29).

Um dos objetivos do diálogo era dar a conhecer características da comunidade, os seus hábitos, costumes e tradições e ouvir o Natal das crianças nas suas casas. Neste momento, surge a tradição da confeção de broas e é estabelecido um diálogo acerca de como se confeccionam, que ingredientes podem levar, entre outros aspetos.

Após este momento, as crianças visualizaram e identificaram os ingredientes que iriam ser utilizados. Logo mostraram-se entusiasmadas em meter as mãos na massa.

Antes de mais, as crianças lavaram as mãos, uma a uma, enquanto uma auxiliar as encaminhava para um lugar, em redor da mesa grande. Posteriormente, já em redor da mesa, juntei os primeiros ingredientes, os ovos, o açúcar e a manteiga. Para juntar a farinha, pedi a ajuda de todas as crianças e todas juntaram um pouco da farinha enquanto eu ia amassando. Quando toda a farinha que tinha trazido já tinha sido utilizada, verifiquei que a massa ainda se encontrava muito mole.

Estes imprevistos demonstram a importância de ter sempre materiais de recurso, de forma a contornar estas situações. Como não tinha mais farinha, pedi à educadora que arranjasse um pouco para que a massa adquirisse a consistência correta.

Quando a massa estava homogênea e com boa consistência, distribuí um pouco de massa por cada criança, para que pudessem amassar em forma de bola, e depois colocar em tabuleiros cobertos com papel vegetal. Algumas crianças conseguiram amassar corretamente, outras esfarelaram a massa e outras ainda só queriam brincar.

Após a massa estar disposta em bolas, no tabuleiro, foram levadas ao forno no refeitório da escola. Enquanto elas coziam, as crianças foram encaminhadas para o almoço, e, de seguida, para o descanso. Na parte da tarde, quando elas já se encontravam cozidas, as auxiliares deram a provar a iguaria que tinha sido confeccionada pelo grupo.

Este momento foi importante para as crianças compreenderem as transformações que ocorrem, mais concretamente, na massa, após colocada durante vários minutos a uma temperatura elevada.

De forma geral, esta atividade foi muito proveitosa. A todas as crianças foram dadas a conhecer algumas tradições de Natal características da região onde se encontravam e todas se envolveram na confeção das broas de manteiga.

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

#### **5.3.1. Enquadramento do Problema**

Ao longo das duas semanas de observação e das primeiras semanas de intervenção, foi possível verificar que todos os dias se desencadeavam conflitos entre as crianças e, na falta de competências para os resolver, iam junto da educadora ou das assistentes operacionais queixar-se do que tinha acontecido.

De acordo com Oliveira et. al. (2012), os conflitos são eventos inevitáveis que envolvem duas ou mais pessoas. Para que tal aconteça é necessário a existência de “oposição ou incompatibilidade de interesses, opiniões e objetivos. Surge da diferença entre necessidades, sentimentos, ideias, costumes, (...) manifesta-se na forma de tensão ou luta entre pares” (p. 27). Importa referir que, quando o evento toma proporções mais exageradas, podem se desencadear situações de violência.

Os conflitos são o resultado e a consequência das dinâmicas desenvolvidas nos grupos. Galvão (2001) refere que essas dinâmicas possuem uma definição tão complexa, mas que surgem associadas ao ambiente que o professor cria na sala. Neste sentido, a autora afirma que a gestão e resolução dos conflitos dependem do clima vivido na instituição.

Galvão (2001) defende que o conflito pode ter um valor positivo ou negativo, que varia consoante a forma como é gerido e compreendido. No entanto, a autora afirma que o conflito é essencial no processo pedagógico, uma vez que eles resultam de “resistências dos atores sociais e podem ajudar no processo de transformação das práticas pedagógicas” (Galvão, 2001, p. 139).

Os episódios de conflito surgiam na sala de atividades da Sala Amarela, quando as crianças se envolviam em disputas pela posse de um brinquedo ou material ou quando as crianças disputavam a ocupação de um lugar. Os conflitos ocorriam também, mas com menos frequência, entre crianças que recusavam um toque do outro.

Foi neste sentido que alertei a educadora para a pertinência do tema *Resolução de conflitos*, sendo que as crianças deviam assumir progressivamente os papéis de atores principais para a resolução do problema. Em conversa com a educadora cooperante, o problema foi também identificado por ela, que manifestou interesse em observar como esta problemática, aos olhos dela, normal em crianças do pré-escolar, poderia ser trabalhada neste contexto.

Explícito na Área de Formação Pessoal e Social, relativamente à convivência democrática e cidadania, é frequente que o grupo de crianças da sala de pré-escolar entre em confronto de opiniões, pelo que suscita a necessidade de resolver conflitos através de debate e negociação entre os intervenientes, no sentido de encontrar uma solução mutuamente aceite. Desta feita, e segundo Silva (2016), cabe ao educador desenvolver aprendizagens que possibilitem, progressivamente, que a criança seja capaz de “resolver situações de conflito de forma autónoma, através do diálogo” (p. 40). Essas aprendizagens passam pela transmissão dos passos a percorrer para o encontro de uma solução, para que, mais tarde, as crianças adquiram as ferramentas necessárias para resolverem os conflitos de forma autónoma.

Importa salientar que, ao longo do crescimento da criança, verifica-se que os conflitos se tornam cada vez mais complexos. Contudo, a prática de comportamentos adequados de resolução de problemas desde idades precoces torna-se essencial. Em idade adulta, o indivíduo possui mais competências interpessoais e sente-se confiante em resolver os problemas que ocorrem. Além disso, o hábito de as pôr em prática torna-se numa mais valia, fazendo prevalecer a experiência e os anos de boas práticas.

### 5.3.2. Questão de Investigação

Após todas estas inquietações, senti a necessidade de refletir acerca da forma de resolução dos conflitos que ocorriam na Sala Amarela. Este tema, não só suscitava o meu interesse, como também havia sido muito desenvolvido por investigadores, devido ao desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

Neste caso específico, este projeto de investigação surgiu com o intuito de promover o desenvolvimento por parte das crianças de competências de resolução de problemas. Assim, a questão encontrada para o desenvolvimento deste projeto de investigação-ação foi:

***“Como fazer com que as crianças da Sala Amarela adquiram ferramentas para que estas atuem como atores na resolução de conflitos entre pares?”***

### 5.3.3. Atividades e estratégias desenvolvidas

#### 5.3.3.1. Leitura da história: *Desculpa!*, de Robert Landa

Uma vez que as crianças têm muito interesse em escutar histórias, esta foi uma estratégia adotada, de forma a dar a entender às crianças a importância de comportamentos conciliadores na resolução de conflitos interpessoais.

Além disso, a leitura de histórias é um importante recurso para o desenvolvimento da leitura e escrita. Tal como referem as OCEPE (Silva, 2016), o educador deve proporcionar às crianças estes momentos, de forma a incitar, desde cedo, o prazer da leitura e a sensibilidade estética.

Esta atividade inseriu-se na área de *Expressão e Comunicação*, mais concretamente no domínio da *Linguagem Oral e Escrita*, articulada com domínio da *Educação Artística*, subdomínio do *Jogo Dramático*.

Deste modo, a leitura do livro *Desculpa!*, de Robert Landa permitiu que as crianças refletissem sobre as atitudes das personagens da história, o Urso e o Coelho. O valor da amizade é também referido, bem como a importância de pedir desculpa.

Durante esta atividade, o grupo encontrava-se atento e demonstrava interesse em ouvir a história. Após o conto, procedi à exploração da história.

Para um reconto da história, “chamei” uns novos amigos, os fantoches de dedo do Urso e o Coelho, da história. Apesar do reconto ser uma atividade frequente com o grupo,

desta vez, as crianças foram mais interventivas, referindo as ações da história enquanto visualizavam as ilustrações do livro.

**Figura 11:** Fantoches de dedo do Urso e do Coelho.



Posteriormente, as crianças puderam encarnar as personagens da história, manuseando os fantoches de dedo. A utilização desse objeto é mencionada nas OCEPE como um recurso facilitador da “expressão e comunicação, através de «um outro»” (p. Silva, 2016, p. 52). Além de competências de expressão verbal associadas a esta atividade, as crianças puderam desenvolver competências associadas ao jogo dramático. A intenção era que as crianças assumissem os papéis das personagens da história, podendo representar situações reais ou imaginárias. Estas situações podem se revelar grandes oportunidades de aprendizagens, onde as crianças se desenvolvem ao nível emocional e social, e possibilitam o alargamento da comunicação verbal e não verbal.

#### 5.3.3.2. Análise e Reflexão de Imagens alusivas aos Conflitos Interpessoais

Uma das estratégias adotadas foi a visualização de imagens que ilustravam situações de conflito que muitas vezes ocorriam na sala de atividades, inserindo-se, deste modo, na área de *Expressão e Comunicação*, nomeadamente no domínio da *Linguagem Oral e Escrita*.

Ao mostrar as imagens, pedi que as crianças da Sala Amarela descrevessem o que estavam a fazer aquelas crianças. Foram realizadas perguntas como “Como estão as crianças a falar?”, “Como estão a brincar?” e “Como se estão a relacionar?”. A partir da visualização das imagens, as crianças caracterizaram as atitudes daqueles indivíduos como certas/corretas, ou erradas/incorrectas. Pelo contrário, também mostrei imagens de relações interpessoais positivas e questioneei qual seria a atitude mais correta de entre as duas imagens contrárias.

#### 5.3.3.3. Cantinho da Paz

O *Cantinho da Paz* foi um espaço criado e reaproveitado para que as crianças pudessem encontrar a paz com o interveniente no conflito.

Como é referido nas OCEPE (Silva, 2016), o espaço da sala de atividades deve estar sujeito a uma reflexão constante, de forma a serem ponderados aspetos relativos à sua funcionalidade e adequação. Portanto, é necessário que os mesmos vão sendo ajustados às necessidades e evoluções do grupo de crianças, tornando-se espaços desafiadores. Neste sentido, após a reflexão acerca da problemática e das estratégias a desenvolver, surgiu um novo espaço tendo em conta a necessidade das crianças em desenvolver competências de resolução de conflitos de forma autónoma.

**Figura 12:** O Cantinho da Paz.



O mesmo surgiu após abordarmos os passos a proceder para a resolução do conflito, através do *Semáforo dos Conflitos*. Tal como o semáforo que encontramos na rua, às suas cores deviam ser associadas ações. O vermelho indicava que era necessário parar com o conflito imediatamente, pois não era uma atitude agradável. O amarelo resumia-se a uma fase de transição para a resolução do conflito. Como tal, deveria ser explicado o problema ocorrido e de que forma se sentiam os intervenientes. Por fim, o sinal luminoso verde pretendia a resolução efetiva do conflito. Aqui deveriam ser encontradas as soluções para a resolução do conflito, através de um acordo entre os intervenientes. Neste momento, eram importantes um pedido de desculpas e um abraço como sinal de que ficou tudo bem.

Deste modo, era intenção que, quando as crianças se encontrassem numa situação de conflito, se retirassem do espaço onde ocorria o conflito e resolvessem o problema no *Cantinho da Paz*. Com maior concentração e mais isoladas do resto do grupo, pretendia que as crianças se concentrassem mais afincadamente no processo de resolução do conflito.

#### 5.3.3.4. Reuniões com o Grande Grupo

As reuniões com o grande grupo foram uma estratégia utilizada com vista à resolução de problemas por parte das crianças. Neste sentido, o grupo foi chamado a refletir sobre a ocorrência de um conflito que não tenha sido resolvido da melhor forma. Em conjunto, as crianças debateram soluções para resolver o problema e o educador procede aos passos anteriormente referidos, de forma a que as crianças se tornem capazes de resolver os problemas com os colegas de forma autónoma.

#### 5.3.4. Avaliação do projeto

O projeto descrito anteriormente resultou no primeiro projeto de Investigação-Ação desenvolvido no contexto de prática pedagógica. Deste modo, a reflexão e avaliação sobre o mesmo torna-se necessária e essencial no sentido de verificar os resultados que surgiram do seu desenvolvimento.

Primeiramente, as estratégias desenvolvidas para tentar colmatar o problema foram adequadas e pertinentes. As atividades foram realizadas de forma lógica, sendo as atividades iniciais essenciais para a concretização das últimas estratégias.

No entanto, o sucesso deste projeto dependia da continuidade que devia ser dada pela equipa pedagógica. Ao longo do ano, deviam ser realizadas algumas reuniões com o grande grupo, quando surgisse algum problema com as crianças, de forma a porem em prática os passos necessários para a resolução do problema. O intuito era que, progressivamente, as crianças fossem adotando as estratégias de resolução de problemas de forma autónoma. Este objetivo só seria conseguido através da prática contínua.

A avaliação deste projeto torna-se pouco precisa, devido ao pouco tempo de prática pedagógica. Inicialmente, decorreu o momento essencial de definição do problema e das estratégias de intervenção. As estratégias foram implementadas, numa fase posterior, que se concretizou nas últimas semanas de estágio. Assim, tornou-se difícil verificar resultados concretos. Além disso, a cada semana existiam temáticas específicas, expressas no Plano Anual de Atividades da Sala Amarela. Todas as semanas deviam ser desenvolvidas atividades que fossem ao encontro dessas mesmas temáticas. Deste modo, verifica-se que o pouco tempo de prática pedagógica e o pouco tempo disponível para a implementação do projeto foram determinantes para a ação desenvolvida.

Apesar de todos os inconvenientes, considero que a minha intervenção foi positiva. Foi possível verificar a existência de um problema que resultou no desenvolvimento de estratégias e atividades pertinentes e adequadas ao mesmo. No entanto, a natureza deste projeto implicava uma continuidade da equipa pedagógica em praticar e incentivar a resolução de problemas por parte das crianças.

#### **5.4. Intervenção Educativa com a Comunidade**

Sendo os pais/famílias os principais responsáveis pela educação dos filhos, é importante que estes participem no percurso pedagógico. Essa participação pode ser realizada de diversas formas, podendo os educadores desenvolver estratégias diversificadas beneficiando do contributo dos pais nas práticas educativas.

Desde 1997 que o Ministério da Educação concede à família um papel participativo na educação dos filhos ou educandos (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, Art. 4.º). Além da participação dos pais e encarregados de educação na direção dos estabelecimentos de educação e em aspetos referentes ao funcionamento da instituição,

as famílias devem estabelecer uma “relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa” (p. 671).

A família, em relação com a escola e a comunidade são responsáveis pelo desenvolvimento das primeiras experiências relacionais das crianças, influenciando decisivamente o seu processo de socialização. É então necessário assegurar uma continuidade entre os diferentes contextos, “de forma a que as crianças sejam capazes de encetar relações significativas e de aprender a antecipar as regras e expectativas de qualquer cenário menos familiar” (Magalhães, 2007, p. 11).

Neste estágio, procurou-se envolver os pais e a comunidade no desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Este propósito foi concretizado através do desenvolvimento de um projeto com as famílias/comunidade, efetivado pela adoção de diversas estratégias pedagógicas.

Primeiramente foi selecionado o tema: o Chá, aproveitando a celebração do Dia Internacional do Chá, a 15 de dezembro. Após a seleção do tema, foram delineadas as estratégias a adotar, em conjunto com as colegas que estavam a desenvolver o estágio na mesma instituição. Neste sentido, para levar a cabo este projeto, foram desenvolvidas três estratégias de intervenção: a recolha de ervas de chá; a abordagem do tema com as crianças; a degustação e elucidação da importância do chá com as famílias e a comunidade.

a) Recolha das ervas de chá

Nas três semanas que se antecederam à abordagem do tema nas salas de atividades, as famílias foram chamadas dar o seu contributo para elaboração de um recurso que seria utilizado na semana de 12 a 14 de dezembro.

Para tal, a cada família foi entregue, no acolhimento das crianças, o bilhete que se segue abaixo.

Exmo. Sr.(a) Encarregado/a de Educação,

Nos dias 12, 13 e 14 de dezembro, a educadora estagiária irá explorar com o seu educando o tema “O chá”, cujo dia internacional se comemora no dia 15 de dezembro. Como tal, venho por este meio solicitar a sua colaboração neste projeto, com a recolha de ervas de chá, que serão exploradas e utilizadas na execução de um herbário.

Conforme a sua disponibilidade, agradeço que coloque a(s) erva(s) de chá dentro do saco facultado, identificando abaixo, a(s) erva(s) em questão e o nome do seu educando. Conto com a sua colaboração neste projeto, com a entrega dos sacos até o dia 5 de dezembro.

A educadora estagiária

Nome: \_\_\_\_\_

Nome da(s) erva(s) de chá: \_\_\_\_\_

Deste modo, os pais das crianças das salas Amarela, Laranja e Azul foram trazendo nos dias seguintes variadas ervas de chá. Todas as famílias colaboraram nesta atividade, levando uma ou mais ervas de chá, demonstrando-se cooperantes na educação dos seus educandos.

#### b) Abordagem do tema com as crianças

Com as colegas que desenvolveram o estágio da mesma instituição foi elaborada uma planificação para os dias de 12 a 14 de dezembro, sendo a mesma adaptada às rotinas e às necessidades de cada grupo.

Primeiramente, iniciou-se a abordagem ao tema do chá com o conto de uma história, intitulada *As Folhinhas Mágicas*. A mesma foi elaborada por mim e pelas minhas colegas, de forma a contar às crianças a origem do chá. Deste modo, elaboramos um texto, que, acompanhado por imagens, deu origem ao livro, que, depois de impresso, foi contado às crianças. Após o conto, sucedeu-se a exploração e interpretação da história com um diálogo aberto entre crianças e estagiária, onde, através da visualização das imagens, as crianças foram referindo os aspetos importantes da história.

Ao longo desta atividade as crianças demonstraram interesse constante em saber mais sobre como tinha surgido o chá. Mantiveram-se sempre atentas e curiosas, conseguindo facilmente entender do que tratava a história.

A atividade que se seguia tinha como recurso principal uma espécie de herbário, construído por mim e pelas minhas colegas, com as ervas que foram trazidas pelas

famílias das salas Amarela, Laranja e Vermelha. No livro, intitulado *As minhas ervas de chá*, foram juntadas as ervas secas, que foram identificadas, separadamente. Foi então mostrado o herbário ao grupo de crianças, que tiveram a oportunidade de cheirar e tocar nas ervas, à medida em que iam sendo passadas as folhas do livro.

Ainda nesta fase de desenvolvimento do projeto, as crianças tiveram a oportunidade de explorar o cheiro, a textura e o aspeto de sete ervas de chá com características diferentes. Sentadas no tapete, em círculo, foram sendo passadas pelas mãos das crianças as ervas, enquanto eram referidas algumas características. Todas queriam tocar e cheirar, e mostravam o seu agrado ou desagrado pela erva.

De seguida, a última atividade direcionada para as crianças foi a degustação do chá de pessegueiro-inglês. Para a sala, foi trazida água quente num jarro incolor. Desta forma, as ervas foram colocadas e as crianças puderam verificar a água a alterar de cor, enquanto as crianças dialogavam sobre as diferentes ervas que tinham sido abordadas e para quê que elas eram utilizadas nas casas. Quase todas as crianças quiseram provar o chá e muitas delas gostaram do seu sabor.

#### c) Degustação e elucidação da importância do chá

Esta foi a última estratégia utilizada no decorrer do projeto, direcionada para toda a comunidade educativa.

No final do dia, as estagiárias que desenvolviam a sua prática na Escola DonaOlga, prepararam três tipos de chá: chá de pessegueiro-inglês, chá de hortelã pimenta e chá de macela. Os chás foram colocados junto à entrada, acompanhados com bolachinhas, simbolizando assim o “Chá das Cinco”.

**Figura 13:** Degustação dos chás pela comunidade educativa.



O intuito era mostrar a importância do chá, com a elucidação através de um cartaz informativo, bem como mostrar o trabalho desenvolvido nas três salas do infantário (*Amarela, Laranja e Azul*), visível no livro *As minhas ervas de chá*.

### 5.5. Reflexão final

Durante este estágio, na Sala Amarela, foi possível constatar a importância da educação pré-escolar, assumindo-a como determinante para a formação da personalidade de “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”, conforme é redigido na LBSE. Segundo as OCEPE (Silva, 2016), é nesta fase que não só se desenvolvem aprendizagens fundamentais, como também se desenvolvem atitudes e valores que servirão de base para aprendizagens futuras.

A criança, “sujeito e agente do processo educativo” (Silva, 2016, p. 9), deve ter um papel ativo no desenvolvimento das suas aprendizagens, dada a sua capacidade inata de construção do conhecimento.

É papel do educador orientar o processo educativo, tirando partido das experiências, competências e saberes das crianças e criando oportunidades de desenvolvimento de todas as potencialidades. Para isso, as crianças devem ser escutadas e valorizadas, fazendo com que as suas opiniões sejam revelantes para a condução do processo educativo.

Numa fase inicial do estágio foi possível observar e refletir acerca das práticas da equipa pedagógica e das ações do grupo de crianças. Pude verificar as estratégias

utilizadas pela educadora, no que se referia ao tema da alimentação e a sua importância notável na aquisição de aprendizagens por parte das crianças. Através de atividades de degustação, a educadora procurou ir ao encontro do PEE, denominado *Bem-estar físico, emocional e mental*, bem como do Projeto Curricular, intitulado *Hábitos Saudáveis, Crianças Felizes*. Deste modo, as crianças puderam desenvolver aprendizagens relativas às “práticas promotoras da saúde” (Silva, 2016, p. 91).

Além disso, a educadora procurou aproximar as famílias da instituição, pelo convite direcionado a uma mãe, dentista de profissão, para a introdução da escovagem dos dentes. Apesar de não ter formação para trabalhar com crianças, todas ficaram interessadas e curiosas, e demonstraram ter percebido da importância da higiene oral. Segundo as OCEPE, as crianças devem conhecer e compreender “a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal” (Silva, 2016, p. 36), pelo que deve procurar pô-los em prática.

Apesar disso, as atividades que pude observar não foram muito diversificadas, dado o tempo de atividades extracurriculares que as crianças tinham (segunda e quartas-feiras de manhã e terças-feiras à tarde) e devido à existência de rotinas diárias muito estruturadas.

Quanto às planificações realizadas durante o tempo de intervenção tentei diversificar as atividades a desenvolver, bem como os materiais a serem usados. Ao longo das semanas, a educadora sugeriu temas (o Outono, as cores secundárias, as emoções e o Natal), de acordo com o Plano Anual de Atividades do Grupo e do Infantário, segundo os quais deveriam ser delineadas as planificações.

Além disso, desenvolvi atividades que se enquadravam no tema da resolução de conflitos, em virtude do desenvolvimento do projeto de investigação-ação, e no tema do chá, devido ao desenvolvimento do projeto com as famílias/comunidade.

Tais planificações surgiram da reflexão acerca da intenção educativa, tendo em conta as características do grupo. Verificou-se a importância do processo de planear, referida nas OCEPE (Silva, 2016), na medida em que permitiu antever o desenvolvimento de aprendizagens, bem como possibilitou mais segurança e confiança nas minhas ações.

Aquando da introdução dos temas, adotei diferentes vias: pela canção, pelas histórias, recorrendo a livros em papel e PowerPoint, pela dramatização com fantoches de palito, etc. De acordo com as OCEPE (Silva, 2016), procurei desenvolver uma articulação de diferentes áreas de conteúdo ou domínios de forma a integrar outros.

Relativamente às atividades, propus atividades de experimentação, de expressão plástica, de dramatização, entre outras. Tais atividades foram desenvolvidas de diferentes formas: de forma individual, em grande grupo e em pequenos grupos, de acordo com a intencionalidade e as necessidades das crianças.

Além de contemplar nas planificações os princípios subjacentes nas OCEPE (Silva, 2016), procurei adotar estratégias integradas e globais, incidindo sobre diferentes áreas de conteúdo. As propostas desenvolvidas caracterizaram-se por serem abrangentes e equilibradas, permitindo uma construção articulada do saber.

As maiores dificuldades sentidas durante a prática pedagógica foi exercer a autoridade em circunstâncias nas quais as crianças não estavam a prestar atenção, bem como senti dificuldade em controlar e planejar o tempo das atividades. Muitas vezes, organizava o trabalho de uma determinada forma, mas, em conversa com a educadora, ela referia a impossibilidade de ser realizada como tinha pensado. Outras vezes, as atividades planeadas levaram menos tempo, havendo a necessidade de improvisar e criar atividades. Contudo, essas dificuldades tendem a ser colmatadas com a experiência vivida em contexto.

Também durante a minha intervenção, procurei estabelecer uma relação agradável com as crianças, de forma a que elas se sentissem seguras e confortáveis com a minha presença. Procurei não só comunicar com as crianças, como também ouvir suas opiniões, ideias e relatos. A comunicação com as crianças durante o desenvolvimento das atividades foi também um aspeto que valorizei, “dando-lhe feedback construtivo, centrado no seu empenho e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam” (Silva, 2016, p. 19). Neste sentido, é possível que as crianças construam sua própria identidade, promovam a autoestima, a persistência e o desejo de aprender.

Além disso, verifiquei também a importância de desenvolver uma relação de cooperação com a equipa pedagógica. Em muitas situações deparei-me com falta de comunicação entre os elementos da equipa da sala, originando algumas dúvidas acerca do processo pedagógico.

Em suma, a Prática Pedagógica I foi a experiência mais duradoura e enriquecedora que até então tinha ocorrido na minha formação profissional, neste contexto educativo. Com o estágio foi possível adquirir experiência, verificar diretamente o que é vivido no dia-a-dia de um estabelecimento de educação e o trabalho de responsabilidade que os educadores de infância têm. Não só cabe o cuidar, como também o ensinar as crianças que serão o futuro da sociedade.

## **CAPÍTULO 6 – Intervenção em Contexto de 1.º Ciclo**

As Práticas Pedagógicas II e III desenvolveram-se no contexto de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no entanto, assumiram características e objetivos diferentes. Assim sendo, a Prática Pedagógica II pretendia o desenvolvimento de um projeto de Investigação-Ação e de um projeto com a comunidade educativa. A minha intervenção ocorreu entre os dias 20 de abril a sete de junho de 2017.

Por outro lado, a Prática Pedagógica III não contemplava o desenvolvimento dos projetos verificados nas práticas anteriores, permitindo um maior enfoque e reflexão em questões didáticas. Esta intervenção ocorreu do dia 11 de outubro a seis de dezembro de 2017.

Importa salientar que estas práticas ocorreram no mesmo estabelecimento de ensino, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço, mas em turmas diferentes (1.º C e 4.º A).

### **6.1. Contextualização do Ambiente Educativo**

#### **6.1.1. O Meio Envolvente: Freguesia do Caniço**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço situa-se no Caminho da Escola e pertence à freguesia do Caniço, no concelho de Santa Cruz.

Desde o início da colonização, o Caniço foi um lugar importante, servindo de demarcação dos domínios dos capitães donatários. Após o século XV foi dos primeiros lugares criados, salientando já a sua importância como núcleo populacional.

O Caniço dispõe de vias de acesso modernas, possibilitando uma rápida e fácil deslocação dentro da freguesia. Além disso, dispõe de uma rede de transportes públicos urbanos e extraurbanos. O seu clima e orografia propícios, além de outras características, fazem do Caniço um polo turístico, sendo o segundo maior, a seguir ao Funchal.

A freguesia dispõe de diversos equipamentos coletivos, entre eles farmácias, centros de saúde e clínicas. Ainda estão ao dispor da população creches, jardins-de-infância e escolas de ensino primário, 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Além disso, dispõe de diversas coletividades culturais, como igrejas paroquiais, e coletividades desportivas, como um campo de futebol e um pavilhão desportivo.



Os espaços desta instituição estavam organizados em blocos, sendo que dois eram destinados à vertente do 1.º Ciclo, um à vertente do Pré-Escolar, e um outro destinado a uma sala para atividades extracurriculares, ao gabinete da direção e a uma arrecadação.

**Figura 15:** Escola EB1/PE do Caniço.



**Fonte:** <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pecanico/tabid/1489/Default.aspx>.

Mais especificamente, no quadro que se segue podemos verificar os diferentes espaços do estabelecimento de ensino, destinados ao 1.º Ciclo.

**Quadro 6:** Os espaços da Escola Básica do 1.º Ciclo do Caniço.

	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
<b>Piso 0</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1 sala de aula;</li> <li>✓ 1 sala de informática;</li> <li>✓ 2 casas de banho (masculino e feminino);</li> <li>✓ 1 sala de atividades extracurriculares;</li> <li>✓ Refeitório dos alunos;</li> <li>✓ Arrecadação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 2 salas de aula;</li> <li>✓ 2 casas de banho (feminino e masculino);</li> <li>✓ Arrecadação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 1 sala de atividades extracurriculares;</li> <li>✓ Gabinete da direção;</li> <li>✓ Arrecadação para material de educação física.</li> </ul>

<b>Piso 1</b>	✓ 2 salas de aula; ✓ 1 sala destinada ao apoio.	✓ 2 salas de aula; ✓ 1 sala destinada ao apoio.	
---------------	--	--	--

Além destes espaços, a escola possui ainda dois campos descobertos de piso alcatroado, um deles vedado e com menores dimensões, onde são realizadas as aulas de Educação Física e onde os alunos passam os seus intervalos, quando o tempo se encontra favorável.

Este estabelecimento de ensino conta com os espaços necessários ao desenvolvimento de aprendizagens por parte dos alunos. Contudo, quando chove, os alunos não podem realizar as aulas de educação física, sendo as mesmas canceladas. Os alunos veem-se ainda condicionados nos intervalos, podendo apenas passar o tempo nos corredores ou no refeitório.

## 6.2. Prática Pedagógica II

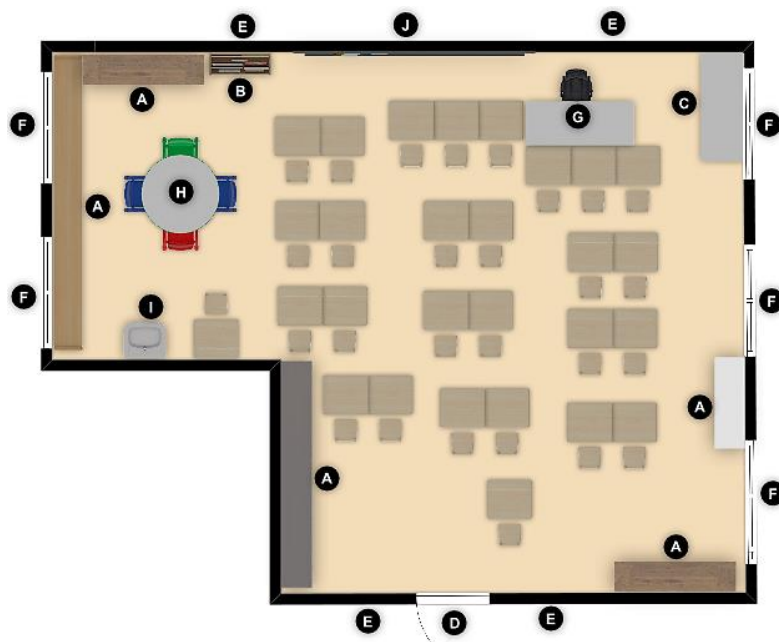
### 6.2.1. A Sala da Turma do 1.º C

A turma do 1.º C desenvolvia as suas atividades curriculares numa sala localizada no bloco 1 da instituição, no segundo piso. De uma forma geral, a sala era ampla e arejada, possuindo três grandes janelas que permitiam algum arejamento e muita iluminação natural.

A sua organização não se verificava de acordo com nenhuma metodologia específica, sendo apenas bem organizada e arrumada para o desenvolvimento de variadas atividades. Importa referir que o espaço pedagógico era “estético, ético, amigável”, além de “seguro”, “lúdico e cultural”, características que Oliveira-Formosinho (2007, p. 8) defende como essenciais.

**Figura 16:** Sala do 1.º C.

As mesas estavam dispostas segundo o modelo tradicional, direcionadas para o quadro, e eram agrupadas duas a duas, ou em filas de três. Havia ainda uma mesa redonda, num recanto da sala, bem como uma pia.

**Figura 17:** Planta da sala do 1.º C.**Legenda:**

- A- Armários de apoio
- B- Estante de livros
- C- Mesa com materiais de expressão plástica
- D- Porta
- E- Placares
- F- Janelas
- G- Mesa do professor
- H- Mesa de trabalhos manuais
- I- Quadro branco

Em relação aos recursos da sala, a mesma possuía variados materiais que se encontravam organizados em armários, colocados nas laterais da sala. Ao seu dispor, os alunos tinham materiais de expressão plástica, os livros e os cadernos das diferentes áreas

e os dossiers onde armazenavam algumas fichas e materiais. Ao dispor do professor, existia um quadro branco e um retroprojektor colocado suspenso na sala.

Junto ao quadro eram expostos cartazes e materiais acerca dos conteúdos que estavam a ser lecionados na sala, das turmas da manhã (o 1.º C) e da tarde, bem como o quadro do comportamento.

Relativamente ao tempo, a turma possuía algumas atividades durante as manhãs de estágio, mais concretamente, *Música* às segundas-feiras e *Inglês* às quartas-feiras, cada uma com a duração de uma hora. As mesmas atividades extracurriculares eram lecionadas por professores específicos das áreas.

### 6.2.2. A Turma

Ao longo da prática pedagógica foi possível caraterizar a turma C do 1.º ano, através da reflexão e da intervenção junto da mesma.

A turma continha apenas 16 alunos, dos quais sete do género feminino e nove do género masculino. Todos eles nasceram nos anos de 2009 e 2010, tendo, à data de realização da minha intervenção, seis ou sete anos de idade.

Apesar de ser uma turma pouco numerosa, a mesma apresentava um comportamento agitado durante toda a aula, sendo que seis alunos apresentavam um comportamento mais preocupante. Como resultando desta agitação, eram frequentes conflitos entre os alunos, não só verbais, como também físicos.

Na turma era também visível a falta de maturidade e de concentração nas atividades propostas pelos professores. Alguns alunos apresentavam problemas de comportamento e concentração, associados à hiperatividade e défice de atenção, embora até à data de realização do estágio ainda não tivessem sido diagnosticados por um especialista.

Além disso, os alunos possuíam ritmos de trabalho muito diferentes, o que levava a que uns terminassem as tarefas muito rapidamente, enquanto outros levavam mais tempo na sua execução. No entanto, na sua generalidade, a turma conseguia adquirir bons resultados nas diferentes áreas. No quadro que se segue (Quadro 8) são referidas competências que os alunos possuíam nas áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio. Com base nas Aprendizagens Essenciais (AE) (2018) do 1.º ano do ensino básico, é feita uma breve caraterização da turma ao nível dos conhecimentos já adquiridos até à data de realização da prática pedagógica.

**Quadro 7:** Caracterização do 1.º C, de acordo com as AE (2018).

Disciplinas	Caraterização
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos pronunciam segmentos fónicos;</li> <li>✓ A turma identifica algumas letras do alfabeto nas formas maiúscula e minúscula;</li> <li>✓ Alguns alunos leem facilmente palavras isoladas e pequenos textos;</li> <li>✓ Regista-se que os alunos reconhecem rimas e repetições de sons;</li> <li>✓ Os alunos compreendem textos narrativos e são capazes de recontar histórias;</li> <li>✓ Na sua maioria, os alunos têm dificuldade em formar frases complexas, utilizando conectores.</li> </ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos demonstram interesse pela Matemática e denotam a sua importância nos diferentes domínios da vida;</li> <li>✓ Os alunos identificam facilmente os números no sistema decimal;</li> <li>✓ Na sua maioria, a turma é capaz de efetuar contagens progressivas, sendo que existe uma maior dificuldade em efetuar contagens regressivas;</li> <li>✓ Regista-se que os alunos identificam sólidos geométricos e figuras planas;</li> <li>✓ Relativamente à resolução de problemas, a maioria dos alunos sente dificuldade em explicar raciocínios e retirar conclusões.</li> </ul>
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A turma estabelece facilmente relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade de situações do quotidiano;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Regista-se que os alunos relacionam adequadamente as atividades exercidas por alguns membros da comunidade com as suas profissões;</li> <li>✓ Os alunos são capazes de reconhecer as necessidades básicas dos seres vivos, de acordo com as suas fases de desenvolvimento;</li> <li>✓ A turma identifica comportamentos que colocam em risco a segurança e a saúde pessoal e reconhece medidas de proteção;</li> <li>✓ Os alunos identificam rotinas diárias de higiene pessoal que comprometem o bem-estar físico e psicológico.</li> </ul>
--	---

Importa referir ainda que, apesar destas características, foi possível verificar outras relativas à faixa etária de alunos do 1.º ano de escolaridade. Essas características dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo, psicossocial e moral e podem ser consultadas no quadro que se encontra abaixo.

**Quadro 8:** Características associadas a crianças dos 6 aos 7 anos de idade.

((Hohckenberry & Wilson, 2011)).

<b>Tipo de Desenvolvimento</b>			
<b>Desenvolvimento Cognitivo, de Jean Piaget</b>		<b>Desenvolvimento Psicossocial, de Erik Erikson</b>	<b>Desenvolvimento Moral, de Lawrence Kohlberg</b>
<b>Estádio</b>	Pré-Operatório – Fase do Pensamento Intuitivo	Realização/Inferioridade	Nível Pré-Convencional

<b>Caraterísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pensamento menos egocêntrico;</li> <li>✓ Desenvolvimento da consciência social</li> <li>✓ Compreensão de pontos de vista diferentes;</li> <li>✓ Capacidade de verbalizar os processos mentais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sentimento de competência pessoal e interpessoal originada pela aquisição de diversas competências;</li> <li>✓ Desejo de participar em atividades com significado e úteis, que sejam concretizáveis;</li> <li>✓ A incapacidade de concretização pode levar a sentimentos de inferioridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Incapacidade de compreender as razões de uma ação correta ou incorreta;</li> <li>✓ Compreensão do certo/errado através das recompensas/punições;</li> <li>✓ Desenvolvimento de ações com base nos interesses e na satisfação das necessidades.</li> </ul>
-----------------------	--	--	--

### 6.2.3. Intervenção Pedagógica

A Prática Pedagógica II, desenvolvida no 1.º ano de escolaridade, ocorreu às segundas, terças e quartas-feiras, dos dias 20 de março de 2017 a sete de junho de 2017. Primeiramente, foi realizada uma fase de observação participante, dos dias 20 a 29 de março, onde se puderam verificar as dinâmicas da turma, bem como algumas características individuais dos alunos.

Após esse momento passei a intervir, planificando e colocando em prática diversas estratégias. Algumas atividades propostas são descritas nos tópicos seguintes acompanhadas por uma breve contextualização das mesmas.

#### 6.2.3.1. Atividade: À descoberta de novas palavras

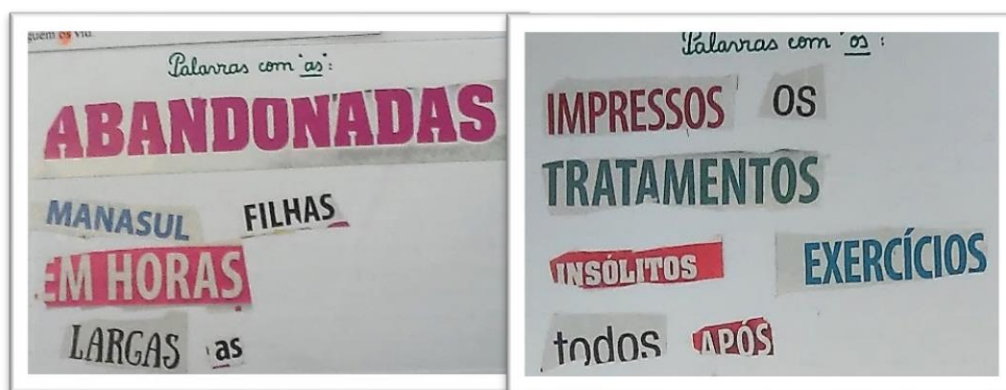
A atividade que levou à descoberta de novas palavras surgiu após a abordagem dos casos de leitura “as”, “es”, “is”, “os” e “us”, indo ao encontro do que referem as Metas Curriculares de Português, no domínio da Leitura e Escrita (“Apropriar-se de novos vocábulos” p. 45).

De forma a verificar os conhecimentos prévios, questionei os alunos se conheciam palavras que contivessem estes casos de leitura. Depressa algumas vozes disseram “escola”, no entanto aperceberam-se de que não conheciam outras.

Desse modo, distribuí uma revista, uma tesoura e 5 folhas por cada aluno. A atividade consistia em recortar da revista palavras com “as”, “es”, “is”, “os” e “us” e colocá-las sobre a folha que já estava devidamente identificada. Enquanto procuravam e recortavam, fui passando pelos lugares e colando nas respectivas folhas as palavras encontradas.

Este momento foi importante para dialogar com os alunos e para que eles lessem as palavras que encontravam, atuando assim junto dos alunos que tinham mais dificuldade na leitura e dicção das palavras.

**Figura 18:** Palavras encontradas com "as" e com "os".



Nesta atividade, também foram envolvidas algumas competências de Expressão e Educação Plástica. Uma vez que os alunos fizeram composições colando diferentes materiais cortados, a atividade inseriu-se também no *Bloco 3 – Exploração de técnicas diversas de expressão*.

Esta atividade demorou mais tempo do que o planejado, uma vez que os alunos queriam sempre encontrar mais palavras do que o colega, criando uma competição entre eles. No decorrer desta atividade os alunos encontraram também palavras que continham as vogais acompanhadas pelo “s”, contudo, não se encontravam na mesma sílaba. Neste sentido, foi necessário intervir, de forma a explicar que os casos de leitura deviam encontrar-se na mesma sílaba.

Esta atividade foi muito proveitosa, na medida em que os alunos se sentiram motivados e interessados. No final, no seu vocabulário já constavam muitas outras palavras com os casos de leitura abordados, além da palavra “escola”. No entanto, a atividade podia ter sido planejada de outra forma, evitando um tempo muito prolongado

na elaboração da mesma tarefa. Contudo, acredito que este aspecto não se tornou um impedimento para a aprendizagem dos alunos, uma vez que todos mantiveram o interesse desde o início até ao final da atividade, não só desenvolvendo o seu trabalho, mas também auxiliando os colegas com mais dificuldades.

#### 6.2.3.2. Atividade: Quanto mede o meu braço?

Esta atividade adveio da abordagem a um conteúdo de matemática, relativo à medição de comprimentos, referente ao domínio da Geometria e Medida. Para este ano de escolaridade é esperado que os alunos efetuem “medições referindo a unidade de comprimento utilizada” (Metas Curriculares, p. 7).

Para o desenvolvimento desta atividade, foram preparados atempadamente fios de lã, amarrados a um quadrado de cartolina, onde se encontrava escrito o nome de cada aluno. Além disso, foram preparados moldes de uma mão, recortados em cartolina.

O intuito da atividade era que os alunos medissem o comprimento do seu braço, desde o ombro até à ponta do dedo médio. Cada aluno agarrou no seu fio de lã e, com a ajuda do colega do lado, estendeu a ponta anexa à cartolina até ao dedo médio, cortando o fio restante.

Depois de retirado o comprimento do braço de cada aluno, era necessário medir. Para a medição foi utilizado como unidade de medida de comprimento o molde de uma mão, verificando, deste modo, quantas mãos eram necessárias para realizar a medição.

Posteriormente, o comprimento foi escrito na cartolina, para que pudesse ser realizada a ordenação do comprimento dos braços dos alunos do menor para o maior, afixando no quadro o fio de lã correspondente ao comprimento do braço de cada aluno.

**Figura 19:** Cartolina com o fio de lã referente ao comprimento do braço de cada aluno.



Assim, ainda no domínio da Geometria e Medida, era esperado que os alunos comparassem “distâncias e comprimentos utilizando as respectivas medidas, fixada na mesma unidade de comprimento” (Metas Curriculares, p. 7), objetivo pretendido com esta tarefa.

Deste modo, o desenvolvimento destas tarefas contribuiu para que os alunos ficassem a entender o conceito de medir. Através da utilização de uma unidade de comprimento, os alunos verificaram quantas vezes essa unidade se repetia. Além disso, com a medição de uma parte do corpo dos alunos era esperado que fossem desenvolvidas aprendizagens com significado, propósito que julgo ter sido atingido.

#### 6.2.3.3. O Alfabeto

Esta atividade surgiu após a aprendizagem de todas as letras, quando solicitado pelo professor cooperante a abordagem do alfabeto maiúsculo e minúsculo.

Após um diálogo acerca das letras, os alunos chegaram à conclusão de que já conheciam todas as letras que existem. Para levar ao termo “alfabeto” questionei os alunos sobre o termo que se usava para designar o conjunto de letras que existem na língua portuguesa. Rapidamente os alunos responderam que se tratava do alfabeto, um conjunto de 26 letras, organizadas segundo uma ordem estabelecida.

Depois da escrita do alfabeto no quadro, foi distribuída a cada aluno uma tira de cartolina, separada por 26 compartimentos, subdivididos em 3 filas. De seguida, os alunos escreveram o alfabeto nos respectivos espaços, colocando na fila superior a letra em minúsculo, e na fila inferior a letra em maiúsculo.

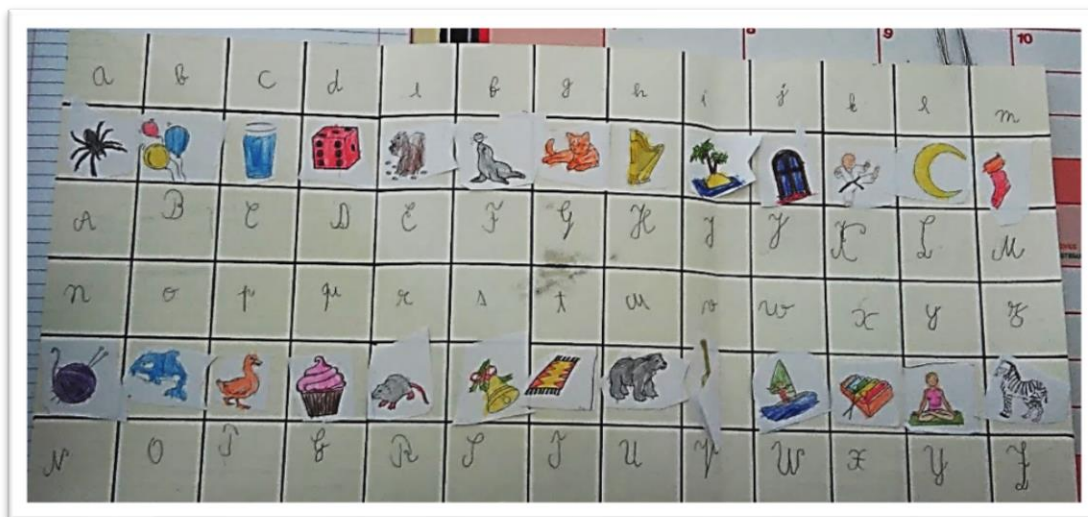
Esta atividade enquadrava-se no domínio da Leitura e Escrita e era esperado, na área de Português, que os alunos conhecessem o alfabeto. Tal como referem as Metas Curriculares de Português os alunos deviam “escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e a maiúscula da maioria das letras” (p. 45).

Após esse momento, foi distribuída por cada aluno uma folha que continha 26 imagens. A cada letra deviam fazer corresponder uma imagem, de acordo com a letra inicial de cada palavra.

De acordo com as Metas Curriculares de Português, este momento da atividade pressupunha o desenvolvimento da consciência fonológica, na medida em que os alunos deviam “indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema” (p. 45).

Os alunos recortaram e colaram as imagens na fila do meio da tira de cartolina e de seguida decoraram a seu gosto o trabalho desenvolvido.

**Figura 20:** Alfabeto ilustrado construído por um aluno.



Além das competências de Português, os alunos também desenvolveram competências da área das Expressões, mais concretamente na área da Expressão e Educação Plástica. Este momento da atividade enquadrava-se no *Bloco 2 – Descoberta e*

*Organização Progressiva de Superfícies*, dado que pressupunha a pintura, que decorreu de forma livre.

Esta atividade foi bem conseguida, no meu entender. A mesma pretendia o desenvolvimento de competências interdisciplinares, associadas às áreas de Português e Expressão Plástica. No final, cada aluno conseguiu um trabalho com características muito pessoais, do qual se orgulharam, que foi anexado no fim do caderno de português para mais tarde poder servir de auxílio à memorização do alfabeto.

#### 6.2.4. Projeto de Investigação-Ação

##### 6.2.4.1. Enquadramento do Problema

No decorrer do estágio, foi facilmente observável que a turma possuía um comportamento muito agitado ao longo de toda a aula, o que me suscitava alguma preocupação. No final do tempo curricular, os alunos revelavam um comportamento ainda mais agitado, tornando-se difícil abordar novos conteúdos. Além destes aspetos, os alunos, que tinham transitado do pré-escolar, possuíam ainda poucos hábitos de trabalho e estudo. Era evidente a necessidade da adoção de estratégias cativantes e desafiantes, que fossem ao encontro dos interesses e motivações dos alunos.

Neste sentido, em conversa com o professor cooperante e após o tempo de observação, foi possível aferir os métodos e recursos utilizados que surtiam alguns efeitos aos alunos. O professor cooperante frequentemente utilizava os jogos como recurso na sala, quando os alunos já não possuíam a concentração necessária para a concretização de propostas muito exigentes.

##### 6.2.4.2. Questão de Investigação

Depois de refletir acerca do jogo enquanto promotor de aprendizagens, verifiquei que este tema não só suscitava o meu interesse, como também se adequava perfeitamente à turma do 1.º C.

Assim, surgiu este projeto de investigação-ação com a intenção de verificar de que forma, nestes alunos, o jogo se revelava uma mais valia no processo de ensino/aprendizagem e na aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos.

O pretendido era manter um equilíbrio entre as funções associadas ao jogo educativo que Neto (2012) nomeia como a “função lúdica”, no sentido de proporcionar momentos de diversão e prazer e a “função educativa”, completando o saber e os conhecimentos dos alunos.

Então, a questão encontrada para o desenvolvimento da investigação foi:

**“Qual a importância da utilização do jogo em contexto de trabalho na sala de aula, para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos do 1.º C?”**

#### 6.2.4.3. Atividades e estratégias desenvolvidas

Para o desenvolvimento deste projeto, optei por adotar um conjunto de estratégias que contemplassem o jogo, verificando, assim, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que a ele podiam estar associados.

De entre muitas atividades desenvolvidas com forte presença do lúdico, nos tópicos seguintes descrevo de forma breve dois jogos que foram desenvolvidos com a turma, refletindo acerca dos seus benefícios no processo de ensino e aprendizagem.

##### 6.2.4.3.1. Jogo do Bingo

A atividade do jogo do Bingo surgiu após a abordagem à letra “q/Q”, que tinha ocorrido no dia anterior e adquiriu características diferentes, uma vez que se tratava de um jogo para continuar a abordagem à letra.

No tradicional jogo do Bingo, os cartões de jogo com números de 1 a 100 foram substituídos por sílabas, compondo três palavras (com duas e três sílabas) com a letra “q”, formadas na horizontal. As palavras encontravam-se incompletas, faltando apenas uma sílaba.

**Figura 21:** Exemplo de dois cartões de jogo.

—	QUE		
QUE	—	DO	
—	QUA	—	LA

—	QUE		
QUI	—	TO	
QUA	—	DA	—

Em vez de bolas com números sorteadas, as bolas continham inscritas sílabas. Quando fosse retirada uma sílaba, a mesma era dita em voz alta, e os alunos verificavam se a sílaba retirada podia completar alguma das palavras do seu cartão de jogo.

Dado que era a primeira vez que os alunos jogavam o Bingo, ainda para mais com características um pouco diferentes, o jogo foi jogado a pares, tendo cada par um cartão de jogo. Esta opção de trabalho a pares revelou-se um pouco complicada para os alunos que não estavam habituados a desenvolver tarefas em conjunto.

Depois de alguns minutos dados para a leitura das sílabas inscritas nos cartões, os alunos iniciaram o jogo. As bolas foram retiradas por mim, uma vez que era necessário que, nesta primeira fase, todos os alunos tivessem a possibilidade de jogá-lo.

À medida que fui retirando as sílabas, os alunos entusiasmaram-se a ler as palavras com a sílaba retirada, de modo a verificar se faziam sentido. Assim que os alunos completavam o seu cartão de jogo, descobrindo as três palavras que lá constavam, iam sendo retirados do jogo. Quando todos terminaram o jogo, leram em voz alta as palavras que foram descobertas.

Este jogo permitiu o desenvolvimento de competências associadas à área do Português, mais concretamente, relativas à consciência fonológica e competências

fonémicas. Além disso, a atividade permitiu o alargamento e a apropriação do vocabulário bem como permitiu o conhecimento da ortografia de palavras até três sílabas.

Aqui verificou-se o jogo como “processo de assimilação” (Samulski, 2003, p. 226), na medida em que não só teve como objetivo exercitar, bem como expandir o que fora aprendido anteriormente. A sua função passou também por apelar à motivação dos alunos, assim como proporcionar prazer no momento de jogo.

Numa altura em que os alunos necessitavam de outro tipo de estímulo, foi conseguido que se mantivessem interessados e motivados para a atividade. De forma lúdica, a atividade contribuiu para que os alunos adquirissem conhecimentos e competências associadas ao conteúdo abordado.

#### 6.2.4.3.2. Maratona do Conhecimento

O jogo Maratona do Conhecimento surgiu aquando da consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, reunindo conteúdos das áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Este consistiu num jogo de tabuleiro e para o seu desenvolvimento foram necessários pins de jogo (tampas), dados e cartões de perguntas e ordens. Cada par formava uma equipa de jogo e ao lançar os dados, remetia-os para uma casa. A paragem em algumas casas obrigava a equipa a tirar um cartão com uma pergunta que teriam de responder. Outras casas obrigavam-nos a cumprir ordens (“Avança duas casas”). Se respondessem acertadamente à questão, permaneciam nessa casa. Caso a resposta à pergunta em questão não estivesse correta, a equipa recuava duas casas.

**Figura 22:** Tabuleiro do jogo Maratona do Conhecimento.

Para o desenvolvimento do jogo, foi necessário que as equipas cumprissem um conjunto de regras, cujo incumprimento podia levar a diversas punições, sendo no caso mais extremo o abandono do jogo pela equipa.

Este tipo de jogo assume, nestas idades, muito significado na aquisição de competências sociais necessárias após a entrada no 1.º ciclo. Samulski (2003) acredita que através do jogo com regras, as capacidades de adaptação e de integração social podem ser aprendidas pelos alunos.

Além dos aspetos referidos anteriormente, o jogo não só foi importante para que os alunos verificassem quais as suas fragilidades, como também foi útil para o professor verificar quais os aspetos que mereciam mais consolidação antes da resolução da ficha de avaliação. Assim, verificou-se que o jogo se tornou uma ferramenta útil, tanto no desenvolvimento de competências sociais, bem como na consolidação de conteúdos curriculares.

#### 6.2.4.4. Avaliação do Projeto

O projeto desenvolvido com a turma do 1.º C foi o segundo projeto de Investigação-Ação implementados no decorrer das práticas pedagógicas. Apesar de possuir uma abordagem diferente, torna-se importante refletir e avaliar, de modo a

verificar de que forma os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de competências variadas.

Considero que as estratégias desenvolvidas após a definição do problema foram adequadas ao tema e aos objetivos associados ao projeto. As mesmas surgiram no decorrer da prática pedagógica de forma contextualizada e em adequação com os conteúdos lecionados.

No desenvolvimento deste projeto, podia cair no erro de empregar de forma inadequada o jogo, descuidando assim do aspeto lúdico. Neste caso, Neto (2012) afirma que o jogo se tornaria um “material pedagógico ou didático”, “um instrumento de trabalho” (p. 98).

No entanto, julgo ter mantido a ludicidade sempre presente, uma vez que os alunos demonstravam uma satisfação e contentamento no decorrer dos jogos. Em cada aula muitos já me questionavam qual era o jogo que iríamos jogar nesse dia, mostrando entusiasmo e curiosidade face às minhas propostas.

Assim, o jogo revelou-se um recurso essencial para motivar e desafiar os alunos. Além disso, o valor pedagógico teve sempre presente, não só no aprofundamento e consolidação de competências associadas às áreas curriculares, bem como na aprendizagem de competências sociais, afetivas e culturais.

Contudo, o pouco tempo de desenvolvimento de estratégias originou a que os resultados não fossem tão precisos quanto gostaria. Se o projeto tivesse sido implementado durante um tempo mais alargado, teriam sido verificados resultados mais concretos e significativos.

Ainda assim, os resultados obtidos foram positivos. Os alunos, outrora desmotivados pela escola, sentiram-se desafiados e capazes de corresponder aos desafios. Todo o trabalho desenvolvido foi vantajoso para os alunos que adquiriram variadas competências e sentiram-se prazerosos ao aprender de forma lúdica.

#### 6.2.5. Intervenção Educativa com a Comunidade

Sendo a escola um sistema formal de ensino que pretende manter viva a cultura de uma sociedade, todos os anos, são realizados “arraiais”, trazendo um pouco das tradições madeirenses para a escola, com o intuito de angariar fundos. De acordo com a

Direção Regional de Turismo da Madeira, esta tradição é ocorrida essencialmente no verão e denominam-se por Festas e Romarias, popularmente designadas por “arraiais”.

É neste sentido que a escola pretende manter a “continuidade cultural”, desenvolvida em primeira instância de forma informal no seio familiar, moldando o seu comportamento à cultura do grupo de pertença. Esta ideia surge com a Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), onde é expresso que a instituição escolar deve promover aprendizagens para o desenvolvimento do “conhecimento e apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa” (p. 12).

Aproveitando a realização do “Arraial Madeirense” na Escola do Caniço, foi desenvolvido este projeto, em conjunto com as colegas que estavam a desenvolver o estágio na mesma instituição. Com ele, pretendíamos atuar com toda a comunidade educativa, enriquecendo culturalmente esta festa.

Deste modo, desenvolvemos um conjunto de atividades, iniciando-se com pinturas faciais. O objetivo primordial era fazer com que as crianças assumissem diversos papéis e, de forma lúdica, desenvolvessem a imaginação, divertindo-se com os colegas e familiares.

**Figura 23:** Pintura facial.



Outra atividade desenvolvida foi também execução de bonecas de massa, símbolo da tradição madeirense que se encontrava nos arraiais. Após uma breve apresentação desta tradição, quase em vias de desaparecimento, foram amassados os ingredientes e

distribuída uma pequena porção pelas crianças que manifestavam interesse na atividade. As crianças moldaram a sua boneca de massa e decoraram-na com tiras de papel crepe, simulando as sementes e as fitas utilizadas nas originais bonecas.

**Figura 24:** Execução e decoração das bonecas de massa.



Por fim, terminamos a nossa intervenção com a organização de jogos tradicionais, símbolo da cultura local e importante para o património lúdico. Além disso, promovem o desenvolvimento de diversas capacidades psicomotoras e corporais. Entre os mais variados jogos tradicionais, desenvolvemos aqueles cujos materiais estavam ao nosso alcance, como saltar à corda, a corrida de sacas, a cabra-cega, entre outros.

**Figura 25:** Crianças a saltar à corda.



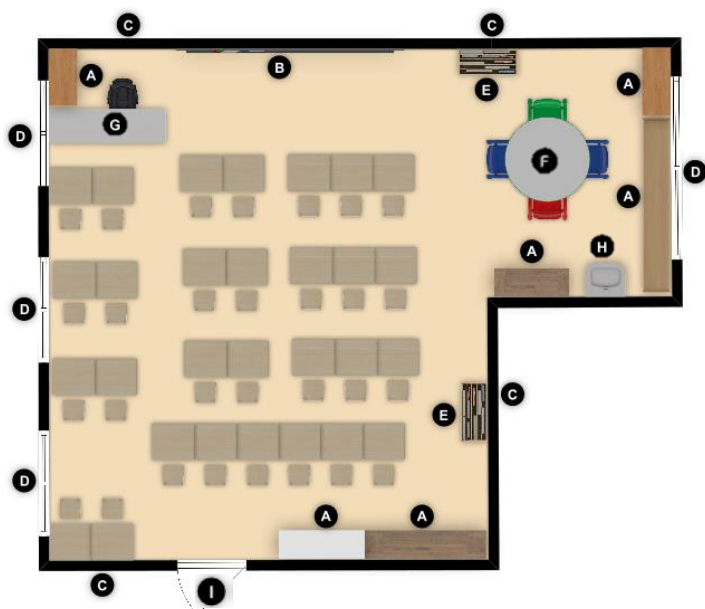
De uma forma geral, consideramos que a atividade foi bem conseguida, na medida em que foi retribuído um feedback muito positivo por parte de toda a comunidade educativa. Os alunos e os seus familiares de diversas idades manifestaram um enorme gosto em participar nas atividades propostas, sendo que em todas as atividades participaram um grande grupo. O desenvolvimento deste projeto proporcionou-me ainda momentos de prazer, lazer e animação.

### 6.3. Prática Pedagógica III

#### 6.3.1. A Sala da Turma do 4.ºA

A turma do 4.º A desenvolvia as suas atividades curriculares numa sala, localizada no segundo piso do bloco dois da escola. A sala caracteriza-se por ser ampla, arejada e com boa iluminação natural. Apesar de possuir quatro grandes janelas, apenas de três eram retirados o seu proveito, uma vez que uma se encontrava tapada com armários de apoio.

**Figura 26:** Planta da sala do 4.º A.



#### **Legenda:**

- A- Armários de arrumação
- B- Quadro branco
- C- Placares
- D- Janelas
- E- Estantes de livros
- F- Mesa de trabalhos manuais
- G- Mesa do professor
- H- Lavatório
- I- Porta

Em concordância com a sala da turma de estágio anterior, esta sala também não se encontrava organizada de acordo com uma metodologia específica. O espaço da sala era aproveitado da melhor forma, de modo a que se revelasse uma mais-valia para o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos.

**Figura 27:** Sala do 4.º A.



As mesas estavam dispostas segundo o esquema tradicional, isto é, colocadas em filas e direcionadas para o quadro. Elas eram agrupadas em duas ou três filas, à exceção das que se encontravam ao fundo da sala numa fila de seis mesas. Ainda existia uma mesa redonda num recanto da sala, onde eram realizados alguns trabalhos manuais.

Relativamente aos recursos, na sala existiam diversos materiais necessários para o desenvolvimento de atividades, como folhas, cartolinas, jogos, cadernos, dossiers. Os mesmos encontravam-se organizados em armários que existiam junto às paredes da sala.

Junto ao quadro e do lado oposto da sala encontravam-se placares, onde eram afixados alguns trabalhos realizados pelos alunos. Existiam ainda alguns materiais de apoio aos conteúdos que tinham sido lecionados em aulas anteriores. De salientar que estes placares eram partilhados com outra turma que desenvolvia as suas atividades da mesma sala, no turno da manhã.

No que concerne à organização do tempo, a professora titular geria o tempo da aula de forma flexível, no entanto adequava o seu plano às atividades extracurriculares que eram realizadas. Nos dias em que desenvolvi as minhas estratégias com o grupo, a turma possuía aula de *Inglês*, às segundas e terças-feiras, *Música*, às terças-feiras e *Educação Física*, às quartas-feiras.

### 6.3.2. A Turma

A Prática Pedagógica II desenvolveu-se com a turma A do 4.º ano de escolaridade da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço.

O grupo era formado por 28 alunos, 11 dos quais do género feminino e 17 do género masculino, tendo todos eles nascido entre os anos de 2008 e 2009. À data de realização do estágio os alunos tinham nove ou 10 anos de idade.

De forma geral, os alunos da turma eram empenhados e interessados nos conteúdos lecionados. Durante o desenvolvimento das atividades, os alunos mantinham, regra geral, uma atitude atenta e interessada, mas sempre ativa. Gostavam de participar nas tarefas propostas e sentiam-se motivados com tarefas com graus crescentes de complexidade.

Mais concretamente, o quadro que se segue refere as características da turma, ao nível dos conhecimentos em Português, Matemática e Estudo do Meio, baseados no documento AE (2018).

**Quadro 9:** Características dos alunos da turma do 4.º A, de acordo com as AE (2018).

Disciplinas	Caraterização
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos expressam as suas opiniões e partilham as suas ideias para o grande grupo, quando solicitados;</li> <li>✓ A turma, na sua generalidade, lê fluentemente textos narrativos e descritivos, poemas e textos dramáticos com graus de complexidade crescente;</li> <li>✓ Regista-se que os alunos reconhecem facilmente o tema e o assunto dos textos e explicitam as suas ideias-chave;</li> <li>✓ Os alunos usam frases complexas, recorrendo a conectores diversificados;</li> <li>✓ Na sua maioria, os escrevem textos com algumas fragilidades em termos de grafia.</li> </ul>

<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os alunos realizam multiplicações e divisões de números de forma adequada;</li> <li>✓ Na sua maioria, a turma é resolver problemas com números racionais não negativos;</li> <li>✓ Regista-se que os alunos exprimem as suas ideias matemáticas e raciocínios, sendo que alguns alunos possuem mais dificuldade;</li> <li>✓ Os alunos sentem interesse pela Matemática, desenvolvendo as tarefas com gosto e motivação.</li> </ul>
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A turma tem conhecimento de algumas personagens relevantes para a História de Portugal;</li> <li>✓ Regista-se que os alunos, na sua maioria, descrevem os sistemas digestivo e respiratório;</li> <li>✓ Os alunos colocam frequentemente questões acerca do meio que os rodeia;</li> <li>✓ A turma reconhece e valoriza o património natural e cultural.</li> </ul>

Tal como as crianças desta idade, estes alunos apresentavam características semelhantes ao nível do desenvolvimento cognitivo, psicossocial e moral, que se encontram descritas no quadro seguinte (Quadro 11).

**Quadro 10:** Características associadas a crianças dos 9 aos 10 anos de idade. (Hohckenberry & Wilson, 2011).

<b>Tipo de Desenvolvimento</b>			
<b>Desenvolvimento Cognitivo, de Jean Piaget</b>		<b>Desenvolvimento Psicossocial, de Erik Erikson</b>	<b>Desenvolvimento Moral, de Lawrence Kohlberg</b>
<b>Estádio</b>	Operações Concretas	Realização/Inferioridade	Nível Pré-Convencional

<b>Caraterísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade de experimentar ações e eventos através do pensamento;</li> <li>✓ Desenvolvimento de processos de pensamento que permitem ver as coisas de outro ponto de vista;</li> <li>✓ Compreensão da relação entre coisas e ideias;</li> <li>✓ Desenvolvimento progressivo de sistemas de classificação mais complexos e abstratos;</li> <li>✓ Compreensão da relação entre termos e conceitos e desenvolvimento da capacidade combinatória</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sentimento de competência pessoal e interpessoal originada pela aquisição de diversas competências;</li> <li>✓ Desejo de participar em atividades com significado e úteis, que sejam concretizáveis;</li> <li>✓ A incapacidade de concretização pode levar a sentimentos de inferioridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidade de julgar um ato mais pelas intenções do que pelas suas consequências;</li> <li>✓ As regras são consideradas em termos de mútuo acordo e são baseadas na cooperação e no respeito pelos outros;</li> <li>✓ Compreensão de um ponto de vista diferente aquando dum julgamento;</li> <li>✓ Compreensão da ideia de tratar os outros da mesma forma como gostariam de ser tratadas.</li> </ul>
-----------------------	--	--	---

De salientar que nesta turma existia um sentimento de pertença, fazendo com que o grupo se caracterizasse por ser unido e cooperante. Este sentimento foi construído ao longo de quatro anos, uma vez que a constituição da turma se manteve praticamente inalterada nos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Os alunos apresentavam resultados muito positivos nas várias áreas, atingindo os objetivos propostos nos diferentes níveis. Contudo, destacavam-se três alunos que possuíam dificuldades acrescidas, sendo que um deles possuía défice de atenção. Estes casos contavam com um apoio extra de uma professora de Educação Especial que os apoiava de forma mais especializada em alguns momentos do dia.

### 6.3.3. Intervenção pedagógica

Após uma fase inicial de observação participante, entre os dias 11 e 18 de outubro de 2017, comecei a intervir às segundas, terças e quartas-feiras, findando o estágio no dia 6 de dezembro de 2017.

Os tópicos seguintes pretendem descrever algumas atividades desenvolvidas com a turma do 4.º A, fazendo-se acompanhar por uma breve contextualização.

#### 6.3.3.1. Atividade: Peddy-paper gramatical

Esta atividade surgiu no contexto de revisão de conteúdos para a ficha de avaliação que se iria realizar na quarta-feira seguinte. Deste modo, foi planeado a realização de um peddy-paper, uma atividade lúdica que suscitou o interesse e a participação dos alunos para a consolidação de conhecimentos adquiridos anteriormente.

O objetivo principal desta atividade era introduzir os conteúdos alvo de revisão, de forma mais lúdica e recreativa. Segundo Piaget, citado por Neto (2003), o jogo é uma tarefa enriquecedora ao nível do desenvolvimento cognitivo da criança. Este pode ser introduzido no processo de assimilação, uma vez que pode adquirir funções de exercitação e de extensão, além de poder ter um papel de consolidação de algum aspeto anteriormente abordado.

De forma geral, a atividade pretendia contribuir para a construção de “um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma”, bem como a mobilização de “conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos” (Ministério da Educação, 2015, p. 6).

Como recursos, foram utilizados os *Passaportes do Peddy-Paper* e os *Cartões de jogo*, caracterizados por cartolinas da cor correspondente a cada equipa.

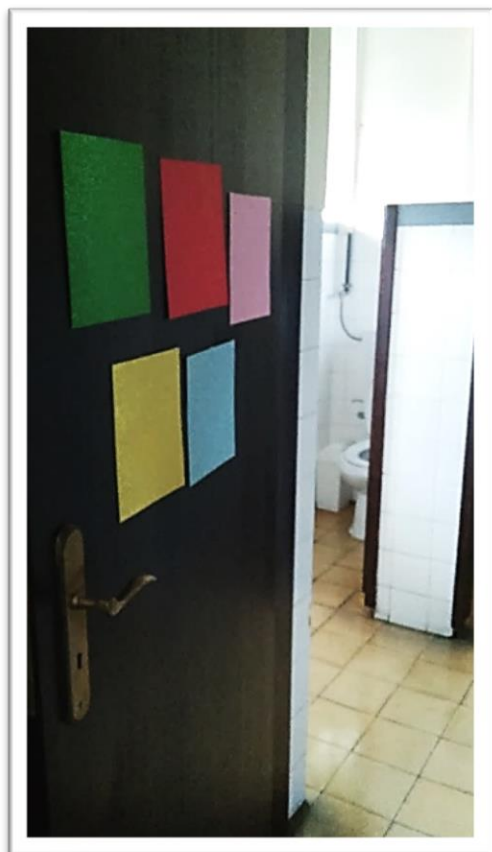
Aquando do regresso à sala após o intervalo apelei aos alunos que retornassem à calma, nos seus lugares. De seguida, questionei-os se conheciam ou se já tinham realizado um peddy-paper. Após responderem que não conheciam o jogo, expliquei em que consistia, apresentando, igualmente, as suas regras. Os alunos reagiram com muito entusiasmo, e, atentamente, escutaram o que foi sendo dito.

Seguidamente, solicitei que os alunos formassem sete grupos de quatro elementos. Contudo, após a escolha dos colegas de equipa e formação dos grupos, foi feito um ajuste, de forma a manter o equilíbrio dos mesmos.

A cada grupo foi distribuído o *Passaporte do Peddy-Paper*, uma espécie de convite e incentivo para o que iria decorrer de seguida. O mesmo foi lido em voz alta e o jogo iniciou-se imediatamente, com a atribuição a cada grupo do primeiro *Cartão de Jogo*, que continha a primeira questão acerca da classificação de palavras quanto ao número de sílabas. Por baixo, encontrava-se a indicação do sítio para onde teriam de se dirigir - o refeitório – de forma a encontrarem o segundo cartão de jogo.

Enquanto os alunos foram passando pelos cinco postos (refeitório, bloco um, casa de banho, campo, porta de entrada), onde foram colocados anteriormente os cartões, fui controlando o tempo e verificando se todos cumpriam as regras do jogo. A certa altura, um grupo ignorou a indicação presente no cartão de jogo e não passou por um posto, o que resultou na sua desqualificação, dado que foi quebrada uma regra referida no início.

**Figura 29:** Cartões de jogo no posto antes da chegada dos alunos.



**Figura 28:** Alunos a resolver o desafio de um cartão de jogo.



O jogo prosseguiu até que os alunos foram novamente encaminhados para a sala, terminando assim o desafio. Cada grupo registou o seu tempo, no passaporte, e todos esperaram pela chegada dos colegas, o que aconteceu com poucos segundos de diferença.

Após todos se encontrarem na sala, foram atribuídos pontos ao primeiro, segundo e terceiro grupo a terminar a prova, 20, 15, e 10 pontos, respetivamente. De seguida, as respostas dos alunos foram verificadas, oralmente, o que resultou na revisão dos conteúdos gramaticais. Por cada resposta certa, os grupos foram premiados com 20 pontos, sendo que às respostas incompletas foram atribuídos apenas 10 pontos. Após a verificação das respostas às questões dos cartões, foram definidos os vencedores do desafio.

Deste modo, os alunos que tiveram somente a preocupação em responder rapidamente às questões não tiveram as pontuações mais altas, uma vez que a pressa levou a que não respondessem com assertividade aos desafios propostos. Apesar de ter sido referido no início que não só era importante o tempo, mas também, e ainda mais, as respostas corretas, alguns alunos não tiveram isso em atenção.

Durante o jogo foi notório o prazer proporcionado, visível no espírito competitivo dos alunos, no entusiasmo e no gosto em fazer corresponder ao proposto. Todos os alunos se empenharam e tentaram dar o seu contributo em prol da equipa.

É neste sentido que se verifica uma aprendizagem cooperativa, defendida por Johnson, Johnson e Holubec (1999) como um tipo de aprendizagem caracterizado pelo trabalho de grupo. Deste modo, os membros do grupo procuram os melhores resultados, de forma a maximizar não só a aprendizagem individual, bem como a de todos os elementos do grupo.

De um modo geral, a atividade decorreu como esperado. Os alunos envolveram-se na atividade, que se revelou interessante e desafiante para o grupo. A componente motivacional teve os seus resultados pelo que no decorrer da aula os alunos realizaram as restantes tarefas propostas produtivamente.

#### 6.3.3.2. Atividade: Revendo a História de Portugal

Esta atividade surgiu com o intuito de rever os conteúdos da área de Estudo do Meio que tinham sido trabalhados em aulas anteriores. Uma vez que os alunos tinham ficha de avaliação nessa semana, a professora cooperante solicitou uma forma de revisão,

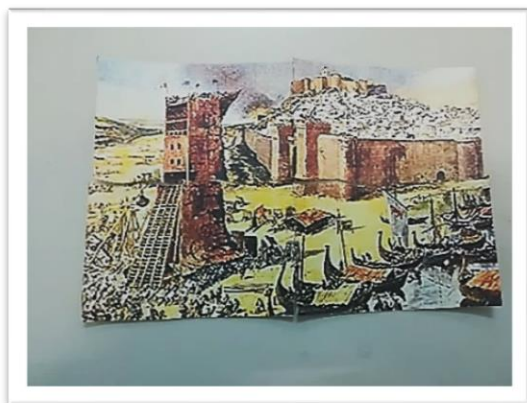
de modo a que os alunos verificassem quais os aspetos que necessitavam ser alvo de mais estudo.

Os objetivos gerais inerentes a esta atividade consistiam em “desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal” e “utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida” (Ministério da Educação, s/d, p. 103).

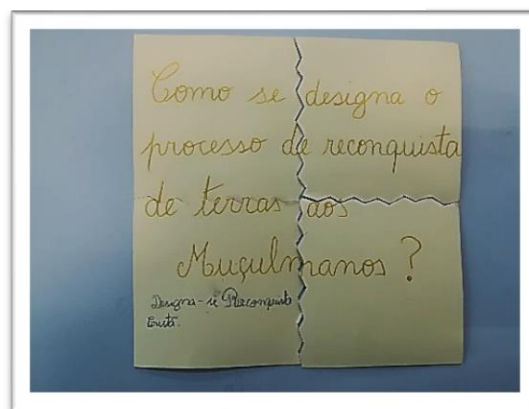
Deste modo, dando um papel ativo aos alunos, apelei a que, em grupos, elaborassem textos alusivos aos conteúdos em questão, mais concretamente acerca dos primeiros povos da Península Ibérica, a Reconquista Cristã e a formação do Reino de Portugal. Neste sentido, verificou-se uma interdisciplinaridade entre a área do Estudo do meio e a área do Português.

Para a concretização desta atividade preparei previamente seis puzzles de quatro peças com imagens alusivas aos temas em estudo. Na parte contrária às imagens, encontrava-se escrita uma questão, à qual os alunos tinham de responder. Ainda foram necessárias folhas e canetas para a redação do texto, bem como o manual de Estudo do Meio e os cadernos de apoio ao estudo.

**Figura 31:** Frente do puzzle.



**Figura 30:** Verso do puzzle.



Após uma aula de inglês, os alunos retornaram à calma enquanto distribuía os seus materiais, os porta-canetas. No mesmo instante, era estabelecido um diálogo entre professora e alunos acerca do fim-de-semana.

De seguida, quando todos já se encontravam calmos e concentrados, expliquei em que consistia o início da atividade: nas minhas mãos tinha peças de seis puzzles distintos. A cada aluno foi distribuído uma peça aleatória de cada puzzle. Ordeiramente, os alunos

tinham de se juntar com os colegas que tinham as peças do mesmo puzzle e agrupar-se em zonas distintas da sala.

**Figura 32:** Alunos a tentar juntar a sua peça para completar os puzzles.



Posteriormente, após completarem o puzzle, tinham de responder à questão que se encontrava no verso da imagem.

Durante esta tarefa, foi notável o espírito de interajuda entre os alunos. Após terem completado o seu puzzle, ajudaram os colegas para todos terminarem a atividade. Rapidamente conseguiram responder às questões do verso do puzzle, demonstrando algum conhecimento acerca dos conteúdos abordados.

Seguidamente, foram feitos alguns ajustes na composição dos grupos, de forma a equilibrar e a serem obtidos mais eficazmente os resultados pretendidos: um texto síntese dos conteúdos da História de Portugal.

Durante alguns minutos, os alunos estiveram reunidos a redigir o texto resumo cujo tema se enquadrava na resposta à questão escrita no verso do puzzle. Enquanto isso, fui dando auxílio aos grupos, deslocando-me entre eles e orientando as redações.

**Figura 33:** Alunos reunidos a redigir o texto em forma de resumo.

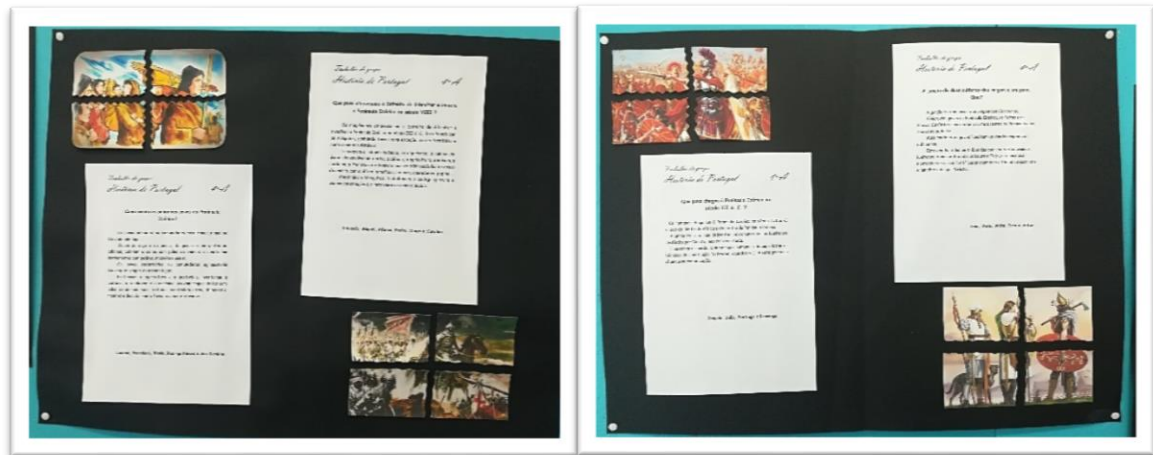


Nesta tarefa, os alunos que tinham estudado com mais afinco destacaram-se dos restantes elementos do grupo. Contudo, fui apelando à participação de todos na atividade, enquanto circulava pela sala. A turma demonstrou ser coesa, de modo que não se verificaram situações de conflito, mas sim de cooperação, interajuda, harmonia e respeito entre os vários elementos.

No final, solicitei que os alunos abrissem os manuais e os documentos de apoio e verificassem se o que tinham escrito correspondia aos conteúdos abordados e se haviam mais informações importantes que não constassem no texto.

Após a redação dos textos, entre os grupos, foi eleito um líder, responsável por ler o texto à turma. Entre cada apresentação dos diferentes grupos, a matéria foi sendo revista oralmente, contando com a participação de todos os alunos, que acrescentavam mais informações importantes acerca dos temas em questão.

Como produto final, os puzzles e as redações, depois de corrigidas e impressas, foram anexadas em cartolinas e expostas no placar da sala.

**Figura 34:** Produto final da atividade.

Neste sentido, acredito que a atividade foi muito produtiva na aprendizagem dos alunos. O grupo denotou as suas fragilidades, podendo, posteriormente, centrar o estudo nesses conteúdos para a obtenção dos melhores resultados para a ficha de avaliação que se avizinhava. Para terminar, os alunos resolveram então uma ficha de trabalho sobre os temas abordados, de forma a consolidar os conteúdos.

#### 6.3.3.3. Atividade: Bingo das Frações

A atividade descrita surgiu como revisão e consolidação das frações, abordadas no ano anterior. Neste sentido, procurou-se que os alunos relembassem a leitura de frações, bem como o conceito de fração equivalente.

Mais concretamente no domínio *Números e Operações e subdomínio dos Números Racionais Não Negativos*, a atividade propunha a utilização de “frações para designar grandezas formadas por certo número de partes equivalentes a uma que resulte de divisão equitativa de um todo”, bem como a identificação de “frações equivalentes utilizando medições de diferentes grandezas” (Ministério da Educação, 2013, p. 17).

Para o efeito, iniciei a abordagem com o Jogo do Bingo, muito conhecido e tradicional, originalmente jogado em muitos países com o recurso a cartões de jogo e bolas numeradas.

Deste modo e indo ao encontro das necessidades dos alunos e aos objetivos propostos para a aula, recorri a cartões de jogo, onde se encontravam frações

representadas graficamente. Como sinal de marcação, os alunos necessitavam ainda de um lápis, para poderem registar as frações enunciadas.

A aula iniciou-se após a atividade curricular de Inglês. À chegada à sala, os alunos sentaram-se nos lugares e prepararam-se para a aula, organizando os seus materiais. Primeiramente, questionei os alunos acerca do Jogo do Bingo, se conheciam em que consistia e se já alguma vez tinham jogado. Contudo, este não era o tradicional jogo que muitos já conheciam e então mostrei de imediato os cartões de jogo. Após uma explicação das suas regras e da formação de pares, foi distribuído a cada par um cartão de jogo.

O jogo não se iniciou sem antes os alunos fazerem uma leitura, a pares, das frações representadas. Como este era o primeiro contacto com o jogo nestes contornos, os alunos puderam registar, ao lado, a fração a que correspondia cada representação gráfica.

Iniciou-se, então, o jogo. Apesar de, na planificação ter registado que seria um aluno a seleccionar as frações e a enunciar aos restantes colegas, achei que essa tarefa devia ser da minha responsabilidade, uma vez que todos os alunos se sentiam entusiasmados e motivados para fazerem parte do jogo. Num segundo momento, este papel deveria ser então atribuído a um aluno que assim o quisesse.

Ao enunciar uma fração, os alunos tinham uma dificuldade acrescida. Além de tentarem procurar a fração referida, os alunos tinham também de procurar frações equivalentes a essa, uma vez que as regras do jogo assim o ditavam.

**Figura 35:** Alunos a jogar ao bingo.



O jogo prosseguiu até que um par de jogadores gritou “BINGO!”, uma vez que tinham completado todo o cartão. Depressa os alunos se aperceberam que, se tivessem tido maior atenção, tinham terminado o jogo antes dos vencedores, dado que não tinham registado todas as frações equivalentes às frações enunciadas.

Como ainda sobraram cartões de jogo, teria sido interessante os alunos terem jogado uma segunda vez. Neste sentido, os jogadores teriam estado mais atentos a encontrar as frações equivalentes e o jogo tornar-se-ia mais desafiante. No entanto, não se pôde realizar uma segunda jogada uma vez que souo o toque de saída para o intervalo.

Ainda assim, o lúdico, aliado ao trabalho, tornou-se uma ferramenta benéfica para a construção do conhecimento por parte dos alunos. De acordo com Kamii (1996), esta associação permite que as crianças aprendam enquanto brincam, tornando o jogo um incentivo para a estimulação da inteligência e da curiosidade. Segundo Leite e Rodrigues (2001), o jogo revela-se importante no que concerne ao desenvolvimento intelectual, social, moral e físico da criança. Desta forma, não deve ser encarado, pelos docentes, como uma recompensa pelo trabalho desenvolvido ou uma forma de entretenimento após a conclusão de tarefas antes do tempo previsto.

De forma geral, a atividade decorreu como esperado. Os alunos gostaram do jogo, tanto que pediram para ser reproduzido e colocado na caixa dos jogos, para que, em dias de chuva, pudessem jogá-lo no refeitório da escola. Devido a ser um tipo de jogo diferente, os alunos tiveram alguma dificuldade numa fase inicial, mas rapidamente se aperceberam do sentido do jogo, resultando num sucesso, no sentido de que tiraram prazer da tarefa e foram cumpridos os objetivos propostos.

#### 6.4. Reflexão Final das Práticas Pedagógicas em Contexto de 1.º Ciclo

Após a análise das intervenções pedagógicas realizadas no contexto do 1.º ciclo do ensino, nos 1.º e 4.º anos de escolaridade, é necessário um momento de reflexão, apontando o que cada uma das práticas proporcionou no meu percurso académico.

No que concerne à Prática Pedagógica II, desenvolvida no 1.º ano de escolaridade, esta foi a experiência mais duradoura neste contexto e revelou-se o meu maior desafio. Apesar de se constituir num grupo de trabalho pequeno, os alunos eram desregrados, conflituosos e imaturos, na sua generalidade, tornando-se um desafio constante exercer a minha autoridade e o controlo disciplinar.

Desde cedo adotei uma atitude que levasse à persuasão, apelando constante e repetidamente ao cumprimento das regras da sala. De acordo com Gomes (2009), a ação educativa levada a cabo pelo professor deve ser pautada pela autoridade, na medida em que, sem ela, os alunos não respeitam as regras morais. Contudo, o professor não pode descuidar da “autoridade” em detrimento do “autoritarismo”, pelo que a sua ação deve levar a que os alunos entendam a necessidade e utilidade do respeito por valores e princípios morais. É neste sentido que o autor refere que “a autoridade do mestre, deve, portanto, temperar-se com benevolência, de forma a que a firmeza não degenera em rudeza e inflexibilidade” (Durkheim, 1984, citado por Gomes, 2009).

Além disso, deparei-me com a dificuldade de atender aos ritmos de trabalho de todos os alunos. Verifiquei que alguns alunos desenvolviam o trabalho proposto rapidamente e de forma correta. Contudo, existia um grupo de alunos que necessitava de mais atenção e motivação para realizar os trabalhos adequadamente. Assim sendo, foi necessário preparar atividades de recurso, de forma a manter todos ocupados, não proporcionando momentos de distração, desinteresse e desmotivação. As sopas de letras, as palavras cruzadas, as cópias ilustradas e a construção de frases são exemplos de atividades de recurso utilizadas ao longo do estágio. Algumas vezes, os alunos também escolhiam as atividades a realizar, como a leitura de livros, o jogo das cartas ou os decalques de imagens.

Face às características da turma, foi sugerido, desde cedo, pelo professor cooperante, que, na fase final da aula, ocorressem momentos mais lúdicos. Este conselho adveio do facto de que, durante esse tempo, as crianças encontravam-se numa fase ainda mais agitada. Deste modo, as aprendizagens não seriam significativas através de atividades que exigissem maior concentração e atenção por parte dos mesmos. Assim surgiu o meu projeto de investigação-ação, ligado à ludicidade enquanto meio de promover aprendizagens significativas aos alunos. No fim de cada aula, os alunos tinham um momento mais informal, onde aplicavam e consolidavam os conhecimentos adquiridos ao longo da aula.

Em relação à Prática Pedagógica III, desenvolvida com o 4.º ano de escolaridade, esta decorreu de uma forma bem mais tranquila. Neste estágio, deparei-me com uma turma pacífica, regrada, atenta e motivada, que conseguia adquirir resultados muito positivos em todas as disciplinas. O desafio com que me deparei ao longo da prática foi propor atividades que fossem desafiantes e estimulantes para os alunos.

Regra geral, os conteúdos que eram propostos pela professora cooperante para serem abordados já tinham sido abordados em anos anteriores. Apesar desta não ser necessariamente complexa, a inquietação surgiu na forma como estes conteúdos deviam ser abordados. Com uma turma que já tinha adquirido esses conhecimentos, era necessária uma abordagem mais desafiante para a consolidação dos mesmos.

Contudo, considero que consegui corresponder ao desafio, inovando nas propostas apresentadas. O trabalho de parceria desenvolvido com a professora cooperante foi muito recompensador, na medida em que os bons alunos mantiveram os excelentes resultados e os alunos com maior dificuldade conseguiram obter resultados mais positivos.

De forma geral, estes estágios tornaram-se uma mais valia na minha formação académica. O desafio lançado foi enorme, na medida em que me deparei com múltiplas situações decorrentes das práticas pedagógicas a que nunca tinha sido sujeita em estágios anteriores. O balanço final revelou-se positivo, uma vez que não só os alunos aprenderam com as atividades e estratégias que adotei, como também eu aprendi, com o contacto diário com os alunos e com os professores cooperantes.



## Considerações finais

Como referido anteriormente, neste relatório espelham-se as práticas pedagógicas que se revelaram determinantes. Estas permitiram um contacto mais alargado com os contextos de educação de infância e de ensino do 1.º Ciclo. A concretização deste relatório afigura-se numa etapa importante do percurso académico, pelo que se torna necessário esta consideração.

Neste sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas foram uma mais-valia para a minha formação. Elas permitiram o contacto real com diferentes contextos, com dinâmicas e características muito próprias. Esta experiência foi muito enriquecedora, na medida em que as diferentes circunstâncias possibilitaram o desenvolvimento de aprendizagens variadas.

Além disso, os aspetos metodológicos e teóricos desenvolvidos neste relatório retratam todos os ensinamentos transmitidos ao longo dos anos de licenciatura e mestrado. Como consequência, estes pressupostos foram determinantes para a minha ação pedagógica, uma vez que pude transpor muitos dos ensinamentos para o contexto real.

Neste seguimento, a prática pedagógica permitiu também o desenvolvimento e a concretização de projetos de Investigação-Ação, promovendo uma atitude crítica e reflexiva no decorrer da prática pedagógica. Tais atitudes devem permanecer aquando do desenvolvimento profissional, verificando e refletindo sobre as fragilidades do grupo e atuando de acordo com as oportunidades que cada contexto oferece.

Importa referir ainda toda a aprendizagem decorrente das práticas pedagógicas. A investigação acerca da intervenção pedagógica remete-nos para uma multiplicidade de estratégias e metodologias ao dispor do docente. Estas experiências possibilitaram a tomada de decisões pedagógicas e didáticas, sendo umas bem-sucedidas, enquanto outras nem tanto, contudo, todas elas enriqueceram a minha formação. Além disso, aqui foram dados os primeiros passos no meu percurso profissional, bem como na procura da minha identidade enquanto docente.

Em suma, este relatório simboliza o findar de uma etapa do processo de aprendizagem, crescimento e evolução da minha formação. Todas as experiências às quais estive sujeita foram recompensadoras e permitiram o desenvolvimento de competências e capacidades essenciais para o meu percurso enquanto docente em educação de infância e 1.º Ciclo do ensino básico.



## Referências bibliográficas

- Afonso, M. & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Luanda: Texto Editores.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. Et al. (Org.). *Formação Reflexiva De professores: Estratégias de Supervisão*, pp. 171-188. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.<sup>a</sup> Ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Bessa, N. & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática- Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de educação*. V. 26 (1), pp. 253-286. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259>.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. (4.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Editorial Presença.
- Cabral, A. (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII, nº2, pp. 455-779.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dinis, M. C. (1994). *Como trabalhar a área-escola*. (6.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.

- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família – A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fino, C. N. (s/d). *FAQs, Etnografia e Observação Participante*.
- Galvão, I. (2001). A análise dos Conflitos como Eixo para a Reflexão sobre a Prática Pedagógica. *Revista Pro-Posições*, Vol. 12, nº 2-3, pp. 35 e 36, Julho-Novembro.
- Hockenberry, M. & Wilson, D. (2014). *Wong, enfermagem de crianças e do adolescente*. (9.ª Ed.). Loures: Lusociência.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2.ª ed). Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – Conceções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4nd ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Leitão, F. A. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Leitão, F. (2003). Símbolo e actividade lúdica. In *Jogo & desenvolvimento da criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. M. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2015). *Eu, professor, pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: PACTOR.

- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração, Jardim-de-infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchão, A. J. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores. *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Neto, C. (2001). *Jogos & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: F. M. H. Edições.
- Neto, C. (2003). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, T. (2012). *A importância do lúdico na educação da criança*. Chamusca: Zainaeditores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Prefácio. In Oliveira-Formosinho, J. Lino, D. & Niza, S. (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*, pp. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (Org.) (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições ASA.

- Pacheco, J. A. (2001b). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1994). *Formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. (6.ª Ed.) Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Roldão, M. (1999). Currículo como projeto – O papel das escolas e dos professores. In Marques, R. & Roldão, M. (org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico – Reflexão participada*, pp. 11-22. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Samulski, D. (2003). Educação por meio do movimento e do jogo. In *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: F. M. H. Edições.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação – Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Fernando Mão de Ferro
- Silva, I. L. (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf).
- Silva, P. (2009). *O contributo da escola para a actividade parental numa perspetiva de cidadania: Atas do Seminário Escola/ Família/ Comunidade, 2007*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, M. I. (2006). *Pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Editorial A Casa Encantada.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (2.<sup>a</sup> Ed.). Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.



## Referências Normativas

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar). Retirado de:

[http://sitio.dgide.minedu.pt/pescolar/Documents/circular17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](http://sitio.dgide.minedu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf).

Decreto Legislativo Regional n.º 5/2005, de 9 de junho – Diário da República – I Série-A. Retirado de: <https://dre.pt/application/file/227356>

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Retirado de:

[www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_5\\_1997\\_lei\\_quadro\\_educacao\\_pre\\_escolar.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_5_1997_lei_quadro_educacao_pre_escolar.pdf)

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de:

[www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_bases\\_do\\_sistema\\_educativo\\_46\\_86.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf)

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro (Matriz Curricular do 1.º Ciclo). Retirado de: [www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo](http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo)

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário). Retirado de: [www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001\\_30Ago.pdf](http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário). Retirado de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241\\_01.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf)

Despacho n.º 5306/2012 – Diário da República n.º 77, Série II, de 2012-04-18. Retirado de:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho\\_5306\\_2012.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_5306_2012.pdf)

Despacho n.º 6944-A/2018 - Diário da República n.º 138, Série II, de 2018-07-2018. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19.  
(Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar). Retirado de:  
[www.dge.mec.pt/ocepe/](http://www.dge.mec.pt/ocepe/)