

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

Catarina Isabel Gouveia Lucas

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2019

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

Catarina Isabel Gouveia Lucas

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

ORIENTAÇÃO
Ana Isabel Gouveia



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

Ano letivo 2018/2019

Catarina Isabel Gouveia Lucas

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

Orientadora: Mestre Ana Isabel Gouveia

Funchal, setembro de 2019

Agradecimentos

Às crianças que com a sua simplicidade, inocência, amor e alegria, me ensinaram todos os dias coisas novas.

A todos os docentes que me acompanharam desde o início desta caminhada e que de algum modo marcaram-na, continuarão sempre presentes na minha memória.

Às orientadoras de estágio e respectivos docentes cooperantes que desempenharam um papel primordial na minha orientação, deixando sempre liberdade para expor as minhas ideias e alertando quando acharam pertinente.

À minha orientadora deste relatório que me auxiliou, preveniu e guiou da melhor forma.

À minha família que sempre apoiou a minha escolha, especialmente aos meus pais, pilares da minha educação e razão da minha força para seguir em frente, sem vocês nada teria sido possível.

Ao meu namorado que desde o início esteve lá para mim e nunca me deixou desistir dos meus sonhos, abriu-me os olhos quando achou necessário e destacou o seu orgulho pelo mérito ganho no decorrer dos anos.

Aos meus amigos que me apoiaram, acarinham, ouviram, confortaram e encorajaram. Nunca pararam de me lembrar que precisava de estar com eles, esquecendo, por momentos, todos os problemas.

Resumo

O presente relatório surge como o culminar das práticas pedagógicas concretizadas durante a formação inicial para a profissão docente na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas intervenções ocorreram no Externato Princesa Dona Maria Amélia, na Sala Vermelha, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, em turmas de 1.º e de 4.º ano.

Com o intuito de realizar uma partilha da prática experienciada em contextos educativos diversos, procurou-se enquadrar a teoria e a metodologia usadas na intervenção numa perspetiva reflexiva. Assim, analisou-se numa visão crítica e reflexiva, fragmentando-se o relatório em duas partes, uma que o enquadra teórica e metodologicamente, e outra que o transpõe para a prática pedagógica.

Na primeira parte delineou-se quatro capítulos distintos que, paralelamente, se fundamentam e se complementam. Na segunda parte explanou-se, com mais ênfase, as intervenções pedagógicas desenvolvidas na vertente da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Importa referir que nos dois primeiros estágios foram implementados Projetos de Investigação-Ação, após a identificação das problemáticas, propôs-se e implementou-se estratégias destinadas a combatê-las. Na valência da Educação Pré-Escolar o projeto foi orientado de acordo com a questão: *De que forma é que as crianças da Sala Vermelha podem desenvolver a motricidade?* e na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico: *De que forma é que a turma do 1.º A pode desenvolver o gosto e prazer pela leitura e escrita?*

Este relatório é, então, o aglomerar da análise das intervenções pedagógicas resultantes da diversidade de atividades e estratégias postas em prática, considerando os objetivos delineados para cada estágio e atentando às características das crianças, visando a promoção de aprendizagens significativas.

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

Abstract

This report emerges as the culmination of the pedagogical practices concretized during the initial training for the teaching profession at Pre-School Education and at the Primary School. These interventions took place at the Externato Princesa Dona Maria Amélia, in Sala Vermelha, and the other at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, in classes of 1st and 4th year.

In order to share the practice experienced in diverse educational contexts, the aim was to fit the theory and methodology used in the intervention with a reflective perspective. Thereby, the report was analysed in a critical and reflexive view, fragmented in two parts, one of the frames it theoretical and methodologically, and another that transposes it into pedagogical practice.

In the first part was outlined four distinct chapters linking and complementing mutually. In the second part, the pedagogical interventions developed in the field of Pre-School Education and the Primary School were explored with more emphasis. It is important to mention that in the first two internships, were applied Action-Research Projects, after identifying the issues, strategies were proposed and implemented to overcome them. At the Pre-School Education, the project was oriented according to the question: *How can children in Sala Vermelha develop motor skills?* and at the Primary School: *How can the 1st A group develop the taste and pleasure for reading and writing?*

This report is, therefore, the agglomeration of the analysis of pedagogical interventions resulting from the diversity of activities and strategies applied, considering the objectives settled for each internship and looking at the characteristics of the children, aiming the promotion of meaningful learning.

Keywords: Pre-School Education; Primary School; Pedagogical Practice; Research-Action; Children.

Sumário

Agradecimentos	III
Abstract	VII
Índice de Figuras	XIII
Índice de Gráficos	XVII
Índice de Tabelas	XIX
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	XXI
Lista de Siglas e Abreviaturas	XXIII
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico.....	3
Capítulo I – Currículo: gestão, flexibilidade e inclusão.....	5
Capítulo II – A Teoria Construtivista e as suas implicações.....	23
2.1. O docente como mediador do processo de ensino e das aprendizagens	23
2.2. As Expressões Artísticas na gestão do currículo	29
Capítulo III – Desafios educativos ao professor do século XXI: A aprendizagem cooperativa e a interdisciplinaridade	33
Capítulo IV – A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica	41
4.1. Metodologia de Investigação-Ação	41
4.1.1. Investigação Qualitativa	41
4.1.2. Investigação-Ação.....	42
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	43
4.3. Métodos de Análise de Dados	46
Parte II - Enquadramento das Práticas Pedagógicas	47
Capítulo V – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar	49
5.1. Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia da Sé	49
5.2. Caraterização da Instituição: Externato Princesa Dona Maria Amélia.....	50
5.2.1. Enquadramento histórico: breve contextualização histórica do Externato Princesa Dona Maria Amélia.....	51
5.2.2. Funcionamento	51
5.2.3. Instalações.....	52
5.2.4. População escolar	54
Capítulo VI – O grupo de crianças da Sala Vermelha	56
6.1. Organização do Espaço Educativo	56

6.2. Organização do Tempo Educativo.....	59
6.3. Caraterização das Famílias.....	60
6.4. Prática Pedagógica na Sala Vermelha.....	62
6.4.1. O corpo humano.....	62
6.4.2. As figuras geométricas no teatro de fantoches.....	63
6.4.3. As cores.....	65
6.5. Projeto de Investigação-Ação.....	68
6.5.1. Fases do Projeto de Investigação-Ação.....	69
6.5.2. Revisão preliminar para este estudo.....	69
6.5.3. Estratégias de intervenção.....	73
6.6. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa.....	76
6.7. Avaliação do desempenho das crianças.....	78
6.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	79
Capítulo VII – Estágios Pedagógicos realizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	81
7.1. Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de São Martinho.....	81
7.2. Caraterização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré....	82
7.3. Organização do Espaço Educativo.....	83
Capítulo VIII – A Turma do 1.º ano.....	85
8.1. Organização do Tempo Pedagógico.....	86
8.2. Caraterização das Famílias.....	87
8.3. Intervenção Pedagógica na Turma do 1.º ano.....	88
8.3.1. O Cuquedo.....	89
8.3.2. Os animais.....	93
8.3.3. O calendário.....	96
8.4. Projeto de Investigação-Ação.....	99
8.4.1. Fases do Projeto de Investigação-Ação.....	100
8.4.2. Revisão preliminar sobre o estudo.....	100
8.4.3. Estratégias de intervenção.....	104
8.5. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa.....	111
8.6. Avaliação do desempenho dos alunos.....	114
8.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	114
Capítulo IX – A Turma do 4.º ano.....	116
9.1. Organização do Tempo Pedagógico.....	117
9.2. Caraterização das Famílias.....	118

9.3. Intervenção Pedagógica na Turma do 4.º ano	119
9.3.1. O outono e o Pão por Deus.	119
9.3.2. A escrita criativa.....	124
9.3.3. Os sólidos geométricos.	127
9.4. Avaliação do desempenho dos alunos	129
9.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica	129
Considerações Finais.....	131
Referências	133
Referências Normativas.....	144

Índice de Figuras

Figura 1. Articulação entre os níveis de decisão curricular	10
Figura 2. Esquema dos modelos usados pela inclusão e pela integração.....	12
Figura 3. Esquema concetual da definição de competência	19
Figura 4. Áreas de competências	20
Figura 5. Externato Princesa Dona Maria Amélia	50
Figura 6. Esquema do edifício principal	52
Figura 7. Esquema do edifício anexo	53
Figura 8. Esquema do edifício administrativo	53
Figura 9. Espaço físico da Sala Vermelha.....	57
Figura 10. Áreas da Sala Vermelha	57
Figura 11. Quadro de presenças.....	58
Figura 12. Barreira arquitetónica presente na sala.....	58
Figura 13. Delineação da cabeça das crianças e produto final	63
Figura 14. Jogo da memória	63
Figura 15. Biombo e fantoches	64
Figura 16. Figuras geométricas em cartolina	65
Figura 17. Apresentação do livro e primeira experiência	66
Figura 18. Segunda experiência.....	67
Figura 19. Atividade de iniciação ao recorte.....	73
Figura 20. Cartões usados na atividade de Educação Física	74
Figura 21. Exemplo de um desenho de continuidade	74
Figura 22. Colares de massas	75
Figura 23. Artefactos das crianças expostos.....	75
Figura 24. Atividades de recorte e colagem	76
Figura 25. Anjos decorados pelas crianças da Sala Vermelha	76
Figura 26. Diálogo entre avó e neta	77
Figura 27. Personagens representativas dos frutos da época.....	77
Figura 28. Lanche partilhado.....	77
Figura 29. Visita ao lar de idosos	77
Figura 30. EB1 com PE/C da Nazaré.....	82
Figura 31. Sala do 1.º ano.....	84
Figura 32. Sala do 4.º ano.....	84

Figura 33. Imagem da história O Cuquedo e um amor que mete medo.....	89
Figura 34. Dramatização da história	90
Figura 35. Recorte das frases da história.....	91
Figura 36. Colagem.....	91
Figura 37. Aluno a ajudar a colega	92
Figura 38. Ficha de consolidação resolvida	93
Figura 39. Leitura da história A galinha ruiva.....	94
Figura 40. Caixas Montessori.....	95
Figura 41. Utilização das Caixas Montessori pelos alunos	95
Figura 42. Alunos a cantar e a acompanhar a canção com as Caixas Montessori.....	96
Figura 43. Rotina diária.....	97
Figura 44. Meses do ano	98
Figura 45. Meses do ano e imagens correspondentes	98
Figura 46. Calendário.....	99
Figura 47. Introdução da letra z.....	105
Figura 48. Artefactos elaborados	106
Figura 49. Avental contador de histórias e atividades realizadas	107
Figura 50. Excerto e jogo com dígrafos	108
Figura 51. Imagem descrita e excerto da obra.....	109
Figura 52. Página da história O Cuquedo	110
Figura 53. Excerto do texto	110
Figura 54. Alfabeto de tampas.....	111
Figura 55. Circuito	112
Figura 56. Cartões com frases alusivas aos Resíduos, à Água e ao Ambiente.....	113
Figura 57. Jogo 1 - Resíduos	113
Figura 58. Jogo 2 - Água.....	113
Figura 59. Jogo 3 - Atitudes corretas/incorrectas	113
Figura 60. Jogo 4 - Mensagem ambiental	113
Figura 61. Aluna a construir o kirigami	120
Figura 62. Aluna a recortar o seu fruto	120
Figura 63. Alunos a decorar os frutos com papel crepe e papel de lustro.....	120
Figura 64. Cartaz “Pão por Deus”	121
Figura 65. Alunos em posição xadrez	122
Figura 66. Alunos a dançar aos pares	122

Figura 67. Alunas a coordenar o ensaio	123
Figura 68. Exemplos de ABCs da palavra flor	125
Figura 69. Trabalhos expostos no placar.....	126
Figura 70. Compilação dos trabalhos.....	126
Figura 71. Separadores.....	127
Figura 72. Ficha de trabalho - Sólidos geométricos	127
Figura 73. Sólidos geométricos criados pelos alunos	128
Figura 74. Alunos a jogar o “Jogo da Geometria”	128

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Freguesia de residência das crianças	60
Gráfico 2. Habilitações dos pais	61
Gráfico 3. Habilitações dos encarregados de educação	61
Gráfico 4. Habilitações dos pais	88
Gráfico 5. Situação profissional dos pais	88
Gráfico 6. Habilitações dos pais dos alunos do 4.º ano.....	118
Gráfico 7. Freguesia de residência dos alunos.....	119

Índice de Tabelas

Tabela 1. Fases do Desenvolvimento Cognitivo.....	23
Tabela 2. População escolar	54
Tabela 3. Equipa educativa.....	55
Tabela 4. Crianças da Sala Vermelha.....	56
Tabela 5. Rotina Diária - Sala Vermelha.....	59
Tabela 6. Cronograma com as fases do Projeto de I-A.....	69
Tabela 7. Áreas de Conteúdo e competências usadas nesta I-A.....	70
Tabela 8. Alunos do 1.º ano.....	85
Tabela 9. Horário 1.º A.....	87
Tabela 10. Cronograma com as fases do Projeto de I-A.....	100
Tabela 11. Domínio e descritores de desempenho usados nesta I-A.....	101
Tabela 12. Alunos do 4.º A.....	116
Tabela 13. Horário do 4.º A.....	117

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

- Relatório de Estágio em formato Word
- Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I

- Apêndice 1. Guião de entrevista
- Apêndice 2. Diário de Bordo – Semana de observação
- Apêndice 3. Planificação - 1.^a semana
- Apêndice 4. Diário de Bordo - 1.^a semana
- Apêndice 5. Planificação - 2.^a semana
- Apêndice 6. Diário de Bordo - 2.^a semana
- Apêndice 7. Planificação - 3.^a semana
- Apêndice 8. Diário de Bordo - 3.^a semana
- Apêndice 9. Planificação - 4.^a semana
- Apêndice 10. Diário de Bordo - 4.^a semana
- Apêndice 11. Planificação - 5.^a semana
- Apêndice 12. Diário de Bordo - 5.^a semana
- Apêndice 13. Planificação - 6.^a semana
- Apêndice 14. Diário de Bordo - 6.^a semana
- Apêndice 15. Planificação - 7.^a semana
- Apêndice 16. Diário de Bordo - 7.^a semana
- Apêndice 17. Planificação - 8.^a semana
- Apêndice 18. Diário de Bordo - 8.^a semana
- Apêndice 19. Ficha 1g - outubro
- Apêndice 20. Ficha 1g - novembro
- Apêndice 21. Ficha 2g

Pasta C – Prática Pedagógica II

- Apêndice 22. Diário de Bordo – Semana de observação
- Apêndice 23. Planificação - 1.^a semana
- Apêndice 24. Diário de Bordo - 1.^a semana
- Apêndice 25. Planificação - 2.^a semana

- Apêndice 26. Diário de Bordo - 2.^a semana
- Apêndice 27. Planificação - 3.^a semana
- Apêndice 28. Diário de Bordo - 3.^a semana
- Apêndice 29. Planificação - 4.^a semana
- Apêndice 30. Diário de Bordo - 4.^a semana
- Apêndice 31. Planificação - 5.^a semana
- Apêndice 32. Diário de Bordo - 5.^a semana
- Apêndice 33. Planificação - 6.^a semana
- Apêndice 34. Diário de Bordo - 6.^a semana
- Apêndice 35. Planificação - 7.^a semana
- Apêndice 36. Diário de Bordo - 7.^a semana
- Apêndice 37. Planificação - 8.^a semana
- Apêndice 38. Diário de Bordo - 8.^a semana

Pasta D – Prática Pedagógica III

- Apêndice 39. Diário de Bordo – 1.^a semana de observação
- Apêndice 40. Diário de Bordo – 2.^a semana de observação
- Apêndice 41. Planificação - 1.^a semana
- Apêndice 42. Diário de Bordo - 1.^a semana
- Apêndice 43. Planificação - 2.^a semana
- Apêndice 44. Diário de Bordo - 2.^a semana
- Apêndice 45. Planificação - 3.^a semana
- Apêndice 46. Diário de Bordo - 3.^a semana
- Apêndice 47. Planificação - 4.^a semana
- Apêndice 48. Diário de Bordo - 4.^a semana
- Apêndice 49. Planificação - 5.^a semana
- Apêndice 50. Diário de Bordo - 5.^a semana
- Apêndice 51. Planificação - 6.^a semana
- Apêndice 52. Diário de Bordo - 6.^a semana
- Apêndice 53. Planificação - 7.^a semana
- Apêndice 54. Diário de Bordo - 7.^a semana

Lista de Siglas e Abreviaturas

1.º CEB - Ciclo do Ensino Básico

AAE - Auxiliares da Ação Educativa

AE - Aprendizagens Essenciais

DB - Diário de Bordo

DL - Decreto-Lei

EA - Expressões Artísticas

EB1 com PE/C da Nazaré - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré

EPE - Educação Pré-Escolar

I-A - Investigação-Ação

IQ - Investigação Qualitativa

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

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

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PEE - Projeto Educativo de Escola

PP - Prática Pedagógica

RAM - Região Autónoma da Madeira

SAC - Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UC - Unidade Curricular

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

A redação deste relatório surge, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como o culminar das experiências vivenciadas no decorrer dos três estágios pedagógicos desenvolvidos nas valências da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), numa articulação entre a teoria e a prática à luz da reflexão, com o intuito de terminar o curso e obter certificação profissional.

O relatório encontra-se organizado em duas partes distintas, sendo elas o enquadramento teórico e metodológico e o enquadramento das práticas pedagógicas. A primeira parte segmenta-se em quatro capítulos. No capítulo I abordar-se-á o currículo: gestão, flexibilidade e inclusão. Relativamente ao capítulo II tratar-se-á da teoria construtivista e as suas implicações, subdividindo-o em dois pontos: o docente como mediador do processo de ensino e das aprendizagens e as Expressões Artísticas (EA) na gestão do currículo. O capítulo III refere-se aos desafios educativos do professor do século XXI, de acordo com a aprendizagem cooperativa e a interdisciplinaridade. Por fim, o capítulo IV destina-se ao tratamento da Investigação-Ação (I-A) como uma metodologia orientadora da prática educativa. Especifica-se essa metodologia e alude-se à Investigação Qualitativa (IQ), à I-A, às técnicas e instrumentos de recolha de dados e aos métodos de análise de dados empregues. A segunda parte está ramificada em cinco capítulos: o capítulo V designa-se a intervenção pedagógica na EPE, nomeadamente no Externato Princesa Dona Maria Amélia; o capítulo VI detalha o grupo de crianças da Sala Vermelha; o capítulo VII conduz-nos aos estágios pedagógicos realizados no 1.º CEB, particularmente na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (EB1 com PE/C da Nazaré); o capítulo VIII especifica o sucedido na turma do 1.º ano; e, finalmente, o capítulo IX particulariza a intervenção na turma do 4.º ano. Importa salientar que no capítulo V dá-se importância à caracterização do meio envolvente e da instituição, à semelhança do capítulo VII, que acrescenta a organização do espaço educativo de ambas as turmas. O capítulo V subdivide a caracterização da instituição em enquadramento histórico, funcionamento, instalações e população escolar. Além disso, o capítulo VI alude à organização do espaço e tempos educativos, à caracterização das famílias, à prática pedagógica concretizada onde se destacam três atividades desenvolvidas nessa valência, ao Projeto de I-A posto em prática, à atividade desenvolvida em comunidade educativa, à avaliação do desempenho das crianças e à reflexão da prática pedagógica. O capítulo VIII e IX assemelham-se, na medida em que, individualizam a organização do tempo pedagógico na turma do 1.º e do 4.º ano, a caracterização das famílias, a intervenção pedagógica, as três

atividades destacadas, o Projeto de I-A aplicado, a atividade desenvolvida com a comunidade educativa, a avaliação do desempenho dos alunos e a reflexão sobre a prática pedagógica. O Projeto de I-A desenvolvido na EPE baseia-se na questão problema: *De que forma é que as crianças da Sala Vermelha podem desenvolver a motricidade?* e o efetuado no 1.º CEB: *De que forma é que a turma do 1.º A pode desenvolver o gosto e prazer pela leitura e escrita?* Em cada tópico referente a esses projetos são mencionadas as fases, a revisão preliminar para o estudo e as estratégias de intervenção.

O relatório termina com as considerações finais onde é feito um resumo e reflexão, simultâneos, tanto no que diz respeito à teoria e como à prática vivenciada.

A metodologia empregue foi a pesquisa bibliográfica e normativa para que houvesse uma sustentação científica. Os apêndices deste relatório estão compilados no CD-ROM, para que se possa aceder: a uma entrevista; às planificações; às fichas 1g e 2g, inseridas no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), realizadas para as crianças da EPE; e aos diários de bordo (DB).

Parte I

Enquadramento Teórico e

Metodológico

Capítulo I – Currículo: gestão, flexibilidade e inclusão

O conceito de currículo, de acordo com os conhecimentos adquiridos na Unidade Curricular (UC) de Teoria e Desenvolvimento Curricular e Desenvolvimento Curricular no 1.º CEB, na sua essência significa *currere*, ou seja, um caminho, uma trajetória ou itinerário. A verdade é que não há um consenso quanto à sua definição, sendo ele um objeto de debate. No entanto, é reconhecido como o coração do sistema educativo, considerando-se um conceito polissêmico e ambíguo, de caráter multifacetado (Roldão & Gaspar, 2007). As definições mais comuns caracterizam o currículo como: um conjunto de disciplinas/grupo de conteúdos que reforça aquilo que deve ser ensinado nas escolas; um conjunto de materiais, de resultados de aprendizagem, de objetivos de aprendizagem; um conjunto de experiências apresentadas ao aluno sob tutela da escola; e um produto previamente planejado (Pacheco et al., 1999). Ribeiro (1995), por sua vez, sistematiza o que se entende por currículo mais frequentemente: lista de disciplinas de ensino e respetivos tempos letivos, não existindo autonomia; esquema de conteúdos programáticos; sequência organizada de conteúdos de ensino (o que se ensina); objetivos de ensino (para que se ensina); e manuais e materiais didáticos para os alunos e professores (com que se ensina). O único consenso acerca deste termo é o seu objeto de estudo, o facto de ser de natureza prática, ligado à educação e com a metodologia no quadro das Ciências Sociais e Humanas (Pacheco, 2001).

O currículo, além de ser permeável e aberto, deve ser flexível e com contextos de aprendizagem adaptados aos alunos. Assim sendo, não deverá existir um “currículo uniforme e pronto-a-vestir” (Formosinho, 2007), ou seja, este precisa ter uma gestão flexível através do uso de diferentes metodologias e estratégias, variando a sequência de conteúdos dados. Contudo, há quem ainda o trate, no contexto escolar, como um processo linear, ou seja, um plano de estudos ou programa organizado e estruturado com objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação (Pacheco, 2008).

O currículo, “reconhecido como uma área do saber educativo indispensável na formação de professores” (Pacheco et al., 1999, p. 18), é fundamental para poder aplicar a didática (a arte de ensinar), pois é lá que se encontram os princípios fulcrais. Deste modo, o ato didático enquadra-se e operacionaliza o currículo, tendo em consideração os seus componentes: planificação, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. No fundo define-se como um projeto, com um processo de construção e desenvolvimento interativo, implicando unidade, continuidade e interdependência entre as decisões a nível do plano normativo/oficial, e ao nível do plano real/do processo de ensino-aprendizagem. O currículo é um instrumento da

prática pedagógica (PP) resultante da interação e confluência de variadas estruturas na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Pacheco, 1999).

Roldão (1999) define o currículo como um conjunto de aprendizagens tidas como necessárias num certo contexto/tempo e a organização/sequência utilizadas para o aplicar e desenvolver. É o conjunto das aprendizagens que cabe à escola organizar e garantir. Os programas nacionais, integrados no funcionamento da instituição e do sistema, constituem o currículo e organizam a forma de o gerir, adaptando às finalidades educativas. Ligada à noção de gestão curricular está como gerir, “(...) decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão & Almeida, 2018, pp. 8-9).

O currículo em construção ou processo tende a atingir os objetivos educacionais que são considerados como uma finalidade do desenvolvimento curricular. Nesta lógica, torna-se pertinente referir as fases do desenvolvimento curricular sendo elas: a conceção, a implementação/operacionalização e a avaliação. Além disso, consideram-se duas lógicas no processo de desenvolvimento curricular: a racionalidade técnica (tecnicista) e o construtivismo. A racionalidade técnica é a mais utilizada e traduz a ideia de plano ou programa a cumprir, onde se aplica apenas o que está descrito no plano. O construtivismo, tema que será abordado no capítulo seguinte, é como um projeto participado, no qual as crianças são as construtoras do seu próprio conhecimento, através da utilização dos seus conhecimentos prévios. Neste projeto realiza-se a adaptação do desenvolvimento curricular ao contexto. Há que salientar que a implementação reflete uma racionalidade técnica e, em contrapartida, a operacionalização possui uma perspetiva construtivista (Roldão & Gaspar, 2007).

De facto, e ainda segundo os mesmos autores, quando se constrói um currículo, o primeiro desenho do mesmo é sob o formato de plano. O plano e o projeto possuem sequências e só desta forma é que se desenvolvem. Todavia, no plano as sequências são predeterminadas e no projeto vão acontecendo ao longo do tempo. No fundo, a margem de flexibilização é que distingue um tipo de processo do outro.

O currículo pode ser visto como um plano a cumprir (racionalidade técnica) onde toda a conceção é feita previamente, desligada da implementação e avaliação. A implementação e avaliação só acontecem após a conceção, não a colocando em causa e tendo em vista o melhoramento da sua eficácia. Os princípios organizadores deste currículo são: abrangência, consistência, articulação, continuidade, equilíbrio, enquadramento, integração, extensão, sequência, relevância e transferibilidade (Roldão & Gaspar, 2007). Segundo Ribeiro (1995)

esta definição engloba ser um plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo os objetivos, os conteúdos (o que se planeia ensinar) e os processos (como se planeia ensinar).

O currículo como plano é aquele que está definido (predeterminado) e tem de ser cumprido, existindo programas delineados. Neste caso, há implementação do que está definido previamente, ou seja, tem de existir rigor e fidelidade ao aplicar este currículo. A implementação acontece a partir da planificação e conseqüente programação (Roldão & Gaspar, 2007). Não obstante, o plano tem um caráter mais geral feito para um mês ou uma semana, em comparação com uma planificação que é mais específica, executada para cada dia.

O currículo como projeto adota uma lógica construtivista e é considerado um projeto participado, analítico e situado. A concepção desse currículo tem por base a realidade e os atores concretos que nela participam. Além disso, é feita a operacionalização, ou seja, adaptar o desenvolvimento curricular ao contexto. Dá-se importância à adaptação de acordo com as condições contextuais, como por exemplo o meio envolvente das crianças da turma. Portanto, operacionalizar é adaptar e alterar o currículo para depois poder implementá-lo (Roldão & Gaspar, 2007). Tal ocorre à medida que se vai trabalhando, considerando a realidade das crianças. Neste caso, importa interagir de forma intensa entre o que já foi criado e o que se está a criar. Ao operacionalizar apropria-se melhor aquilo que vai acontecer.

Basicamente, o currículo como projeto é formativo e centrado no aluno, resultante das intenções e experiências diárias das crianças, preparadas no âmbito da escola (Pacheco et al., 1999). Além disso, é construído aos poucos, visto que há a necessidade de conhecer, primeiramente, as crianças.

Resumidamente, o currículo caracteriza-se por ser um conceito polémico e ter um processo complexo. A nível da construção social, revela os valores, crenças e costumes de um determinado grupo social. Neste sentido, ao ser emanado pelos responsáveis educativos superiores do Governo representa valores de um grupo social dominante e por isso, não é abrangente a toda a população. Logo, o docente, como responsável direto na aplicação do currículo, tem a função de flexibilizá-lo adotando estratégias e materiais ao contexto da sala de aula e à turma com que trabalha. Além disso, considerando as matrizes, currículo como plano e como projeto, há que salientar que o primeiro é visto como uma ação planeada, que implica cumprir objetivos predefinidos e possui um plano estático e rígido. O segundo supõe, também, um certo planeamento que se relaciona com a racionalidade prática, crítica e construtiva, mas é flexível, aberto e dinâmico. No fundo, o projeto parte do plano, mas o projeto pode ser adaptado e reconstruído.

A nível da EPE e de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)* o currículo “(...) refere-se ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 106).

As *OCEPE* apoiam-se nos objetivos globais pedagógicos e na Lei-Quadro (Lei n.º 5/1997) para que se construa e administre o currículo, sendo essa responsabilidade do educador/a, juntamente com a equipa educativa. É necessário ter em conta as implicações para que se faça uma abordagem globalizante e integrada, explanadas nas Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática) e Área do Conhecimento do Mundo. Apesar de se notar, tradicionalmente, uma diferença entre a valência creche e a EPE, ambas devem ser regidas pelos mesmos princípios educativos, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como elementos indissociáveis do processo educativo, interligando o cuidar e o educar numa qualidade do clima relacional. Na EPE importa trabalhar no sentido de desenvolver as potencialidades de cada criança para que existam condições e seja sucedida na transição para o 1.º CEB, mantendo uma continuidade das aprendizagens realizadas anteriormente (Silva et al., 2016).

Ainda de acordo com os autores supramencionados, o desenvolvimento da criança a nível motor, emocional, social, cognitivo e linguístico é um processo que resulta da interação entre a maturação biológica e as experiências que surjam pelo meio físico e social. Todas as experiências são oportunidades de aprendizagem, cruciais para o desenvolvimento que influencia e é influenciado pela aprendizagem.

A criança é o sujeito e o agente do processo educativo, ou seja, valoriza as suas competências únicas e os seus saberes, partindo das experiências para que possa desenvolver todas as suas potencialidades. O educador tem o papel de estimular o desenvolvimento e aprendizagem, para que a criança saiba defender as suas ideias, respeite os outros e contribua para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (Silva et al., 2016).

Ao visitar o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) salienta-se que é atribuído às crianças o direito de aceder à educação numa perspetiva de igualdade de oportunidades (UNICEF, 1989). As primeiras aprendizagens são fundamentais e dependem da qualidade do ambiente educativo, do valor das características individuais de cada criança, respeitando e respondendo às suas diferenças, para que se sintam sempre incluídas no grupo.

A diversidade é um meio de privilegiar e enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem.

As *OCEPE*, não são um programa a cumprir, são uma referência para gerir e construir o currículo, exigindo um conhecimento das crianças e do meio envolvente. O ideal seria que o educador se regesse por um processo de observação, registo, planeamento e avaliação, para proporcionar um ambiente motivador e promotor de aprendizagens significativas e variadas.

A designação das Áreas de Conteúdo possui semelhanças com as usadas noutros níveis do sistema educativo, com o objetivo de favorecer a articulação entre a EPE e o ensino do 1.º CEB, facilitando a comunicação entre educadores e professores. Assim sendo, a EPE não deverá ser uma preparação da criança para o 1.º CEB e sim, um desenvolvimento de saberes e disposições que a guiem para o sucesso.

Já quanto ao 1.º CEB, o Decreto-Lei (DL) n.º 139/2012 alude que currículo é “(...) o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo.” (p. 3477).

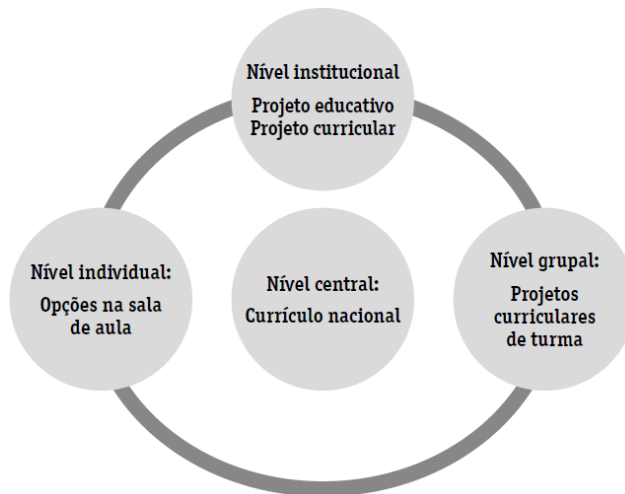
Assim, o DL n.º 91/2013 estabelece orientações relativas à organização e gestão dos currículos, como também na avaliação dos conhecimentos a atingir e das capacidades a desenvolver nos discentes, no 1.º CEB. A escola possui um papel fulcral na organização de atividades de enriquecimento curricular estimulando uma gestão mais flexível e articulada das mais variadas ofertas a promover. Assim sendo, devem ser inseridas no Projeto Educativo de Escola (PEE) atividades de caráter opcional e de natureza lúdica, cultural e formativa reincidindo nos domínios: desportivo, artístico, científico e tecnológico, conectando a escola com o meio, de forma solidária e voluntária, bem como no que concerne à dimensão europeia na educação. Deste modo, as escolas detêm liberdade para organizar os tempos letivos na medida em que respeitem as cargas horárias de cada disciplina, na sua totalidade.

No que concerne aos programas do 1.º CEB, o docente precisa cumprir e guiar-se pelo *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), pelas *Metas curriculares ensino básico – Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012) e pela *Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo* (ME, 2004). Estes normativos orientadores da PP definem os conteúdos a ser trabalhados, por ano de escolaridade, na área do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e das EA, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino no ensino básico. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al., 2017) define as competências a serem atingidas pelos alunos durante e até ao fim da educação básica.

Ao longo da escolaridade é fundamental a articulação curricular, trabalho no qual os docentes, enquanto orientadores e gestores do currículo, colaboram, discutem e refletem, a forma de assegurarem a existência de uma escola legítima de aprendizagem, integrando o conhecimento e interligando as distintas áreas do saber. As planificações devem ser elaboradas de acordo com a gestão curricular, antecipando efeitos e estabelecendo objetivos para que se consiga saber, ao máximo, o que ocorre na sala de aula (Barbeiro & Pereira, 2008; Morgado, 2003). É fundamental ter em consideração e percorrer na direção de um trabalho dedicado à articulação entre as diversas áreas curriculares a lecionar, ou seja, promover ambientes educativos integrados. Assim, verifica-se o sentido da interdisciplinaridade que valoriza um grupo de disciplinas relacionadas entre si e esse nível de relações pode ir desde a criação de processos de comunicação, até à integração de conteúdos e conceitos específicos (Leite, 2012).

A gestão é “um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir” (Roldão & Almeida, 2018, p. 18) que precisa ser permanente na ação educativa. Através da Figura 1 podemos observar que este processo ocorre em diversos níveis: central, institucional, individual e grupal.

Figura 1. Articulação entre os níveis de decisão curricular



Fonte: Roldão e Almeida (2018)

Deste modo, a eficácia da ação educativa advém da articulação entre o currículo nacional, o projeto educativo integrador do projeto curricular, as decisões do professor em relação a cada turma, no contexto sala de aula, e o projeto curricular de turma. A escola inicia a sua gestão curricular quando elabora o PEE, estabelecendo uma identidade pela adaptação ao contexto e às estratégias de intervenção (Roldão & Almeida, 2018). Assim, a gestão curricular

implica diversidade de parceiros para tomarem decisões, negociando entre eles e considerando os interesses e as perspectivas.

O problema da escola atual é o de ambicionar responder de forma satisfatória a todos. A criança até poderia não ir à escola, ficando em casa, todavia, seria muito mais pobre. Só através do contacto com os outros é que aprende. Aprendemos quando estamos com os outros, uns consolidam o que já sabem e os restantes aprendem em contacto com eles. Atualmente, a maioria dos alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE) já se encontram inseridos na escola, algo que não se verificava nos anos 90 (Cosme, 2019).

A inclusão traduz a ideia de que todos os homens e mulheres são iguais em direitos e oportunidades. Ela guia, mobiliza e atualiza os sonhos, os normativos, as recomendações das organizações internacionais, os discursos e as opções dos decisores educativos e políticos. Tal implica a inserção de alunos com NEE nas escolas. Graças a isso, encaminharam menos alunos para instituições para que houvesse um meio com uma restrição cada vez menor, no sentido de uma diferenciação que em vez de reduzir, potencie. As escolas procuram a melhor forma para incluir as crianças, oferecendo apoio médico, apoio aos pais, formação vocacional, transporte especial e outros serviços diferenciados (Miranda & Cabral, 1999).

O princípio da inclusão apela para uma escola que dê atenção à criança-todo e não apenas à criança-aluno, respeitando os níveis académico, socio emocional e pessoal. Isto no sentido de proporcionar uma educação apropriada, que máxime o potencial dos discentes (Correia, 2008). Desta forma, a inclusão servirá como um meio de tornar a escola para todos numa instituição na qual se incluem, plenamente, todas as pessoas, aceitam-se as diferenças, apoia-se a aprendizagem e respondem-se às necessidades individuais (Camacho, 2016). Além disso, todos os alunos têm capacidade para aprender e ser sucedidos, caso sejam usadas técnicas apropriadas e se a educação for motivante.

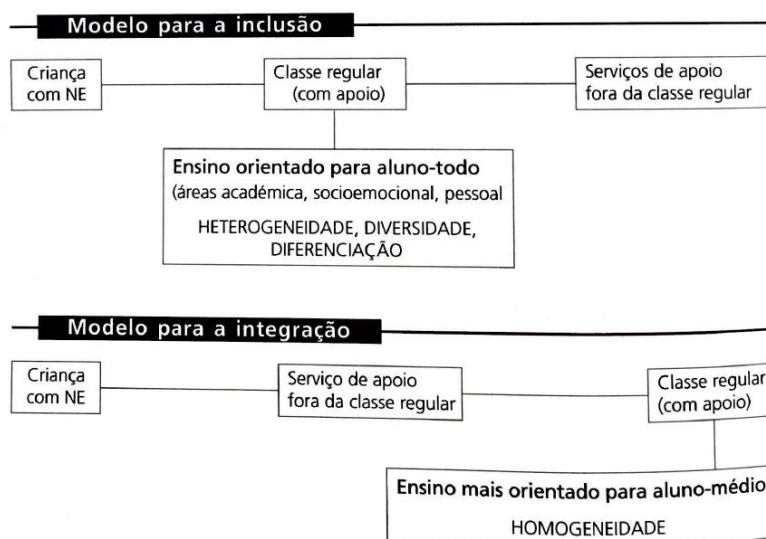
Para fazer inclusão, será necessário assegurar os apoios adequados para os discentes, como também, apoios diversificados para os que têm necessidades distintas (cada um aprenderá à medida das mesmas). Uma turma nunca será homogénea ao nível das capacidades e é devido a isso que se diversifica e flexibiliza, em consonância com os profissionais de outras disciplinas. A escola ensina o humanismo - a ver os problemas dos outros - o saber/aprendizagem e a pensar corretamente. Não serve para preparar para a profissão. Ao invés disso, ajuda a preparar o pensamento crítico e individual (Cosme, 2019).

“A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (Silva et al. 2016, p. 10). A verdade

é que a interação e cooperação entre as crianças facilitam a sua aprendizagem, tanto com o educador como umas com as outras. Isto carece de um planeamento adaptado e diferenciado, consoante o grupo e com as características individuais, de modo a proporcionar, a todas as crianças, condições estimulantes para o desenvolvimento e aprendizagem, num sentido de segurança e autoestima. Para que exista um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade é crucial que a instituição de ensino adote uma perspetiva inclusiva para que todos se sintam acolhidos e respeitados (crianças, famílias e profissionais). Importa existir um trabalho colaborativo entre os profissionais, caso considerem as famílias como parceiros, haja uma ligação próxima com a comunidade, bem como a rentabilização dos seus recursos. A intenção permanente de melhorar os ambientes inclusivos decorre do planeamento e avaliação dos mesmos, com o contributo de todos.

Há que distinguir a integração da inclusão, apesar de se notar uma continuidade educativa no atendimento de discentes com NEE. A integração dá importância aos apoios educativos diretos para os alunos com NEE fora da sala de aula, já a inclusão proclama os apoios, de forma indireta, dentro da sala de aula. Só em determinados casos é que os apoios são dados fora da sala de aula (Figura 2).

Figura 2. Esquema dos modelos usados pela inclusão e pela integração



Fonte: Correia (2003)

Assim sendo, o ensino no modelo inclusivo é orientado para que o discente seja visto como um todo, considerando os níveis de desenvolvimento essenciais, bem como as características/necessidades. A sala de aula é, de facto, um espaço onde reina a heterogeneidade e a diversidade. No modelo inclusivo a ideia principal é a de manter o aluno dentro da sala de

aula, podendo, posteriormente, existir apoio acrescido, fora dela. É um modelo promotor da igualdade de oportunidades educativas, visto que defende os direitos dos discentes com NEE.

A escola é uma organização complexa que pode ser observada e examinada como um todo. Esta complexidade da análise organizacional surge da existência de inúmeros modelos e ferramentas que tentam explicar a escola como uma instituição multifacetada que está em constante interação e modificação (Hall, 1984). Por isso, o docente ao proporcionar um contexto organizado e interdisciplinar, envolve as diversas áreas do currículo. Importa ressaltar a importância de adaptação das atividades à faixa etária da turma com que se está a trabalhar.

No DL n.º 240/2001 foi definido o perfil de desempenho comum dos educadores de infância bem como dos professores do ensino básico e secundário. Através da análise do DL n.º 241/2001, o educador, na EPE, cria e desenvolve um currículo por meio da planificação, da organização e da avaliação das atividades/projetos curriculares e do ambiente educativo, para promover aprendizagens integradas.

Assim sendo, compete ao educador, no âmbito da **organização do ambiente educativo**: organizar o espaço e os materiais; disponibilizar e usar materiais diversos e estimulantes; organizar o tempo de forma flexível e diversificada; utilizar e gerir os recursos educativos, ligados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); e criar e manter condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças.

No que diz respeito ao âmbito da **observação, planificação e avaliação** o educador necessita: observar cada criança, pequeno grupo e grande grupo; ter em conta as competências e conhecimentos das crianças; planificar a sua prática de forma flexível e integrada; planejar atividades com objetivos abrangentes e transversais; e avaliar, formativamente, a intervenção, o ambiente, os processos educativos, o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Relativamente ao âmbito da **relação e ação educativa** o educador precisa: relacionar-se com as crianças favorecendo segurança afetiva e promovendo a autonomia; facilitar o envolvimento da criança em atividades/projetos; fomentar a cooperação entre as crianças, envolver as famílias e as comunidades nos projetos; apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, social e emocional das crianças; estimular a curiosidade pelo que rodeia a criança; incrementar capacidades de realização de tarefas e vontade de aprender; e promover o desenvolvimento social, cívico e pessoal (educação para a cidadania).

Enquanto o educador mobiliza competências e conhecimento imprescindíveis para desenvolver um currículo integrado, no que concerne à expressão/comunicação e conhecimento do mundo, também deve: organizar um ambiente onde se estimula a comunicação; promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças; favorecer o

surgimento de comportamentos provenientes de leitura e escrita; promover diversos tipos de expressão; organizar jogos e proporcionar atividades de desenvolvimento da motricidade global; promover atividades exploratórias de observação e descrição; incentivar a observação, exploração e descrição de relações entre pessoas, objetos e acontecimentos; possibilitar oportunidades para explorarem as quantidades; estimular a curiosidade e a capacidade de identificar características da realidade envolvente; ativar a capacidade de organização temporal; despertar o interesse pelas tradições da comunidade; e promover situações de observação de fenómenos da natureza e acontecimentos sociais.

O professor do 1.º CEB desenvolve o currículo num âmbito de uma escola inclusiva, utilizando e integrando conhecimentos científicos e tendo em conta as competências promotoras da aprendizagem dos alunos. O docente precisa: cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola, gerindo com outros docentes o projeto curricular da sua turma; desenvolver as aprendizagens; organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino; partir dos conhecimentos prévios dos alunos; proporcionar a integração das vertentes do currículo e articulação das aprendizagens entre a EPE e o 1.º CEB; estimular a aquisição de métodos de estudo e de trabalho; promover a autonomia dos discentes; avaliar as aprendizagens com instrumentos apropriados; desenvolver o interesse e respeito por culturas e povos; proporcionar a participação ativa dos alunos na elaboração e aplicação de regras de convivência; e relacionar-se com crianças e adultos de forma positiva. Importa que o docente estimule uma aprendizagem de competências sociais importantes, na área da cidadania ativa e responsável, bem como na educação em Português, em Matemática, em Ciências Sociais e da Natureza e das EA (DL n.º 240/2001).

Se o educador e professor orientarem as suas práticas de acordo os parâmetros anteriormente referidos estarão em conformidade com o perfil previsto para a sua profissão e desempenharão o seu papel da melhor forma possível, adaptando as atividades às necessidades dos discentes e do espaço onde ocorre a ação.

Segundo Trindade (2018), os alunos portugueses detêm um desempenho considerado adequado no que concerne à memorização de informações e procedimentos. Todavia, mostram dificuldades aquando da utilização e aplicação dessas informações e procedimentos de forma não padronizada ou quando necessitam raciocinar a partir dos mesmos. Assim sendo, conclui-se que nas escolas portuguesas desenvolveram-se respostas institucionais, pedagógicas e curriculares, o que lhes permite ser mais eficientes perante os desafios de natureza social, cultural e económica, propostos pelos alunos que as frequentam. Apesar disso, nota-se ainda, uma racionalidade educativa que impede o desenvolvimento de projetos de educação que

consigam despertar aprendizagens mais sólidas e apropriadas aos desafios e exigências da sociedade em que vivemos e do mundo. Logo, mostra-se urgente deixar de pensar no ensino numa perspetiva que parte de uma visão deficitária dos alunos. A necessidade de encontrar respostas que estejam adequadas aos desafios e às exigências do século em que vivemos, “contribuindo para que as escolas se transformem quer em espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, quer em espaços educacionalmente mais ambiciosos e influentes” (Trindade, 2018, p. 14), é clarificada na promulgação do Despacho n.º 5908/2017.

Em 2017, neste mesmo despacho, o Ministério da Educação (ME) promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), aplicado como um projeto-piloto em 230 agrupamentos escolares ou escolas portuguesas não associadas. De início, na Região Autónoma da Madeira (RAM), algumas escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário foram convidadas a participar neste projeto, passando, atualmente, a ser um processo que se estende a todas as escolas.

No final do período experimental publicou-se o DL n.º 55/2018, facilitador do alargamento e institucionalização do PAFC. Tal implica reflexão acerca dos desafios, exigências e implicações relativamente a um projeto que guia as escolas e os docentes a assumirem decisões curriculares, a investirem em modos de organizar os tempos e espaços de trabalho e a sugerirem estratégias e atividades, que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos discentes na gestão do dia-a-dia da sala de aula. Assim, o PAFC só terá sucesso se os docentes forem vistos como atores educativos e usufruam da autonomia para adotarem projetos curriculares, no sentido de desafiar os alunos a crescer e a aprender como indivíduos competentes e inteligentes (Cosme, 2018).

Deste modo, salienta-se o DL n.º 54/2018 e o DL n.º 55/2018 que abordam questões relacionadas com a escola inclusiva, a flexibilidade e a gestão, não podendo ser dissociados, pois guiam-se pelas mesmas ideias, complementando-se.

Com o DL n.º 54/2018, passa a ser prioridade apostar numa escola inclusiva, local onde todos os alunos poderão encontrar respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de formação e educação facilitadoras da sua inclusão social plena, independentemente da sua situação pessoal e social. O centro da atividade escolar é o currículo e as aprendizagens dos discentes, sendo imprescindível valorizar a diversidade dos alunos como uma mais-valia, procurando formas de lidar com a diferença através da adequação dos processos de ensino às condições e características individuais de cada um. Se necessário mobilizando meios para que haja uma aprendizagem e participação na vida da comunidade educativa. Algo que só será

exequível através autonomia da escola e dos seus profissionais, reforçando a intervenção dos docentes de educação especial.

A educação inclusiva, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), visa responder à diversidade de necessidades dos discentes, aumentando a participação de todos na aprendizagem e na vida em comunidade (UNESCO, 2009). O DL n.º 54/2018 alude os princípios orientadores da educação inclusiva que consistem: na educabilidade universal, na equidade, na inclusão, na personalização, na flexibilidade, na autodeterminação, no envolvimento parental e na interferência mínima. A participação e cooperação ativa dos pais ou encarregados de educação, na educação do seu filho, é um direito, podendo aceder às informações do processo individual do aluno – medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Essas medidas são categorizadas: universais, seletivas e adicionais. As medidas universais são as respostas que a escola disponibiliza para todos os alunos, a fim de promover a participação e melhoria das aprendizagens (acomodações curriculares, diferenciação pedagógica, promoção do comportamento pró-social, enriquecimento curricular, intervenção com foco académico/comportamental em grupos pequenos). As medidas seletivas destinam-se a combater as necessidades de suporte à aprendizagem, não resolvidas pelas medidas universais (percursos curriculares diferenciados, apoio tutorial, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens). As medidas adicionais só serão usadas caso as anteriores não sejam eficazes, servem para colmatar as dificuldades persistentes e acentuadas na comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos específicos de apoio à inclusão e aprendizagem (frequência do ano de escolaridade por disciplinas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, adaptações curriculares significativas e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social).

O professor de educação especial apoia os restantes docentes do aluno para definir estratégias de diferenciação pedagógica, reforçando aprendizagens e identificando diversos meios de motivação, expressão e representação.

Pretende-se constituir uma equipa multidisciplinar que apoie a educação inclusiva em cada escola. A equipa tem o papel de: sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva, sugerir as medidas de suporte à aprendizagem, acompanhar a aplicação das medidas de suporte, aconselhar os docentes na implementação de práticas educativas inclusivas, construir o relatório técnico-pedagógico e seguir o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem (DL n.º 54/2018).

Os professores devem possuir uma predisposição e uma capacidade de interagir cooperativamente em equipas transdisciplinares, assumindo a planificação e a intervenção partilhada, a reavaliação, a reflexão e o robustecimento da autoestima dos discentes. Tal acontece de acordo com o respeito pelas crianças com NEE e nível de exigência implícita, de forma a proporcionar oportunidades e práticas educativas diversificadas, por meio de estratégias significativas e inovadoras (Camacho, 2016). A verdade é que não existem receitas, visto que cada caso é diferente, existem sim ferramentas que facilitam o processo. As tecnologias de apoio, segundo o Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009, destinam-se ao melhoramento das funcionalidades, de modo a compensar a inaptidão dos discentes e moderando os seus efeitos, para que possam realizar atividades que anteriormente não seriam possíveis. Tal permite uma maior participação das crianças na sala de aula, considerando que os docentes estão aptos às adaptações que são necessárias efetuar na sua prática, nomeadamente ao nível das metodologias. Com o DL n.º 93/2009 cria-se o enquadramento do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, de forma inovadora e pioneira, que substitui as ajudas técnicas e tecnologias de apoio. Isto ocorre na perspetiva de garantir a eficácia do sistema, a sua operacionalidade e, também, a eficiência dos mecanismos, aplicando-os criteriosamente.

O DL n.º 55/2018, que substitui o DL n.º 139/2012, expressa um modo de conceber a relação entre as escolas e o ME, deixando de prescrever respostas universais a aplicar a nível local para definir possibilidades de ação, operacionalizadas por cada escola, conforme as particularidades dos alunos, do corpo docente, dos gestores e dos recursos que dispõe ou que pode vir a mobilizar. À luz desse DL, para uma escola ser inclusiva, promover as melhores aprendizagens e conseguir que os alunos atinjam o perfil de competências, acarreta que a mesma tenha autonomia para um desenvolvimento curricular adequado às necessidades e contextos dos discentes. Para tal, as escolas necessitam gerir, de forma integrada, o tempo, os saberes disciplinares e o trabalho interdisciplinar. No entanto, o currículo tem de ser um instrumento que permita às escolas a sua gestão e desenvolvimento local, dialogando com os alunos, pais e comunidade, de forma a que os alunos obtenham as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al., 2017). Nesta ordem de ideias há que implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, como uma área de trabalho; estimular nos discentes o desenvolvimento de competências de investigação, reflexão, avaliação e pensamento crítico; adotar variadas formas de organização do trabalho; apostar no trabalho de projeto e em experiências de comunicação e expressão; e reforçar as formas de avaliar as aprendizagens, diversificando os instrumentos.

A escola inclusiva é crucial, bem como as mudanças a nível das práticas pedagógicas, no sentido de apelar à participação ativa dos alunos, dos pais/encarregados de educação, dos docentes, dos não docentes e da comunidade. Estes, de forma colaborativa, concretizam o planeamento e avaliação de um ambiente inclusivo, feito com o contributo de todos. Importa assegurar os apoios adequados para os discentes e apoios diversificados para os que têm necessidades distintas, tendo em conta que cada um aprenderá à medida das suas necessidades. De facto, uma turma nunca será homogénea ao nível das suas capacidades e, por isso, é necessário diversificar e flexibilizar (Cosme, 2019).

As ofertas educativas do 1.º CEB tencionam assegurar aos discentes uma formação geral comum, estimulando o desenvolvimento de aprendizagens cruciais para prosseguir os estudos no nível secundário. Importa investir igualmente na formação dos professores, assunto a ser abordado no capítulo III, para que adquiram novas competências de ensino, tornando-os aptos a responder às necessidades educativas das crianças e a desenvolver atitudes positivas quanto à integração (Correia, Cabral & Martins, 1999). As competências não existem sem os saberes, sendo eles ingredientes cruciais da competência, como é o caso da capacidade de utilizá-la para resolver problemas, elaborar estratégias, decidir e agir (Perrenoud, 2003).

Neste sentido o processo de autonomia e flexibilidade curricular implementado nas escolas possibilita os docentes a poderem gerir o currículo até 25%, do total da carga horária: por ano de escolaridade e das componentes socioculturais científicas propostas para o ciclo de formação (DL n.º 55/2018; Trindade, 2018).

A fim de promover as áreas de competências circunscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, surge um documento com as orientações curriculares para a planificação, realização e avaliação do processo ensino-aprendizagem designado por Aprendizagens Essenciais (AE). Estas caracterizam-se por um conjunto de saberes, capacidades e atitudes a obter para todos os discentes nas disciplinas e áreas disciplinares. Além disso, apoiam as decisões curriculares dos alunos, pretendem favorecer a autonomia do processo (potenciando a sua flexibilização) e servem como orientação curricular de base, bem como outros documentos curriculares para o planeamento, avaliação e aprendizagem nos diversos anos de escolaridade. O planeamento curricular dependerá do conhecimento da comunidade em que a escola está inserida, no intuito de adequar e contextualizar o currículo às características dos alunos e ao PEE (Cosme, 2018; DL n.º 55/2018)

Este DL n.º 55/2018 visa promover uma nova racionalidade educativa, passando de um ensino centrado na reprodução de conteúdos e de procedimentos para um ensino que envolva os discentes em tarefas significativas, originárias de aprendizagens amplas e pertinentes, bem

como intelectualmente mais desafiantes. A valorização da atividade e do protagonismo intelectual dos discentes pressupõe a valorização de saberes culturais ao nosso dispor, sendo eles referências indiscutíveis da atividade, do protagonismo e da aprendizagem subsequente que os alunos precisam realizar (Trindade, 2018). Deste modo, atualmente ambiciona-se que o aluno do século XXI atinja múltiplas competências, presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, combinação complexa de conhecimentos, atitudes e capacidades que possibilitam uma efetiva ação em contextos diversos (Martins et al., 2017) e estabeleça as AE. Analisando o Despacho n.º 6478/2017, salienta-se que o Perfil dos Alunos é um documento orientador do currículo de referência para a construção dos passos e dos componentes do currículo. É um guia com os princípios basilares para a existência de uma educação inclusiva, sendo que a inclusão define-se como:

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconômico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos. (Despacho n.º 6478/2017, p. 13).

Com o Perfil dos Alunos possuímos uma visão daquilo que se pretende que os discentes alcancem, que só é possível através da participação da escola, ação dos professores e empenho dos familiares. Por sua vez, as AE caracterizam-se essencialmente por serem aquilo que pode e deve ser aprendido por todos (Roldão, Peralta & Martins, 2017).

O Perfil dos Alunos e as AE são documentos integrantes do currículo, sendo indispensável a sua articulação, coerência e consistência com o modelo. Neste alinhamento, o desenvolvimento de competências realiza-se através da combinação dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes (Figura 3). Estas são consideradas centrais no Perfil dos Alunos, no decorrer da escolaridade obrigatória.

Figura 3. Esquema conceitual da definição de competência



Fonte: Retirado de Cohen & Fradique (2018) in *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

As áreas de competências não possuem uma hierarquia interna e são complementares. Na verdade, nenhuma delas coincide com uma área curricular específica, dado que cada área curricular abrange variadas competências, tanto teóricas como práticas. Têm como alicerces para aprender e continuar essa aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de literacias diversas, sendo elas a leitura e escrita, a numeracia e uso das TIC. Nesta ordem de ideias, consideram-se como áreas de competências dos discentes, à saída da escolaridade obrigatória, as que se encontram explícitas na Figura 4.

Figura 4. Áreas de competências



Fonte: Adaptado do Despacho n.º 6478/2017

Através das áreas de competências salienta-se: o que os discentes devem saber (conteúdos de conhecimento), os processos cognitivos que deverão ativar para obter esse conhecimento (operações/ações fulcrais para aprender), o saber fazer que está associado (mostrar que realmente aprendeu), numa determinada disciplina. A partir daí, o aluno articula

os conhecimentos das diversas disciplinas, dos anos de escolaridade e dos ciclos (Roldão et al., 2017).

O resultado do Perfil dos Alunos será produzido gradualmente, durante o percurso curricular, integrando a: aquisição de conhecimentos sólidos; capacidade de usar processos eficazes de alcançar o conhecimento; capacidade obtida da sua mobilização; e apropriação de atitudes, referentes ao próprio conhecimento e à componente social e cidadã (Roldão et al., 2017).

Assim, os alunos dão os primeiros passos num currículo que prevê formar cidadãos para o futuro. Há uma necessidade de transformar o plano curricular que será gradual e participado, mantendo-se os referentes curriculares existentes, ao passo que se reconstrói o currículo aos poucos. Importa ressaltar que numa perspetiva de currículo futuro, os documentos curriculares das áreas e disciplinas têm tendência a evoluir para um formato mais orientador, e por sua vez, menos restritivo. Aquando da conclusão deste processo, o documento *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário* poderá ser o referencial e a matriz das orientações curriculares do sistema, em articulação com a autonomia curricular das escolas (Roldão et al., 2017).

Os alunos precisam estar envolvidos na ação educativa, intervindo a nível cívico: livre iniciativa, autonomia, responsabilidade e respeito pela diversidade. Neste sentido necessita existir promoção da qualidade e eficiência na educação através do trabalho colaborativo, da coadjuvação entre docentes e da permuta temporária entre docentes da mesma área. A avaliação dos discentes sustenta-se numa dimensão formativa e é um elemento integrante do ensino e da aprendizagem, com a finalidade de melhorar durante o processo de intervenção pedagógica. É ela que orienta o percurso escolar dos discentes e comprova que as aprendizagens foram efetuadas, ou seja, os conhecimentos obtidos, as capacidades e atitudes desenvolvidas nas áreas de competências. Os instrumentos, procedimentos e técnicas usados para avaliar devem ser adequados aos objetivos, ao assunto a avaliar e aos alunos, variando conforme a diversidade e particularidade do trabalho curricular a ser desenvolvido com os discentes. A avaliação formativa possui um carácter contínuo e sistemático e a avaliação sumativa cria um juízo sobre as aprendizagens efetuadas pelos alunos, que são classificadas e certificadas. A escola tem o papel de assegurar a participação dos alunos e respetivos pais/encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, promovendo a partilha de informações e o envolvimento/responsabilização dos intervenientes, consoante as características da comunidade educativa (DL n.º 55/2018). É importante que os alunos

participem na avaliação do seu trabalho e do trabalho desenvolvido pelos outros (Monteiro, Queirós & Moreira, 1994), desenvolvendo o seu sentido crítico e reflexivo.

A escola nasceu para formatar e uniformizar os alunos, contudo, hoje, tem o intuito de guiar ou criar um caminho para cada um deles, promovendo a apropriação de instrumentos e saberes nos diversos níveis. O professor não será um aplicador de currículo, mas sim um decisor ao serviço dos seus alunos (Cosme, 2019).

A autonomia e flexibilidade curricular é o poder conferido à escola para que possa gerir o currículo e organize as matrizes curriculares-base (componentes do currículo que integram planos curriculares nacionais, por ciclo e ano de escolaridade e respetiva carga horária), no que concerne às áreas disciplinares, disciplinas e respetiva carga horária (Cosme, 2018).

As escolas, ao se assumirem como instituições curricularmente inteligentes, necessitam tomar autonomamente decisões que pressuponham um distanciamento quanto às conceções do paradigma da instrução sobre o significado de ser professor e aluno, bem como o que se entende por ensinar e aprender nas escolas (Trindade & Cosme, 2010; Trindade, 2018). Logo, as decisões confrontam professores e alunos com desafios e exigências que tendem a complexificar o trabalho dos docentes, para que os discentes tenham aprendizagens significativas e sólidas.

A função da escola é desafiar os discentes, partindo do que são e do que sabem, de forma a ampliar os seus conhecimentos e a desenvolver as respetivas competências (Trindade, 2018). A escola precisa deixar de ser um espaço fechado relativamente aos problemas e desafios do mundo, para se tornar um espaço gerador de possibilidades novas de compreensão e ação, considerando a função do saber como um instrumento que confira maior intencionalidade às ações de cada pessoa.

Capítulo II – A Teoria Construtivista e as suas implicações

2.1. O docente como mediador do processo de ensino e das aprendizagens

“O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem.” (Sacristán, 2014, p.66). A ação docente não é exterior às condições culturais e psicológicas dos professores. Para educar e ensinar há que permitir o contacto com a cultura.

A intervenção educativa remete para o processo de ensino-aprendizagem. O construtivismo entende que o momento em que o aluno renuncia de forma autónoma, os seus pré-conceitos e se apropria da estrutura concetual inerente às competências em desenvolvimento, é essencial ao processo de aprendizagem. A escolha das condições didáticas dependerá do conhecimento dos pré-conceitos (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005).

A verdade é que o docente é responsável pela flexibilização da prática que interseta diferentes contextos. Apesar de não ser ele quem define o currículo, desempenha um papel crucial na desconstrução do mesmo, por meio da sua ação. Um professor é um profissional que usa o seu saber e experiência para conseguir se desenvolver em contextos pedagógicos práticos e preexistentes (Sacristán, 2014).

Para que o docente estruture a sua prática como mediador do processo de ensino e das aprendizagens precisa conhecer a teoria construtivista e as pedagogias desenvolvidas por Jean Piaget, Lev Vygostky e Seymour Papert.

Assim sendo, Piaget (1990) dividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro fases observáveis na tabela seguinte (Tabela 1). A informação relativa a este autor foi trabalhada num estudo efetuado na UC de Didática do Estudo do Meio, que, por sua vez, se adaptou para este contexto.

Tabela 1. Fases do Desenvolvimento Cognitivo
Fases do Desenvolvimento Cognitivo – Estádios

<i>Nascimento até aos 24 meses</i>	Sensório-motor
<i>Dos 2 aos 7 anos</i>	Pré-operatório
<i>Dos 7 aos 12 anos</i>	Operatório concreto
<i>Dos 12 em diante</i>	Operatório formal

Fonte: Taille (2006)

A primeira fase designa-se estágio sensório-motor e integra crianças desde o nascimento até aos 24 meses. Neste, a atividade cognitiva acontece pela experiência imediata e a atividade intelectual é prática, caracterizada por interagir com o meio através dos sentidos. Altura na qual a criança compreende e constrói o mundo pela aquisição e mistura de ações físicas e experiências sensoriais (Pires & Brandão, 2011; Sprinthall & Sprinthall, 1993). É um estágio extremamente rico, onde existe uma evolução complexa, pois, a inteligência da criança é expressa antes dela adquirir a linguagem/fala. A inteligência prática integra, deste modo, as ações e percepções. A criança percebe o conceito de objeto e objeto permanente e constrói o seu universo por meio das percepções (Taille, 2006).

O estágio pré-operatório abarca as idades dos 2 aos 7 anos e destaca-se por ser a altura da vida onde surge a linguagem (determinante para a evolução da criança) e onde ocorre a representação simbólica, caracterizada pela aptidão de criar símbolos para substituir/demonstrar objetos e lidar com eles, mentalmente. É a fase na qual se nota que a criança é egocêntrica e possui dificuldade em perceber o ponto de vista do outro. Neste estágio, a criança imita para aprender e reproduzir novos movimentos (Piaget, 1990). Além disso, o jogo simbólico surge na vida da mesma, como uma forma para esta se adaptar ao mundo social do adulto, onde existem valores e regras. Assim, o jogo modifica o real através da assimilação às necessidades do eu. A imitação é a acomodação aos modelos exteriores, sendo que a inteligência é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (Piaget & Inhelder, 1997). Por sua vez, Vygotsky (1982) afirma que o meio social é determinante no desenvolvimento humano, já que através da imitação a criança adquire e desenvolve a linguagem. Resumindo, as características evolutivas (imitação, jogo simbólico e linguagem) possibilitam a evolução representativa de objetos, acontecimentos ou pensamentos. Considera-se fundamental a correlação entre todas elas, dado que não se desenvolvem sem o auxílio constante da estruturação da inteligência.

O estágio operatório-concreto ocorre entre os 7 e os 12 anos e é neste que a criança já consegue construir mentalmente o processo de seriação, ou seja, consegue ordenar componentes segundo as suas grandezas, por ordem crescente. Costuma-se falar neste estágio, como a idade dos “porquês”.

Após os 12 anos de idade, a criança chega ao estágio das operações formais, entrando na pré-adolescência. Este é marcado pela habilidade dos adolescentes conceberem hipóteses para soluções e assegurarem-se de que são verídicas (Evans, 1980). Tal sucede, visto que, os jovens já possuem uma forma flexível de manipular informação e de se distanciar do mundo. A adolescência é o momento em que o jovem começa a pensar sobre o seu futuro, delimitando a passagem da infância para a vida adulta (Carneiro, Silva & Viana, 2011).

Por outro lado, Vygotsky, concebeu o sujeito como um ser social e defendeu que aquilo com que nascemos é natural e está determinado geneticamente - funções mentais superiores. O comportamento que resulta destas está condicionado pelo que fazemos. Este consiste na reação e resposta ao ambiente, pelo impulso – funções mentais inferiores. As funções desenvolvem-se através da interação social e estão determinadas pela sociedade em que está inserido o indivíduo.

Para o pedagogo, o conhecimento é resultado da interação social e, por isso, aprendemos em interação com os outros. Nessa interação, o ser humano desenvolve habilidades psicológicas manifestadas no âmbito social e, posteriormente, individual, sendo elas: a atenção, a memória e a formulação de conceitos (Berrum & Esquivel, 2007). Segundo Fino (2001) as funções cognitivas, defendidas por Vygostky, surgem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: a nível social (interpsicologicamente) e a nível individual (intrapicologicamente). Já que pela interação social as funções cognitivas não existem caso não haja relações sociais antecedentes. O pedagogo defendeu que as crianças é que constroem o seu conhecimento, não podendo dissociar o desenvolvimento do contexto social, sendo que a aprendizagem é capaz de liderar o desenvolvimento, e a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento da mente.

A educação escolar possui um papel decisivo no processo de desenvolvimento dos cidadãos, contribuindo para o mesmo, caso se estimule a emergência das funções que estão num processo de amadurecimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), estabelecendo uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem (Trindade, 2002).

A ZDP é uma área potencial do desenvolvimento cognitivo e consiste na distância entre o nível de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema e o nível de desenvolvimento potencial, demarcado pela resolução de um problema com a ajuda de um adulto ou com um parceiro mais capacitado. Assim sendo, a construção, resultado de uma experiência de aprendizagem, não é transmitida de uma pessoa para outra. Ao invés disso, adquire-se de uma forma mecânica, pelas operações mentais ocorridas durante a interação do sujeito com o mundo social e material (Fino, 2001).

Vygostsky (1978) afirma serem ineficazes as aprendizagens guiadas para níveis de desenvolvimento atingidos previamente, dado que não levam a um novo estágio no processo de desenvolvimento. A ZDP permite a proposta de “boas aprendizagens” que levam a um avanço no desenvolvimento.

A criança aprende a pensar criando sozinha ou com ajuda, interioriza novas ideias e novas ferramentas que lhe sejam necessárias e que lhes ensinem. Valoriza-se o diálogo entre o

aluno e professor, bem como em grupos, e destaca-se a importância do uso da linguagem oral e escrita para que o discente se possa expressar e aprender (Berrum & Esquivel, 2007).

A mediação é o centro da psicologia de Vygostky que implica a utilização de artefactos, construídos a nível social e cultural, com efeitos na mente, no utilizador e no contexto envolvente. O uso de artefactos deve ser visto como transformador do funcionamento da mente (Cole & Wertsch, 1996).

A teoria histórico-cultural da atividade relata os processos pelos quais o conhecimento é construído como produto da experiência pessoal e subjetiva das atividades. Portanto, a atividade advém do conhecimento, mediada por signos culturais (utensílios, linguagem, meios de comunicação, tecnologia, etc.) e considerando as tecnologias como artefactos da atividade prática. Consoante os artefactos se modificam, altera-se também a atividade e a consciência dos participantes, numa ação contínua que envolve ciclos de aprendizagem (Fino, 2001).

Se o docente utilizar como estratégia a mediação, a linguagem e as atividades partilhadas, o resultado será a promoção do desenvolvimento e da autonomia na criança. O papel do professor será como participante direto ou como um indivíduo que possibilita, planifica e cria oportunidades para a atividade partilhada (desenvolvida com outros). O docente ao agir como parceiro: ajuda a criança a distinguir propriedades essenciais ou não, auxilia a criança a estabelecer relações com um sistema concetual alargado, pesquisar conteúdos apropriados para o processo de pensamento da criança, conceber formas diversas de transferir para a criança a responsabilidade pela própria aprendizagem e planear os elementos do grupo, mantendo diálogos úteis e significativos (Fino, 2001). O adulto é então aquele que impulsiona e reforça o desenvolvimento das crianças.

As teorias de Piaget e Vygostky têm sido comparadas, sendo consideradas atrativas por membros inovadores da comunidade educativa. No que concerne à teoria de Piaget, esta é criticada por não dar atenção “ao papel dos pares mais aptos numa determinada cultura, aos artefactos culturais que medeiam a interacção entre os indivíduos e o seu envolvimento físico e cultural, e ao contexto histórico-social dos processos de ensino-aprendizagem.” (Fino, 2004, p. 1). À luz de Vygostky critica-se a ideia do construtivismo centrado na criança, fundamento de Piaget. Assim sendo, e de acordo com Hatano (1996), são cinco as características relativas à aquisição de conhecimento que interligam o construtivismo e a teoria histórico-cultural: o conhecimento adquire-se pela construção e não por transmissão; as crianças não pensam como adultos em miniatura, já que a aquisição de conhecimento implica reestruturar o conhecimento anterior; o processo para adquirir o conhecimento é condicionado pelo conhecimento já existente e por artefactos culturais partilhados (ex. linguagem); o conhecimento é específico e

cada indivíduo, para resolver os problemas, precisa apenas ter acesso ao conhecimento relevante; e a aquisição de conhecimento reflete o modo como esse foi adquirido e a maneira de ser usado – fenômeno “situado”.

Papert (1997) designava como construtivismo um movimento teórico no qual a aprendizagem seria facilitada quando autodirigida. Logo, o papel do docente seria o de criar condições para que existisse invenção. O construcionismo é definido por Papert como uma reconstrução do construtivismo Piagetiano. As diferenças consistem na importância dada, pelo construcionismo, ao papel do meio cultural no desenvolvimento do discente, na ampliação do conceito de assimilação (incluindo o aspecto afetivo) e na rejeição da sequência de estádios de desenvolvimento propostos por Piaget. O construcionismo valoriza a criação de ambientes de aprendizagem, que possuam materiais facilitadores de experimentação e construção de conceitos. Nesta teoria, o docente é o técnico de promoção da aprendizagem, que planeia e coordena as atividades realizadas pelos alunos e é o construtor do seu próprio conhecimento pedagógico (Correia, 2017).

Cosme (2018), por outro lado e através do PAFC, refere que o professor já não é visto como um mediador ou facilitador, mas sim como interlocutor qualificado. Assim sendo, pode assumir papéis diversificados na sala de aula, apoiando diretamente os alunos por meio de: aulas expositivas/tutoriais; propostas de organização do trabalho e da vida na sala de aula; e criação das condições que promovam tanto a auto como a heterorreflexão dos discentes, relativamente aos desempenhos acadêmicos, sociais, éticos e relacionais. A perspectiva educacional alunocêntrica está intimamente vinculada ao docente como facilitador, valorizando os interesses, saberes e necessidades dos alunos como um desafio e exigência curricular que potenciem as aprendizagens. Tal tende a não valorizar fatores incontornáveis da ação educativa, ou seja, os compromissos dos professores, as suas intenções curriculares e pedagógicas. No mundo e nas sociedades considera-se a escola como um espaço de socialização cultural necessitando os docentes de contribuir ativamente para que o objetivo se concretize.

As práticas dos docentes, como já foi referido no capítulo I, impõem a construção de novas competências, no plano da gestão do currículo. Currículo esse que lhes confere autonomia e responsabilidade no que concerne à qualidade das aprendizagens e ao combate ao insucesso/abandono escolar. Daí surge a necessidade de criar condições para formar os professores, em contexto de trabalho, e ajudar a escola com apoios especializados para a organização e desenvolvimento curricular (Teodoro, 2006).

A formação dos professores deve ser cultural e, ao mesmo tempo, para os meios de ação, possuindo como elementos constituintes dessa formação: a aprendizagem do trabalho em equipa, a colaboração com os progenitores, com outros adultos, com as instituições vinculadas à escola e, por fim, com as crianças (Benavente, 1999). Assim, a formação necessita ser gerida e organizada, visto que é um instrumento de mudança e inovação dos profissionais escolares.

Hoje não há uma conceção de um docente que não seja investigador do que ensina e facilitador do que se aprende. Todo o professor é um ator, um educador cívico moral e social e um modelo, “todo o professor é, por inerência de formação, um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2009a, p. 51). O docente é, de facto, um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento do outro, com uma formação inicial de nível superior e numa contínua e constante procura pela (auto)formação.

O percurso formativo dos docentes é um processo de aprendizagem contínuo que ocorre em dois contextos: formativo - formação inicial - e prático – experiência (Pacheco & Flores, 1999). Destaca-se a importância de existir uma formação integral do professor, valorizando a formação profissional como base do desenvolvimento pessoal e construtivo do futuro docente (Alarcão, 2013).

A formação inicial no ensino superior, beneficia a valorização do estatuto social da profissão, oferece a possibilidade de formar profissionais reflexivos, fundamentados, críticos e habilitados a conceber uma formação apropriada de acordo com os contextos em que ocorre a ação educativa (Formosinho, 2009b). A PP Inicial é uma componente profissional incluída nesta formação, com grande pertinência no final do curso, e é desenvolvida de modo gradual. Esta inicia-se pela observação dos contextos, segue-se pela observação das aulas e das crianças, até ganhar a forma de prática docente, pontualmente, em turmas dos professores cooperantes. A PP Final é a prática docente orientada, acompanhada e refletida, no intuito de possibilitar “(...) ao futuro profissional uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para o desempenho consciente, responsável e eficaz.” (Formosinho, 2009c, p. 105).

É primordial reconhecer que, consoante Formosinho (2009b), os professores são “dos mais importantes agentes profissionais do sistema educativo, por serem os que lhe revelam uma imagem de escola e de vivência escolar, por serem os que ensinam de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivo, sociomoral e afectivo.” (p. 85).

De acordo com Dewey (2002) o docente necessita conhecer e determinar o meio da criança e, de forma indireta, dirigi-la. Assim sendo, todo o professor deverá guiar a sua ação

no sentido de facilitar a aprendizagem e orientar os trabalhos dos seus discentes (Esteve, 2014). Apesar de existirem sempre críticas quanto ao modelo que o docente está a seguir ou opiniões acerca do que é considerado “o melhor”, o ideal seria utilizar um pouco de cada um e ter como objetivo primordial o de os alunos construírem o seu próprio conhecimento.

Anseia-se, assim, por uma escola formadora, centrada no aluno e focada na aprendizagem, sabendo que o aluno é o construtor do seu conhecimento e adquire atitudes e competências essenciais à vida (Gouveia, 2016).

2.2. As Expressões Artísticas na gestão do currículo

A expressão corporal da criança inicia-se, normalmente, antes do nascimento, quando o feto se mexe no ventre da mãe. Após o nascimento, o bebé realiza as primeiras expressões corporais como movimentar as pernas, os braços e a cabeça. Com o passar das fases seguintes (gatinhar, bater palmas ou andar), a criança, por volta dos quatro anos de idade, ingressa na escola com um desenvolvimento motor compatível com o seu estágio, ou seja, saber andar, manipular objetos e transpor obstáculos. É neste momento que os educadores devem criar situações para que as crianças desenvolvam a sua motricidade geral e fina, sendo esse o tema do Projeto de I-A da EPE. Não obstante, a criança também deve ter oportunidade de participar em situações de desenvolvimento do sentido espacial para ganhar a consciência do seu espaço, do espaço do outro e aprendendo a respeitar os limites entre esses espaços. Os movimentos de saltar, escorregar, correr, baloiçar, entre outros são imprescindíveis para que a criança possua um bom domínio do próprio corpo (Reis, 2003). Acrescente-se que, ao longo do capítulo, foram retirados e adaptados excertos de um estudo realizado na UC de Didática das Expressões.

Com a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (DL n.º 46/1986), iniciou-se o período da história da arte no sistema educativo português, no qual se aceitou a arte como um fator importante na formação integral da pessoa. A partir dessa lei, os currículos dos diversos níveis de ensino integraram áreas disciplinares alusivas às expressões.

A educação deve ser vista como um todo global, incluindo as várias disciplinas do conhecimento e as EA. Educar pela arte permite que a criança se forme integralmente a todos os níveis: afetivo, social, motor e cognitivo (Sousa, 2003). Apesar de já não se verificar tão afincadamente, as artes ainda continuam num estágio de subdesenvolvimento relativamente às outras áreas básicas do saber, sendo uma área desvalorizada por muitos docentes. Edwin Gordon desperta a atenção para a importância da Educação Artística nos primeiros anos de escolaridade. Isto porque possibilita a afirmação e a exercitação das potencialidades individuais artísticas da criança. Esta etapa da vida da criança carece de estimulação a nível artístico e,

para isso, é crucial a aposta na formação dos educadores e professores. Assim sendo, a escola necessita ser um local de aprendizagem motivante e atrativo, com espaço para respeitar as diferentes capacidades e motivações dos alunos, existindo oportunidades de formação e realização individual (Santos, 1996). Se o professor assumir as EA como uma área transversal consegue aplicá-las em variadas atividades e projetos relacionados com as áreas do saber, ou seja, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

O docente deverá quanto possível proporcionar atividades que promovam uma harmonia entre o desenvolvimento pessoal do indivíduo e o desenvolvimento das suas faculdades mentais, de forma a promover uma educação estética e uma educação dos sentidos, que se fundamentam na consciência, na inteligência e no raciocínio. Para isso, primeiramente, precisa “(...) aprender a aprender antes de poder aprender qualquer coisa.” (Rey, 2002, p. 58). A educação dos sentidos é atingida através da realização de jogos sensoriais e outros materiais didáticos (Anónimo, n.d.). Os jogos podem ser acompanhados por palavras ou músicas e são bons instrumentos para desenvolver a motricidade global.

Ensinar e aprender é um processo de comunicação espontânea e pragmática. É com a criação artística que conseguimos reconhecer, ordenar e exteriorizar os nossos conflitos ou sentimentos e resolver a “dificuldade sensitiva” (Martins, 2002; Swanwik, 2000). Neste sentido, atividades que impliquem movimento e jogo possibilitam à criança a interação e a perceção do meio ambiente. O docente, ao conseguir perceber se a criança consegue agarrar numa bola, e o modo que o faz, facilita a execução de movimentos mais diversificados e coordenados. Ao educar o movimento estrutura-se a personalidade por processos de aprendizagem motora. A criança, aos poucos, desenvolver-se-á a nível psicomotor ganhando auto competência (perceber e explorar o seu corpo e a si própria), competência para se adaptar ao meio ambiente e competência social (Samulski, 2003).

Através das artes, o hemisfério direito do cérebro opera com o propósito de elaborar os elementos sensíveis, intuitivos e espaciais da perceção da ação. Reconhece-se como vantagens: desenvolver certas qualidades e destrezas como o equilíbrio, a graça e a coordenação; fomentar a disciplina, a dedicação e a atenção ao detalhe; e favorecer o acordo interpessoal e internacional. Caso as artes não estejam introduzidas no desenvolvimento do pensamento, não é possível entender a sua função, nem o seu papel na educação (Swanwik, 2000).

Torna-se fulcral que a criança desenvolva a formação do ser na escola, proporcionada pelas áreas de desenvolvimento artístico. Graças às EA pode-se formar bases e competências para a vida da criança. Assim, dá-se a promoção de uma educação equilibrada, promovendo atividades lúdicas e prazerosas, onde os alunos podem criar e imaginar além da sua realidade

(Sousa, 2003). De acordo com o Despacho n.º 6478/2017, as competências a serem desenvolvidas na área da sensibilidade artística e estética relacionam-se com processos nos quais se experimenta, interpreta e onde se desfruta de múltiplas realidades culturais, cruciais para o desenvolvimento da expressividade social e pessoal dos discentes. Assim, os alunos entendem o domínio dos processos técnicos e performativos inerentes à criação artística, o que permite o desenvolvimento de critérios estéticos para o gosto de criar e para o seu pensamento crítico.

O docente, por sua vez, tem como uma das principais funções encorajar o crescimento da criança, abarcando o desenvolvimento global da mesma, numa perspetiva das EA. Além do professor fazer parte deste crescimento, é indispensável a participação dos familiares, dos amigos, bem como de outros elementos da comunidade. Assim, a educação na escola é conciliada com a realidade da criança, que aprende diversos comportamentos integrantes na vida em sociedade (Reis, 2003).

As EA, no 1.º CEB, são parte integrante do currículo. A nível nacional é o professor titular de turma que as leciona, podendo este ser auxiliado por um especialista, caso exista. Já na RAM esta realidade diverge, pois, nas escolas, existe oferta de docentes especializados para a Expressão e Educação Físico-Motora e para a Expressão e Educação Musical. No caso da Expressão e Educação Plástica, esta poderá ser lecionada pelo professor da componente curricular. Nesta ordem de ideias, destaco que a interdisciplinaridade é cada vez mais importante e põe de parte a incessante fragmentação das disciplinas, que minimizam as EA. As expressões são uma mais-valia na sala de aula, tendo um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, que terá maior destaque se se articular com as áreas do saber. Logo, o sucesso de uma Educação Artística dependerá da forma como os objetivos da educação pela arte são promovidos e concretizados.

O espaço educativo entre a EPE e o 1.º CEB é considerado um espaço privilegiado para a Educação Artística. Faixa educacional na qual a Educação Artística se encontra desprotegida, carecida de maiores investimentos, especialmente, na formação dos educadores e dos professores do 1.º CEB (Santos, 1996). A intervenção dos professores e educadores, no campo da Educação Artística, iniciar-se-á a partir das capacidades das crianças/alunos e daquilo que conseguem fazer. Neste sentido, proporciona-se experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas e significativas (Silva et al., 2016) para que se obtenham resultados permanentes.

Mostra-se essencial que as crianças, além de fazerem e criarem, dialoguem acerca das suas produções e dos outros, num sentido de promover a descoberta da importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual, bem como o aprimoramento do

seu sentido crítico. As expressões permitem aos alunos apreender o mundo e desenvolver a sua criatividade, sensibilidade, exploração e transmissão de valores (ME, 2001).

As EA são de facto elementos integrantes e indispensáveis na gestão do currículo da EPE e do 1.º CEB, considerando-se uma mais valia para facilitar e articular a aprendizagem das crianças, tornando-a mais significativa.

Capítulo III – Desafios educativos ao professor do século XXI: A aprendizagem cooperativa e a interdisciplinaridade

O século XXI implica desafios pedagógicos, avizinhandos profundas alterações na educação e na sociedade. Neste século ocorre a massificação, a evolução da revolução técnica/científica e a globalização, na qual as pessoas se tornam indispensáveis e procuram a dignidade humana, a autonomia, a cooperação social, a cultura dos valores universais e da diversidade, e o conflito entre esses. Assim sendo, importa constituir uma sociedade onde existam parcerias e se exija a diversidade de pertenças, a partilha de responsabilidades e a aprendizagem da análise dos acontecimentos sociais e científicos numa vertente ética. O valor da educação ganha cada vez maior importância, superando a situação na qual não se dá atenção às relações entre a escola e o mundo em constante mudança. Há necessidade de lutar no sentido de impedir que a escola esteja fechada em si mesma, mobilizando energias e vontades que conduzam à compreensão das repercussões dos novos problemas sociais, na educação, e criando caminhos para o futuro. Os caminhos implicam a modernização das práticas pedagógicas, de acordo com as exigências cognitivas do ensino, interligando a sabedoria, a responsabilidade, a liberdade e a solidariedade, e conduzindo os cidadãos a participar ativamente na vida em comunidade. Contudo, surgem obstáculos culturais na educação relativos à mudança e ao novo, havendo necessidade de implementar as novas alterações de forma reflexiva, bem fundamentada e profunda. É claro que não se poderão encontrar alternativas viáveis sem que se reflita acerca das teorias que as fundamentem e sem ter em conta a situação na qual vivem as escolas e respetivo meio envolvente (Santos, 1999).

A população carece de preparação para funcionar melhor em relação às questões técnicas que influenciam a vida. A cidadania, de facto, integra um aglomerar de problemas da vida em comunidade que a escola não se pode abstrair, o exercício da cidadania é cada vez mais complexo e exigente, “a educação para a cidadania recusa uma aceitação acrítica da autoridade da ciência e da tecnologia (...)” (Santos, 1999, p. 13) e o conhecimento introduz valores inovadores na esfera cultural, assentes na dignidade humana. Será que as disciplinas estão suficientemente completas e maduras para mexer com energias, saberes e vontades, aptas a responder aos desafios centrados na dimensão formativa? Tal só será possível através da interdisciplinaridade entre as mesmas, explorando, concomitantemente, o ensino das ciências e o contexto tecnológico, social, cultural e civilizacional, marcantes da história da ciência e do ensino. Os procedimentos didáticos necessitam ser adaptados aos conteúdos e às atividades a efetuar no processo de mudança, recorrendo obrigatoriamente à reflexão quanto aos contextos

pertinentes e às forças de mudança, condicionantes dos procedimentos. Uma reflexão crítica que compreenda debates acerca da sociedade, da tecnologia e da construção social dos saberes. A educação, nos dias de hoje, supõe motivação e influência consoante todas as circunstâncias.

As funções do docente, alusivas ao ensino-aprendizagem, alargaram-se, tornando-o num trabalhador social. Deste modo, somaram-lhe as funções de psicólogo, sociólogo, psicoterapeuta, vigilante, polícia e até de criado, relativamente a todo o serviço. De facto, “À escola e aos professores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades.” (Teodoro, 2006, p. 20). Para que se supere esta situação é necessário relembrar a especificidade do papel do docente nas atividades escolares. Importa, então, criar condições materiais que possibilitem às escolas munirem-se de equipas de profissionais, incluindo os professores, que consigam dar resposta à multiplicidade de responsabilidades e solicitações que a escola e a sociedade do século XXI exigem. Tal implica, seguramente, o reforço de investimentos quanto aos recursos humanos ligados aos sistemas de educação públicos.

O professor ideal, ao nível da cidadania e da construção de competências, necessita ser: confiável, intelectual, mediador intercultural, mediador da comunidade educativa, garantir a prática da Lei, organizar a vida democrática, transmissor cultural, organizar uma pedagogia construtivista, garantir o sentido dos saberes, criar situações de aprendizagem, administrar a heterogeneidade e regular os processos e percursos de formação. Importa, ainda, que a sua prática seja reflexiva e denote implicação crítica, algo que supõe a capacidade de inovar, negociar e regular a intervenção educativa e de se envolver no debate político acerca da educação (Nóvoa, 1997; Perrenoud, 2002). A reflexão referente à ação é fundamental para o professor se formar e aprimorar.

Os docentes e, concomitantemente, a formação dos mesmos (inicial e contínua) passam por momentos agitados, dado que se aumentaram as exigências, de e para a inovação, à escola e aos professores. Ambiciona-se então que estes consigam, responder aos desafios com eficácia e eficiência, resultantes da sociedade em constante mudança (Nunes, 2000). Há uma necessidade permanente de atualização acerca das novas tecnologias para poder acompanhar e guiar os nossos alunos, possibilitando aprendizagens significativas e diversidade mais rica de interação com o mundo.

A massificação da informatização e das comunicações móveis, numa perspetiva histórica, são fatores que caracterizam as gerações mais recentes. O uso dos *media* serve como um meio de reforçar os interesses, a comunicação e a informação (Espanha, 2010). Já há alguns anos que se nota a existência de uma tecnologia maleável e pessoal, “(...) uma tecnologia que

pode ser moldada em casa de cada um e que está limitada apenas pela nossa imaginação e pela persistência que estivermos dispostos a ter.” (Papert, 1997, p. 44). Só através da utilização é que se adquire fluência na tecnologia.

A tecnologia provém do grego *tchnè*, que significa arte ou habilidade, e do termo *logus*, ou seja, o estudo de algo. É vista no sentido de ser uma atividade prática, intencional e racional, que transforma o mundo e que envolve obrigatoriamente raciocínio teórico. Tanto a tecnologia como a ciência criaram formas de operar diversas, a tecnologia é orientada no sentido de controlar e modificar, já a ciência direciona o desejo de conhecer e explicar (Santos, 1999).

As TIC são responsáveis por alterações na realidade quotidiana. No contexto educativo, constituem uma panóplia de ferramentas, que complementam o trabalho do docente, usadas com o intuito de aceder, difundir e tratar a informação com uma finalidade pedagógica (Beltrán, 2009). As escolas, atualmente, possuem computadores e novas tecnologias, utilizados pelos professores e respetivos discentes, no sentido de existir uma transformação global e progressiva desse estabelecimento. Os *softwares* são adaptáveis aos usos da educação e fáceis de manusear. Hoje necessitamos de integrar claramente as novas tecnologias na escola, não só adicioná-las, como se fazia antes. Ao integrá-las, seguir-se-á a generalização do seu uso pelos professores e alunos. A incorporação das novas tecnologias ocorrerá quando elas não forem usadas apenas como ferramentas e é fundamental que sejam aplicadas em todas as disciplinas, providenciando ferramentas e métodos para lecionar. Assim sendo, o docente precisa trabalhar de forma integral, possuindo diversas competências e sabendo perfeitamente o conteúdo a trabalhar, além das características específicas dessa temática e as suas aplicações na sociedade, história e evolução. As novas tecnologias implicam novas competências para o professor, fazendo das competências tradicionais mais necessárias ainda, interligadas e integradas. Logo, podem ser incluídas em contextos integrados, ou seja, irão estar presentes e acessíveis na sala de aula. Na formação do docente não há necessidade de realizar cursos acerca das novas tecnologias, importa sim treinar. “*Future teacher need to learn something new through new technologies, to have the feeling that new technologies brought them something they would not have acquired otherwise.*” (Cornu, 1995, p. 10). Assim, o docente não precisa ser um especialista em informática e programação, nem estar indiferente às novas tecnologias. Os *softwares* educativos são concebidos para que os utilizadores escolham os parâmetros de utilização e as temáticas dos exercícios. Estas tecnologias possibilitam o cálculo e simulação de cenas, imagens e sons, cada vez mais realistas. Deste modo, o mundo do ensino adquire equipamentos diversificados, não dispensando uma política mais ambiciosa quanto às didáticas e às finalidades. Na verdade, nenhum docente tem obrigatoriamente de recorrer ao uso da

tecnologia como um recurso, todavia ao fazê-lo possibilita uma aprendizagem mais diversificada e aproxima o discente à realidade na qual vive (Perrenoud, 2000).

A tarefa da educação consiste em criar contextos apropriados para que a aprendizagem ocorra de forma natural, sendo a criança a comandar o computador e não ao contrário (Ponte, 1997). A verdade é que o computador é fundamental para inovar e modernizar o sistema educativo, mas, para isso, necessitam existir mudanças nos objetivos e no processo ensino-aprendizagem. Ao observar as crianças a manusear as tecnologias, apercebemo-nos que estão aptas a fazer muito mais do que nós julgamos, quanto maior for a liberdade da escola a esse nível, diferente será a maneira que elas aprendem e se desenvolvem. É crucial que os adultos e pais se “formem” quanto à tecnologia, criando mecanismos de exploração autónoma, para conseguirem acompanhar o ritmo de aprendizagem dos filhos. Os meios de comunicação digitais contribuem, realmente, para a educação e são a flexibilidade para o sujeito enveredar por caminhos pessoais até conseguir aprender (Papert, 1997). O valor da tecnologia educativa depende da mente que a encaminha, por isso o docente necessita de se preparar para auxiliar os alunos a aprender recorrendo às tecnologias (Trigueiros, 2013).

O uso das novas tecnologias, em contexto sala de aula, desafiam os espaços de formação tradicionais, estimulando o professor a utilizá-las da forma que achar pertinente e considerando as possibilidades que essas oferecem (Sarlé, 2010). Assim, integrar as tecnologias nas práticas pedagógicas dependerá da utilidade, simplicidade e compatibilidade, considerando que os suportes novos ajudam a desviar o aluno das dificuldades escolares (Tricot, 2015) e promovem a criatividade e o pensamento crítico (Merriënboer, Correia & Paiva, 2012). De facto, a escola, e respetivos docentes, assumem a missão de formar os futuros cidadãos para uma sociedade de informação e da tecnologia.

Perante todos estes desafios, a cooperação entre docentes torna-se um tema prioritário devido à importância dada às decisões curriculares flexíveis e contextualizadas, tal como os projetos de natureza interdisciplinar (Cosme, 2018). Daí que se seja crucial a dinamização do trabalho em equipa entre os docentes. Servem de exemplo as reuniões de conselho escolar promotoras da interação entre os professores, que, em conjunto, tomam decisões acerca da gestão da indisciplina, planificação de currículos, avaliação de discentes ou formação de docentes.

A aprendizagem cooperativa consiste numa estratégia na qual os discentes se ajudam no processo de aprendizagem, agindo como parceiros entre si e com o docente, no sentido de atingir conhecimentos sobre determinado assunto (Lopes & Silva, 2009). Esta aprendizagem possui três estratégias diversas: a explicação por pares, a aprendizagem cooperativa e a

colaboração entre pares. Na explicação por pares são aglomerados discentes com mais capacidades que outros, visto que o trabalho concretizado entre eles é igualmente benéfico. Na colaboração entre pares juntam-se alunos com o mesmo nível de competências, dado que conseguem apresentar soluções para as atividades que provavelmente não seria possível individualmente. Na aprendizagem cooperativa, propriamente dita, divide-se a turma em grupos de quatro ou cinco elementos, estabelecidos consoante a heterogeneidade de competências para que desenvolvam atividade conjunta (Bessa & Fontaine, 2002).

Na perspectiva de Fontes e Freixo (2004) e tendo por base a teoria socio construtivista, a aprendizagem cooperativa é encarada como uma intervenção pedagógica que desenvolve nos discentes a ZDP, ou seja, a colaboração com o outro, seja ele professor ou um colega de grupo mais capacitado, guiando-o ao desenvolvimento cognitivo.

Cada grupo precisa trabalhar para atingir o sucesso, por isso todos os elementos esforçam-se para obter os melhores resultados, reconhecendo que o desempenho de cada um influencia o dos outros e que unidos conseguem alcançar mais rapidamente aquilo a que se propõem (Johnson & Johnson, citados por Fontes & Freixo, 2004). Ao cooperar trabalha-se em conjunto para atingir objetivos antevistos para todos e cada membro do grupo.

Entre os elementos do grupo é conveniente distribuir papéis facilitadores da integração dos discentes no grupo como: observador/comentador, facilitador de comunicação, conciliador, verificador e intermediário. Além disso, os papéis devem favorecer o desenvolvimento de tarefas: um gere o tempo, recursos e ruídos; um orienta o grupo, um recolhe a informação, um avalia o trabalho, um faz anotações e outro estimula a participação. Estes papéis são estabelecidos gradualmente, pelo professor, consoante os alunos adquiram competências cooperativas (Fontes & Freixo, 2004).

Neste tipo de aprendizagem, segundo os mesmos autores, todos os elementos se sentem corresponsáveis pela aprendizagem dos restantes. O objetivo é possibilitar aos elementos do grupo a sua transformação para um indivíduo que saiba os seus direitos e responsabilidades. Através da aprendizagem cooperativa os alunos saem mais fortes do trabalho, a nível cognitivo e das competências, o que facilitará a execução de tarefas, futuramente, de forma individual. Importa salientar que para que os alunos sejam responsáveis por determinada tarefa de trabalho, o professor precisa de avaliar o esforço imposto pelo discente e proporcionar um feedback ao grupo e a cada aluno. A avaliação do grupo será feita, então, de forma sistemática para que os alunos possam refletir e avaliar o próprio trabalho.

Para estabelecer entre os alunos um clima de cooperação é necessário que o professor dê autonomia aos discentes na realização de tarefas e os discentes estejam aptos a exercer essa

autonomia. Algo que é conseguido a partir da atribuição de papéis aos elementos do grupo, o que maximiza a sua aprendizagem e promove o trabalho produtivo e conjunto, sabendo as tarefas e obrigações de cada membro do grupo (Lopes & Silva, 2009).

As características dos grupos cooperativos são: a interdependência positiva, a responsabilidade de grupo e individual, a interação face a face, as competências sociais e a avaliação do grupo (Freitas & Freitas, 2003).

Alguns dos benefícios da aprendizagem cooperativa baseiam-se em: promover a responsabilidade, a cooperação, a autoestima e a inovação nas técnicas de ensino no contexto sala de aula; aumentar as competências de liderança dos discentes; criar um ambiente de aprendizagem envolvente, ativo e investigativo; e proporcionar formas de avaliação diversificadas (Lopes & Silva, 2009).

Os mesmos autores fazem igualmente alusão às desvantagens da aprendizagem cooperativa, salientando que os métodos usados ao serem aplicados inadequadamente pode levar a que determinados alunos estejam à espera que os colegas façam e não trabalhem; os discentes menos capazes podem ser ignorados pelos restantes quando dão a sua opinião, o aluno mais competente precisa de ter a capacidade de incentivá-los e explicar-lhes o assunto em questão; o aluno aprender muito sobre a parte que trabalhou, mas não acerca do trabalho na totalidade; pode ser um obstáculo à aprendizagem o não planeamento e controle do docente quanto às interações do grupo.

No que concerne ao papel do docente e dos alunos, os discentes podem auxiliar o professor na criação do instrumento de avaliação e intervir na planificação do trabalho a desenvolver. Os alunos precisam questionar o docente quanto a possíveis dúvidas. Só quando compreendem os objetivos e os procedimentos é que a aprendizagem cooperativa terá sucesso (Lopes & Silva, 2009).

Na sociedade atual verifica-se a importância de ter capacidade para aprender a relacionar-se e a cooperar com outros, independentemente da cultura e do género, para saber viver em democracia. É notório que o trabalho cooperativo tem benefícios a curto e a longo prazo na vida escolar, tanto com os docentes como com os discentes.

Não nos encontramos perante um desafio educativo isento de tensões e problemas, devido às dificuldades intrínsecas e equívocos que se pode identificar quando se observa, conceptualiza e operacionaliza projetos de intervenção educativa, entendidos como projetos interdisciplinares. Um projeto interdisciplinar é definido como um projeto no qual as atividades já não são pensadas relativamente a conteúdos programáticos “para serem abordados em função de problemas e de questões relevantes que, sem desprezar os conteúdos, permitam que

estes sejam mobilizados de forma contextualizada e intencional” (Trindade, 2018, p. 24). Mas sim, a partir de uma problemática concretizam-se projetos, que mobilizam informações, instrumentos e procedimentos inseridos em mais que uma disciplina.

O mesmo será dizer que a aprendizagem cooperativa permite que tanto os docentes como os alunos possam trabalhar a interdisciplinaridade através da articulação entre temáticas, garantindo a possibilidade de os alunos se envolverem num trabalho motivante e significativo. A este respeito, Cosme (2018) menciona que a realização dos projetos interdisciplinares não implica o envolvimento de todas as disciplinas, apesar de tal ser exequível, a possibilidade de proporcionar iniciativas interdisciplinares não pode depender do recurso a todas as disciplinas dos planos de estudos. O objetivo principal é o de ampliar a aprendizagem dos discentes, melhorar os procedimentos e rentabilizar o tempo disponível de trabalho, não dando espaço para redundâncias curriculares. Neste sentido, durante o planeamento escolhe-se os conteúdos a trabalhar em cada uma das disciplinas e as questões que orientem esse trabalho. Há algumas opções que podem ser operacionalizadas nas escolas para dar resposta às exigências e necessidades dos projetos de trabalho: promover tempos de trabalho interdisciplinar (através da partilha de horário entre as disciplinas); alternar períodos de funcionamento multidisciplinar (com trabalho cooperativo); trabalho prático/experimental, desdobrando as turmas; integrar projetos desenvolvidos pela instituição escolar em blocos para que estejam inseridos no horário semanal; e organizar o funcionamento das disciplinas (DL n.º 55/2018).

Ao refletir acerca da interdisciplinaridade, “não poderemos menosprezar como um desafio curricular específico: a problemática da transdisciplinaridade” (Cosme, 2018, p. 17). Esta direciona-nos para o DL n.º 55/2018 no que concerne ao contributo do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. As AE propõem possibilidades de agir, numa perspetiva interdisciplinar, articulando com esse perfil, sendo entendidas como inspiração para os discentes e respetivas escolas. Deste modo, destacam-se os níveis de integração e articulação curricular: a multidisciplinaridade; a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Na primeira a aprendizagem das disciplinas organiza-se à volta de um tema, notando-se fronteiras entre as diversas disciplinas. Na segunda, as disciplinas interligam-se através de conceitos e competências comuns, desenvolvendo competências e conceitos baseados na aprendizagem das disciplinas. Na última, as disciplinas fundem-se, não existindo fronteiras, e há uma interconexão dos saberes. Assim sendo, é possível identificar as disciplinas, todavia enfatiza-se o contexto da vida real (Cosme, 2018).

A interdisciplinaridade não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como uma opção curricular através da qual se transita desafios educativos artificiais e desfasados

culturalmente para desafios que valorizem a pertinência social e cultural do trabalho de aprendizagem realizado nas escolas (Trindade, 2018).

Atualmente, o professor necessita desenvolver habilidades para compreender os parâmetros culturais em vigor e trabalhar no sentido de formar indivíduos autores da história e do seu mundo. O saber do docente não deve ser exclusivamente acadêmico, racional e teórico, mas sim um conhecimento que o habilite a gerir a informação disponível e adaptá-la aos contextos, com os objetivos e a intencionalidade definidos, numa relação comunicativa e afetiva entre o docente e os alunos (Cunha, 2009). Ser professor no século XXI é ter a capacidade de mediar a aprendizagem, colocando os alunos a raciocinar, a organizar, a experimentar e a trabalhar cooperativamente. É conseguir motivar e estimular o desejo de aprender, algo que acarreta o desenvolvimento de competências de aprendizagem, ou seja, ser, pensar, fazer, conhecer e conviver. É servir de exemplo para os alunos e aceitar que cada um deles aprenderá ao seu ritmo. Claro que há desafios e constrangimentos que influenciam a capacidade do professor se empenhar a nível profissional e desenvolver competências, no sentido de melhorar a educação e os resultados obtidos pelos alunos que dependem das atividades e aprendizagens pelos quais é responsável. Logo, o desenvolvimento profissional dos docentes dependerá do investimento pessoal e profissional de cada um, bem como das políticas e contextos educativos nos quais estão a exercer a sua atividade que necessita ser adequada ao grupo com que se trabalha.

Capítulo IV – A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica

4.1. Metodologia de Investigação-Ação

4.1.1. Investigação Qualitativa

A IQ é vista como um termo genérico que agrupa distintas estratégias metodológicas de investigação, onde se partilham variadas características. Esta investigação possui várias características tais como: ter como fonte direta de dados o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados/produtos e analisam os dados de forma indutiva; e o significado é de importância primordial (Bogdan & Biklen, 1994).

É facto que um investigador qualitativo frequenta normalmente locais de estudo pois é alguém preocupado com o contexto. Isto porque, segundo os autores supramencionados, as ações podem ser compreendidas de melhor forma se forem observadas no ambiente onde habitualmente ocorrem. Nesta investigação os dados podem incluir transcrições de entrevistas, fotografias, notas de campo, vídeos, documentos pessoais e outros registos oficiais.

Os investigadores qualitativos em educação estão sempre a questionar os sujeitos da investigação, com o intuito de entender o que eles experimentam, a forma como interpretam as suas experiências e a maneira como estruturam o mundo social em que vivem (Psathas, aludido por Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, estes investigadores estabelecem estratégias e procedimentos que possibilitam ter em conta as experiências do ponto de vista do informador. Assim, o processo de condução da IQ reflete um tipo de diálogo entre os investigadores e os sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Quando são efetuadas investigações por professores-investigadores encontram-se várias abordagens metodológicas referentes aos tópicos e aos procedimentos selecionados para o roteiro de cada investigação, de modo a recolher, a tratar e a comunicar os dados. Na sociedade na qual estamos inseridos destacam-se diversas situações sociais, as quais necessitam de diferentes estratégias para ensinar com base na igualdade de oportunidades. Por isso, há necessidade de formar docentes reflexivos e críticos, que sejam capazes de recriar a escola ao serviço da democracia (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com a pesquisa efetuada salienta-se que a maior diferença entre a IQ e a I-A é que na IQ o investigador observa, recolhe e analisa os dados, não existindo ação no campo de investigação. Em contrapartida, a I-A supõe que haja um planeamento, ação, observação e reflexão, implicando mudanças com intuito de melhorar a ação.

4.1.2. Investigação-Ação

A I-A é um processo dinâmico, interativo e aberto a novos ajustes, que provêm da análise das circunstâncias e fenómenos em estudo, à semelhança da IQ. Tal processo compõe-se ao longo de todo o projeto e inclui planejar com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar (Afonso, 2005). Este tipo de investigação está intrinsecamente ligado à educação. É uma metodologia apta a favorecer mudanças tanto nos profissionais como nas instituições educativas, acompanhando a evolução do tempo desde que toda a comunidade educativa esteja envolvida no dinamismo de ação e de intervenção (Coutinho et al., 2009).

Por outras palavras e citando Coutinho et al. (2009), a I-A define-se como a observação e análise de uma situação social com o intuito de melhorar a qualidade da ação desenvolvida nesse meio. Assim sendo, a I-A é uma expressão ambígua, aplicada em contextos diversificados. De facto, tal investigação pode ser descrita como um conjunto de metodologias de investigação que abrangem a ação/mudança e investigação/compreensão ao mesmo tempo, sucedendo-se assim um processo cíclico que inclui a ação e a reflexão crítica. Deste modo, nos ciclos seguintes aperfeiçoam-se os métodos, os dados e a interpretação feita de acordo com a experiência relativa ao ciclo anterior. Na sua essência, a I-A considera-se como a exploração reflexiva que o docente realiza acerca da sua prática, que contribui para a resolução de problemas e para a planificação, como também, para a nova introdução de alterações dessa prática, nela mesma. Importa referir que determinados autores consideram a I-A uma modalidade da IQ.

A I-A tem como objetivos compreender, aperfeiçoar e reformar as práticas e intervir no funcionamento de entidades reais, analisando detalhadamente os efeitos dessa intervenção. Para fazer I-A é necessário planejar, atuar, observar e refletir, de forma a induzir melhorias nas práticas (Coutinho et al., 2009). De facto, a I-A guia-se pelas seguintes etapas: aprimorar a prática social/educativa; articular de forma permanente a investigação, a ação e a formação; aproximarmo-nos da realidade; e fazer os docentes protagonistas da investigação.

Os procedimentos mais utilizados na I-A passam pela construção de uma planificação de ações, que se sucederão de acordo com determinados conteúdos programáticos, e execução de uma calendarização, demarcada por etapas. Com a finalização de cada etapa, faz-se a avaliação no sentido de compreender se a investigação está a correr como previsto ou se é necessário reformular algo que estivesse delineado anteriormente (Sousa, 2005), ou seja, executar a flexibilização. A avaliação pode ser executada de diversas formas como é o caso de meios audiovisuais, observações e constatações efetuadas pelo investigador e análise de trabalhos concretizados (exemplo: as notas de campo de cada sessão). Seguidamente à recolha

de dados é feita a interpretação dos mesmos. As interpretações iniciais são a compreensão sucessiva, a verificação dos dados, dos instrumentos e técnicas usadas, averiguando se os dados recolhidos são suficientes. Após esse momento, e segundo Máximo-Esteves (2008), segue-se a fase de condensação, na qual se sintetizam os significados contidos nas entrevistas, diários e notas de campo. Deste modo, a categorização é realizada como um processo em que se codifica o texto em tabelas, em quadros ou em texto descritivo. A etapa final é a construção de significados utilizando técnicas e abordagens diversificadas, portanto, o docente investigador tem de ser imaginativo, rigoroso e possuir um pensamento reflexivo, realizando uma articulação entre as situações que viveu e descreveu.

Tendo em consideração que a I-A é uma metodologia de pesquisa (prática e aplicada, com o intuito de resolver problemas reais) importa mencionar as características da mesma, que segundo Coutinho et al. (2009): é participativa e colaborativa (envolve todos os intervenientes no processo); é prática e interventiva (além de descrever a realidade, intervém na mesma); é cíclica (as descobertas geram possíveis mudanças, implementadas e avaliadas como introdução do ciclo posterior); é crítica (a comunidade de participantes atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos); e, por fim, é autoavaliativa (as modificações são sempre avaliadas, tendo em conta a adaptabilidade e produção de conhecimentos novos). A metodologia da I-A aproxima-se mais do meio educativo, sendo até considerada como uma metodologia do professor investigador (Latorre, 2003). Este valoriza, nomeadamente, a prática e a reflexão da mesma. Bento (2015) defende a existência de três modalidades para executar a I-A: a técnica, com o intuito de melhorar as ações, e a eficácia; a prática, que possibilita protagonismo ativo e autonomia aos docentes de modo a compreenderem a realidade; e a crítica, executada no sentido de participar na transformação social e aprofundar a emancipação dos docentes.

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Há uma necessidade de executar uma minuciosa recolha de dados neste processo de investigação. Os dados compilados serão essenciais para executar a identificação das problemáticas inseridas no contexto educativo, para procurar respostas adequadas para tais problemas e para viabilizar a autorregulação da PP. Basicamente, os dados consideram-se materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que estão a estudar, sendo eles a base da análise. Deste modo, os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, que é o caso de notas de campo, das observações participantes e de transcrições das entrevistas. Além disso, os dados podem incluir também aquilo criado por outros tal como: diários, fotografias, artigos de jornais e documentos oficiais. Para um professor investigador

há necessidade de recolher informação aos poucos sobre a sua ação ou intervenção, de modo a conseguir ver com mais distanciamento os resultados da sua prática e, no final, ser capaz de refletir sobre o sucedido (Berger, 2009; Latorre, 2003).

Em ambos os Projetos de I-A efetuados incidu-se na observação participante e na entrevista etnográfica. De seguida, foram feitos DB ou notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais e, por fim, análise das produções das crianças.

Técnicas:

Observação participante

A observação constitui-se como um processo contínuo dado que “requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49) que será diferente consoante cada criança.

A observação participante é uma forma de investigação caracterizada por um período de interações sociais intensas entre os sujeitos e o investigador (Bogdan & Taylor, aludidos por Fino, 2008). Na verdade, a observação implica que haja um olhar geral sobre determinada situação sem que exista modificação na mesma. Assim sendo, a intenção primordial da observação, ainda que de carácter geral, consiste na recolha de dados (Ghiglione & Matalon, 1993). Além disso, ao observar consegue-se conhecer diretamente os fenómenos tal como esses acontecem em determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008), sendo a ação prévia do investigador essencial para a elaboração do DB (Brazão, 2012).

Fino (2003) refere que a observação participante não necessita de ser tão demorada como a etnografia, sendo que esta requer estadias longas no local de investigação e observação pormenorizada, mas continua a exigir longa permanência do investigador no terreno.

Entrevista etnográfica

A entrevista é uma estratégia para recolher dados, podendo ser utilizada em conjunto com a observação participante. Deste modo, a entrevista é usada para obter dados descritivos da linguagem do próprio sujeito. É fundamental que o sujeito consiga estar à vontade e falar livremente sobre os seus pontos de vista. Importa, então, compreender as perspetivas dos sujeitos e as razões pelas quais estes as possuem, para se perceber a finalidade (Bogdan & Biklen, 1994). Basicamente, este foi o ponto fulcral para se decidir as problemáticas em questão.

As entrevistas etnográficas são os diálogos ocasionais que decorrem no terreno, logo não são estruturadas nem possuem guião. As pessoas, nestas entrevistas, podem revelar pontos de vista pessoais sobre eles próprios ou sobre a vida. Seguidamente, estas entrevistas assumiram a forma de DB (Fino, 2008).

Instrumentos:

Diários de bordo ou notas de campo

O DB é um instrumento auxiliar e de pesquisa indispensável para o professor-investigador. Nesse DB são registadas as notas de campo logo depois do investigador observar aspetos da sala ou da instituição em estudo. Nesse momento ele escreve, preferencialmente num computador, aquilo que aconteceu, descrevendo as pessoas, os objetos, os lugares, os acontecimentos, as atividades e as conversas. Também são executados registos de ideias, estratégias, reflexões e palpites (Brazão, 2012). O investigador tanto pode anotar no momento da ação recorrendo ao uso de palavras-chave ou frases, posteriormente ampliadas e comentadas através de meios audiovisuais. Seguidamente aos acontecimentos, o investigador tende a elaborar o registo escrito mais rigoroso, detalhado e reflexivo, escrevendo anotações extensas. Importa referir que os registos devem ser datados e referenciados quanto ao local e intervenientes na ação. A verdade é que estes são os instrumentos metodológicos mais utilizados pelos professores (Máximo-Esteves, 2008).

Registos fotográficos e audiovisuais

Registos deste tipo ajudam o investigador a fazer um inventário de objetos no local da investigação. Além de se fotografar, rapidamente e quando necessário, as crianças, retrata-se, também, a decoração da sala, as atividades, as produções, a rotina e as instalações. Ao utilizar a fotografia e o vídeo como instrumentos de recolha de dados é uma forma de simplificar a recolha da informação e ajudar na compreensão daquilo que é subjetivo, sendo as fotografias fornecedoras de dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Máximo-Esteves (2008), as imagens servem de documentos com informação visual disponível para serem consultadas mais tarde, depois de terem sido arquivadas, analisadas e reanalisadas. É importante que estas estejam referenciadas espacialmente e datadas. O vídeo é útil para verificar as interações das crianças, este exige disponibilidade no decorrer do tempo escolar, sendo, por vezes, necessária a ajuda de um colaborador.

Análise dos artefactos das crianças

Considera-se fundamental que através dos artefactos, ou seja, as produções das crianças, se possa fazer análise de dados, visto que, assim é possível verificar a evolução de cada uma delas. Nesta análise é compreendida a forma como as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com temas complexos. Deste modo, o docente consegue, ainda, refletir sobre o modo como ensina e como pode orientar as necessidades das suas crianças (Máximo-Esteves, 2008).

4.3. Métodos de Análise de Dados

Aquando da finalização da recolha de dados, é fulcral realizar uma análise minuciosa, para poder compreender a informação recolhida e arquivada, como também, refletir e retirar conclusões, construindo o conhecimento profissional prático.

A análise de dados é um processo de busca e organização sistemático que se constitui como uma compilação de técnicas de análise das comunicações (Bogdan & Biklen, 1994). Não existe uma análise de conteúdo pronto-a-vestir. Apenas existem determinadas regras de base. “A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos, tem de ser reinventada a cada momento” (Bardin, 1977, p. 31).

O passo basilar da análise consiste em interpretar e compreender os dados recolhidos (tarefa analítica), visto que, assim, é mais fácil identificar as informações pertinentes. Este é um processo complexo, mas essencial para dar significado aos dados acumulados, tornando possível a compreensão acerca das configurações que surgem em volta da questão inicial (Bogdan & Biklen, 1994). Utilizar apenas uma estratégia de investigação leva ao preconceito no registo de dados, portanto é crucial realizar a triangulação (Stake, 2009). A triangulação surge como resultado da reflexão progressiva acerca de todo este percurso. É um método de verificação dos dados que consiste em empregar diversas fontes de informação, variados métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo (Bento, 2015). É fundamental referir que a triangulação vai para além do trabalho de campo, sendo importante a interação com os outros investigadores (Graue & Walsh, 2003).

Parte II

Enquadramento das Práticas Pedagógicas

Capítulo V – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A intervenção pedagógica, ocorrida na valência da EPE, realizou-se no Externato Princesa Dona Maria Amélia, no âmbito da UC de PP I. O estágio sucedeu-se entre 9 de outubro e 6 de dezembro de 2017, três dias por semana. Neste capítulo farei a caracterização do meio onde se insere esta instituição, caracterizarei o estabelecimento em si, realizando um enquadramento histórico do mesmo, descreverei as instalações e indicarei a população escolar. Seguidamente, será referido o grupo alvo onde aconteceu a prática - Sala Vermelha (crianças de quatro anos) - acompanhada da caracterização do mesmo. Ainda inserirei a organização do espaço e tempo educativos, bem como a caracterização das famílias. Seguir-se-á a descrição de três atividades decorridas nesta PP, o Projeto de I-A desenvolvido com o grupo, respetivas fases, revisão preliminar para o estudo e estratégias de intervenção. Por fim, mencionarei a atividade desenvolvida com a comunidade educativa, a avaliação do desempenho das crianças e a reflexão crítica decorrente.

Os dados apresentados neste capítulo, nomeadamente os referentes à caracterização da escola, foram atualizados de acordo com a entrevista efetuada à Diretora Pedagógica. Importa referir que a entrevista, as planificações e os DB elaborados ao longo do estágio podem ser consultados na Pasta B – PP I.

5.1. Caracterização do Meio Envoltente: Freguesia da Sé

No que se refere à toponímia, o Externato Princesa Dona Maria Amélia situa-se na Avenida Infante n.º 12, no concelho do Funchal, mais concretamente, na freguesia da Sé.

Junto à instituição é possível encontrar diversas atividades e instituições oficiais, burocráticas e comerciais, como bancos, estabelecimentos de comércio e grande parte das repartições públicas (PEE, 2013/2017). Além disso, encontram-se, ainda, restaurantes, hotéis, áreas comerciais, áreas de lazer (exemplo: Parque de Santa Catarina), estações de serviço, parques de estacionamento, entre outros.

No que se refere à arquitetura do local é uma zona que possui imensa antiguidade na elaboração de edifícios habitacionais, tal como o seu arruamento. Ao longo dos anos, é notável uma diminuição do número de moradores da zona, uma vez que o movimento comercial fez com as habitações se transformassem em estabelecimentos comerciais. As ruas dessa área integram uma vistosa arborização. Todavia, o tempo foi destruindo uma parte do processo primitivo de aglutinação urbana, tanto no seu traçado como na arquitetura, tendo estes sido

danificados e modificados. Assim, a localidade foi abandonada pela maior parte da população economicamente favorecida e ocupada por famílias menos dotadas, notando-se a degradação dos costumes e tradições morais (PEE, 2014/2018).

A existência de ribeiras nas proximidades do estabelecimento, como a Ribeira de Santa Luzia e a Ribeira de João Gomes, são características do meio envolvente desta freguesia. Além disso, é facto que a zona é considerada bem servida pelas águas, dada a existência de antigos fontanários no alto da Rua da Conceição e no meio da Rua do Bom Jesus.

É de referir que a freguesia da Sé conta com várias escolas preparatórias e escolas secundárias, bem como diversos centros e monumentos culturais, destacando-se a Igreja da Sé, a Igreja do Colégio, o Museu de Arte Sacra, o Teatro Baltazar Dias, o Jardim Municipal, o Museu Universo de Memórias, o Museu do Açúcar, o Aquário Municipal, o Palácio de São Lourenço, o Forte de São Tiago, a Zona Velha do Funchal, os correios, os bombeiros, a polícia, o Museu do Brinquedo e o Museu da Quinta das Cruzes.

O estudo do meio que envolve a instituição manifesta-se essencial pois o mesmo influencia, de forma indireta, a educação das crianças. Assim sendo, o educador deve encarar esta prática como um instrumento de análise e reflexão, de modo a que consiga adaptar a sua intervenção pedagógica ao grupo de crianças com que interage diariamente.

5.2. Caracterização da Instituição: Externato Princesa Dona Maria Amélia

O Externato Princesa Dona Maria Amélia é um estabelecimento de ensino privado (Figura 5) que apresenta a seguinte oferta formativa: EPE e 1.º CEB. Tem a finalidade de acompanhar as suas crianças desde os primeiros passos até à conclusão do 1.º CEB (10 anos). É uma escola católica com mais de um século de existência e é orientada pelas Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo – Irmãs do Hospício.

Figura 5. Externato Princesa Dona Maria Amélia



Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCiA_33UeV-szljtoKj2vOQ

O PEE da instituição é inovador, direcionado para a qualidade e excelência. Este é denominado “Sou criança, cresço feliz...”, sendo alongado durante quatro anos, de 2014 a 2018: “2014/2015 - Sou criança, cresço feliz na minha Família; 2015/2016 - Sou criança, cresço feliz na minha Escola; 2016/2017 - Sou criança, cresço feliz na minha Região; 2017/2018 - Sou criança, cresço feliz no Mundo.” (PEE, 2014/2018, p. 20).

O objetivo do PEE é que as crianças adquiram conhecimentos e se apercebam da importância dos lugares, das tradições e dos costumes do mundo, estabelecendo uma igualdade de oportunidades para todos os alunos. Para a concretização destes objetivos contam com o auxílio de vários recursos (PEE, 2014/2018).

5.2.1. Enquadramento histórico: breve contextualização histórica do Externato Princesa Dona Maria Amélia

A figura histórica que deu origem ao nome desta instituição foi a Princesa Maria Amélia, que faz parte da História de Portugal. Esta princesa era meia irmã de D.^a Maria II e nasceu em Paris a 14 de dezembro de 1831.

A 30 de agosto de 1852, D. Pedro I e sua mulher, Imperatriz Dona Amélia, deslocaram-se à Ilha da Madeira, com a finalidade de tratar a sua filha, Princesa Dona Maria Amélia, que sofria de tuberculose. No entanto, a princesa faleceu a 4 de fevereiro de 1853. Desta forma, e em memória da filha, a Imperatriz Dona Amélia, fundou o edifício Hospício ou casa de caridade, com o intuito de tratar os doentes com tuberculose. Esse Hospício abriu a 10 de julho de 1853, de forma provisória, na rua do Castanheiro. O atual edifício começou a ser construído a 4 de fevereiro de 1856 e a construção terminou no ano de 1859, sendo que este edifício só entrou em funcionamento a 4 de fevereiro de 1862 (Carita, 2008; Externato Princesa Dona Maria Amélia, n.d.; Vieira, Fernandes, Janes & Pita, 2001).

Na verdade, o Externato começou, efetivamente, a sua atividade a 5 de abril de 1937 (PEE, 2014/2018) e, atualmente, o edifício funciona com as seguintes valências: EPE, 1.º CEB, Lar de 3.ª idade e Centro de Dia.

5.2.2. Funcionamento

O Externato funciona em regime de Escola a Tempo Inteiro, 11 meses por ano, de segunda-feira a sexta-feira. O horário de funcionamento é das 8h às 18h30 (PEE, 2014/2018).

A componente de atividades letivas do 1.º CEB funciona das 8h30 às 13h30. Durante a tarde as crianças podem usufruir de atividades de enriquecimento curricular. Estas atividades

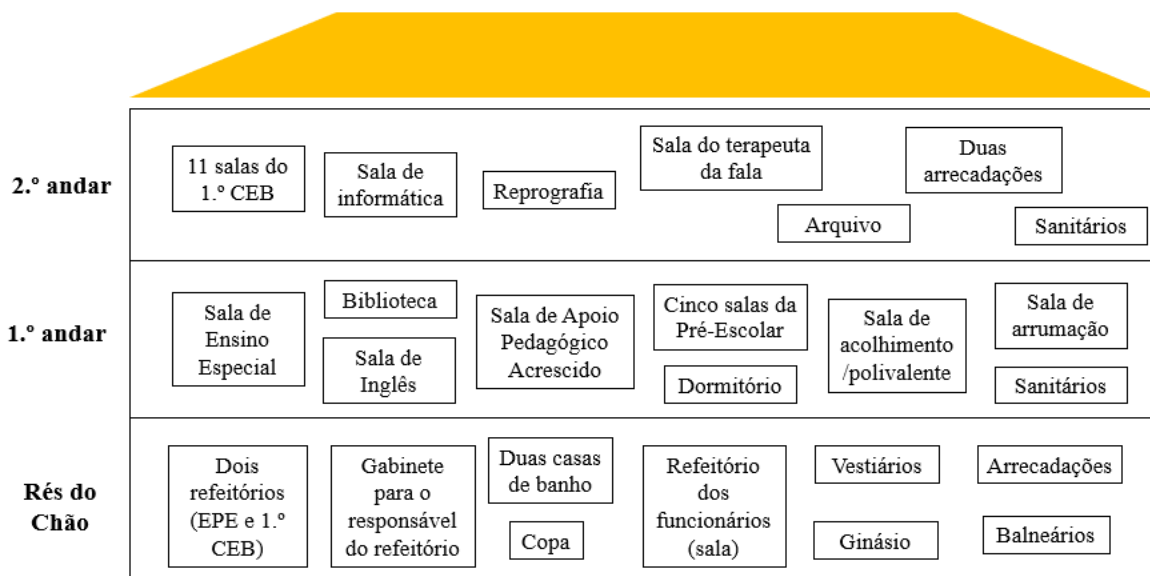
são uma componente de estudo importante para as crianças, pois assim complementam a sua formação. O facto de as crianças poderem permanecer na escola o dia todo poderá ser um auxílio aos pais na gestão dos horários laborais.

A instituição, a partir das 18h, disponibiliza atividades extracurriculares: Biblioteca, Clube de EA, Expressão e Educação Físico-Motora, Modalidade Artística, Expressão e Educação Plástica, Inglês, TIC e Judo (PEE, 2014/2018; Regulamento Interno, 2017/2018).

5.2.3. Instalações

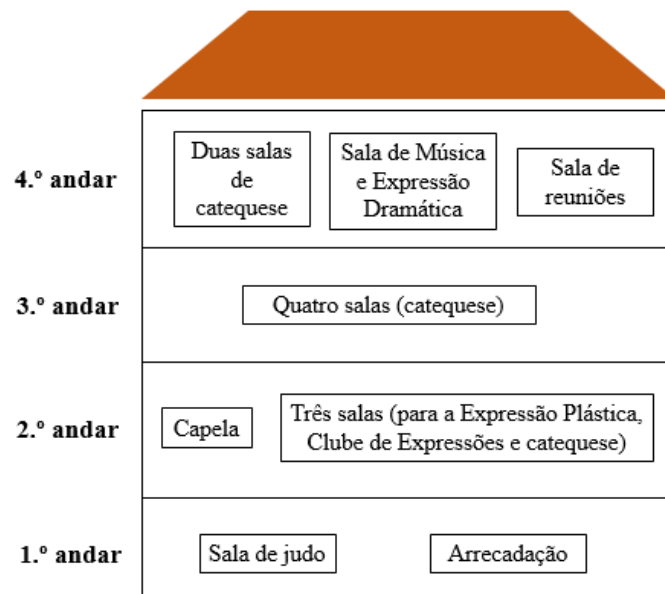
O Externato é composto por três edifícios. O edifício principal é formado por três andares (Figura 6). No R/C existem dois refeitórios, um destinado à EPE e outro para o 1.º CEB, um gabinete para o responsável do refeitório, uma copa, um vestiário, duas casas de banho e uma sala que serve de refeitório aos funcionários. Existe, também, um ginásio para as aulas de Educação Física, balneários para os alunos e professores e, ainda, arrecadações. No 1.º andar há a sala de Ensino Especial, uma biblioteca, a sala de Inglês, a sala de Apoio Pedagógico Acrescido, cinco salas da EPE (amarela, laranja, vermelha, verde e azul), um dormitório, uma sala de acolhimento/polivalente, uma sala de arrumação e sanitários (Regulamento Interno, 2017/2018). No 2.º andar operam 11 salas, três do 1.º ano, três do 2.º ano, duas do 3.º ano e três do 4.º ano, uma sala de informática, uma reprografia, a sala do terapeuta da fala, um arquivo, duas arrecadações e sanitários.

Figura 6. Esquema do edifício principal



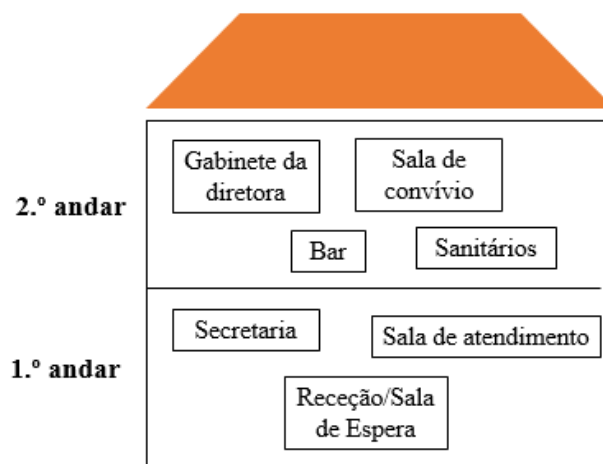
O edifício anexo é dividido por quatro andares (Figura 7). No 1.º andar encontra-se uma sala de judo e uma arrecadação. No 2.º andar localizam-se: uma capela e três salas destinadas à Expressão Plástica, ao Clube de Expressões e à catequese. No 3.º andar existem quatro salas destinadas à catequese. No último andar, existem quatro salas, duas salas de catequese, uma sala de Música e Expressão Dramática e uma sala destinada a reuniões.

Figura 7. Esquema do edifício anexo



O edifício administrativo tem dois andares (Figura 8). O 1.º andar é constituído por três salas: uma secretaria, uma recepção/sala de espera e uma sala de atendimento. No 2.º andar localiza-se um gabinete da diretora, um bar, uma sala de convívio e sanitários.

Figura 8. Esquema do edifício administrativo



Quanto aos espaços exteriores verifica-se a existência de um parque infantil para a EPE, um pátio destinado aos recreios do 1.º CEB e um polidesportivo.

5.2.4. População escolar

O Externato tem capacidade para 347 alunos, dos quais 250 são alunos do 1.º CEB e 97 crianças da EPE. Ao nível da EPE há cinco salas: duas salas de quatro anos e três salas de cinco anos, sendo o critério de enquadramento das crianças em cada sala a data de nascimento. No 1.º CEB existem 11 turmas: três do 1.º, do 2.º e do 4.º ano, e duas de 3.º ano (Tabela 2).

Tabela 2. População escolar

População escolar		
	Grupos/Turmas	Número de crianças
Pré-Escolar	5 grupos (duas salas de 4 anos e três de 5 anos)	97
1.º CEB	11 turmas (três do 1.º, do 2.º e do 4.º ano, e duas de 3.º ano)	250
		347

O critério de enquadramento das crianças em cada sala é de acordo com a data de nascimento das mesmas, isto, normalmente, acontece já na creche. Sobressalte-se que os grupos costumam manter-se vindos da valência creche, do Infantário Rainha Sílvia, não sendo formados grupos com mais de três crianças com NEE.

Através da Tabela 3 é possível constatar que o corpo docente é formado por 11 professores titulares de turma, cinco educadores, uma professora de Língua Inglesa, um professor de Educação Física, um professor de judo, dois professores de Música e Teatro, um professor de Expressão e Educação Plástica, três professores de estudo, um professor de informática, um professor de Educação Moral e Religiosa, um professor de Ensino Especial e uma Diretora Pedagógica. O pessoal não docente é constituído por sete Auxiliares da Ação Educativa (AAE), duas pessoas dos Serviços Administrativos e nove dos Serviços Gerais (PEE, 2014/2018).

Tabela 3. Equipa educativa

Equipa educativa		Total
Pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cinco educadores de infância ✓ 11 professores do 1.º CEB ✓ Uma professora de Inglês ✓ Um professor de Educação Física ✓ Um professor de judo ✓ Dois professores de Música e Expressão Dramática ✓ Um professor de Expressão Plástica ✓ Três professores de estudo ✓ Um professor de informática ✓ Um professor de Educação Moral e Religiosa ✓ Um professor de Ensino Especial ✓ Uma Diretora Pedagógica 	28
Pessoal não docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sete Auxiliares da Ação Educativa ✓ Duas pessoas dos Serviços Administrativos ✓ Nove dos Serviços Gerais 	18

Aquando da entrevista à diretora da escola, constatou-se que o corpo docente em 2017 era formado por 24 professores e educadores.

Capítulo VI – O grupo de crianças da Sala Vermelha

O grupo alvo era formado por 18 crianças, todas nascidas em 2013, ou seja, com 4 anos de idade (Tabela 4). Inicialmente, era constituído por 17 elementos, no entanto, verificou-se a entrada de uma nova criança no mês de outubro. É de salientar a existência de duas crianças de outras nacionalidades, inglesa e venezuelana.

Tabela 4. Crianças da Sala Vermelha

Ano de nascimento	Sexo F/M	Total
2013	11 meninas	18 crianças
	7 meninos	

As crianças da Sala Vermelha, que segundo Piaget (1990), se encontram no estágio pré-operatório, demonstraram possuir autonomia, energia e vitalidade. Além disso, eram naturalmente interessadas, entusiasmadas e motivadas. De facto, notou-se um grande nível de implicação nas atividades propostas. O grupo possuía, também, um bom nível de bem-estar, proporcionado graças à equipa pedagógica que integra esta sala. Todavia, existia dificuldade no cumprimento de determinadas regras pré-estabelecidas.

6.1. Organização do Espaço Educativo

O espaço da Sala Vermelha era constituído por: mesas e cadeiras; zona de acolhimento (tapete); e zonas de estimulação - Área da Expressão Plástica, Área da Garagem, Área da Casinha, Área do Faz de conta, Área da Biblioteca e da Escrita e Área das Construções. Nesta sala, consta-se que a Área do Faz de Conta e da Casinha estão interrelacionadas (Figuras 9 e 10). A organização da sala em áreas é uma necessidade imprescindível para vida em grupo, possuindo mensagens pedagógicas quotidianas inerentes. Uma sala deste tipo permite às crianças uma vivência plural da realidade e a construção da experiência de tal pluralidade (Oliveira-Formosinho, 2013).

Figura 9. Espaço físico da Sala Vermelha**Figura 10.** Áreas da Sala Vermelha

Na Sala Vermelha existia um quadro de presenças que servia para as crianças marcarem com um círculo colorido a sua presença, na quadrícula onde a sua fotografia se cruza com a linha correspondente ao dia da semana (Figura 11). “Os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos.” (Niza, 2013, p. 153). Neste caso, tal como mencionado nas *OCEPE*, este quadro de presenças serve para estimular, também, a comunicação visual das crianças, ao nível das cores primárias e secundárias (Silva et al., 2016). É um método interessante para as crianças aprenderem as cores e os dias da semana, já que até se verificava que elas podiam saber a cor do dia, mas nem sempre sabiam o nome do mesmo, ou seja, por vezes sabiam que era o dia roxo, porém não se recordavam que era segunda-feira.

Figura 11. Quadro de presenças



Molina (2015) refere elementos físicos da sala existentes igualmente na Sala Vermelha sendo eles: o possuir cor clara; existir luz natural (proporcionada pelas janelas da sala que oferecem imensa luminosidade); ter as paredes decoradas com os artefactos das crianças; e haver ordem e organização da sala, que permite às crianças o acesso aos materiais. O aspeto negativo a referir era a existência de uma parede que servia como barreira arquitetónica (Figura 12), no centro da sala, o que impossibilitava o acesso facilitado das crianças a algumas áreas da sala e proporcionava-lhes certo desconforto. Devido a isso, as crianças às vezes não queriam ir brincar nessas áreas. Além disso, o ambiente da sala era agradável e estimulante, sendo as suas paredes os expositores permanentes das produções das crianças (Niza, 2013).

Figura 12. Barreira arquitetónica presente na sala



Se a organização do ambiente educativo for planeada com uma intenção e avaliada quanto ao seu contributo na educação das crianças, ajustando quando necessário, considera-se um elemento crucial para as crianças decidirem o que querem fazer, escolher e aprender, ou seja, os seus objetivos (Silva et al., 2016).

6.2. Organização do Tempo Educativo

Na EPE é crucial existir uma organização do tempo educativo no sentido de dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo alvo, não existindo atividades demasiado prolongadas, com tempos para brincadeira, alimentação e descanso. A rotina deve ser planeada pelo educador, sobretudo, de acordo com o grupo alvo que está a trabalhar, conforme os ritmos de aprendizagem, o bem-estar e os interesses das crianças. Neste caso concreto, foram tidos em conta, os horários das AAE e, também, de toda a equipa educativa.

A rotina diária da Sala Vermelha tinha início às 8h, no parque, e fim às 18h30. Na sala realizava-se o acolhimento e as atividades orientadas, que ocorriam, também, na sala de Música e no ginásio, com um professor especializado em cada uma dessas áreas. Diversos momentos de atividades orientadas por esses docentes especializados foram dados em parte ou na sua totalidade, por mim. Importa referir que a rotina incluía momentos de higiene, alimentação e repouso (Tabela 5).

Tabela 5. Rotina Diária - Sala Vermelha

Rotina Diária – Sala Vermelha	
<i>8h às 9h15</i>	Acolhimento e Higiene
<i>9h15 às 9h45</i>	Atividades orientadas
<i>9h45 às 10h30</i>	Atividades orientadas - Música (segunda-feira); Educação Física (terça-feira); Sala Vermelha (quarta-feira; quinta-feira; e sexta-feira)
<i>10h30 às 11h</i>	Lanche e Higiene
<i>11h às 11h30</i>	Atividades orientadas Sala Vermelha
<i>11h30 às 12h45</i>	Almoço
<i>12h45 às 13h</i>	Higiene
<i>13h às 15h30</i>	Repouso
<i>15h30 às 16h</i>	Lanche
<i>16h às 17h</i>	Recreio
<i>17h às 18h</i>	Atividades (Artes Visuais ou conclusão de atividades da parte da manhã)
<i>18h às 18h30</i>	Recreio e entrega aos pais

Apesar de o tempo educativo possuir uma distribuição flexível há momentos que se repetem com determinada periodicidade. A rotina diária possui um certo ritmo, planeada pelo educador e conhecida pelas crianças, que pode sofrer modificações consoante propostas que

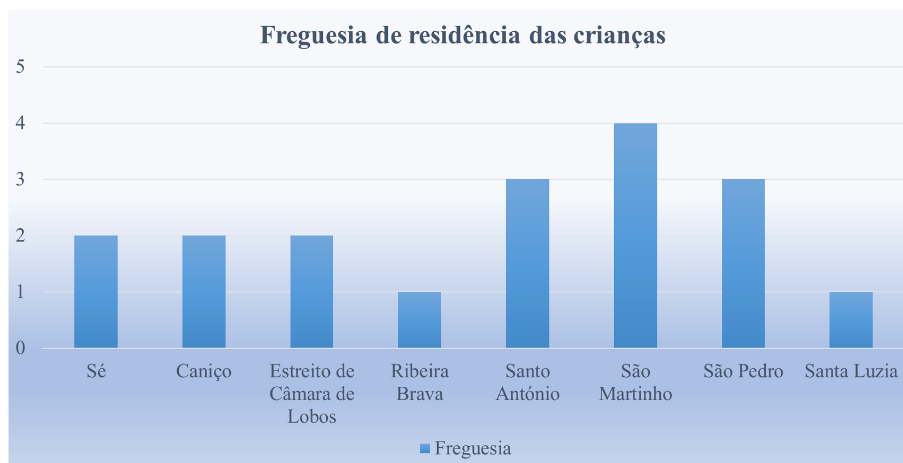
possam surgir. A vivência, pelas crianças, dos tempos (semanal, mensal e anual) leva a que elas os compreendam e apropriem. Esta rotina, explícita na tabela antecedente, era flexível, conforme fosse necessário prolongar mais ou menos algum dos momentos. Por exemplo, os momentos de atividade orientada podiam ser extensíveis, alguns minutos na hora do lanche e recreio, já que o grupo saía sempre mais cedo para almoçar, pois, algumas crianças demoravam muito tempo a se alimentar. O educador desde o início referiu essa necessidade, incluída, de certo modo, no seu planeamento.

6.3. Caracterização das Famílias

Ao longo do estágio foi possível construir várias tabelas e gráficos referentes a características específicas dos alunos, em geral, que consegui reter no decorrer do mesmo. Características essas que vão desde a freguesia onde residem as crianças da Sala Vermelha e informações acerca dos seus pais e encarregados de educação. Este é um grupo homogéneo no que diz respeito ao estrato social: médio-alto e alto. As crianças da Sala Vermelha integram agregados familiares estruturados.

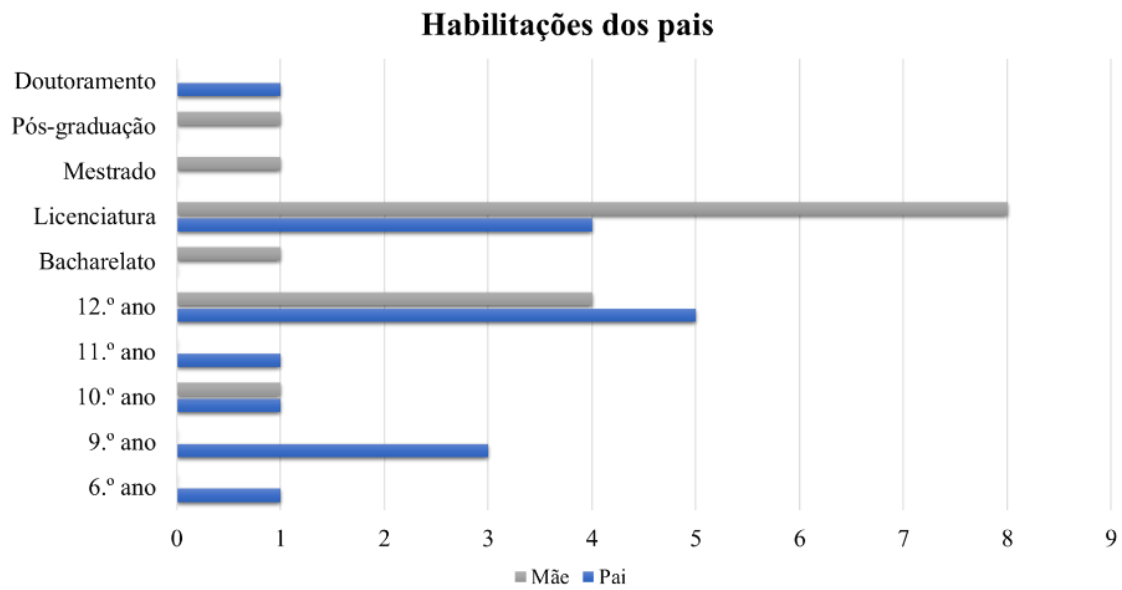
Analisando o gráfico 1 é possível verificar que a freguesia onde vivem mais crianças é a de São Martinho, precedida da freguesia de Santo António e São Pedro.

Gráfico 1. Freguesia de residência das crianças



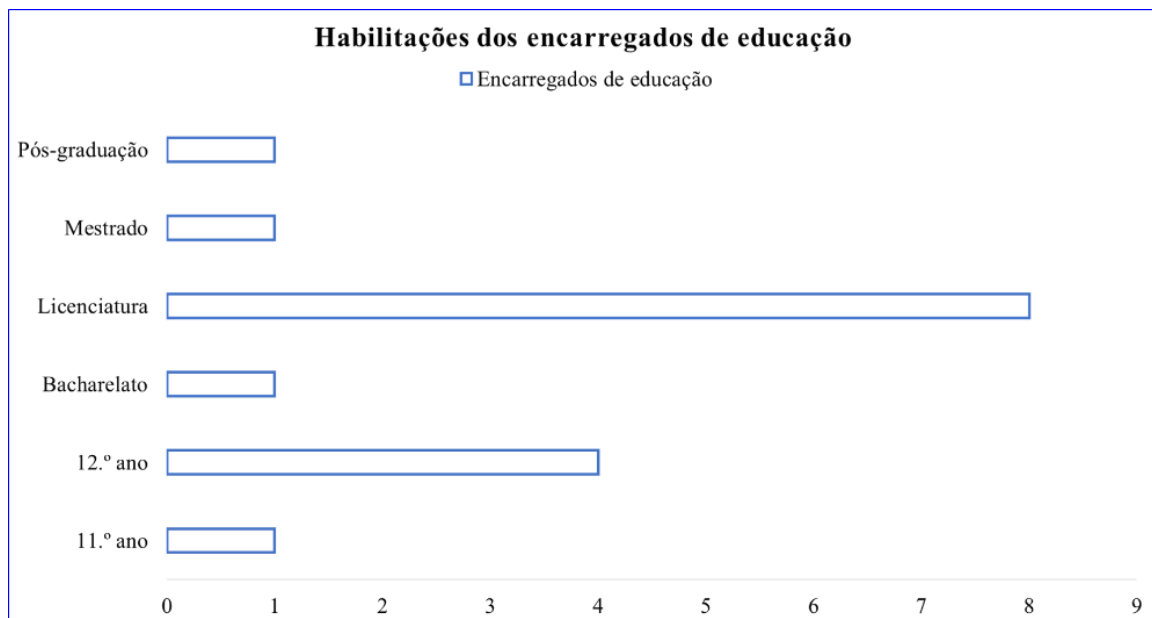
O gráfico 2 apresenta informação relativa às habilitações dos progenitores das crianças, sendo que a moda, no caso das mães, é licenciatura e, no caso dos pais, o 12.º ano.

Gráfico 2. Habilitações dos pais



No que concerne às habilitações apenas dos encarregados de educação, visíveis no gráfico 3, a moda prevalece na licenciatura, o que leva a concluir que a maioria das mães é a encarregada de educação do seu filho/a.

Gráfico 3. Habilitações dos encarregados de educação



6.4. Prática Pedagógica na Sala Vermelha

A PP desenvolvida na Sala Vermelha alongou-se por nove semanas, iniciando-se com uma de observação. No total foram propostas 21 planificações e elaborados os respetivos DB, que apresentam o modo como aconteceram as atividades, observações e reflexões. As atividades propostas para cada semana tiveram por base um tema designado pelo educador cooperante e as Áreas de Conteúdo implícitas nas *OCEPE*, bem como o auxílio da orientadora científica. Além disso, tive em conta o grupo alvo, sobretudo, os seus interesses, capacidades e necessidades, determinantes para o desenvolvimento do Projeto de I-A. Posto isto, destacam-se e explicam-se as atividades intituladas: *O corpo humano*, *As figuras geométricas no teatro de fantoches* e *As cores*.

6.4.1. O corpo humano.

A atividade a seguir descrita é relativa à temática do corpo humano e abarcou as Áreas de Conteúdo, subjacentes às *OCEPE*: Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física, Subdomínio da Música, Subdomínio da Dança e Subdomínio das Artes Visuais) e Área de Conhecimento do Mundo (Conhecimento do mundo físico e natural). Neste sentido, a proposta iniciou-se com uma canção. As crianças mostraram-se muito interessadas em saber qual seria (*Eu mexo um dedo*). Como a desconheciam, fui dizendo versos, ora individualmente, ora dois a dois, em diferentes tonalidades de voz (sussurrando, exclamando, perguntando, ...), e pedi que repetissem ao meu sinal. Depois de dizer os versos todos da primeira oitava, solicitei às crianças que repetissem toda a estrofe. O processo seguiu-se nesta linha, adicionando alguns gestos. No final, as crianças formaram um semicírculo, de pé, para que todas cantassem e conseguissem ver e reproduzir, os gestos que acompanhavam a canção. Assim sendo, defendo que a audição de canções desde cedo permite à criança estruturar as suas opções musicais, como ouvinte e como praticante (Ferrão & Rodrigues, 2008).

Na segunda parte da atividade, as crianças estavam no tapete, em círculo e chamei, uma a uma, ao centro do mesmo, para delinear a própria cabeça numa folha de papel manteigueiro. Conforme delineava a cabeça, vi na expressão facial das crianças a enorme curiosidade e surpresa para saber o que sairia dali. No momento no qual lhes dava a folha, após a sua delineação, ficavam fascinadas. O objetivo seguinte era que se sentassem, junto à mesa, com a folha e pintassem os elementos constituintes da sua face: olhos, nariz, boca, cabelos, sobrancelhas, pestanas, orelhas, ... (Figura 13). Desde modo, ganharam consciência do seu corpo, bem como dos seus constituintes, na relação com os outros e com materiais variados (Silva et al., 2016).

Figura 13. Delineação da cabeça das crianças e produto final

Contudo, é de salientar que pensei que esta atividade ia demorar mais tempo do que aquele que previ. Devido a isso, optei por dividir a turma em dois grandes grupos para efetuarem o jogo da memória (Figura 14), sendo que um dos grupos foi orientado por mim e o outro pelo educador cooperante. Este aconselhou-me, numa próxima vez que construísse um jogo deste tipo, a colocar mais imagens repetidas (por exemplo: quatro). Neste caso, como só tinha cartas iguais duas a duas, optei por realizar o jogo utilizando menos cartas, para as crianças não ficarem desmotivadas quando não encontrassem a carta igual. Conforme acertavam, as cartas iam sendo retiradas e colocadas junto à criança que as tinha encontrado. Aos poucos acrescentei cartas que ainda não tinham sido colocadas em jogo. No final, pedi a cada criança que dissesse as partes do corpo recolhidas no decorrer do jogo.

Figura 14. Jogo da memória

6.4.2. As figuras geométricas no teatro de fantoches.

A atividade em questão engloba as Áreas de Conteúdo: Área do Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação (Subdomínio da Música, Subdomínio do Jogo

Dramático/Teatro e Domínio da Matemática) e encontra-se dividida em dois momentos, que se referem às figuras geométricas.

Antes das crianças entrarem na sala, eu já tinha lá colocado um biombo, que criei, para contar uma história no teatro de fantoches. Quando elas entraram e viram o biombo ficaram surpreendidas e deslumbradas, fazendo-me perguntas:

- *Que história vamos ouvir?* (S.)

- *Foste tu que fizeste?* (M.)

DB, terça-feira, 14 de novembro de 2017

No primeiro momento, as crianças sentaram-se voltadas para biombo e, eu e o educador cooperante, contámos a história, que foi inventada por mim. Após o conto, as crianças dialogaram acerca do teatro observado (Figura 15). O nome das formas geométricas, como também das cores, foi destacado e interligado em Português e Inglês. Uma das crianças provém da Inglaterra e, apesar de falar pouco o Português, compreende aquilo que é dito, esta foi uma forma de mostrar como está incluída neste grupo e promover a aprendizagem de uma língua estrangeira às restantes crianças. Assim sendo, as crianças desenvolveram a consciência fonológica fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, e fortaleceram as competências relativas à perceção e produção oral (Freitas, Alves & Costa, 2008). O teatro é um recurso fundamental para o desenvolvimento da expressão (gestos e voz) e para viver o encadeamento lógico (tempo) da sequência do conto (Recasens, 1999).

Figura 15. Biombo e fantoches



Num segundo momento, coloquei a canção *Island Shapes Groove* (Colors & Shapes) uma vez, para que as crianças ouvissem. Destaquei o nome das figuras geométricas em Inglês, mostrando-as em cartolina e expliquei-lhes que, no decorrer da canção, consoante a figura que

fosse mencionada, tinham de a levantar no ar. De seguida, forneci apenas duas das figuras geométricas (círculo e quadrado) às crianças. Apesar de, inicialmente, ter pensado em dar-lhes todas as figuras de uma vez (Figura 16), não o fiz dado que achei mais fácil, como o ritmo da música, por vezes, é mais rápido e podia tornar-se difícil levantar no ar a figura geométrica correspondente. Só depois é que lhes dei as restantes figuras (triângulo e retângulo). Este momento foi realizado com o meu auxílio, para que as crianças exibissem a figura certa.

Figura 16. Figuras geométricas em cartolina



Há uma parte da canção em que se referem figuras: oval, coração, losango e estrela. Aí as crianças fizeram gestos com as mãos ou apenas abanaram-nas no ar, horizontalmente. Importa referir que quem quisesse podia cantar a música.

6.4.3. As cores.

A atividade baseou-se na apresentação de um livro e execução de duas experiências referentes às cores em Português e Inglês e envolveu as Áreas de Conteúdo: Áreas de Expressão e Comunicação (Subdomínio das Artes Visuais e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita) e Áreas de Conhecimento do Mundo.

As crianças colocaram-se à volta das mesas e mostrei, primeiramente, o livro *Mistura as cores*, de Hervé Tullet, analisando os elementos paratextuais e lendo-o de seguida. Procederam-se diálogos de exploração, para perceber os conhecimentos prévios das crianças. Notou-se claramente o seu interesse pelo livro, ansiando o momento em que ocorreria magia, como lhes tinha sido impelido. Com o desenrolar da história, pedia-se que se realizassem algumas ações. Numa das páginas solicitava-se que se pousasse a mão em cima das pintas de tinta, fechasse os olhos e contasse até cinco. Nesse momento, quando virei para a página seguinte, as crianças ficaram espantadas por verem um contorno de uma mão e uma delas exclamou:

- *Catarina a tua mão ficou marcada no livro!* (C.)

DB, quarta-feira, 15 de novembro de 2017

Tentei criar sempre algum *suspense* nesta motivação e acho que realmente resultou. A experiência foi realizada para descobrir as cores secundárias, consoante a história em questão, seguindo determinadas etapas que impulsionavam a mistura de cores. Cada uma das crianças teve participação direta, sendo chamada para fazer pelo menos uma mistura de cores. O meu papel foi o de orientar as atividades, possibilitando às crianças uma aprendizagem mais duradoura e significativa. O educador de infância ao explorar e dialogar com as crianças acerca dos elementos expressivos da comunicação visual, nomeadamente as cores primárias e secundárias (através da mistura de cores), está a desenvolver a expressividade e o sentido crítico das crianças (Silva et al., 2016).

O livro é de facto a base desta atividade experimental. Por isso, houve necessidade de intercalar a mistura de cores e a visualização das páginas do mesmo. Quando se sucedia uma nova mistura de cores, afirmava algo do género:

- *Vamos ver se tínhamos razão? Se é isto que acontece no livro?* (A.)

DB, quarta-feira, 15 de novembro de 2017

A dada altura eram elas mesmas a perguntar e a responder a essa questão. Ao longo da atividade, perguntei sempre que cores é que tinham sido usadas para originar outra nova e questionei-as em Inglês (Figura 17).

Figura 17. Apresentação do livro e primeira experiência



Para efetuar a segunda experiência (Figura 18) tive de cobrir a mesa com sacos do lixo para proteger o espaço e as crianças. Seguidamente, apresentei os ingredientes a serem utilizados, perguntando para que serviam. Coloquei seis copos, com um pouco de vinagre, em cima de uma mesa e adicionei a três deles as cores primárias através de corante alimentar (azul,

vermelho e amarelo). Entre esses copos juntei um outro copo com as cores primárias misturadas duas a duas (azul e amarelo; azul e vermelho; vermelho e amarelo). De seguida, coloquei uma colher de chá de bicarbonato de sódio em cada copo e observámos os resultados, comentando.

Consegui captar logo a atenção das crianças ao apresentar os materiais, dado que já demonstravam o seu encanto por ver a magia da mistura de cores. Enquanto deitava os corantes perguntei sempre que cor era em Inglês e aproveitei para questionar qual a cor resultante após determinada mistura. Antes de colocar questões, as crianças já expunham o que ia acontecer. Quando inseri o bicarbonato de sódio e a solução química reagiu de forma efervescente, as crianças ficaram eufóricas. Elas começaram a rir e a bater palmas, o que demonstrou a sua vontade e interesse em ver/fazer atividades dinâmicas.

Figura 18. Segunda experiência



No fim, as crianças ainda me pediram para produzir mais “magias”. Faz parte da EPE proporcionar vivências com a educação para a ciência, numa atitude e metodologia própria. A descoberta cooperativa das ciências, guiadas e estimuladas pelo adulto, de forma intencional, é uma estratégia educacional fundamental para as crianças (Martins et al., 2009; Sá, 2000). Como consequência, elas são confrontadas com várias perspetivas da realidade, onde concebem conhecimentos através da observação direta (Hohmann & Weikart, 2009).

Não houve tempo para as crianças efetuarem o registo sobre o que foi observado. Todavia, o educador cooperante salientou que nestas idades não é costume fazê-lo e se o fizesse não ia obter grandes resultados. É crucial que o educador de infância desenvolva o currículo planificando atividades, adequadas às especificidades de cada grupo através da organização do ambiente educativo com o intuito de construir aprendizagens significativas (Portugal & Laevers, 2010). Assim sendo, através das atividades e estratégias aplicadas, conclui-se que experimentar de forma orientada e organizada é o exemplo de uma boa prática para promover

a aprendizagem das crianças. Assim, as crianças constroem o seu conhecimento, de modo ativo, através da própria ação e conseqüente reflexão. Deste modo, destaco a aprendizagem construtiva tal como é referida na célebre frase defendida por John Dewey (2007) “*Learn by doing*”.

6.5. Projeto de Investigação-Ação

O Projeto de I-A serviu para valorizar a intervenção pedagógica na valência da EPE. Em debate com a equipa pedagógica, nos dias de observação, discutiu-se a problemática para o Projeto de I-A. As duas possibilidades a serem exploradas foram: a importância da aquisição da motricidade fina e grossa (com mais enfoque no desenvolvimento da coordenação fina), e a convivência democrática e cidadania, ou seja, o facto de as crianças precisarem de aprender a debater e a negociar, tomando consciência e aceitando perspetivas/valores diferentes.

Desde o início que, sem ter ainda decidido a problemática a explorar, planifiquei vários momentos relacionados com a motricidade. A problemática que mais se destacou foi, de facto, a da motricidade, dado que as crianças da Sala Vermelha demonstraram ter alguma dificuldade a nível do controle motor fino, essencialmente, pela forma como agarravam no lápis. Posteriormente, em Educação Física, notou-se, também, que muitas crianças não conseguiam subir e descer escadas corretamente, colocando um pé em cada degrau. Portanto, decidi, definitivamente, explorar esta temática, com destaque em atividades que fossem ao encontro do desenvolvimento da motricidade fina e grossa. Tal decisão só foi possível graças às conversas informais entre mim e o educador cooperante, pois, em conjunto, refletimos que a motricidade é uma problemática comum, a diferentes níveis, a todas as crianças da Sala Vermelha. Deste modo, foi formulada a seguinte questão de investigação:

De que forma é que as crianças da Sala Vermelha podem desenvolver a motricidade?

A questão foi formulada de acordo com a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, inseridas nas *OCEPE*, já que ambas são integradoras e transversais. Nesta ordem de ideias, esta questão teve em conta as necessidades das crianças e, intrinsecamente, os seus interesses. Elaborei uma revisão preliminar para este problema, de forma a compreendê-lo melhor e saber como agir.

A problemática determinada foi tida em consideração nas planificações, dando enfoque a atividades relacionadas com o desenvolvimento da motricidade fina e grossa. Um projeto deste género inclui planear com flexibilidade: dialogando, agindo, refletindo e avaliando. Nem sempre foi possível desenvolver as atividades na íntegra devido a determinadas mudanças de última da hora, tal como foi o caso de não conseguir realizar todas as atividades propostas para

Educação Física. Ao longo do estágio, surgiram algumas fragilidades devido à falta de comparência ou momentos de atraso do professor dessa EA. Devido a isso, tomei a iniciativa de recorrer a atividades âncora e a alguma improvisação para aplicar essa expressão com as crianças. Na minha opinião, acho que esses momentos foram proveitosos e sucedidos, algo que foi observável pela reação das crianças. Uma investigação deste teor, que tem como intuito resolver problemas reais, leva tempo a ser realizada e é um processo constante. O educador cooperante iria dar continuidade ao trabalho desenvolvido, para averiguar a evolução das crianças da Sala Vermelha. Durante o tempo de estágio, já foi possível evidenciar mudanças e melhorias no desenvolvimento motor das crianças.

6.5.1. Fases do Projeto de Investigação-Ação.

Para apresentar as variadas fases do Projeto de I-A, desenvolvido na valência da EPE, na Sala Vermelha, decidi construir um cronograma (Tabela 6) que é dividido em meses e semanas. Importa salientar que a minha PP teve início a 9 de outubro e terminou a 6 de dezembro, tendo a duração semanal de três dias.

Tabela 6. Cronograma com as fases do Projeto de I-A

Cronograma															
Fases	Procedimentos	Duração													
		Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro	
Meses		Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro	
Semanas		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a
Planear	Observação e recolha de dados														
	Identificação do problema														
Agir	Operacionalização das estratégias														
Refletir	Recolha e análise de dados														
Avaliar	Avaliação final do processo														
Dialogar	Apresentação do projeto														

6.5.2. Revisão preliminar para este estudo.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Nas *OCEPE* (Silva et al., 2016) são várias as Áreas de Conteúdo com competências que remetem para o desenvolvimento da motricidade nas crianças, tal como é possível verificar na tabela 7.

Tabela 7. Áreas de Conteúdo e competências usadas nesta I-A

Áreas de Conteúdo	Competências
Área de Formação Pessoal e Social	<p>Construção da identidade e da autoestima</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características individuais; - Compreender as capacidades e dificuldades próprias de cada um (dificuldade em agarrar o lápis).
	<p>Independência e autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permite realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos (recortar, etc.).
Área de Expressão e Comunicação	<p>Domínio da Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo; - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar; - Controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar.
	<p>Domínio da Educação Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções.
	<p>Subdomínio das Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente os materiais; - Conhecer novos materiais; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Promover o contacto da criança com diversas técnicas.

Esta foi a base para poder planear a prática e as atividades, de modo a permitir que as crianças adquirissem maior destreza no seu controle motor. Algo que se vai verificar ao longo do tempo na concretização de determinadas atividades manuais ou físicas, ou seja, ligadas ao desenvolvimento da motricidade fina e grossa.

O educador de infância tem um papel fulcral na observação e compreensão do nível no qual se encontram as crianças, através de atividades diagnósticas. Além disso, tem de ser

capaz de refletir se as atividades proporcionadas por si estão a contribuir para o efetivo crescimento e evolução gradual das crianças.

Motricidade

Iniciei a observação do comportamento das crianças, analisando os mecanismos que possibilitam a realização (intenção, estímulo, processamento e resposta), ou seja, o controlo motor das mesmas (Godinho, Mendes, Melo & Barreiros, 1999; Godinho, 2007).

As crianças de 3 anos estão na idade de equilíbrio tanto no aspeto social como no aspeto interno. Aí já demonstram recetividade às ações realizadas pelo educador, dado que estão bem consigo próprias e com o meio que as rodeia. Todavia, aos 4 anos de idade verifica-se uma alteração neste equilíbrio, caracterizado por um género de explosão motora, existindo então uma grande necessidade de movimento que nem sempre é controlado. Aqui, a criança é imaginativa e excessiva em relação às suas falas, ideias e movimentos (Brito, 1971).

O estudo do movimento na origem do comportamento humano é complexo prendendo-se com o facto do mesmo ser o suporte de toda a estruturação da atividade psíquica e da sua ligação ao desenvolvimento do córtex. O movimento auxilia a estruturar internamente o ser humano, sendo ele o responsável pela libertação e fixação de estruturas. Aí ganham importância a lei céfalo-caudal, que implica o controlo muscular desde a cabeça até aos pés, e próximo-distal, que é relacionada com o controlo muscular desde o centro do corpo até às suas extremidades. Assim, ocorre uma maturação orgânica da criança (crescimento), essa é enriquecedora para a mesma, pois está em contacto com o meio circundante. O meio é então responsável pelo crescimento e desenvolvimento da criança, uma vez que as experiências proporcionadas pelo mesmo, resultarão na maturação progressiva do córtex. As novas aquisições que a criança adquire influenciam as anteriores, no domínio mental e motor, valorizando, assim, as relações com o meio e notando-se a existência de uma adaptabilidade a novas circunstâncias (Fonseca, 1989).

A motricidade apoia-se em infraestruturas biológicas e neurológicas cruciais para o entendimento da vida mental. Importa salientar que as aquisições motoras estão interligadas com o desenvolvimento psicofisiológico da criança. Deste modo, o movimento torna possível a assimilação e organização do real, que, tendo em conta as vivências de cada pessoa e do meio envolvente, irá ocasionar a linguagem e, por conseguinte, a inteligência (*movimento-linguagem-inteligência*). Logo, subentende-se que a motricidade tem um peso positivo no desenvolvimento cognitivo, percetivo e em termos sensoriomotores, destacando-se assim, a

relevância da psicomotricidade (Fonseca, 1989; Fonseca, 2002). De facto, o movimento é o centro de vida ativa das crianças. O desenvolvimento motor e perceptual das mesmas implica a gradual aquisição de competências.

A motricidade fina é o modo como utilizamos os braços, as mãos e os dedos. Este controle motor fino tem em conta as competências necessárias para manipular um objeto. Logo, a forma adequada de usar as mãos e os dedos de forma precisa, tendo em conta a exigência de cada atividade. A criança precisa de desenvolver a motricidade fina para poder interagir com o meio envolvente, este desenvolvimento acontece quando ela interage com objetos e utiliza diversas ferramentas, fundamentais em atividades do dia a dia. Quanto à motricidade fina em crianças com 4 anos, o uso da mão é caracterizado pela diminuição do movimento do ombro e do cotovelo e o aumento da aptidão para fazer movimentos das mãos coordenando com os dedos e o pulso (Serrano & Luque, 2016).

A nível da motricidade grossa, quando as crianças não conseguem desenvolver determinadas competências motoras fundamentais, nota-se frustração e fracasso sentidos tanto em jogos, desportos, como também, atividades recreativas, onde ela aprende vários *skills* (lançar, agarrar e bater a bola). Só quando essas competências são devidamente adquiridas é que as crianças conseguem participar nas atividades com sucesso. É importante referir que a mecânica corporal dos movimentos fundamentais é basicamente igual para todas as crianças, partindo do princípio que não existe nenhuma limitação ou deficiência (Gallahue, 2002).

Considera-se fundamental a quantidade de prática exercida pelas crianças, possuindo uma influência positiva na sua capacidade de memorização. O facto de repetir exercícios ou movimentos leva as crianças a utilizarem recursos idênticos do organismo, fortalecendo a relação entre os estímulos desencadeados e a resposta motora. No fundo uma tarefa motora implica o objetivo da mesma, as operações, o contexto e o material a ser utilizado e, por fim, o critério de êxito dessa tarefa. Em várias atividades aplicadas recorri à imitação como mecanismo base para a demonstração, levando as crianças a entenderem o objetivo da atividade (Godinho et al., 1999; Godinho, 2007).

O educador de infância tem o trabalho basilar de identificar nas crianças as suas necessidades e dificuldades para poder inventariar múltiplas estratégias de modo a desenvolver a motricidade das mesmas. Assim, o docente, quanto ao controle motor fino, pode propor momentos de exploração de materiais manipuláveis, desde lápis, canetas coloridas, papéis de diversas texturas e tamanhos, tintas variadas, plasticina, tesoura, entre outros. Ainda pode proporcionar outras atividades que envolvam o desenvolvimento do controle motor grosso,

podendo propor por exemplo, a concretização de um circuito com diversos obstáculos que envolvam imenso movimento.

6.5.3. Estratégias de intervenção.

As estratégias assemelham-se a uma organização, uma sequência de ações ou atividades que são usadas durante um intervalo de tempo e com o intuito de proporcionar às crianças meios para atingirem certas aprendizagens (Vieira & Vieira, 2005). Assim, o educador ao implementar estratégias no meio pedagógico promove aprendizagens e colmata as dificuldades que possam existir. Neste sentido, decidi delinear uma série de estratégias que tinham como finalidade colmatar a problemática identificada no grupo da Sala Vermelha, onde as crianças tiveram contacto com novas técnicas plásticas e puderam utilizar ao máximo o seu corpo, tanto os membros inferiores como os superiores.

Assim sendo, as estratégias aplicadas foram as seguintes:

1.^a Introduzir o recorte (atividade diagnóstica) – Como quis introduzir o recorte com as crianças da Sala Vermelha, comecei por fazer uma atividade diagnóstica. Por isso, propus a rasgagem de papel lustro/crepe e a construção de bolinhas de papel crepe, que é a atividade inicial para o recorte (Figura 19);

Figura 19. Atividade de iniciação ao recorte



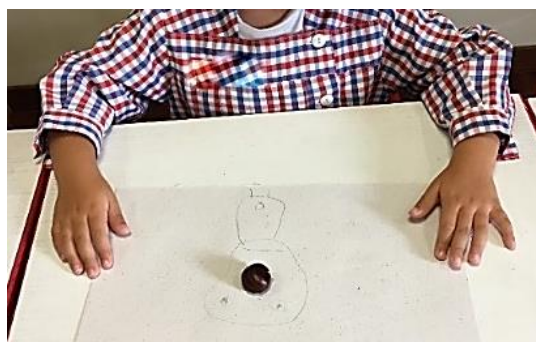
2.^a Realizar jogos em Educação Física para explorar os *skills* correr e saltar, recorrendo ao uso de cartões coloridos (Figura 20) – O grupo foi dividido em duas equipas e cada criança recebeu um cartão colorido. As equipas ficaram em dois locais opostos, frente a frente. Coloquei-me a meio das equipas e chamei uma cor, tendo as crianças que se dirigir até mim a correr ou a saltar, variadas vezes, agarrar no cartão e voltar ao seu lugar.

Figura 20. Cartões usados na atividade de Educação Física



3.^a Fazer um desenho de continuidade – Cada criança utilizou uma castanha para colar numa folha branca e executar um desenho de continuidade a partir da mesma (Figura 21);

Figura 21. Exemplo de um desenho de continuidade



4.^a Executar circuitos variados explorando outros movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios (trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos, baloiçar, rastejar e rolar) **bem como controle de movimentos de perícia e manipulação** (lançar, receber, pontapear, lançar em precisão, transportar, driblar e agarrar);

5.^a Construir um colar de massas (Figura 22) - As crianças construíram um colar de massas, colocando-as num fio de nylon. É de salientar que o colar necessitava ter massas de diversas cores, pintadas pelas crianças. Este colar pode ter a finalidade de realizar contagens através das cores (exemplo: quantas massas vermelhas existem no colar);

Figura 22. Colares de massas

6.^a Desenhar, recortar e colar uma imagem de uma revista sobre algo que lembra o Natal - Deste modo, as crianças tentaram recortar da revista o elemento escolhido, em linhas mais ou menos retas. Posteriormente, colaram-no numa folha branca e preencheram a restante folha com desenhos acerca do Natal (Figura 23);

Figura 23. Artefactos das crianças expostos

7.^a Continuar a introdução ao recorte (Figura 24) – Demonstrei às crianças como era suposto recortar o retângulo de papel metalizado dourado, em tiras e em quadrados. De seguida, o grupo alvo foi dividido em dois. Um dos grupos começou por recortar, recorrendo à tesoura, papel metalizado em tiras. Enquanto o outro grupo foi direccionado para as áreas existentes na sala. Após o recorte em tiras, as crianças tentaram cortá-las em quadrados pequenos. Quando o primeiro grupo terminou, inverteram-se as posições. No final, fez-se a colagem desses quadrados de papel metalizado nas estrelas cadentes.

Figura 24. Atividades de recorte e colagem



8.ª Decorar moldes de anjos através de diversas técnicas: pintura com berlindes, técnica de pintura com plástico bolha ou pintura com tintas (Figura 25) – Deste modo, foram constituídos três grupos para realizar a decoração do molde dos anjos. Seguidamente, as crianças adicionaram brilhantes, lantejoulas ou missangas.

Figura 25. Anjos decorados pelas crianças da Sala Vermelha



As práticas para elaborar um projeto de ação e planificação constituem-se como experiências mentais e intelectuais, sendo os estados de consciência o suporte. O produto são as representações, ou seja, as realidades que têm como característica principal o facto de se reportarem a outros objetos. As representações conseguem, ainda, ser dotadas de existência independente e podem aparecer e desenvolver-se na ausência desses objetos (Barbier, 1996).

6.6. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa

A atividade com a comunidade iniciou-se com uma representação dramática, do género musical, no Externato Princesa Dona Maria Amélia, mais concretamente, no dormitório da Sala Vermelha e Amarela. Contou com a participação das estagiárias da Universidade da Madeira e das estagiárias profissionais do Instituto de Emprego da Madeira, em colaboração com o professor de Música, Adérito Gouveia.

A temática apresentada incidiu sobre a festividade do Pão por Deus, intitulando-se *O Pão por Deus está a chegar!*. A representação dramática debruçou-se acerca da origem do Pão por Deus e a continuidade dessa tradição, que foi retratado através de um diálogo entre a avó e a neta (Figura 26). Ao longo da peça, fez-se referência, ainda, aos frutos típicos desta época, que assumiram personagens participantes da mesma (Figura 27).

Figura 26. Diálogo entre avó e neta



Figura 27. Personagens representativas dos frutos da época



Um dos objetivos da peça consistiu na transmissão de valores como a partilha, o que foi evidenciado por uma das passagens, na qual a neta decide oferecer, em vez de receber, ao lar de idosos o saco de Pão por Deus com frutos que a avó lhe deu.

Nesta ordem de ideias, e após o teatro musical, o grupo dos 3 anos da Sala Turquesa, dirigiu-se à instituição de idosos a fim de oferecer o saco do Pão por Deus e o bolo de frutos confeccionado e conviver com as pessoas presentes. Nesse momento, as salas Vermelha e Amarela efetuaram um lanche partilhado, em conjunto, com frutos trazidos pelas crianças (Figura 28). Posteriormente, ambas as salas prosseguiram para o lar de idosos, tal como o grupo anterior (Figura 29).

Figura 28. Lanche partilhado



Figura 29. Visita ao lar de idosos



6.7. Avaliação do desempenho das crianças

No que concerne à avaliação do grupo alvo foram concretizadas algumas fichas sugeridas por Portugal e Laevers (2010), nomeadamente no SAC, sendo elas: a ficha 1g de outubro, 1g de novembro e 2g. Elaborei duas fichas 1g para demonstrar a evolução das crianças. A ficha 2g diz respeito à análise e reflexão em torno do grupo e do contexto (Apêndices 19, 20, 21).

Só avaliando é que o educador consegue analisar a qualidade da oferta educativa e percebe se essa vai ao encontro das necessidades das crianças, em consonância com o bem-estar e implicação das mesmas nas atividades em curso. É certo que avaliar o desenvolvimento de uma criança não se limita a inventariar as capacidades que obteve ou que está a adquirir. O educador necessita estar atento ao desenvolvimento das mesmas, através de uma visão flexível, enquadrando ao mesmo tempo as áreas curriculares. É crucial que se trabalhe no sentido de desenvolver competências educativas e desenvolvimentais (Portugal, 2012).

Ao longo do estágio na EPE, tencionei promover nas crianças o desenvolvimento: da autoestima positiva; do nível físico e motor (motricidade fina e grossa); do raciocínio e do pensamento conceptual; da atitude de compreensão do mundo social e físico; das EA; do espírito de equipa; da capacidade de iniciativa e auto-organização; e, essencialmente, do desejo de aprender, bem como da criatividade (Portugal & Laevers, 2010). Estas características foram evidentes no decorrer das atividades e no Projeto de I-A desenvolvido.

A avaliação é um elemento regulador da ação educativa e foi realizada através da observação direta e do registo da mesma, em DB, notas de campo e registo de imagem/vídeo. Foi feita, inclusive, uma análise reflexiva e sistemática, do processo e dos efeitos decorrentes. Os indicadores nos quais me baseei foram os da implicação e do bem-estar das crianças. Mediante o exposto, no que concerne ao bem-estar, as crianças apresentaram abertura e receptividade às novas atividades, bem como experiências, exibindo felicidade, tranquilidade, espontaneidade e à vontade. Quanto à implicação, constatei que permaneceram concentradas, motivadas, interessadas e satisfeitas, algo que foi visível na sua expressão facial e postura face às atividades e aos diálogos em curso.

Através da avaliação sistemática foi possível entender os interesses, os progressos e as fragilidades das crianças, e, a partir dessa, optei por planear e promover atividades inovadoras e lúdicas, significativas para o grupo alvo (Mendes & Cardona, 2012). Deste modo, realizei um processo de observação-avaliação-ação.

6.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

No desenrolar das intervenções pedagógicas realizadas na valência da EPE, adquiri conhecimentos e experiências fundamentais para a minha vida profissional neste meio. As atividades propostas no decorrer de todo o estágio tiveram em conta as temáticas sugeridas e estipuladas pelo educador cooperante, para os meses nos quais estive inserida na escola. Posto isto, as minhas planificações foram elaboradas nesse sentido. Não obstante, todas elas tiveram um carácter flexível, até porque mudei constantemente a ordem de execução da sequência das atividades planeadas e adaptei a planificação conforme achei pertinente e necessário. Ao propor as várias atividades, tive sempre em conta que nem todas elas seriam realizadas. Todavia, preferi fazê-lo desta forma pois, caso sobrasse tempo, tinha atividades âncora. Na construção das tabelas de planificação optei por, além de mencionar as Áreas de Conteúdo e competências das *OCEPE*, realizar uma descrição das atividades a executar para que houvesse melhor compreensão das mesmas. As Áreas de Conteúdo trabalhadas foram: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016). Tentei diversificar ao máximo as atividades sugeridas, adaptando estratégias e interligando sempre com as Áreas de Conteúdo. As crianças tiveram uma contínua liberdade de expressão e de escolha, dando a sua opinião e referindo as suas preferências, fundamentais para as atividades a desenvolver. Até no acolhimento, sugeri às crianças, desde início, que iniciassem a canção dos bons dias individualmente, ou seja, uma em cada dia. Esta foi uma boa estratégia para evitar conflitos (Freitas & Freitas, 2003). Tive, ainda, em consideração que as crianças têm pouca noção do abstrato e, por isso, trouxe e promovi o uso adequado de materiais de suporte à concretização das atividades e objetos concretos para que elas pudessem observar e manipular, consoante a temática a ser abordada (Morgado, 2003).

No geral, as atividades delineadas foram desenvolvidas como planeado e tiveram o intuito de possibilitar o contacto das crianças com diferentes materiais e técnicas (Hohmann & Weikart, 2009). É fundamental diferenciar as práticas pedagógicas alterando os processos, os produtos e os conteúdos, de acordo com a recetividade, os interesses e os perfis de aprendizagem das crianças (Tomlinson & Allan, 2002). O docente deve fornecer às crianças atividades práticas, desde experiências, projetos e observações (Vosniadou, 2001). Assim se proporcionam ambientes de aprendizagem desafiantes e interessantes, aptos a encorajar o envolvimento das crianças. Este tipo de atividades permitiu a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem (Morgado, 2001).

Foi-me dada a oportunidade de resolver problemas, no próprio momento, através da improvisação, algo que sempre me deixou receosa. Tal aconteceu, maioritariamente, em Educação Física quando o docente não pôde comparecer e o educador cooperante informou-me que seria eu a direcionar esse momento. Noutra circunstância, ainda na mesma EA, fiz o papel do educador cooperante para executar a avaliação das crianças, através de uma grelha. Considero que esses momentos foram bem-sucedidos e proveitosos.

Importa referir que considerei essencial, em todas as situações, os conhecimentos prévios das crianças, dado que esses, ao serem ativados, ajudam a compreender e a aprender. Cada pessoa aprende partindo daquilo que já tem conhecimento (Valadares & Moreira, 2009).

A maior dificuldade sentida prendeu-se com a organização e gestão do tempo das atividades delineadas, dado que nem sempre consegui cumprir o tempo estipulado para determinado momento de atividade orientada. Apesar de não ter ocupado grande espaço da rotina diária fora desse momento, por vezes, as crianças chegavam mais tarde ao almoço. Contudo, a verdade é que este grupo ia mais cedo almoçar que todos os outros por opção do educador cooperante, tendo em conta o tempo que as crianças demoravam a comer. O educador cooperante concordou quando referi esta dificuldade e disse que a gestão do tempo é complicada de se fazer quando não temos muita experiência, mas que com o tempo conseguiria colmatar essa questão. Na minha opinião, esta gestão foi melhorada com o decorrer da PP. Outra fragilidade sentida refere-se à distribuição rápida de materiais, essencialmente com as tintas, nos momentos em que me encontrava sozinha na sala.

Em suma, esta PP tornou-me mais sabedora no que se refere ao modo de funcionamento de uma sala da EPE. Alcancei os objetivos pessoais delineados desde início e adquiri um conjunto de experiências, metodologias e técnicas pedagógicas diversificadas. Para além disso, aumentei a minha confiança e melhorei a forma de interagir com as crianças. O educador cooperante deixou-me sempre à vontade e todas as quartas-feiras, seguidamente ao momento de estágio, encontrava-se comigo para me dar feedback, refletir e me fazer refletir acerca dessa semana, fazendo um balanço acerca do que correu bem, o que correu mal e os aspetos que podiam ser melhorados. Esta experiência foi valorativa pois através dela percebi melhor o âmbito onde está inserida a valência EPE. A reflexão possibilitou-me a perceção da minha postura como educadora e a forma certa de agir, conforme as situações (Zabalza, 1994). Acho pertinente refletir acerca da prática ocorrida pois, ao pensar na minha experiência verifico se agi corretamente, o que podia ser melhorado, e, desta forma, posso progredir. De facto, um educador tem de ser e fazer o que quer que as crianças também sejam e façam.

Capítulo VII – Estágios Pedagógicos realizados no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As intervenções pedagógicas, decorridas na valência do 1.º CEB, ocorreram na EB1 com PE/C da Nazaré, no âmbito da UC de PP II e PP III. No presente capítulo realizarei a caracterização do meio onde se insere a escola, caracterizarei a própria instituição e referirei a organização do espaço educativo das práticas efetuadas na turma do 1.º A e na do 4.º A. Ambos os estágios abrangeram três dias por semana, o concretizado no 1.º A ocorreu entre 9 de abril e 5 de junho de 2018 e o efetuado no 4.º A, de 8 de outubro a 5 de dezembro de 2018.

Posteriormente, irei mencionar os grupos alvo onde decorreram as práticas, caracterizando-os. Além disso, colocarei a organização do tempo pedagógico e a caracterização das famílias. De acordo com cada estágio descreverei três atividades aplicadas em cada um deles. Apenas, a prática no 1.º A engloba um Projeto de I-A concretizado com a turma, as fases determinadas para o mesmo, a revisão preliminar para o estudo e as estratégias de intervenção. Abrange, ainda, a atividade desenvolvida com a comunidade educativa.

Finalmente, cada prática possuirá a avaliação do desempenho dos alunos e a reflexão crítica resultante.

As planificações e os DB produzidos ao longo do estágio do 1.º A podem ser consultados na Pasta C – PP II e do 4.º A na Pasta D – PP III.

7.1. Caracterização do Meio Envoltente: Freguesia de São Martinho

A EB1 com PE/C da Nazaré situa-se na Avenida do Colégio Militar, no concelho do Funchal. Está inserida no bairro social da Nazaré, que se localiza na freguesia de São Martinho.

A designação “São Martinho” provém da existência de uma pequena capela, com esse nome, que em tempos ali existiu e é onde se estabeleceu a sede da paróquia. Graças à capela dedicada a Nossa Senhora da Nazaré, que ainda existe, o sítio ganhou o nome “Nazaré” (PEE, 2016/2020).

Perto desta freguesia encontram-se complexos habitacionais tais como: Virtudes, Barreiros e Pilar, bem como algumas vivendas e quintas. Também se verifica a existência de supermercados, farmácias, restaurantes, áreas de lazer (exemplo: Mata da Nazaré), estações de serviço, hortas urbanas (Municipais da Azinhaga da Nazaré, Municipais do Avista Navios, Municipais de S. Martinho I e Municipais de S. Martinho II), complexos desportivos (Estádio dos Barreiros), Biblioteca “Calouste Gulbenkian”, Regime de Guarnição n.º 3, correios, e outros mais.

A freguesia em questão abrange diversas creches e jardins-de-infância privados, escolas preparatórias e secundárias, destacando-se as Primaveras, o Jardim-Escola João de Deus, O Canto dos Reguilas I, O Canto dos Regulas II, a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho e Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda (PEE, 2016/2020).

O meio que circunda a instituição influencia direta ou indiretamente os seus elementos integrantes, o que é refletido na vida, comportamento e aprendizagem dos alunos. Ao conhecer o meio é possível destacar as motivações, interesses e necessidades das crianças.

7.2. Caracterização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré

A EB1 com PE/C da Nazaré é uma instituição pública de educação/ensino (Figura 30). A população abarcada provém de diversos estratos sociais, tanto do bairro social da Nazaré, como também de outras zonas do Funchal e até de outros concelhos. Este estabelecimento inclui, na sua oferta formativa: a creche, dos 0 aos 3 anos; a EPE, dos 3 aos 6 anos de idade; e o 1.º CEB, a partir dos 6 anos de idade. A escola integra-se no regime de Escolas a Tempo Inteiro, funcionando, desta forma, desde o ano letivo de 1997/1998 (PEE, 2016/2020).

Figura 30. EB1 com PE/C da Nazaré



Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/Portals/61/2018/enazare.jpg>

No edifício principal, existe uma sala da EPE e 13 turmas do 1.º CEB, perfazendo um total de 232 crianças. No edifício Carrocel, há quatro salas de creche e três de EPE. Por fim, no edifício Girassol, existem quatro salas de creche e quatro de EPE. Nas valências creche e EPE, as equipas da sala são compostas por dois educadores de infância e duas AAE. No 1.º CEB, cada turma possui um professor titular. Ao nível de espaços interiores, o edifício principal possui um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala de professores/educadores, sete salas

de aulas do 1.º CEB, uma sala de EPE, uma sala TIC, uma sala de Inglês, uma sala de Expressão e Educação Musical e Dramática, uma sala de Expressão e Educação Plástica, duas salas de Estudo, uma sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial), três salas de Apoio/Clubes, uma biblioteca, uma sala de apoio à biblioteca, uma reprografia, um refeitório, um economato, uma cozinha, quatro arrecadações pequenas, um vestiário de pessoal não docente, um bar e oito sanitários. Quanto aos espaços exteriores, este edifício contém um campo polidesportivo, dois pátios semicobertos, um parque infantil, uma horta pedagógica e jardins. Além disso, existe um salão polivalente que serve para local de convívio em datas festivas, espaço de recreio e ginásio de Expressão e Educação Físico-Motora (PEE, 2016/2020).

O lema do PEE é: *Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz*. A filosofia da EB1 com PE/C da Nazaré recai na formação e no desenvolvimento global da criança/aluno, de forma a que esteja plenamente inserida/o na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário. A instituição tenciona promover valores humanos, éticos e democráticos, ao mesmo tempo que respeita a individualidade de cada um. Um dos objetivos da escola é ser um estabelecimento de educação/ensino público de referência, na comunidade, através da qualidade das suas práticas pedagógicas e da formação de cidadãos com espírito democrático crítico e criativo (PEE, 2016/2020).

7.3. Organização do Espaço Educativo

A PP do 1.º CEB ocorreu em duas salas diferentes pertencentes à mesma escola. Cada uma das salas era partilhada por duas turmas, uma no turno da manhã e outra no da tarde. Assim sendo, a prática do 1.º ano sucedeu-se de manhã, na sala 20, e a do 4.º ano, na sala 19, à tarde.

A sala onde se efetuou o estágio no 1.º ano está representada na figura 31 e a que se realizou o estágio no 4.º ano apresenta-se na figura 32. A maior parte das mesas estavam ordenadas duas a duas e organizadas em quatro filas.

Figura 31. Sala do 1.º ano



Figura 32. Sala do 4.º ano



À semelhança daquilo que foi mencionado na caracterização da sala da EPE, estas salas possuíam cor clara e boa luminosidade. As paredes encontravam-se decoradas com trabalhos dos alunos (mais na do 1.º do que na do 4.º ano). Ambas estavam organizadas e arrumadas de modo a que houvesse fácil acesso e segurança. Importa referir que não existiam barreiras arquitetónicas a estorvar a circulação dos alunos e docentes na sala.

Capítulo VIII – A Turma do 1.º ano

A turma do 1.º ano de escolaridade (1.º A) compreendia 18 crianças nascidas em 2010 e 2011, ou seja, com 6 ou 7 anos. Primeiramente, era composta por 17 elementos, no entanto, verificou-se a entrada de um novo aluno no final do mês de abril. De acordo com Piaget (1990) as crianças desta turma estão no estágio pré-operatório. A tabela 8 mostra as idades das crianças e a distinção entre sexos.

Tabela 8. Alunos do 1.º A

Ano de nascimento	Sexo Feminino/Masculino	Total
2010 e 2011	9 meninas	18 alunos
	9 meninos	

Esta turma era formada maioritariamente por alunos provenientes da EPE desta escola, que se encontravam a frequentar pela primeira vez o 1.º ano do 1.º CEB. É de referir que dois destes alunos tiveram um adiamento de matrícula. Um aluno beneficia de Apoio dos Serviços Especializados, pois tem NEE. É de salientar que isso não influenciou a minha prática, dado que a criança demonstra apenas alguma dificuldade na fala (frequenta a terapia da fala) e pouca organização ao nível da escrita.

No que respeita aos pontos fortes, esta turma, na sua globalidade, manifestou muita motivação e empenho na concretização de todo o tipo de tarefas propostas. Os alunos eram bastante cooperantes entre pares e colaborativos com os membros da comunidade escolar. Revelavam espírito de solidariedade e de partilha, manifestando preocupação sempre que algum colega se esquecia do material escolar. Ao dialogar com a professora cooperante consegui apreender que a maioria dos alunos não revelou dificuldades de integração e mostrou muito empenho no desenvolvimento das competências estabelecidas para o 1.º ano. No geral, os alunos eram bastante participativos, autónomos e aplicados, na escola e em casa. Todavia, em conversas informais com a professora cooperante, destacou-se a necessidade de promover o gosto e prazer pela leitura e escrita.

No que concerne aos pontos fracos, a turma possuía alguns alunos que se distraíam ou desconcentravam com alguma facilidade, sendo necessário chamá-los constantemente à atenção. Alguns alunos eram muito “conversadores”, aproveitando os momentos de diálogo ou

de maior exposição de conteúdos para partilhar vivências que, muitas vezes, não estavam relacionadas com o tema em questão. No entanto, respeitavam as regras estabelecidas. Notou-se que uma característica dos alunos é o facto de serem muito “queixinhas” em relação aos colegas. Os alunos demonstraram imperfeição na caligrafia e organização, bem como na área de Expressão e Educação Plástica (no que respeita à pintura e à utilização de técnicas de recorte e colagem). Devido a isso, promovi várias atividades que fossem nesse sentido.

A turma era muito heterogénea dado que os alunos demonstraram possuir ritmos de aprendizagem e de trabalho claramente diferentes.

8.1. Organização do Tempo Pedagógico

A turma do 1.º A, no turno da manhã, tinha a componente curricular das 8h30 às 13h30. No turno da tarde, frequentava atividades de enriquecimento curricular das 14h30 às 18h30. Cada turno abrangia um intervalo de 30 minutos. A componente curricular, além de incluir o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, englobava, ainda, áreas extracurriculares tais como: TIC, Inglês, Expressão e Educação Físico-Motora (Natação) e Expressão e Educação Musical e Dramática. A área das TIC ficou ao meu cargo, mas a docente cooperante não exigia que eu a aplicasse todas as semanas, ou seja, não existiu carácter obrigatório. Nesta ordem de ideias, englobei a área das TIC nos vários dias conforme a sua pertinência. É de salientar que a Expressão e Educação Plástica, à segunda e terça (turno da manhã), foi dada por mim. As restantes áreas, quer fossem no turno da manhã e ou no da tarde, estavam ao critério de professores especializados nas mesmas (Tabela 9).

Tabela 9. Horário 1.º A

1.º A					
Horas/Dias	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Atividades Curriculares					
ACOLHIMENTO					
8h30 – 8h45					
8h45 – 9h30	Português	Português	Matemática	Português	Matemática
9h30 – 10h30				Inglês	
10h30 – 11h	INTERVALO				
11h – 12h30	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Português
12h – 12h30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	TIC	Expressão e Educação Físico-Motora (Natação)	Expressão e Educação Musical e Dramática
12h30 – 13h30	Expressão e Educação Plástica	Expressão e Educação Plástica			
13h30 – 14h30	ALMOÇO				
Atividades Extracurriculares					
14h30 – 15h		OTL			
15h – 16h	Estudo	Expressão e Educação Musical e Dramática	Clube	Clube	Clube
16h – 16h30	INTERVALO				
16h30 – 17h30	Clube	Expressão e Educação Físico-Motora	Biblioteca	Expressão e Educação Plástica	Estudo
17h30 – 18h			Expressão e Educação Plástica		
18h – 18h30	Inglês	Clube	Expressão e Educação Plástica	TIC	OTL

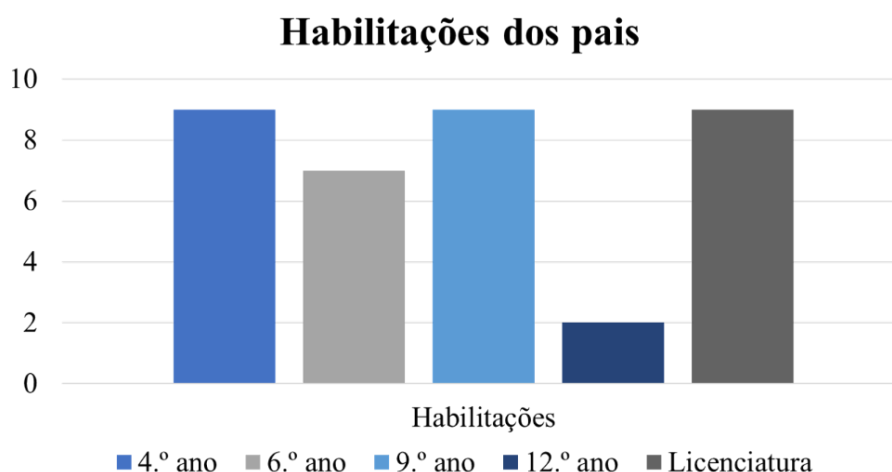
A docente cooperante permitiu que houvesse a flexibilização do horário da componente curricular, sendo que este se adaptou quando foi necessário e tendo em conta as características dos discentes.

8.2. Caracterização das Famílias

Os alunos do 1.º ano constituíam um grupo heterogéneo no que respeita ao estrato social de onde provinham: médio-baixo, médio e médio alto. Existiam seis alunos que moravam apenas com a mãe, um que morava com o pai e com a avó e outro que tinha a guarda partilhada entre a mãe e o pai, alternando semanalmente. As características familiares dos discentes são fundamentais para a educação dos mesmos, influenciando-os.

O gráfico 4 demonstra as habilitações dos progenitores dos alunos do 1.º ano, sendo que possui uma variável trimodal: no 4.º ano, no 9.º ano e na Licenciatura.

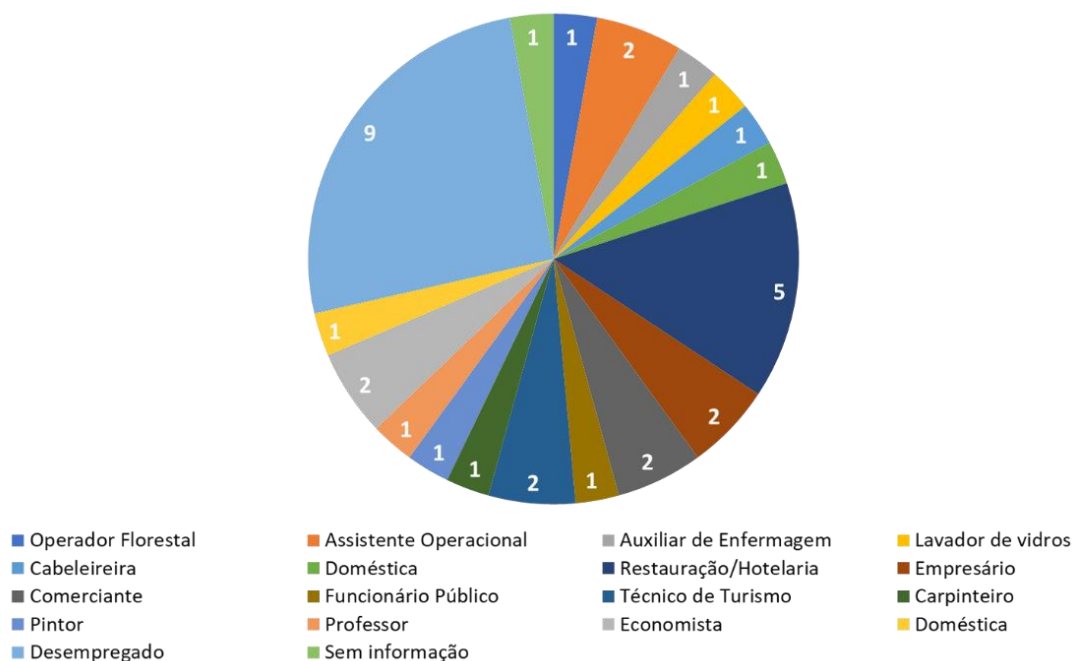
Gráfico 4. Habilitações dos pais



No que se refere à situação profissional dos pais dos alunos desta turma, através do gráfico 5, conclui-se que existiam muitos pais no desemprego e que a área onde trabalhavam mais progenitores é na restauração e hotelaria.

Gráfico 5. Situação profissional dos pais

Situação profissional dos pais



8.3. Intervenção Pedagógica na Turma do 1.º ano

A intervenção pedagógica decorrida na turma do 1.º A abarcou nove semanas, incluindo uma de observação. Na totalidade propus 24 planificações e elaborei os DB correspondentes.

As planificações desenvolvidas basearam-se em tópicos propostos pela professora cooperante, para cada semana, e nos programas do 1.º CEB: a *Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo* (ME, 2004), o *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico* (Buescu et al., 2015) e as *Metas curriculares ensino básico – Matemática* (Bivar et al., 2012). O papel da orientadora científica foi fulcral para me guiar na construção dos planos. As atividades que planifiquei, pensadas no intuito de desenvolver o Projeto de I-A, tiveram a intencionalidade de serem criativas, lúdicas e interessantes para o grupo alvo com que tive a oportunidade de trabalhar. Assim sendo, saliento as atividades descritas: *O Cuquedo*, *Os animais* e *O calendário*.

8.3.1. O Cuquedo.

A docente cooperante deu-me liberdade para ser autónoma na turma e trabalhar como se eu fosse a professora cooperante. Por isso, optei por dedicar uma semana de estágio a duas histórias de Clara Cunha, nomeadamente *O Cuquedo* e *O Cuquedo e um amor que mete medo*, interligando o Português e Expressão e Educação Musical.

Comecei então por trabalhar primeiramente a obra *O Cuquedo*, de seguida, utilizei uma imagem do livro *O Cuquedo e um amor que mete medo* e, só no final, é que apresentei essa história. Decidi agir desta forma para que existisse uma lógica e interligação entre os três dias de intervenção.

Iniciei a aula questionando os alunos sobre a origem da imagem apresentada previamente (Figura 33).

Figura 33. Imagem da história *O Cuquedo e um amor que mete medo*



Os discentes afirmaram que a imagem tinha saído de uma fotocopiadora e andaram à volta desse assunto. Tentei explicar-lhes que, para se fotocopiar alguma coisa, temos de colocar lá uma imagem ou um livro. Aí já deram outras respostas. Seguidamente, dei uma pista,

referindo que nesta imagem existia um bichinho preto. Logo depois, perceberam que era o Cuquedo.

De seguida disse às crianças: *O Cuquedo voltou a atacar!* apresentei a capa da história e perguntei a opinião dos discentes quanto ao seu conteúdo. Os alunos disseram, através da observação das imagens, que o Cuquedo ia assustar os animais e que não ia ser amigo deles. Posteriormente, li a história. Logo no início, os discentes referiram que parecia a história da *Carochinha*. Durante a leitura, os alunos já começaram a cantar as falas do Cuquedo e, quando os animais emitiam sons (para mostrar que sabiam assustar), eram os próprios alunos a reproduzi-los. Além disso, pu-los a predizer os acontecimentos que se seguiam e, antes de aparecer o último pretendente para o Cuquedo casar, perguntei-lhes quem poderia ser. Qual não foi o meu espanto quando uma das crianças coloca o dedo no ar e diz:

- Já sei, deve ser a Cuqueda! (N.)

DB, quarta-feira, 30 de maio de 2018

Concluída a leitura da história, realizei perguntas de interpretação e os alunos recontaram a história através das ilustrações. Ao fazer este exercício, o discente está a alfabetizar-se visualmente, sendo que a arte mostra como ver o mundo (Toni & Martins, n.d.). Até as crianças que ainda não conseguem ler, são capazes de recapitular uma história, com recurso às imagens que a ilustram.

Sugeri aos alunos que repetissem o que dizia o Cuquedo quando estava à procura de alguém para casar, num tom musical. Os discentes dramatizaram essa situação (Figura 34).

Figura 34. Dramatização da história



Assim, metade da turma cantou a fala do Cuquedo e a outra metade imitou o animal com o qual o Cuquedo não queria casar. É de salientar que os alunos é que escolheram a parte que queriam dramatizar. Optaram por imitar, primeiramente, o Cuquedo e a cobra e, secundamente, o Cuquedo e a Cuqueda. Após cada dramatização, os grupos inverteram os

papéis. Os alunos mostraram-se interessados e participativos, o que fez com que a dramatização fosse bem-sucedida.

No momento seguinte, um aluno distribuiu uma folha com frases da história e outro discente leu as frases em voz alta. Pedi aos alunos que recortassem as frases (Figura 35) e as ordenassem pela sequência correta em cima da mesa. Tentei, deste modo, diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita e encontrar, em grande grupo, soluções para os problemas que a construção do texto exige. Isto ajuda os alunos a compreenderem a leitura, a acelerarem aprendizagens, a organizarem e a desenvolverem o pensamento (ME, 2004).

Figura 35. Recorte das frases da história



Solicitei, logo depois, a um aluno que distribuísse uma folha para que colassem as frases por ordem sequencial e as numerassem. A colagem só aconteceria depois de ser verificado o trabalho de cada aluno (Figura 36).

Figura 36. Colagem



No final, a sequência foi corrigida oralmente. É fundamental referir que certos alunos fizeram o exercício muito rapidamente e acertadamente. Por isso, achei uma boa ideia pô-los a ajudar os que estavam a levar mais tempo ou demonstravam ter dificuldade. Deste modo, referi que não era suposto dizerem as respostas aos colegas, mas sim, ajudá-los a completar o

exercício, através de estratégias de trabalho cooperativo. De facto, os alunos sentiram-se contentes, autónomos e responsáveis por ter essa tarefa. Por isso ajudaram verdadeiramente os colegas, ora lendo a frase em questão, ora ajudando a dar cola nas mesmas (Figura 37).

Figura 37. Aluno a ajudar a colega



Considero que a estratégia sugerida foi proveitosa e eficaz, até porque duas das crianças revelaram dificuldades na leitura e foram auxiliadas por aquelas que já haviam acabado. Assim, os alunos com desnível de competências trabalharam em sintonia com um propósito comum, sendo que um deles se sentiu valorizado pela autonomia que lhe foi concedida (Bessa & Fontaine, 2002; Perrenoud, 1995).

Posteriormente, os discentes realizaram uma ficha de exercícios de consolidação da obra (Figura 38), que abordava a divisão silábica e um ditado de imagens. Logo depois, foi feita a correção no quadro.

Figura 38. Ficha de consolidação resolvida

Data: 30 / 05 / 2018

O Cuquedo é um amor que mete medo, da Clara Cunha

1. Ordena as sílabas

ma hi e hiema



a na fai ds so apareceado


bra co cobra



no re ar ds arrodeado

pre fa cu (ds) o preocupado

2. Completa as frases

O Cuquedo andava preocupado. Ele via muitos animais apareceados  Começou a procurar uma namorada para casar .

Ele caçava  assim: Quem quer, quem quer casar com o Cuquedo que se esconde no arrodeado prega susten que metem medo?

Uma forma de desenvolver a consciência fonológica é brincando com os sons. Assim, propus exercícios de divisão silábica e o momento da correção ocorria com recurso aos sons e às palmas. De facto, a sílaba é uma unidade gramatical que estrutura o conhecimento fonológico, possuindo um papel primordial na aquisição e no desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Freitas, Alves & Costa, 2008).

Quanto ao ditado de imagens, os alunos só teriam de associar as imagens a palavras, de acordo com o texto que tinham ouvido e dramatizado. A dramatização é um caso de um desafio intelectualmente estimulante capaz de mobilizar e promover nos alunos a criatividade e a capacidade de resolver problemas (Morgado, 2004).

Finalmente, fiz um ditado oral de duas frases da obra em estudo.

Em suma, notei que a turma preferiu esta obra do Cuquedo à anterior, dado que os discentes demonstraram muito mais interesse e motivação na audição da história e na realização das atividades.

8.3.2. Os animais.

Iniciei o dia com a apresentação e leitura da obra *A galinha ruiva*, de Pilar Martinez (Figura 39).

Figura 39. Leitura da história *A galinha ruiva*



Já no que concerne ao Estudo do Meio, os alunos começaram por recapitular os animais presentes nessa obra, referindo que tipo de animais são e quais as suas características. De seguida, referi, aleatoriamente, os nomes dos animais da história para que os alunos imitassem o som de cada um.

A partir daí, surgiu um debate relativo ao nome dado às falas dos animais, fundamental para a aprendizagem da música. Porém, na maioria das vezes, quando perguntava o som de determinado animal, os alunos respondiam sempre “guinchar”. No entanto, uma das alunas que possuía imensa dificuldade na leitura e escrita surpreendeu-me dado que respondeu corretamente às questões colocadas.

Posteriormente, e para relacionar o tema com a Expressão e Educação Musical, perguntei aos alunos se conheciam a canção *A fala dos animais*, cantada, no 17.º Festival da Canção Infantil da Madeira (1998), por Diana Freitas. Como ninguém conhecia, ensinei-lhes o refrão da canção, reproduzindo, aos poucos, de dois em dois versos (várias vezes e com dinâmicas variadas) e pedindo que os alunos repetissem, após o meu sinal. Este processo terminou quando proferi todo o refrão. Importa referir que para facilitar a aprendizagem da letra, escrevi o refrão no quadro. Depois de os alunos treinarem várias vezes o refrão, apresentei-lhes a gravação da canção para que cantassem.

Para utilizar as Caixas Montessori (Figura 40), achei por bem não colocar a gravação da canção, dado que esta tem um ritmo rápido. Através da utilização deste material didático (Caixas Montessori), os fenómenos sonoros são aprendidos tanto pela audição como pelo contributo da visão e do tato (Anónimo, n.d.; Ferrão & Rodrigues, 2008).

Figura 40. Caixas Montessori

Assim, os discentes cantaram a canção, sem a gravação, para poderem agitar as Caixas Montessori e imitar os sons dos animais, ao mesmo tempo (Figura 41).

Figura 41. Utilização das Caixas Montessori pelos alunos

No início deste exercício salientei que só os discentes que não tinham Caixas Montessori é que imitavam os sons dos animais. Seguidamente, esses alunos tiveram oportunidade de experimentar, trocando com outros colegas. Além disso, como um dos animais não tinha nenhuma caixa atribuída, todos os alunos ficaram responsáveis por imitar o seu falar (último animal mencionado no refrão). Através dos sons dos animais (onomatopeicos), os discentes associaram aos nomes dos animais o nome dado às suas falas, por pistas sensoriais, ou seja, as Caixas Montessori e as figuras desses seres vivos. Saliento a importância de as crianças manipularem objetos, com formas e cores, o que permite (através de descobertas sensoriais) que elas descubram formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade (Freitas et al., 2008; ME, 2004; Perrenoud, 1995).

Para terminar, coloquei novamente a canção para que as crianças ouvissem, enquanto arrumavam a sala de aula. Depois de estar tudo arrumado, os alunos dançaram entre as mesas. Foi um momento muito divertido e diferente, percebeu-se que adoraram. Considero

fundamental apresentar canções aos discentes, porque isso desperta e desenvolve o seu sentido artístico (Ferrão & Pessoa, 1983).

Resumindo, e a meu ver, foi positivo ter alterado a ordem da planificação, dado que tinha planeado distribuir as Caixas Montessori para exploração, antes de ensinar o refrão. A verdade é que isso iria causar muito distúrbio e confusão. Desta forma, consegui captar mais a atenção dos discentes. Além disso, achei que iria causar alvoroço se pusesse, ao mesmo tempo, os alunos a cantar com gravação e a agitar as Caixas Montessori. Por isso, optei por pô-los a cantar sem a gravação, conseguindo agitar as caixas no momento correto (Figura 42).

Figura 42. Alunos a cantar e a acompanhar a canção com as Caixas Montessori



Os discentes nem precisaram de muita orientação para concretizar a atividade e esta, além de divertida, foi bem-sucedida. Caso não tivesse alterado a ordem e modo de aplicar a planificação, suponho que a atividade não teria corrido bem.

8.3.3. O calendário.

Antes de iniciar a abordagem à Matemática, apresentei a história *O relógio da minha avó*, de Geraldine McCaugbreen. Seguidamente fez-se a interligação com o Estudo do Meio perguntando como é que a avó da história saberia que dia da semana era. Posteriormente, coloquei uma canção, denominada *7 dias 7 notas 7 cores*, de Maria de Vasconcelos, e efetuei perguntas de interpretação relativas à mesma. Depois disso, coloquei, novamente, a canção e as crianças acompanharam-na, cantando. A audição de gravações é uma referência cultural que a escola deve proporcionar (ME, 2004). Seguidamente, solicitei aos alunos que dissessem os dias da semana (mencionados na canção) por ordem e escrevi-os no quadro. Os alunos escreveram-nos no caderno, deixando duas linhas entre cada um deles, isto para que dissessem e elaborassem frases relativas ao que fazem em cada um desses dias, em grande grupo, registando-as.

Posteriormente, a turma respondeu às questões: *Hoje que dia é? Ontem foi? E amanhã será?* Registei-as no quadro e as crianças no caderno.

Logo de seguida, coloquei no quadro a imagem de um sol, de um pôr do sol e de uma lua, representativos da manhã, tarde e noite (respetivamente) e perguntei a opinião dos alunos quanto a essas imagens (Figura 43).

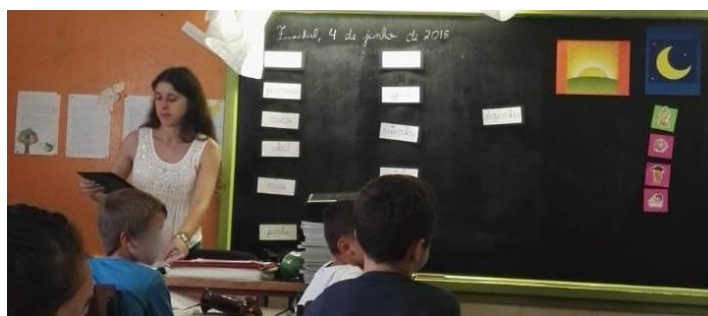
Os discentes responderam acertadamente. Depois, cada aluno tirou de um saco um cartão com a figura de uma determinada rotina diária e colocou-o por baixo do momento do dia em que a realiza (representado pelas imagens dos cartões). No final deste exercício, revimos as imagens que foram colocadas (Figura 43).

Figura 43. Rotina diária



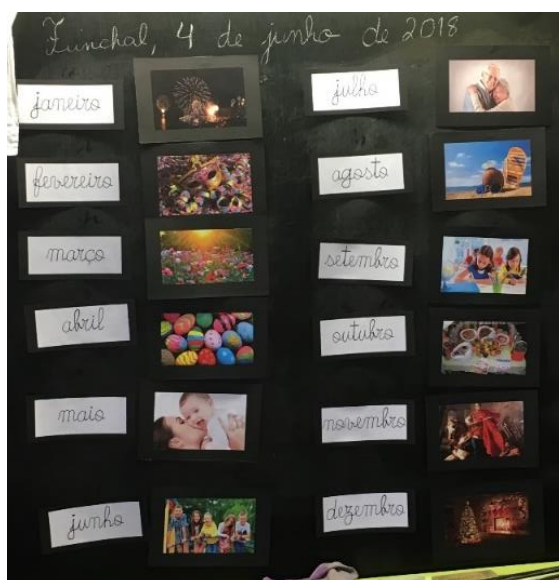
Para interligar com os meses do ano, solicitei que assinalassem a verde, na data, o número que correspondia ao mês, dizendo o seu nome. Apesar de ter programado que isso seria feito com a cor verde, como, por vezes, os alunos não têm todas as cores, disse que podia ser uma cor qualquer que fosse colorida. Prosseguindo com o exercício, pedi que dissessem os meses do ano, ordenadamente e, à medida que o fizeram, coloquei no quadro cartões com os nomes dos mesmos (Figura 44).

Figura 44. Meses do ano



De seguida, apresentei imagens para serem relacionadas com os meses (Figura 45). Só que, ao invés de as colocar todas no quadro, fui mostrando, aos poucos e desordenadamente.

Figura 45. Meses do ano e imagens correspondentes



Assim, os discentes, oralmente, corresponderam-nas com os meses. Deste modo, acho que foi mais rápido e menos confuso, tanto para mim como para os discentes. De salientar que, infelizmente, existiram alguns imprevistos neste dia e, por isso, tive de reduzir alguns momentos da minha planificação. Assim sendo, os alunos não fizeram uma frase para cada mês.

Os vários cartões com imagens que apresentei às crianças são importantes no processo de alfabetização, permitindo ao aluno aprimorar os sentidos e transmitir significados que com a linguagem não é possível. As ilustrações fazem com que o aluno reflita e construa o seu pensamento crítico (Toni & Martins, n.d.).

Para finalizar, aproveitei e sugeri à turma que analisasse o calendário da sala, salientando os elementos que o constituem (dias da semana, meses do ano e estações). Este calendário (Figura 46) foi criado por mim e decorado pelos alunos, na primeira semana de estágio. Este servia para marcar a data, todas as manhãs, e o seu objetivo era que os alunos soubessem “ler” o calendário, relacionando o dia do mês com o dia da semana, ou seja, fizessem a leitura direta do registo (Brocardo, Delgado & Mendes, 2010).

Figura 46. Calendário



8.4. Projeto de Investigação-Ação

O Projeto de I-A empregue veio enriquecer a PP no 1.º CEB. Durante a semana de observação e em diálogo com a professora cooperante, identifiquei a problemática desta turma. Como já foi mencionado na caracterização da mesma, havia necessidade de promover o gosto e prazer pela leitura e escrita nos discentes do 1.º A. Isto porque os alunos tinham pouco contacto com obras literárias de referência e dado que alguns deles mostravam dificuldades na leitura e escrita. Posto isto, o Projeto de I-A foi direcionado nesse sentido e teve como foco:

De que forma é que a turma do 1.º A pode desenvolver o gosto e prazer pela leitura e escrita?

Esta questão foi enunciada tendo por base os domínios: Iniciação à Educação Literária e Leitura e Escrita, e respetivos descritores de desempenho, que estão presentes no *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico* (Buescu et al., 2015); e os livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL 2007, 2018). Estes foram o suporte para a revisão preliminar deste estudo. Embora com menos destaque, apliquei, também, os restantes domínios do programa do 1.º ano: Oralidade e Gramática, na planificação das atividades.

8.4.1. Fases do Projeto de Investigação-Ação

Para elucidar as diversas fases do Projeto de I-A, desenvolvido no 1.º CEB, no 1.º A, optei por elaborar um cronograma (Tabela 10) que é estruturado em meses e semanas. Esta intervenção pedagógica iniciou-se a 9 de abril e terminou a 5 de junho, tendo a duração semanal de três dias.

Tabela 10. Cronograma com as fases do Projeto de I-A

Cronograma														
Fases	Procedimentos	Duração												
		Meses			Abril				Maio		Junho			
		Semanas			1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	1.ª	2.ª	3.ª
Planear	Observação e recolha de dados													
	Identificação do problema													
Agir	Operacionalização das estratégias													
Refletir	Recolha e análise de dados													
Avaliar	Avaliação final do processo													

8.4.2. Revisão preliminar sobre o estudo

Programa e metas curriculares de Português do ensino básico

Os domínios da Iniciação à Educação Literária e da Leitura e Escrita, bem como os descritores de desempenho respeitantes, relacionam-se com o desenvolvimento e a promoção pelo gosto e prazer pela leitura e escrita nos alunos do 1.º A. Tal pode ser comprovado na tabela seguinte (Tabela 11).

Tabela 11. Domínio e descritores de desempenho usados nesta I-A

<i>Domínio</i>	<i>Descritores de desempenho</i>
<i>Iniciação à Educação Literária IELI</i>	<p><i>Ouvir ler e ler textos literários.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
	<p><i>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título. - Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios. - Identificar, em textos, palavras que rimam. - Recontar uma história ouvida
	<p><i>Ler para apreciar textos literários.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. - Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.
	<p><i>Ler em termos pessoais.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar. - Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais.
	<p><i>Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas. - Dizer pequenos poemas memorizados. - Contar pequenas histórias inventadas. - Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).
	<p><i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas. - Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”). - Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema. - Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema. - Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente.

**Leitura e
Escrita LE1**

Conhecer o alfabeto e os grafemas.

- Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respectivos segmentos fônicos (realização dos valores fonológicos).
- Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto.
- Recitar o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa.
- Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fônico que corresponde habitualmente à letra.
- Pronunciar o(s) segmento(s) fônico(s) de, pelo menos, cerca de $\frac{3}{4}$ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos.
- Escrever pelo menos metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente.

Ler em voz alta palavras e textos.

- Ler pelo menos 50 em 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares.

Ler textos diversos.

- Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada.

Apropriar-se de novos vocábulos.

- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo).

Organizar a informação de um texto lido.

- Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 100 palavras.
- Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos e mudanças de lugar.
- Identificar o tema ou o assunto do texto.
- Referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto.

Relacionar o texto com conhecimentos anteriores.

- Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.

Monitorizar a compreensão.

- Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas.

Desenvolver o conhecimento da ortografia.

- Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado.
- Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram.
- Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema.

Mobilizar o conhecimento da pontuação.

- Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação.

Transcrever e escrever textos.

- Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras.
- Legendar imagens.
- Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).

Fonte: Buescu et al. (2015) adaptado

Esta informação foi crucial para conseguir pensar em atividades e poder planeá-las, sempre com a intencionalidade de promover o gosto e prazer pela leitura e escrita. Aos poucos foi-se verificando resultados, tanto nas respostas dos alunos como nos trabalhos efetuados.

Num dos dias, os alunos foram convidados a ouvir uma história na Biblioteca Calouste Gulbenkin, apresentada por uma contadora de histórias. Esta perguntou se os discentes gostavam de histórias e quem lhes lia. Os alunos referiram os familiares, no entanto, ninguém referiu os professores. Até que, um aluno apontou para mim e disse:

- A professora Catarina conta histórias e eu adoro! **(R.)**

DB, segunda-feira, 7 de maio de 2018

O professor precisa conseguir entender se as atividades que está a propor são ou não significativas para com o grupo que trabalha e se, de facto, estão a dar frutos. A verdade é que o desenvolvimento e evolução dos discentes, ao longo do estágio, foi observável e notável.

Literatura para a infância

No século das novas tecnologias, alfabetizar é mais do que saber ler e escrever. Há a necessidade de facilitar o acesso dos cidadãos ao mundo globalizado da informação e a prepará-los para o seu movimento, livre e crítico, nesse mundo, que não será exequível sem o domínio de uma competência leitora. Ler é uma atividade cognitiva e compreensiva complexa, influenciada pelo pensamento e a memória (Cerrillo, 2006). A leitura será então a capacidade de perceber e decifrar mensagens, permitindo ao leitor, dar a sua opinião e atribuir valor ao que foi lido. Deste modo, é indispensável motivar os discentes através da emoção, contagiando-os, pelo gosto, e levando-os a ler, pela prática.

O contacto precoce com obras literárias de qualidade é uma estratégia profícua para a criança. Estas conseguem aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes e adquirindo o gosto e prazer efetivo à leitura. A literatura para a infância abrange um amplo e diverso *corpus* que abarca textos destinados às crianças. Os docentes, pais, bibliotecários, livreiros e os próprios editores possuem um papel fulcral e imprescindível, sendo eles recetores do texto literário, originam pela sua ação, a transformação dos alunos em recetores secundários dos textos (Azevedo, 2006).

As minhas funções principais como mediadora das leituras incluem: criar e fomentar hábitos de leitura, ajudar a ler por prazer, orientar a leitura, coordenar e facilitar a seleção de leituras de acordo com as idades e os interesses do grupo com quem estou a trabalhar e preparar, realizar e avaliar animações da leitura (Cerrillo, 2006). Importa ser uma figura mediadora na promoção da leitura, como ligação entre os livros e os discentes. Assim, o meu papel foi o de facilitar as ideias e o caminho para efetuar e escolher as obras de literatura e, por sua vez, a leitura.

8.4.3. Estratégias de intervenção

As atividades propostas para este estágio foram pensadas no sentido de enquadrar o Projeto de I-A, dado que todas as semanas utilizei obras variadas do cânone da literatura infantil para que pudesse desenvolver o gosto e prazer pela leitura e escrita nos alunos. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil leva a que a criança compreenda textos, sendo também um estímulo à apreciação estética. Promover o contacto dos discentes com uma variedade de textos literários amplia o espectro de leituras, auxilia a interação discursiva e enriquece a comunicação (Buescu et al., 2015).

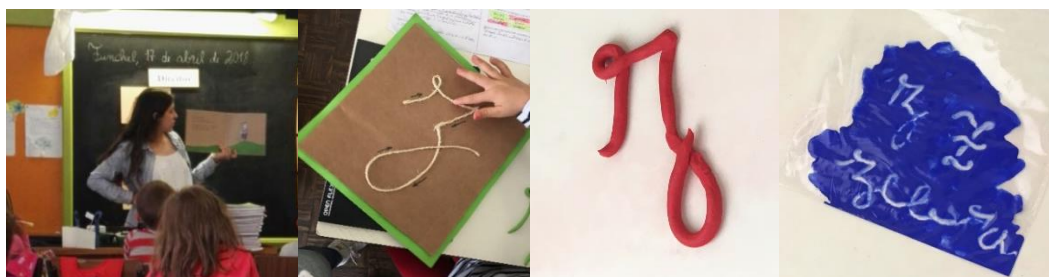
O docente ao aplicar estratégias diversificadas tem o processo de ensino-aprendizagem facilitado. Deste modo, optei por demarcar uma sequência de estratégias com o intuito de

combater a problemática identificada na turma do 1.º A, nas quais os discentes usufruirão de uma panóplia de obras de qualidade destinadas à literatura infantil e realizarão atividades alusivas aos textos trabalhados.

Neste sentido, as estratégias empregues foram as seguintes:

1.ª Introduzir a letra Z (Figura 47) – A letra z foi introduzida através da leitura e exploração da obra *A Zebra Camila*, de Marisa Núñez e Óscar Villán. Primeiramente, mostrei a capa da história para ser observada e explorada, imaginando como seria o desenlace da história. Depois, li a obra, fiz perguntas de interpretação, comparámos o que tinha sido previsto acontecer e o que tinha, efetivamente, acontecido e realizou-se o reconto, em grande grupo. Coloquei uma ilustração no quadro que correspondia à palavra zebra e segui o método analítico-sintético na introdução da letra z, escrevendo a frase “*É a zebra*”, dividindo zebra em sílabas e revendo o processo inversamente. Desenhei a letra z manuscrita no quadro e dei a um aluno um cartão com essa letra, criada com barbante, para que a contornasse com o dedo. Entretanto, os restantes alunos criaram a letra em plasticina, alguns até escreveram sílabas e palavras. Além disso, treinaram a letra no seu caderno e no quadro. De seguida, introduzi a família de sílabas e os discentes leram-na de formas variadas (coletiva, individualmente e alternadamente). Os alunos disseram palavras com a letra z, que foram registadas no quadro, realizaram a divisão silábica através de um exercício oral e formaram uma frase na qual teria de ser incluída uma palavra com a letra z. No final, coloquei uma imagem no quadro da zebra Zina e escrevi a frase “*É a Zina*”, questionei os discentes qual a letra que deveria ser usada para escrever o nome das pessoas, para que chegassem à conclusão que seria a letra maiúscula. A letra foi desenhada no quadro e, à semelhança do exercício anterior, entreguei um cartão com a letra Z maiúscula, construída com barbante, os outros discentes desenharam-na no caderno e em sacos de tinta.

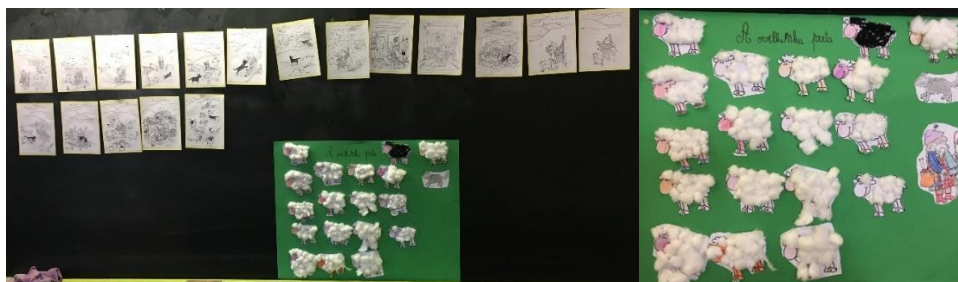
Figura 47. Introdução da letra z



2.ª Ordenar sequencialmente a obra e conceber as personagens de forma criativa (Figura 48) – Iniciei a aula questionando os alunos se já tinham ido à serra e quais os animais

que teriam visto. Quando referiram ovelhas, perguntei a cor das mesmas. Os alunos fizeram a exploração da imagem do manual onde se encontra um excerto da história *A ovelhinha preta*, de Elisabeth Shaw e, coloquei o áudio da mesma, duas vezes. Posteriormente, foram elucidadas palavras desconhecidas, realizou-se um curto diálogo referente ao excerto e concretizaram-se os exercícios do manual. Já que abaixo do texto tinha a imagem da capa do livro de onde foi retirado o excerto, perguntei qual o significado dessa imagem. Os alunos responderam que a história é de um livro e, seguidamente, apresentei a obra concreta, o que suscitou uma felicidade imensa nos discentes. De acordo com o excerto ouvido, quis saber a opinião dos alunos no que concerne ao seguimento da narrativa e pedi que, enquanto estivesse a ler, alguém fizesse um sinal para saber onde se encontrava o excerto ouvido. Logo depois li a obra, fiz perguntas de interpretação, entreguei 18 imagens da história para as crianças ordenarem sequencialmente, no quadro, e fazerem o reconto. Além disso, pedi que dessem um novo título à obra. Para terminar, distribui imagens de ovelhas, do pastor e do Piloto para decorar e colar num cartaz alusivo à obra em análise.

Figura 48. Artefactos elaborados

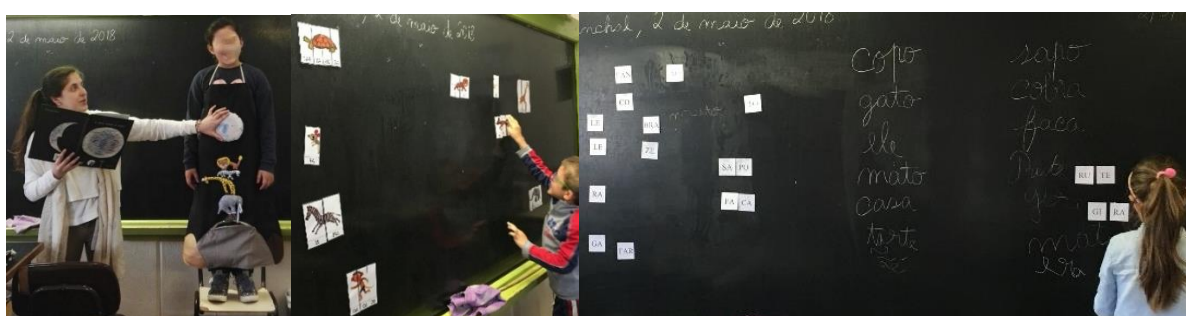


3.^a Abordar as preferências de cada um – O poema “Astronauta”, do livro *O que eu quero ser...*, de José Jorge Letria, foi lido duas vezes por mim, sem ser mencionado o seu título. Isto para que os discentes referissem que o assunto do mesmo são os gostos e, por sua vez, as profissões.

4.^a Apresentar uma narrativa através de um avental contador de histórias (Figura 49) – Comecei a aula relacionando o poema “Astronauta” com a Lua, perguntando aos discentes se esta teria algum sabor. De seguida, apresentei o livro *A que sabe a Lua?*, de Michael Grejniec, e mostrei o avental contador de histórias, criado por mim e pelas minhas colegas na UC de Didática das Expressões, explicando que a história seria lida/contada a partir do mesmo. Os alunos ficaram deslumbrados ao ver o avental. De salientar que para contar a

história, solicitei a colaboração de uma aluna para me auxiliar, colocando o avental. Após a leitura, foram efetuadas perguntas de interpretação, reconto da história e confrontamos as opiniões relativas ao sabor da Lua. Os alunos, logo depois, montaram os puzzles relativos à divisão silábica dos nomes dos animais presentes na obra, em grande grupo, colocando-os no quadro. Outra atividade foi a colocação de sílabas constituintes dos nomes dos animais para originar novas palavras, que foram escritas no quadro e no caderno. Para consolidar, foi feita uma ficha de leitura referente aos conteúdos gramaticais.

Figura 49. Avental contador de histórias e atividades realizadas



5.^a Realizar a divisão silábica de palavras – Mostrei a capa do livro *A galinha ruiva*, de Pilar Martinez, e os alunos referiram logo o seu título. Portanto, só mencionei o nome da autora. Perguntei a opinião dos discentes acerca do assunto deste livro, mostrando a capa, as folhas de rosto iniciais/finais e a contracapa. Depois li a história, fizeram-se perguntas de interpretação e recontou-se a história através das imagens do livro, explorando a moral da história no final. Para terminar, dois alunos distribuíram uma ficha de interpretação e gramática (divisão silábica) relativa à história. Importa salientar que esta atividade foi anterior à descrita na atividade “Os animais” deste capítulo.

6.^a Introduzir o dígrafo *nh* e escrever frases – A obra *Corre corre, cabacinha*, de Eva Mejuto, foi utilizada para apresentar o dígrafo *nh*. Por isso, exibi a capa do livro, referi o seu título e autora. Primeiramente, questionei a opinião dos discentes quanto ao assunto da obra através da exploração dos elementos paratextuais e só depois é que a li, questionando e explicando o significado de determinadas palavras. Seguidamente, foram feitas perguntas de interpretação, os alunos recontaram a história através das imagens do livro. Optei por escrever o título da obra e perguntar se havia algo que não tivessem aprendido. Depois, perguntei se existiam outras sílabas além daquela (*nha*). Os alunos foram juntando o dígrafo com as

restantes vogais e disseram palavras com essas sílabas, que foram escritas no quadro e registadas no caderno. No final, os discentes leram todas as palavras e escreveram duas frases com as mesmas, ilustrando.

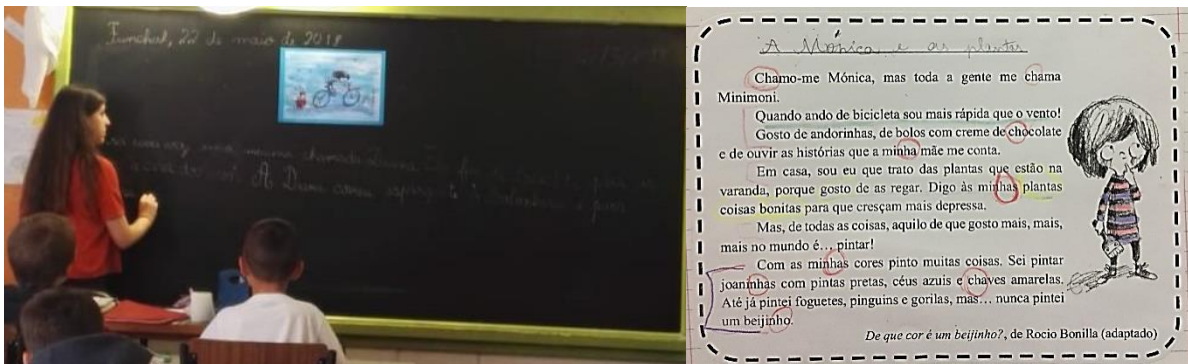
7.^a Rever os dígrafos *ch* e *nh* (Figura 50) – O jogo do enforcado serviu para os alunos adivinharem o nome do poema que iam trabalhar, “A minha casinha”, de Luísa Ducla Soares, pertencente à obra *Poemas da Mentira e da Verdade*. De seguida, dialogámos acerca desse título e solicitei que escrevessem três frases relacionadas com a sua casa, ilustrando. Por conseguinte, li o poema e interpretámo-lo em conjunto. Os alunos fizeram a leitura oral coral do poema, duas vezes, e verificaram a existência de rimas, registando-as. O poema serviu para que os alunos revissem os dígrafos *ch* e *nh*. Deste modo, os discentes assinalaram palavras com esses dígrafos e escreveram-nas. Propus a realização de um jogo, no qual os alunos tiraram cartões com palavras (com *ch* e *nh*) de um saco, leram-nas, colocaram no copo correspondente a cada dígrafo e registaram-nas no caderno. Por conseguinte, fez-se o jogo sílaba puxa palavra. Destaco que as atividades foram intercaladas pela leitura individual do poema feita pelos alunos.

Figura 50. Excerto e jogo com dígrafos



8.^a Descrever uma imagem e distinguir os elementos constituintes de um texto (Figura 51) – Num primeiro momento, uma imagem da obra *De que cor é um beijinho?*, de Rocio Bonilla, foi colocada no quadro para que os discentes a descrevessem, em grande grupo, e eu fiz esse registo no quadro, originando um texto com parágrafos. Os alunos registaram-no e eu fiz a leitura modelo de um excerto presente no início da história, acompanhada de perguntas de interpretação. Seguidamente, os discentes fizeram a leitura oral coral do texto, dando-lhe um título e registando-o. O excerto serviu, maioritariamente, para os alunos distinguirem por cores: sílabas, palavras, frases e parágrafos. Foi feita uma ficha de consolidação do texto, com um excerto repleto de lacunas e exercícios interpretativos.

Figura 51. Imagem descrita e excerto da obra



Num segundo momento, mostrei o livro à turma e perguntei qual seria a cor de um beijinho. Foi feita a exploração dos elementos paratextuais, solicitando a opinião quanto ao assunto da obra. Li a história, interpretámo-la, explorámos a sua moral e realizou-se o reconto.

9.ª Introduzir o plural em ãs, ães, e ões e imaginar histórias (Figura 52) – A capa da obra *O Cuquedo*, de Clara Cunha, foi apresentada e explorada. Os alunos previram o que aconteceria na mesma. Li apenas parte da história, antes de aparecer o Cuquedo e fizeram-se perguntas de interpretação e exploração da sequência de acontecimentos, recontando. Os alunos imaginaram o Cuquedo, descrevendo-o com frases, desenhando-o e apresentando-o. Dei continuidade à leitura da obra e fizemos o jogo de palavra puxa palavra, em grande grupo, iniciando em “Chegou à selva o Cuquedo...”. De seguida, os discentes recordaram os animais da história, dizendo-os no plural. Além disso, referiram outros nos quais as terminações do plural fossem ãs, ães, e ões, efetuando o registo e destacando as terminações. Coloquei o livro na página em que o Cuquedo grita “BU!” e os alunos tiveram como objetivo imaginar a história que se seguia, escrevendo frases e ilustrando.

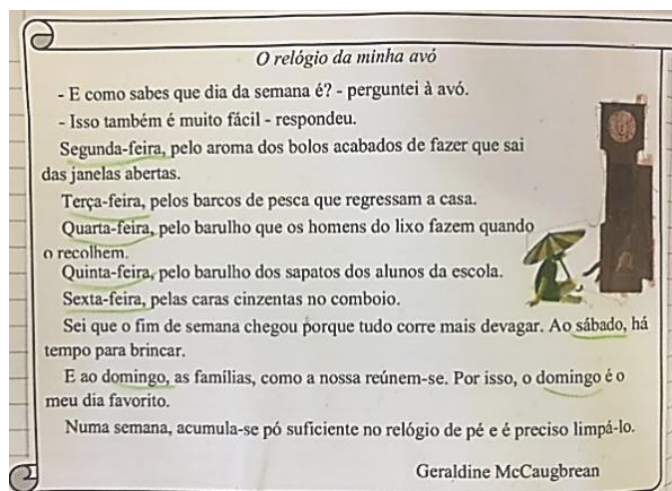
Figura 52. Página da história *O Cuquedo*



10.^a Dramatizar histórias, ordenar sequencialmente e desenvolver a consciência fonológica – A obra *O Cuquedo e um amor que mete medo*, de Clara Cunha, foi descrita pormenorizadamente na atividade “O Cuquedo” deste capítulo.

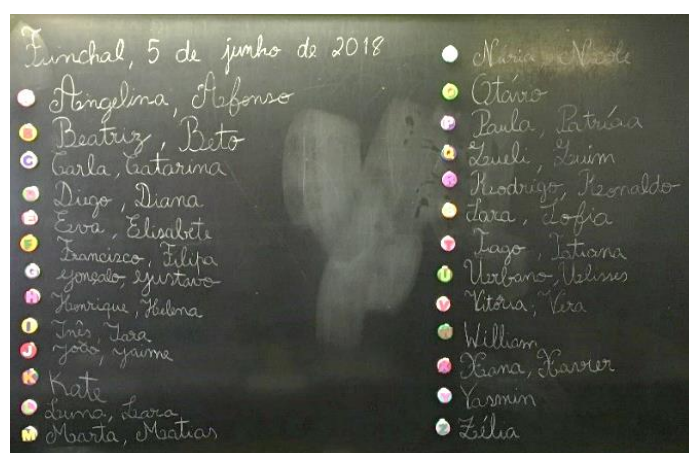
11.^a Interpretar e ler narrativas (Figura 53) – *O relógio da minha avó*, obra de Geraldine McCaugbreen foi apresentada aos alunos. Estes anteciparam o seu assunto através do título e ilustrações. Li a história, perguntando e elucidando o significado de algumas palavras. Foram feitas perguntas de interpretação e o reconto. Escrevi no quadro quatro questões relativas à obra, resolvidas em conjunto. Cada aluno, de seguida, escreveu três frases sobre a história e ilustrou. Um aluno distribuiu um excerto da história que foi lido por mim e, posteriormente, pelos alunos (leitura oral coral, leitura pipoca e individual). Seguidamente, sublinharam os dias da semana referentes no excerto. Para terminar, realizaram exercícios de consolidação.

Figura 53. Excerto do texto



12.ª Ordenar o alfabeto (Figura 54) - Mostrei a história *ABC... o livro das letras*, de Luísa Ducla Soares, e li o que estava escrito na contracapa, dialogando com os alunos acerca disso. Depois, li a obra na íntegra, recapitulámos as letras do alfabeto através das imagens. Cada aluno desenhou uma das letras e a imagem correspondente. Posteriormente, organizaram as letras do alfabeto no quadro, atribuindo um nome próprio a cada uma delas e registando-as. Os discentes fizeram o registo e exercícios de consolidação, ordenando as letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas.

Figura 54. Alfabeto de tampas



De facto, aos poucos, os alunos demonstraram cada vez mais interesse e gosto pela leitura e escrita. Apresentaram especial interesse pelas histórias feitas em conjunto, inventadas por eles próprios, perguntando várias vezes:

- Professora hoje vamos fazer uma história? (M.)

DB, terça-feira, 29 de maio de 2018

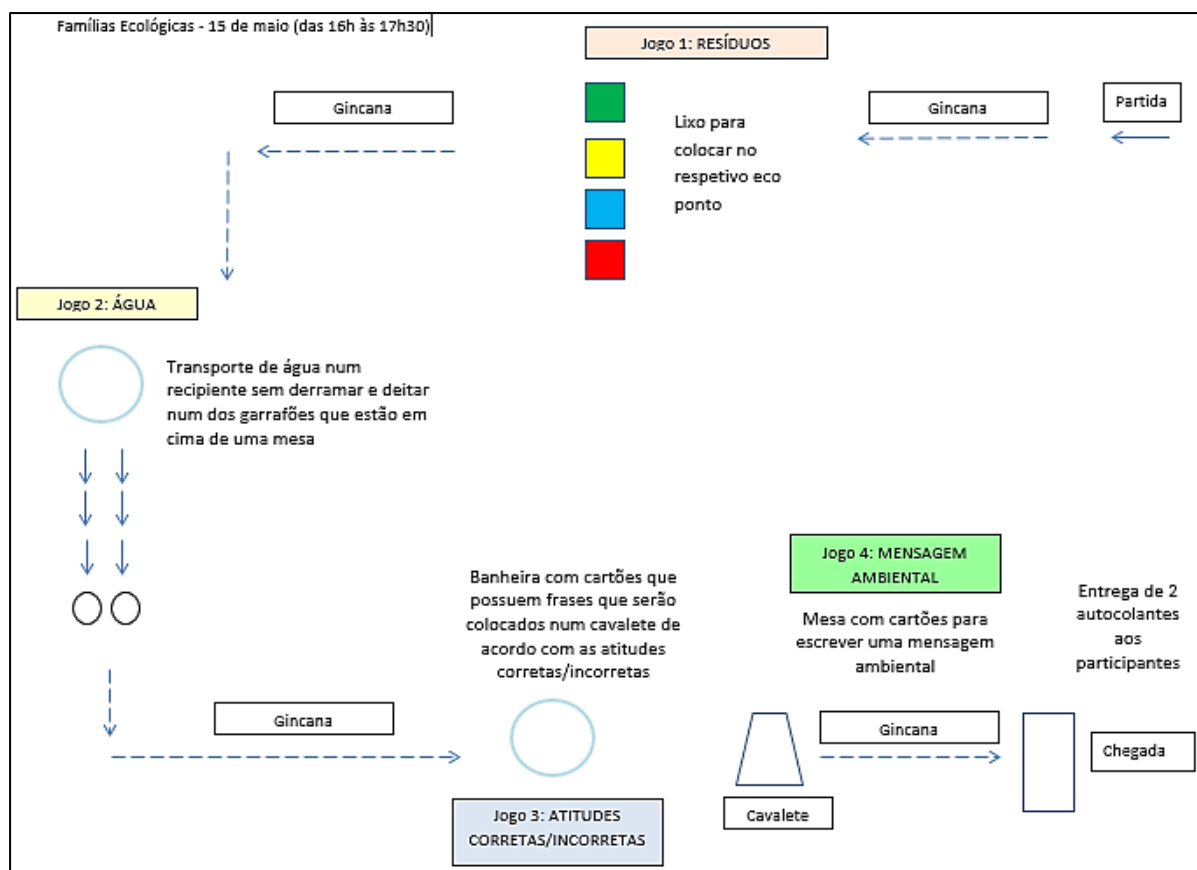
8.5. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa

A comunidade educativa tem um papel essencial no desenvolvimento e na educação das crianças. Por esse motivo, planeamos um projeto que envolveu a comunidade escolar (alunos, pessoal docente e não docente) e os familiares das crianças. Esta intervenção integrou o Projeto Eco-Escolas, tendo como tema “Famílias Ecológicas”. O projeto concretizou-se a 15 de maio de 2018 (das 16h às 17h30), Dia da Família, nos espaços exteriores do recinto escolar e contou com a participação da creche, da EPE e do 1.º CEB. Desde modo, a nossa ação visou atingir os seguintes objetivos:

- Celebrar o Dia da Família;
- Evidenciar a importância da família tanto nas interações sociais como na educação das crianças;
- Promover a integração da família na escola;
- Dinamizar jogos, com materiais reciclados, na escola entre as crianças e as famílias, em conjunto com a equipa do Projeto Eco-Escolas.

As atividades centraram-se numa abordagem transdisciplinar englobando a Expressão e Educação Físico-Motora, o Português e o Estudo do Meio. Segue-se uma imagem do esquema relativo ao circuito desenvolvido (Figura 55).

Figura 55. Circuito



Em cada jogo, as crianças iam acompanhadas com um familiar (aos pares), respeitando a sequência do circuito. É de ressaltar que o circuito possuía três cartões com frases alusivas aos temas gerais: Resíduos, Água e Ambiente (Figuras 56, 57, 58, 59 e 60).

Figura 56. Cartões com frases alusivas aos Resíduos, à Água e ao Ambiente

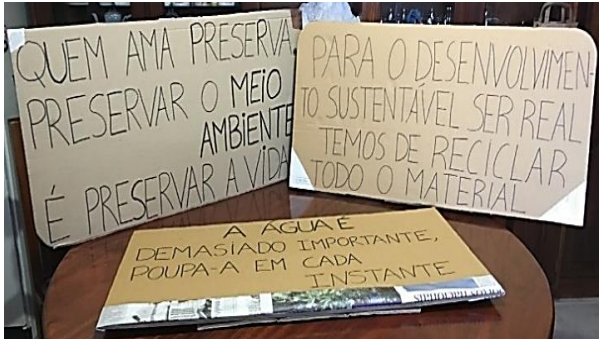


Figura 57. Jogo 1 - Resíduos



Figura 58. Jogo 2 - Água



Figura 59. Jogo 3 - Atitudes corretas/incorrectas



Figura 60. Jogo 4 - Mensagem ambiental



8.6. Avaliação do desempenho dos alunos

Para realizar a avaliação dos alunos do 1.º A, baseei-me na observação direta e no registo da mesma em DB, acompanhados de reflexão. Considerei aspetos como o comportamento, o modo de resolução dos exercícios e a interação em trabalhos de pares. Além disso, tive em conta o empenho, a motivação e a participação dos alunos nas atividades propostas. A análise das produções textuais das crianças foi determinante para perceber o seu envolvimento, potencialidades e dificuldades, na execução de tarefas. Através dos registos fotográficos e audiovisuais consegui observar novamente aquilo que se tinha sucedido e refleti para inovar as atividades e aprimorar a eficácia da intervenção pedagógica. Assim sendo, os alunos sentiram-se em constante desafio. Logo, tentei inovar e agir em harmonia com o grupo alvo (Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa, 2003).

8.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

A intervenção pedagógica, realizada ao longo dos meses de abril, maio e início de junho, tornou-me mais culta e interessada no modo de funcionamento de uma turma de 1.º ano. A verdade é que tinha imenso receio quanto a esta prática supervisionada, dado que, além de preferir a EPE, achei que podia não conseguir lidar com uma realidade completamente diferente que é a de uma turma. Notei que o grau de dificuldade era maior, pois o programa de 1.º CEB assim o exige. Apesar disso, tentei ao máximo apoiar-me nele e propor planificações com atividades o mais dinâmicas possível, sempre com uma intencionalidade educativa. A planificação serve para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos pertinentes e para organizar a informação, de forma a programar as tarefas a concretizar (Barbeiro & Pereira, 2008). É primordial referir a transdisciplinaridade entre as áreas, pois os alunos não se davam conta das transições ocorridas, nem sabiam em que área estavam a trabalhar (Roldão & Gaspar, 2007). Ao programar, tentei evitar ao máximo a existência de tempos mortos entre as atividades (Morgado, 2001). Com esta prática, consegui perceber que sou capaz de lidar com uma turma do 1.º CEB, ganhando gosto por esta valência.

Com esta intervenção pedagógica consegui aperceber-me, realmente, do modo de funcionamento de uma turma e tentei, ao máximo, adaptar-me a este meio e aos alunos. A professora cooperante deixou-me à vontade para aplicar as atividades que achasse mais adequadas, permitindo ainda que a organização das áreas a aplicar fosse alterável. Nesta ordem de ideias, as minhas planificações tiveram sempre um carácter flexível e aberto, tal como deve ser o currículo (Pacheco et al., 1999). A flexibilidade permite usar todas técnicas e conhecimentos para elaborar bons planos de aulas (Lopes & Silva, 2010).

Nas atividades que propus tentei utilizar estratégias lúdicas para incentivar os alunos, visto que tal é um desafio no qual as crianças superam as suas capacidades e desenvolvem competências (Alves, 2005). É de salientar que os resultados obtidos nessas atividades foram benéficos, já que os alunos mostraram ter apreendido os assuntos e isso foi possível observar através das atividades de consolidação aplicadas. Durante as aulas, elogiei os alunos diversas vezes, pois considero que essa atitude ajuda a aumentar a confiança e a alimentar a autoestima da criança, que está a ser reconhecida naquele momento específico (Vieira, 2000).

Em suma, na minha opinião, além de ter aprendido e crescido muito com este estágio, consegui aplicar estratégias diversificadas no decorrer das atividades propostas e considero que essas estavam adequadas às necessidades dos alunos do 1.º A. O facto de as atividades terem sempre uma vertente prática foi fundamental para que as crianças apreendessem melhor os conteúdos, pois, a partir do momento em que visualizam objetos concretos, ocorria uma aprendizagem mais significativa. Assim, a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre os conhecimentos prévios e os novos saberes. Neste processo, os novos conhecimentos ganham significado para o aluno e os conhecimentos prévios obtêm novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2012; Oliveira, Frota & Martins, 2011). Os conhecimentos prévios são o ponto de partida para o ensino. Desta forma, pretendi motivar as crianças para desenvolverem competências, aprimorarem capacidades e superarem dificuldades, através de estratégias lúdicas.

Capítulo IX – A Turma do 4.º ano

A turma do 4.º ano de escolaridade (4.º A) possuía 21 alunos, nascidos em 2005, 2008 e 2009, portanto, com 9, 10 e 12 anos. Inicialmente, a turma era constituída por 20 elementos. Todavia, verificou-se a entrada de uma nova aluna a 15 de outubro, ou seja, na segunda semana de observação. Piaget (1990) determinou que as crianças desta turma pertencem ao estágio operatório concreto. Todos os alunos frequentavam pela primeira vez o 4.º ano.

A tabela 12 apresenta as idades dos alunos e a distinção entre sexos.

Tabela 12. Alunos do 4.º A

Ano de nascimento	Sexo Feminino/Masculino	Total
2005, 2008 e 2009	14 meninas	21 alunos
	7 meninos	

Esta turma era composta essencialmente por alunos provenientes da creche da EPE da EB1 com PE/C da Nazaré. A maioria dos alunos frequentava as atividades de enriquecimento curricular existentes na escola. Dois alunos beneficiavam de Apoio dos Serviços Especializados, pois possuíam NEE. Um aluno possuía Síndrome de Asperger e outro tinha perturbações emocionais e de comportamento graves, bem como dificuldades no raciocínio. Importa salientar que tal não influenciou a minha intervenção, dado que ambas as crianças não permitiam que existisse diferenciação de atividades em relação aos colegas, podendo revoltar-se e recusar-se a participar.

No que respeita aos pontos fortes, a turma, na globalidade, manifestou capacidades de aprendizagem e motivação para aprender. Os alunos eram cooperantes e colaborativos com os membros da comunidade escolar. Revelavam espírito de solidariedade e de partilha, sabendo trabalhar a pares, em pequeno grupo e em grande grupo. Em diálogo com a docente cooperante, consegui perceber que a grande maioria não revelou dificuldades de integração e demonstrou empenho no desenvolvimento das competências estabelecidas para o 4.º ano de escolaridade.

Na generalidade, os alunos eram participativos, autónomos e aplicados, tanto na escola como em casa, verificando-se cooperação de alguns pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

A turma, na sua maioria, revelou uma atitude satisfatória ao nível das atitudes, valores e comportamentos. No entanto, importa destacar que alguns alunos se distraíam com facilidade.

Alguns discentes eram “conversadores” e aproveitavam momentos de diálogo para partilhar vivências que, na sua maioria, não estavam relacionadas com o que se está a tratar. Determinados alunos, mesmo sendo advertidos, tinham dificuldade em respeitar as regras estabelecidas. Outra característica de algumas crianças desta turma era serem muito “queixinhas” relativamente aos companheiros. Isso notou-se, maioritariamente, quando voltavam do intervalo. A heterogeneidade existente entre os alunos foi verificada através dos diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho, mais particularmente, quando se propôs atividades de produção textual.

9.1. Organização do Tempo Pedagógico

A turma do 4.º A, no turno da manhã, frequentava atividades de enriquecimento curricular das 8h30 às 13h30. No turno da tarde possuía a componente curricular, das 13h30 às 18h30. Cada turno possuía um intervalo de 30 minutos. A componente curricular (à semelhança do 1.º A) inclui o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, englobando, também, áreas extracurriculares como é o caso de: TIC, Inglês, Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão e Educação Musical e Dramática (Tabela 13).

Tabela 13. Horário do 4.º A

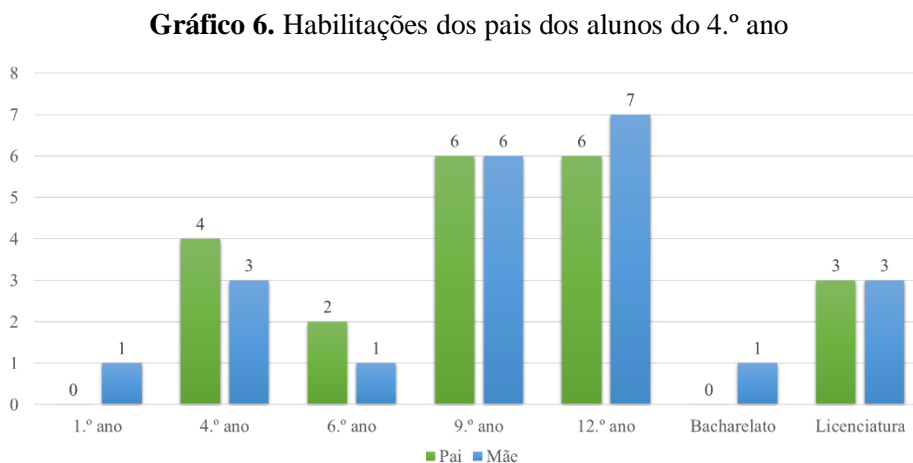
4.º A					
Horas/Dias	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Atividades Extracurriculares					
8h30 – 9h		OTL	OTL		OTL
9h – 10h	Estudo	TIC	Inglês	Clube Artes	Natação
10h – 10h30	INTERVALO				
10h30 - 11h30	Expressão e Educação Musical e Dramática	Biblioteca	Estudo	Expressão e Educação Físico-Motora	Expressão e Educação Musical
11h30h – 12h	Clube de Expressão e Educação Físico-Motora	Expressão e Educação Plástica		TIC	Clube Matemática
12h – 12h30			OTL		
12h30 – 13h30	ALMOÇO				
Atividades Curriculares					
13h30 – 13h45	ACOLHIMENTO			Expressão e Educação Musical e Dramática	ACOLHIMENTO
13h45 – 14h30	Português	Matemática	Português		Matemática
14h30 – 15h30	TIC	Expressão e Educação Físico-Motora		Inglês	
15h30 – 16h	INTERVALO				
16h – 17h	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio
17h – 17h30					
17h30 – 18h30	Inglês	Português	Matemática	Português	Português

A professora cooperante permitiu que eu adaptasse o horário da componente curricular, conforme achasse pertinente e de acordo com o grupo de alunos. Assim e apesar de não estar mencionado no horário proposto, inseri a Expressão e Educação Plástica sempre que foi possível, consolidando atividades relacionadas com as outras áreas do saber. As áreas, referentes ao turno da manhã e/ou ao da tarde, estavam ao critério de professores especializados. Na área das TIC, por vezes, a docente não pôde comparecer. Todavia, não deixou de existir essa aula, isto porque eu tomei liberdade de a lecionar, até na própria sala TIC. Além disso, recorri imensas vezes às tecnologias para introduzir ou consolidar a matéria que estava a ser abordada nas áreas do saber. Assim, as tecnologias foram, de facto, uma mais valia para a aprendizagem dos alunos do 4.º A, assunto debatido no capítulo III.

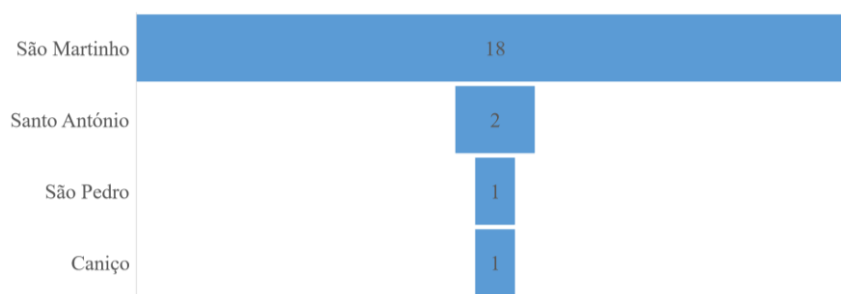
9.2. Caraterização das Famílias

Os alunos do 4.º A constituíam um grupo homogéneo no que respeita ao estrato social de onde provinham: médio-baixo e médio. Quatro dos alunos desta turma integravam uma família monoparental, sendo que os restantes faziam parte de um agregado familiar estruturado.

O gráfico 6 mostra as habilitações dos progenitores de cada um dos alunos do 4.º ano, sendo possível concluir que a moda no que concerne às mães é o 12.º ano e quanto aos pais é o 9.º e o 12.º ano (bimodal).



Através do gráfico 7, que apresenta as freguesias de residência dos alunos desta turma, posso concluir que os alunos vivem, maioritariamente, na freguesia de São Martinho.

Gráfico 7. Freguesia de residência dos alunos

9.3. Intervenção Pedagógica na Turma do 4.º ano

A intervenção pedagógica sucedida na turma do 4.º ano compreendeu nove semanas, começando com duas de observação. Propus 21 planificações, no total, e executei os DB relativos às mesmas. Para elaborar as planificações tive por base tópicos definidos pela professora cooperante e os programas do 1.º CEB: a *Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo* (ME, 2004), o *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico* (Buescu et al., 2015) e as *Metas curriculares ensino básico – Matemática* (Bivar et al., 2012). A orientadora científica guiou-me e ajudou-me a diferenciar as atividades a serem efetuadas com uma turma de 4.º ano. Nesta ordem de ideias, explanam-se as atividades: *O outono e o Pão por Deus*, *A escrita criativa* e *Os sólidos geométricos*.

9.3.1. O outono e o Pão por Deus.

Antes de começar a atividade, realizou-se uma interligação entre a Matemática e o Estudo do Meio. Para isso, perguntei aos alunos quais os tipos de retas que existem no caderno quadriculado. Estes responderam que são as retas paralelas e perpendiculares. A partir daí, perguntei, ainda, qual o caderno que possuía só retas paralelas e estes responderam acertadamente (caderno pautado).

Num momento seguinte, inseri a Expressão e Educação Plástica, relacionando as árvores com a estação do outono e as cores que possuem as folhas nessa época. Foram distribuídas folhas com cores de outono aos alunos e estes tinham de conceber linhas paralelas, para criar um kirigami (Figura 61). Assim, promovi o conhecimento de uma nova técnica plástica, desconhecida pelos alunos, na qual estes desenvolveram um conjunto de destrezas manuais capazes de os orientar no processo artístico (Oliveira, 2007).

Figura 61. Aluna a construir o kirigami



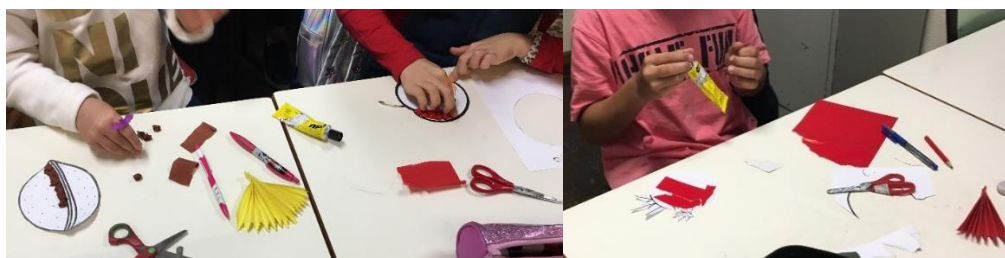
As crianças construíram com sucesso o kirigami, só uma delas é que se enganou e um colega ofereceu-se para ajudar. Acharam engraçado o facto de o kirigami se ter tornado realmente numa folha de outono.

Seguidamente, coloquei no rádio a canção *É tempo de outono*, letra e música de Lígia Brazão, para que os alunos ouvissem e assimilassem. Isto porque uma canção consegue despertar e desenvolver o sentido artístico da criança (Ferrão & Pessoa, 1983). Posteriormente, distribuí, a cada aluno, uma imagem de um fruto típico do outono (a banana, o figo, a noz, a romã, o pêsego, a maçã, o diospiro, a castanha, a uva, a pera e a laranja), pedi que recortassem (Figura 62) e decorassem com papel crepe, papel de lustro ou lápis de cor (Figura 63).

Figura 62. Aluna a recortar o seu fruto



Figura 63. Alunos a decorar os frutos com papel crepe e papel de lustro



A atividade de desfecho deste momento foi a concretização de um cartaz (Figura 64), intitulado Pão por Deus, com as produções das crianças (frutos e kirigamis). Conforme os alunos acabavam de decorar o fruto, colavam-no no cartaz e dirigiam-se a um colega que necessitasse de ajuda. Desta forma, os discentes com um ritmo de trabalho mais lento ou desnível de competências trabalharam em simultâneo com uma intencionalidade, além de que um deles se sentiu valorizado pela autonomia que lhe foi concedida (Bessa & Fontaine, 2002; Perrenoud, 1995). O cartaz foi exposto no placar da sala para que a turma pudesse observar e perceber que o seu trabalho foi executado com um propósito e, sobretudo, que foi valorizado.

Figura 64. Cartaz “Pão por Deus”



Num momento posterior, guiei os alunos para o pátio interior da escola, juntando, desta forma, a turma do 4.º A com o 3.º A, respetivas estagiária e professora cooperante, para realizar uma atividade alusiva às expressões: à Expressão e Educação Musical, à Expressão e Educação Dramática e à Expressão e Educação Físico-Motora.

Para iniciar a atividade, os alunos realizaram um exercício vocal no qual emitiram a vogal “i”, crescendo e decrescendo. No que concerne ao exercício articulatório, as crianças exercitaram a musculatura labial dizendo “piriquito” da seguinte forma: “piri, piri, piri, piriquito” (rapidamente, variando a altura e a intensidade). Os exercícios vocais e articulatórios são fundamentais para que, antes de se ensinar uma canção, o professor consiga despertar o seu corpo e o dos alunos, libertando-o de tensões, atrofios ou recalcamientos existentes. A postura dos alunos deverá ser correta e os músculos precisam de estar elásticos (Levy, 2002). Os exercícios vocais têm como primeiro passo a audição, podendo ser feitos por um orientador e, após a assimilação, repetidos pelos alunos. Finalmente, os exercícios articulatórios beneficiam o fortalecimento da musculatura dos lábios, da língua e auxiliam na correção de pequenos defeitos da fala (Corpo e voz, n.d.).

No que respeita à postura e posição, os alunos formaram filas em xadrez. Deste modo, foi possível vê-los a todos durante a atividade. Depois, ouviram a canção *É tempo de outono* e marcaram a pulsação, através do movimento da “barquinha”. Na minha opinião, este movimento ajuda os alunos a marcar a pulsação e a apreender o significado desse conceito.

Foi crucial conversar com as turmas acerca da canção ouvida, perguntando se conheciam ou não e se alguém sabia ensinar aos colegas. Como ninguém conhecia a letra da canção, eu e a minha colega explicámos e ensinámos. Assim, reproduzimos a canção frase a frase, aos poucos, de dois em dois versos (várias vezes, com dinâmicas e expressividade variadas) e pedimos que repetissem, ao nosso sinal. O mesmo ocorreu nas várias estrofes da canção. De seguida, o processo voltou a se repetir para a melodia. Antes de os alunos cantarem, dei a indicação do tom (primeira nota). Seguidamente, apresentámos a gravação da canção e os alunos cantaram, mimando-a. A presença de música gravada não só contribui para que a criança interiorize a globalidade do discurso musical e percecionem diversos elementos de linguagem musical, como também colabora na aquisição de referências estéticas significativas e nos processos de criação de memórias pessoais. Ao promover uma audição musical contínua nos alunos, molda-se a forma como estes escutam, apreciam ou fazem música (Ferrão & Rodrigues, 2008).

De seguida, os alunos criaram uma coreografia. Para tal, foi pedido que explorassem o corpo através de batimentos corporais, tirando, assim, o máximo proveito do seu corpo, e que representassem gestos adequados à letra da canção (posturas, equilíbrios, passos e saltos). Ao explorar o corpo, a criança começa a aprendizagem musical (Araújo & Veloso, 2013).

Por fim, coloquei o áudio da canção instrumental e as crianças cantaram e dançaram. “Cantar é a essência da música, é o ar que se respira. Não pode haver educação musical que não tenha como base e centro o canto.” (Educação Musical, 2002, p. 14).

A coreografia, criada pelos discentes, incluiu momentos de dança individuais, a pares e em grupo (Figuras 65 e 66).

Figura 65. Alunos em posição xadrez



Figura 66. Alunos a dançar aos pares



Deste modo, além de os alunos estarem a explorar o seu corpo, estavam a aprender a fazê-lo em convivência com o outro, tentando trabalhar em sintonia para o mesmo fim (como uma equipa). É de salientar que, para que ninguém se enganasse na coreografia, durante o “ensaio”, duas alunas dirigiram-se para a frente das filas, virando-se para os restantes alunos, e executaram os gestos e movimentos necessários (Figura 67). Importa salientar que houve a intenção de estimular o desenvolvimento musical dos discentes, que dependerá das especificidades do amadurecimento, de cada um deles, nos âmbitos de produção vocal, da motricidade e da psicomotricidade. Neste caso concreto, ou seja, durante a coreografia, a psicomotricidade esteve em destaque visto que consiste na intencionalidade que se dá a cada movimento (Ferrão & Rodrigues, 2008).

Figura 67. Alunas a coordenar o ensaio



No momento final, os alunos apresentaram a coreografia e quase não necessitaram de ajuda. Eu e minha colega só intervimos nos momentos de mudança de estrofe, quando foi estritamente necessário, para lembrar qual o primeiro movimento a ser efetuado.

Em suma, este tipo de atividades, fora da sala de aula, enriquece e motiva os alunos. A música é fulcral para o desenvolvimento global de cada criança e das suas possibilidades, permitindo-lhe construir olhares e sentidos, quanto ao saber e às competências. Nesta ordem de ideias, as competências artístico-musicais são expandidas por processos variados de apropriação de técnicas, de sentidos, de criação e de reflexão, de experiências e de reprodução, consoante os níveis de desenvolvimento dos alunos. A música merece ocupar um lugar de destaque na educação, pois enriquece o ser humano através do poder do ritmo e do som (Ferrão & Pessoa, 1983; Willems, 1970).

9.3.2. A escrita criativa.

Dediquei uma semana de estágio à exploração da história *A maior flor do mundo*, de José Saramago. Essa exploração teve como atividade de desfecho uma compilação de todos os trabalhos executados, ao longo da semana, relativos à história.

Antes de se iniciar a leitura e interpretação da obra, fez-se a exploração dos seus elementos paratextuais. Inicialmente, os alunos fizeram uma ficha de leitura da obra, registrando os elementos paratextuais e informação do autor. Depois, cada aluno inventou uma história, com base no título e na ilustração da capa, e escreveu-a.

No dia seguinte, lembrou-se os elementos paratextuais da obra e o texto elaborado pelas crianças. Seguidamente, foi entregue um guião de leitura para que fosse, primeiramente, lido, e completado após a leitura do 1.º excerto da obra. Pedi a dois alunos que distribuíssem o 1.º excerto da obra e fiz a leitura modelo do texto, esclarecendo dúvidas de vocabulário. Os alunos fizeram a leitura silenciosa, antes da leitura oral, o que facilita a apropriação do texto. A leitura silenciosa proporciona maior interiorização, compreensão e rapidez de leitura, possibilitando um maior aperfeiçoamento ortográfico e preparando para uma leitura oral expressiva. A leitura oral, por sua vez, desenvolve a compreensão do aluno, melhorando a sua articulação, entoação e pronúncia (Figueiredo, n.d.a).

Só depois é que foram colocadas questões quanto ao excerto lido. Apesar de ter programado esclarecer as dúvidas de vocabulário só depois das leituras, achei por bem efetuarlo antes, para que a compreensão e a interpretação do texto fosse mais significativa. No final deste momento, os alunos responderam às perguntas do guião de leitura, que foram, posteriormente, corrigidas oralmente e, algumas, no quadro.

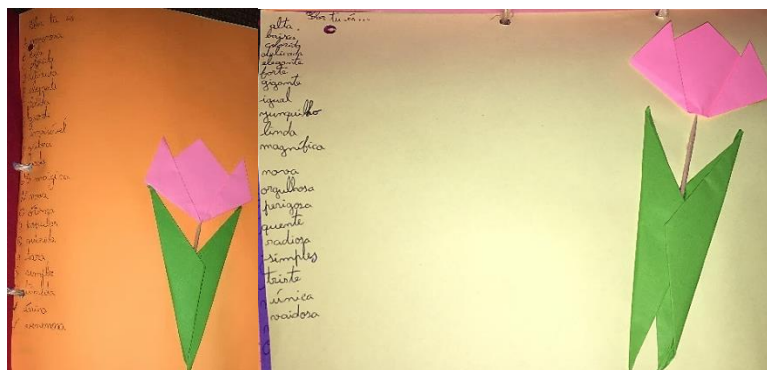
Além disso, foram distribuídos os cadernos de Português e a turma foi dividida em pares (faltava um aluno) para que preparassem duas questões referentes ao excerto lido, a ser respondidas pelos colegas. A colaboração entre pares é uma estratégia na qual existe um nível de igualdade e reciprocidade, sendo que fomenta interações entre os discentes. Eles apresentam as suas opiniões e constroem estratégias para atingir um objetivo comum (Bessa & Fontaine, 2002). Nesse momento, alguns pares criaram questões acerca de a flor estar murcha, porque o tinham visto na ilustração. Todavia, no excerto, não havia informação quanto a isso e tive de pedir que o consultassem para verificar. Acho que, devido a isso, os alunos referiram que era difícil elaborar as perguntas. Quando as finalizaram, cada par se dirigiu à frente e colocou as questões, as quais foram respondidas pelos colegas acertadamente. De ressaltar que, quando as perguntas se repetiam, ou eram muito parecidas, já não eram respondidas. Estas questões

estimulam os alunos a recordar o que ouviram e seguiram na leitura, estando associadas à sua memorização (Lopes & Silva, 2010).

Nesta ordem de ideias, e de modo a relacionar o Português e a Expressão e Educação Plástica, pedi que imaginassem como seria esta flor e escrevi no quadro “Flor tu és...”. Os alunos registaram no caderno e escreveram um poema a partir da palavra flor, atribuindo-lhe adjetivos com cada uma das letras do abecedário, excetuando as letras H, K, W, Y, X e Z. Para não suscitar dúvidas, escrevi no quadro as letras que seriam utilizadas para realizar o ABC da palavra flor. Posteriormente, perguntei se algum aluno sabia construir uma flor em origami para que pudesse demonstrar aos colegas. Como tal não se verificou, foram distribuídas folhas de cor verde e demonstrei o modo de produzir a 1.ª parte do origami de uma flor. Os alunos acompanharam o processo, construindo o seu origami. O mesmo aconteceu para a 2.ª parte do origami, mas, desta vez, construindo-o em folhas cor rosa. Enquanto terminavam o origami, distribuí palitos para poderem finalizá-lo. Optei por trocar a ordem de realização das tarefas da planificação, dado que me pareceu mais fácil. O origami é usado como uma ferramenta ou estratégia educacional que contribui para o desenvolvimento de habilidades manuais e criativas no indivíduo, aprimorando a sua coordenação psicomotora e melhorando o raciocínio, bem como a noção de espaços bi e tridimensionais. Além disso, desperta o interesse e a curiosidade dos discentes e proporciona o desenvolvimento pessoal, social e profissional (Cruz & Gonschorowsk, 2006; Menezes, 2018; Souza, 2005).

De seguida, cada discente registou o seu abecedário e colou o origami criado (Figura 68) numa folha colorida. A cor da folha e a orientação da mesma foram decididas pelos alunos, dando importância, assim, às suas preferências pessoais.

Figura 68. Exemplos de ABCs da palavra flor



No final, os trabalhos foram corrigidos e expostos no placar da sala (Figura 69). A verdade é que esta atividade despertou um pouco de burburinho, mas foi bem-sucedida e notei que os alunos gostaram de realizá-la.

Figura 69. Trabalhos expostos no placar



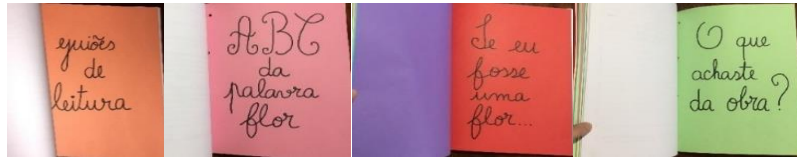
No terceiro dia de abordagem à obra, os alunos recontaram o 1.º excerto da história e leram o 2.º excerto, respondendo, seguidamente, a perguntas de interpretação. Foi feita a comparação entre aquilo que tinham escrito e as antecipações feitas acerca da história. Os alunos disseram qual a colega que tinha o texto mais parecido ao da história, dado que os textos tinham sido lidos na segunda-feira, após a sua correção. Além disso, cada aluno numerou frases para ordenar a sequência da história, reescrevendo-a com elementos de ligação entre as frases. A turma concretizou a crítica literária da história e elaborou um texto, referindo o que aconteceria se fossem uma flor.

Com todos os trabalhos escritos terminados, criou-se uma compilação dos mesmos (Figura 70), de modo a valorizar as aquisições e produções dos alunos (Morgado, 2001). A turma intitulou a compilação: “Os nossos trabalhos sobre a história: *A maior flor do mundo*, de José Saramago”, que foi dividida por separadores (Figura 71).

Figura 70. Compilação dos trabalhos



Figura 71. Separadores

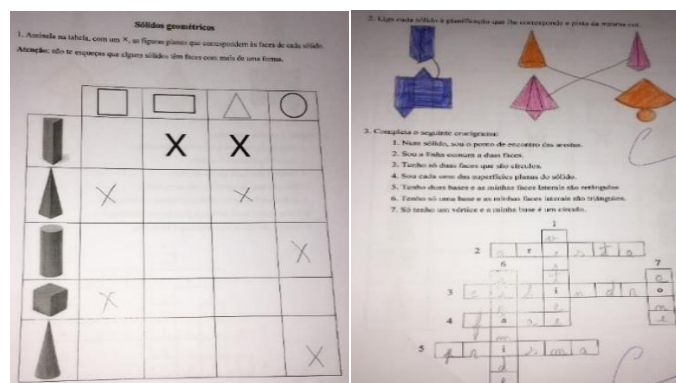


Deste modo, orientei os alunos, durante essa semana, a redigir vários tipos de texto com temáticas diversificadas, exprimindo as suas ideias, perguntas, opiniões e pensamentos, o que é fundamental para que desenvolvam a sua escrita (Figueiredo, n.d.b).

9.3.3. Os sólidos geométricos.

A atividade em enfoque, relativa aos sólidos, iniciou-se através da apresentação da obra *O livro das datas*, de Luísa Ducla Soares. Comecei por questionar qual o sólido semelhante ao livro em si (paralelepípedo), iniciando a exploração da Matemática. Continuamente, mostrei planificações de sólidos geométricos variados e solicitei a sua identificação. Entreguei, a cada aluno, a planificação de um sólido geométrico diferente com a finalidade de ser construído, recorrendo a técnicas plásticas (recorte e colagem), ou seja, através da Expressão e Educação Plástica. Os trabalhos de recorte, colagem e aplicação proporcionam o aperfeiçoamento de conteúdos de coordenação motora e desenvolvimento da sensibilidade, bem como noções de espaços e superfície (Silva, Oliveira, Scarabelli, Costa & Oliveira, 2010). Pedi, ainda, que identificassem o seu sólido, escrevendo o nome. Como forma de consolidação deste conteúdo, a turma realizou uma ficha de trabalho (Figura 72) e foi feita a correção no quadro, mas os alunos é que a fizeram e escreveram. Esta é uma estratégia didática na qual se dá autonomia aos discentes e se atribui importância aos aspetos cooperativos do trabalho escolar e ao funcionamento positivo do grupo-turma (Perrenoud, 1995).

Figura 72. Ficha de trabalho - Sólidos geométricos



No final, apresentei e expliquei o “Jogo da Geometria”, exemplificando o modo de funcionamento do mesmo. Dividi a turma em grupos heterogêneos, tendo em conta o nível das suas competências, e entreguei um tabuleiro a cada grupo para que pudessem jogar. Deste modo, proporcionei um momento de aprendizagem cooperativa (Bessa & Fontaine, 2002).

Os sólidos construídos pelos alunos foram usados como peças do jogo (Figura 73). O jogo, sendo uma forma de libertação do potencial interior da criança, considera-se uma ação voluntária que tem por base a sua liberdade, o seu divertimento e a sua aprendizagem (Caillois, 1990; Dufoyer, n.d.).

Figura 73. Sólidos geométricos criados pelos alunos



Para jogar, a turma é dividida em grupos e cada participante coloca o seu sólido na “Partida”. O primeiro jogador lança o dado e, se sair, por exemplo, o número 5, esse jogador avança cinco casas. A casa para onde avançou o jogador possui uma figura ou um sólido geométrico. Esse jogador tem de dizer que figura ou sólido existe nessa casa. Se acertar, permanece nessa casa. Caso não acerte, volta para a “Partida”. Os restantes jogadores, seguem o mesmo processo. Na ronda seguinte, o primeiro jogador volta a lançar o dado. Se, por exemplo, sair o número 2, avança duas casas e têm de dizer o nome da figura ou sólido existente na casa. Se acertar fica nessa casa, caso contrário, volta para a casa onde estava anteriormente. O mesmo acontece para os outros jogadores. O jogador que atingir primeiro a “Chegada” ganha o jogo. A figura 74 mostra dois grupos a realizar o jogo.

Figura 74. Alunos a jogar o “Jogo da Geometria”



O jogo é uma necessidade e um direito da criança, pois é deveras importante e possui repercussões no seu desenvolvimento (Junior, Zamberlan e Silva, 1999). Através do jogo, as crianças têm um maior desenvolvimento humano, promovendo o desenvolvimento cognitivo em diversos aspetos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e capacidade de processar informação. Nesta ordem de ideias, a dedicação no jogo e os níveis de complexidade envolvidos modificam e provocam mudanças na complexidade das operações mentais (Neto, n.d.).

9.4. Avaliação do desempenho dos alunos

A avaliação da turma do 4.ºA foi de carácter permanente, em analogia com a avaliação do 1.ºA, e teve como principal base a observação direta e o seu registo em DB, adicionando reflexão crítica. Achei por bem ter em conta o comportamento dos alunos, a forma de resolução dos exercícios, bem como a sua interação em trabalhos de pares e de grupo. A motivação, o empenho e a participação dos discentes foram elementos de destaque. Novamente, analisei as produções dos alunos de modo a entender a sua implicação, potencialidades e dificuldades na concretização de tarefas. Os registos fotográficos e audiovisuais permitiram-me refletir acerca da PP, ajudando a melhorá-la e inovando com atividades lúdicas. Deste modo, a pesquisa, planificação e programação estão em constante ligação com a avaliação, para que se verifiquem aperfeiçoamentos (Castro-Almeida et al., 2003).

9.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

A PP efetuada ao longo dos meses de outubro, novembro e início de dezembro, possibilitou-me uma panóplia de aventuras que me transmitiram conhecimentos referentes ao funcionamento de uma turma de 4.º ano. Na verdade, estava ainda mais receosa quanto a esta intervenção pedagógica do que em relação à anterior (no 1.º ano). Isto porque, além de saber que o grau de dificuldade é maior e as matérias a serem trabalhadas mais complexas e específicas, os alunos são muito mais autónomos. Deste modo, não sabia bem que tipo de atividades diversificadas poderia planificar, que fossem criativas, sem estar a ser muito “básica” ou simples. Foi, de facto, um desafio que me foi lançado. A meu ver, esse desafio foi superado com distinção, muito melhor do que eu esperava conseguir.

Graças ao programa de 1.º CEB, foi possível planificar atividades dinâmicas, com mais rigor e precisão, não descurando a sua intencionalidade educativa nas várias áreas. Além disso,

um dos objetivos propostos e cumpridos foi possibilitar uma interligação e transdisciplinaridade entre as áreas para que os discentes não notassem as mudanças de disciplinas, sem que existissem tempos mortos entre as atividades sugeridas (Morgado, 2001; Roldão & Gaspar, 2007). Após a planificação, usei os DB, como um instrumento onde expus, expliquei e interpretei a minha ação quotidiana decorrida na sala de aula e fora dela. Estes DB serviram como forma de refletir sobre a minha prática e melhorá-la, sempre que necessário, adaptando-a aos alunos da turma. A reflexão foi e é, de facto, uma parte indispensável para o aprimoramento do profissional educativo.

A docente cooperante possibilitou a minha integração junto dos alunos e auxiliou-me quanto às temáticas a abordar. Além disso, alertou-me, por vezes, sobre a necessidade de mudança das temáticas devido a alguns imprevistos, o que desencadeou a necessidade de adaptar, improvisar e flexibilizar alguns momentos da prática. Deste modo, importa ressaltar o carácter livre e flexível das minhas planificações, onde usei técnicas e conhecimentos diversificados (Pacheco et al., 1999). Faz parte da profissão que eu escolhi ajudar os alunos a aprender algo. Caso eles não aprendam, a minha obrigação é utilizar outras formas de ensino até conseguir encontrar uma que funcione (Holt, 2001).

Na minha perspetiva, as atividades programadas iam ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, possuindo uma vertente teórica e prática, essencial para a melhor compreensão dos conteúdos. Apelei sempre aos conhecimentos prévios dos alunos, criando uma organização de trabalho e de dispositivos didáticos, que permitisse a aprendizagem o mais significativa possível. É fulcral ter em consideração aquilo que os discentes já detêm a nível dos conhecimentos, dado que cada pessoa aprende a partir do que já conhece. Só quando os conhecimentos prévios são ativados é que o aluno compreende e aprende (Valadares & Moreira, 2009). Quis, ainda, mostrar disponibilidade para os discentes, tentando compreender o motivo das suas dificuldades de aprendizagem para saber como as superar (Perrenoud, 2000).

Sou, de facto, defensora de uma perspetiva construtivista e, por isso, tentei, ao máximo, ser mediadora das aprendizagens e proporcionar aulas excelentes nas quais se alcança com facilidade o objetivo primordial, ou seja, ajudar o discente a construir a sua própria aprendizagem, guiando-o (Antunes, 2007).

Em suma, através desta intervenção, o meu conhecimento quanto ao modo de funcionamento de uma turma cresceu e evoluiu positivamente, consegui aprender e perceber como trabalhar com uma turma de 4.º ano do 1.º CEB. Adquiri métodos e técnicas pedagógicas variadas e aumentei a minha confiança.

Considerações Finais

Através do meu percurso universitário, ao longo de cinco anos, foi-me possível adquirir conhecimentos e competências fulcrais para a observação, o planeamento, a implementação e a reflexão das práticas pedagógicas.

Com a finalização deste relatório destaca-se a articulação inerente em diversas situações das intervenções pedagógicas, que possibilitaram a fundamentação teórica e metodológica. Assim sendo, sintetiza-se que o currículo em educação necessita ser flexível e adaptável, conforme se trabalha, através da adoção de materiais e estratégias, indo ao encontro da realidade e apropriando-se às crianças com quem trabalhamos. Já desde a EPE que o docente deve trabalhar no sentido de desenvolver competências que conduzam as crianças ao sucesso, detendo possibilidades para transitar para o 1.º CEB, através da articulação entre as aprendizagens e, posterior, sucessão. Para isso, importa gerir o currículo no sentido de assegurar a aprendizagem, interligando as diversas áreas do saber e promovendo ambientes educativos integrados. Nesta ordem de ideias, não se pode descurar a importância da inclusão para que todas as crianças se sintam incluídas e respeitadas, promovendo igualdade de oportunidades. O docente precisa diversificar e flexibilizar de acordo com as crianças do grupo e os seus ritmos de aprendizagem.

Na minha perspectiva o docente deve ser um mediador do processo de ensino e das aprendizagens daí a necessidade de possuir uma formação constante e atualizada, conforme a evolução da sociedade para que a criança seja a construtora do seu conhecimento, obtendo atitudes e competências cruciais para a vida. Considerando que nenhum modelo será o ideal, cabe ao professor escolher e adaptar um pouco de cada um conforme ache pertinente.

Como considerei as EA uma área transversal consegui interligá-las com diversas atividades, bem como projetos articulados com as áreas do conhecimento, ou seja, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Tal foi observável e verificável nas atividades desenvolvidas no decorrer dos três estágios efetuados. As atividades enveredaram, sobretudo, pelas EA, recorrendo ao ludismo e estimulando a criatividade das crianças tanto quanto possível.

O século XXI impõe desafios educativos ao professor devido à mudança e às novidades. Daí a importância de refletir e alterar as práticas consoante o meio e as escolas da atualidade, numa necessidade permanente de responder às solicitações da sociedade deste século, recorrendo à ciência e à tecnologia. Assim, ao implementar a aprendizagem cooperativa entre discentes e docentes notam-se maiores benefícios. Ao se articular com a interdisciplinaridade

há uma maior motivação e significação, ampliando as aprendizagens. O docente do século XXI precisa ser capaz de mediar essa aprendizagem, estimulando o raciocínio, organização, experimentação e trabalho cooperativo entre as crianças.

A I-A empregue teve como intuito melhorar a prática, combatendo as problemáticas encontradas, através da reflexão e adoção de estratégias diversificadas.

As práticas pedagógicas concretizadas na Sala Vermelha, 1.º A e 4.º A foram determinantes para a minha formação e identidade como docente, já que houve uma procura de recursos, técnicas, metodologias e estratégias a implementar. Os orientadores e docentes cooperantes tiveram um papel crucial para que houvesse uma integração no novo meio, fundamental para que se criasse uma ligação com as crianças.

No decorrer das intervenções educativas, foram propostas planificações com um caráter flexível e intencionalidade pedagógica, alterando-se e adaptando-se às crianças e ao contexto conforme se achou pertinente. As atividades possuíram o intuito de serem diversificadas, dinâmicas e inovadoras, capazes de desenvolver competências significativas. Os conhecimentos prévios foram tidos em conta já que acredito que só se aprende a partir dos mesmos. Notou-se uma transdisciplinaridade entre as áreas, sem que as crianças se apercebessem das transições ocorridas e preveniu-se os tempos mortos através da planificação de atividades âncora.

Tentei seguir uma perspectiva construtivista sendo uma mediadora e guiando as crianças nas suas aprendizagens. Na verdade, defendo que as competências não se ensinam, podemos é criar condições que estimulem a sua construção, ou seja, é o aluno que constrói o próprio conhecimento (Jófil, 2002; Perrenoud, 2003) e o docente têm o papel de o guiar e orientar nessa aprendizagem. Quando percebia que as crianças não compreendiam alguma situação, tentei outras formas de explicar até que elas entendessem, pois é esse o meu dever como docente da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, moldar-me às crianças (Holt, 2001). Assim, entreguei-me totalmente a esta profissão, dando o meu máximo, tal como ambicionei que as crianças fizessem, pois defendo que:

*“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.”*

Ricardo Reis *in Odes* (Obras Completas de Fernando Pessoa)

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S. A.
- Alarcão, I. (2013). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Anónimo (n.d.). *Alguns materiais propostos por Montessori*. Retirado de: http://www.pead.faced.ufgrs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade2/materiais_didaticos/montessorianos_link3.pdf.
- Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Alves, R. (2005). Importância do jogo e do brincar. In J. Alves (Dir.), *Sucesso na escola: um guia para os pais* (pp. 54 – 56). Porto: Edições ASA.
- Antunes, C. (2007). *Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Araújo, M. & Veloso, A. (2013). Música como prática social: uma reflexão crítica sobre a atividade de educação musical no 1.º ciclo do ensino básico no âmbito das atividades de enriquecimento curricular. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 65- 78, ISSN: 1647-905X
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil: receção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Org.), *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 11 – 32). Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2008). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. (2.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbier, Jean-Marie (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação* (I. Motta, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Beltrán, J. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas educativas. In C. Reis, J. Boavida & V. Bento (Coord.). *Escola: problemas e desafios* (pp. 97 – 96). Guarda: Centro de Estudo Ibéricos.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, A. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: Oficinas de São Miguel.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Cultura*, 8, pp. 175 – 192.
- Berrum, O. & Esquivel, H. (2007). *Ausubel, Piaget y Vygostsky*. México: La Rioja. Departamento Independencia. Patquia.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares ensino básico - matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, P. (2012). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa, & C. Fino. (Org.). *A escola sob suspeita*. (pp. 289 – 307). Porto: Edições ASA.
- Brito, A. (1971). *Educação física infantil: teoria e prática*. (3.^a ed.). Lisboa: Livraria Portugal.
- Brocardo, J., Delgado, C. & Mendes, F. (2010). *1.º ano: números e operações*. Retirado de: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5144/1/1%C2%BA_Ano_Numeros_e_Operacoes.pdf
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos os Homens*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Camacho, M. (2016). Estratégias de inclusão na escola e na sala de aula. *Revista Diversidades – Estratégias de Inclusão na Escola*, 48, 29-32.
- Carita, R. (2008). *Funchal 500 anos de História*. Funchal: Funchal 500 Anos, E.M.
- Carneiro S., Silva S. & Viana M. (2011). *O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget*. Retirado de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0250.pdf>
- Castro-Almeida, C. Boterf, G. & Nóvoa, A. (2003). A avaliação participativa no decurso dos projetos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa JADE). In. E. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 115 – 138). Porto: Porto Editora.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Org.), *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33 – 46). Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.

- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cole, M. & Wertsch, J. (1996). Introduction. In L. Vygostky, *Mind in society: the development of higher psychological processes* (pp. 1 – 14). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cornu, B. (1995). New technologies: integration into education. In D. Watson & D. Tinsley (Ed.). *Integrating information technology into education* (pp. 3 – 12). London: Chapman & Hall.
- Corpo e voz (n.d.). Documento policopiado.
- Correia, F. (2017). *Construtivismo* (comunicação apresentada na UC de Tecnologia e Inovação em Educação). Funchal: Universidade da Madeira.
- Correia, L. & Cabral, M. (1999). Uma nova política em educação. In L. Correia (Dir.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17 – 43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11 – 39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., Cabral, M. & Martins, A. (1999). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In L. Correia (Dir.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 159 – 170). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2019). *Escola e professores no séc. XII: desafios, compromissos e possibilidades* (comunicação apresentada no VI Encontro de Educação – Flexibilidade curricular: projetos e estratégias). Santa Cruz: Universidade da Madeira.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, pp. 455 – 479.
- Cruz, G. & Gonschorowski, J. (2006). *O Origami como Ferramenta de Apoio ao Ensino de Geometria*. Retirado de:

<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/10/19042010094856.pdf>

- Cunha, M. (2009). Formação de professores: um desafio para o século XXI. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1048 – 1056). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a sociedade e a criança e o currículo* (P. Faria; M. Alvarez & I. Sá, Trad.) Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dufoyer, P. (n.d.). *A alma da criança*. Lisboa: Editorial Aster.
- Educação Musical (2002). Cantar é como respirar. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 112, p. 14.
- Espanha, R. (2010). Crianças, jovens e a utilização dos media em Portugal – uma abordagem quantitativa. In A. Osório & M. Pinto (Org.). *Infância no digital* (pp. 23 – 38). Sesimbra: Arca Comum.
- Esteve, J. (2014). IV. Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93 – 124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Evans, R. (1980). *Jean Piaget: o homem e as suas ideias* (A. Oiticica, Trad.). Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Externato Princesa Dona Maria Amélia (n.d.). Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/extpdmamelia/PaacuteginaInicial/tabid/9783/Default.aspx>
- Ferrão, A. & Pessoa, M. (1983). *Histórias cantadas*. (3.ª ed.). Amadora: Plátano Editora, S.A.
- Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2008). *Sementes de música para bebés e crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Figueiredo, M. (n.d.a). *Cadernos de Informação Pedagógica*. Documento policopiado.
- Figueiredo, M. (n.d.b). *A problemática da escrita*. Documento policopiado.
- Fino, C. (2001). Vygostyky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, pp. 273 – 291.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 95-105.
- Fino, C. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygostky e o construtivismo/ construcionismo*. Funchal: Universidade da Madeira.

- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares locais)*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.
- Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento humano: da filogénese à ontogénese da motricidade*. (17.^a ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2002). *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygostsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In J. Formosinho (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (pp. 19 – 26). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2009a). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37 – 69). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73 – 92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009c). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93 – 117). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edição Paz e Terra.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. (2.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 49 – 83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Godinho, M. (2007). *Controlo motor e aprendizagem: fundamentos e aplicações*. (3.^a ed.). Lisboa: Edições FMH.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F. & Barreiros, J. (1999). *Controlo motor e aprendizagem: fundamentos e aplicações*. Lisboa: Edições FMH.
- Gouveia, A. (2016). Um outro olhar à escola: a dialética entre o saber aprender e o saber ensinar. In F. Gouveia & G. Pereira (Org.), *Didática e matemática* (pp. 225 – 234). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa. Universidade da Madeira.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética* (A. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hall, H. (1984). *Organizações*. Rio de Janeiro: Prentice/Hall do Brasil.
- Hatano, G. (1996). *A conception of knowledge acquisition and its implications for mathematics education*. In P. Steffe e P. Nesher (Ed.), *Theories of mathematical learning* (pp. 197 – 217). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holt, J. (2001). *Dificuldades em aprender* (A. Silva, Trad.). Lisboa: Editorial Presença.
- Jófilí, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, 2, 191 – 208.
- Junior, J., Zamberlan, M. & Silva, A. (1999). O brinquedo como factor de motivação para a aprendizagem no ensino pré-escolar. *O Professor*, 3, 51-58.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 1, 87-92.
- Levy, J. (2002). *Voz – Breves Noções*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, I., et al. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, A. & Cardona, M. (2012). Parte 7. Avaliar na creche e em jardim de infância: alguns exemplos. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 267 – 283). Viseu: Pscio & Soma – Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- Menezes, J. (2018). Origami como recurso didático para o ensino de ciências. *REnCiMa*, 3, 238-248.
- Merriënboer, J., Correia, S. & Paiva, J. (2012). *As novas tecnologias* (SMARTIDIOM, Trad.). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ministério da Educação - ME (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação – ME (2004). *Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Molina, M. (2015). *Socorro, sou professor!* (3.ª ed.). Madrid: Editorial CCS.
- Monteiro, M., Queirós, I. & Moreira, E. (1994). *Área escola no 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, (2012). *O que é afinal aprendizagem significativa?* Porto Alegre: Instituto de Física.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).
- Neto, C. (n.d.). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa. Retirado de: <https://docplayer.com.br/4484280-A-crianca-e-o-jogo-perspectivas-de-investigacao-carlos-neto-faculdade-de-motricidade-humana-universidade-tecnica-de-lisboa.html>
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira- Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 141 – 160). (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (G. Cunha, C. Hespanha, C. Afonso & J. Tavares, Trad.). (pp. 15 – 33). (3.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfolios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber (e) Educar*, 12, 61-78.

- Oliveira, M., Frota, P. & Martins, M. (2011). *A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e os mapas conceituais de Novak na formação de professores pedagogos*. Santa Catarina: Produção do Conhecimento no Paradigma Histórico-Cultural/UNESC.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 25 – 60). (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 61 – 108). (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (Org.). (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., Alves, M., Flores, M., Paraskeva, J., Morgado, J., Silva, A., et al. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Papert, S. (1997). *A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações* (F. Nunes & F. Melo, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (J. Ferreira, Trad.). Porto: Porto Editora, Lda.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado & C. Alessandrini. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação* (C. Schilling & F. Murad, Trad.). (pp. 11 – 33). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?: desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades* (F. Alves, Trad.). Porto: Edições ASA.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança*. (3^a ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. (10.^a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pires, C. & Brandão, S. (2011). *Psi 12 B: a procura da mente*. Parte 2. Porto: Areal Editores.
- Plano Nacional de Leitura 2007 – PNL 2007 (2018). Retirado de <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>
- Ponte, J. (1997). Introdução. In S. Papert, *A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações* (pp. 7 – 11). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Portugal, G. (2012). Parte 6. Avaliar as aprendizagens das crianças. In M. Cardona & C. Guimarães (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 233 – 254). Viseu: Psico & Soma – Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Projeto Educativo de Escola – PEE (2013/2017). *Contar, cantar e encantar...* Funchal: Infantário Rainha Sílvia.
- Projeto Educativo de Escola - PEE (2014/2018). *Externato Princesa Dona Maria Amélia*. Funchal: Externato Princesa Dona Maria Amélia.
- Projeto Educativo de Escola - PEE (2016/2020). *Escola em valores: saber mais, ser melhor e viver feliz*. Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré.
- Recasens, M. (1999). *Como estimular a expressão oral na aula* (M. Cruz, Trad.). Lisboa: Plátano edições técnicas.
- Regulamento Interno (2017/2018). *Externato Princesa Dona Maria Amélia*. Funchal: Externato Princesa Dona Maria Amélia.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão* (A. Lewis, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A. & Kahn, S. (2005). *As competências na escola* (I. Afonso, Trad.). Gaia: Edições Gailivro.
- Ribeiro, A. (1995). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. & Gaspar, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. *Inovação*, 13, (1), 57-67.
- Sacristán, J. (2014). III. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 63 – 92). Porto: Porto Editora.

- Samulski, D. (2003). Educação por meio do movimento e do jogo. In C. Neto (Ed.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 226 – 237). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, J. (1996). Educação artística em Portugal; privilégio de alguns ou direito de todos? *Revista de Educação Musical. APEM-Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 88, 15-17.
- Santos, M. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI: suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sarlé, P. (2010). Educación inicial y nuevas tecnologías. In A. Osório & M. Pinto (Org.). *Infância no digital* (pp. 7 – 22). Sesimbra: Arca Comum.
- Serrano, P. & Luque, C. (2016). *A criança e a motricidade fina: desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa Letras.
- Silva, E., Oliveira, F., Scarabelli, L., Costa, M. & Oliveira, S. (2010). Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, 2, 1-117.
- Silva, I., Marques L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Almada: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, M. (2005). A expressão plástica infantil com ênfase na história da educação. *Revista HISTEDBR On-line*, 18, 80-92.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Swanwik, K. (2000). *Música, pensamento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Taille, Y. (2006). *Coleção grandes educadores Jean Piaget*. São Paulo: PAULUS Editora.
Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=rRLukE2HGzA>
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda./Jornal a Página.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.

- Toni, M. & Martins, M. (n.d.). *Leitura de imagem no processo de alfabetização*. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.
- Tricot, A. (2015). Escola digital: de que estamos a falar? In V. Bedin & M. Fournier (Dir.). *Aprender* (P. Duarte, Trad.). (pp. 117 – 125). Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Trigueiros, A. (2013). Relevância das TIC para uma aldeia global. In J. Ruivo & J. Carrega (Coord.). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp. 127 – 150). Castelo Branco: RVJ – Editores, Lda.
- Trindade, R. & Cosme, A (2010). *Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya, SA.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines in inclusion un education*. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: A sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Vieira, A., Fernandes, A., Janes, E. & Pita, G. (2001). *História da Madeira*. Funchal: Secretaria Regional da Educação.
- Vieira, H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, R & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Horizontes.
- Vosniadou, S. (2001). *Como aprendem as crianças*. (J. Lopes, Trad.). Bruxelas: International Academy of Education/UNESCO.
- Vygostky, L. (1978). *Mind in society: the developmente of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Póvoa de Varzim: Edições Pró-música.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula* (J. Pacheco, Trad.). Porto: Porto Editora, Lda.

Referências Normativas

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009, *Diário da República* n.º 252/2009, Série I, de 31 de dezembro de 2009.

Decreto-Lei n.º 240/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001 (Perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

Decreto-Lei n.º 93/2009, *Diário da República*, n.º 74, Série I, de 16 de abril 2009.

Decreto-Lei n.º 139/2012, *Diário da República* n.º 129/2012, Série I, de 5 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 91/2013, *Diário da República* n.º 131/2013, Série I, de 10 de julho de 2013.

Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018.

Despacho n.º 5908/2017, *Diário da República* n.º 128/2017, Série II, de 5 de julho de 2017.

Despacho n.º 6478/2017, *Diário da República* n.º 143/2017, Série III, de 26 de julho de 2017 (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória).

Lei n.º 46/1986, *Diário da República* n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 5/1997, *Diário da República* n.º 34, Série I, de 10 de fevereiro de 1997 (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).

