

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Carolina Miranda Spínola

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

janeiro | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Carolina Miranda Spínola
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADOR
Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais

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

Ana Carolina Miranda Spínola

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

Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal e UMa, janeiro de 2018

**“E de que servem o livro e a ciência
se a experiência da vida
é que faz compreender a ciência e o livro?”**
Almada Negreiros *in* “A Cena do Ódio”

Agradecimentos

A todos os professores que, de um modo ou de outro, nos ensinaram algo e, em especial, àqueles que se revelaram verdadeiros exemplos a seguir e nos inspiraram com a sua experiência e sabedoria.

A todos os docentes cooperantes, não só pelas oportunidades concedidas, mas também pela partilha de experiências e pelos ensinamentos em contexto real de prática.

Aos orientadores de todas as práticas pedagógicas, pela reflexão e questionamento que suscitaram em nós. Um agradecimento especial ao Professor Fernando, pela paciência e aconselhamento ao longo deste percurso.

Às crianças de todas as práticas, que me acolheram com muito carinho e que, dia após dia, me ensinaram coisas que nenhum adulto conseguiria ensinar.

Aos amigos que estiveram presentes ao longo de todo este percurso e cujo apoio, incentivo e carinho foram essenciais. Um agradecimento especial às que, mesmo longe, acompanharam de perto todos os passos desta caminhada e me lembraram diariamente que há amizades que são insubstituíveis.

À minha família, que sempre encorajou e elogiou este percurso, em especial aos meus pais pelo incentivo, proteção e carinho. Os conselhos do pai e os mimos da mãe foram fundamentais para o meu sucesso.

Ao meu namorado, com quem iniciei esta caminhada e ao lado de quem a termino. Obrigada por estares sempre presente, por me ouvires e aconselhares, por me motivares, por seres exigente e por acreditares sempre em mim. Obrigada por tudo.

Resumo

O presente trabalho constitui-se como o produto final das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de formação inicial para a docência nas vertentes de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas práticas realizaram-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda, na Sala Amarela, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Água de Pena, com as turmas do 1.º e do 3.º ano.

Visando a construção de uma prática sustentada, procurou-se enquadrar os principais pressupostos teóricos e metodológicos que estão na base da intervenção em contexto educativo. Este estudo inicial foi considerado e transposto para a prática pedagógica, no âmbito da qual se aprofundaram os princípios metodológicos e didáticos que estiveram por detrás de toda a ação educativa. Neste relatório expõe-se, então, toda esta análise através de uma perspetiva crítica e reflexiva, havendo mais ênfase na vertente prática. Quanto a esta, é relevante referir a construção e implementação de dois projetos de Investigação-Ação, levados a cabo com vista à melhoria das práticas desenvolvidas por meio de um processo contínuo de reflexão e questionamento.

A Prática Pedagógica I desenvolveu-se em torno da questão de investigação: **De que forma as áreas de interesse da Sala Amarela podem ser promotoras de momentos de aprendizagem significativa que vão ao encontro das necessidades e preferências das crianças?** Por sua vez, no âmbito da Prática Pedagógica II, procurou-se responder à seguinte questão: **Será que a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica poderá conduzir a aprendizagens mais significativas na sala do 3.º ano da EB1/PE de Água de Pena?** De modo a responder a estas questões, foram implementadas diversas estratégias, em conformidade com os objetivos de cada projeto. Por fim, a Prática Pedagógica III foi dedicada ao aprofundamento dos princípios didáticos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

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

Abstract

The present work consists of the final product of the pedagogical practices developed in the context of initial teacher training within the scope of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. They were held in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda, with the Yellow Class, and in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Água de Pena, with the 1st and 3rd grades.

Aiming the construction of a sustained practice, this study sought to contextualize the main theoretical and methodological principles that are the basis of the intervention in educational context. This initial study was considered and transposed to the pedagogical practice, within which were deepened the methodological and didactic principles that underlay all the educational action. Thus, in this report, all this analysis is exposed through a critical and reflexive perspective, with more emphasis being placed on the practical aspect. Regarding this, it is relevant to mention the construction and implementation of two Action-Research projects, carried out with the goal of improving the practices through a continuous process of reflection and questioning.

Teaching Practice I developed around the research question: **How can the learning areas of the Yellow Class promote meaningful learning moments that meet the needs and preferences of the children?** On the other hand, *Teaching Practice II* sought to find the answer to the following question: **Will the adoption of pedagogical differentiation strategies lead to more meaningful learning in the 3rd grade class of EB1/PE de Água de Pena?** In order to answer these questions, several intervention strategies were carried out, in accordance with the goals of each project. Finally, *Teaching Practice III* was dedicated to the study of the didactic principles inherent to the teaching-learning process.

Key-Words: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practices; Action-Research; Meaningful Learning; Reflection.

Índice

| | |
|--|-------------|
| Agradecimentos..... | VIII |
| Resumo..... | X |
| Abstract..... | XII |
| Lista de Figuras..... | XVII |
| Lista de Quadros..... | XX |
| Lista de Gráficos..... | XXI |
| Lista de Conteúdos do CD-ROM..... | XXII |
| Lista de Siglas..... | XXIV |
| | |
| Introdução..... | 1 |
| | |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 3 |
| Capítulo 1 – Educação no Século XXI..... | 5 |
| 1.1. A Escola em Mudança..... | 6 |
| 1.2. Que Docente?..... | 8 |
| Capítulo 2 – Organização Curricular Portuguesa..... | 11 |
| 2.1. Currículo – Noções e Entendimentos..... | 11 |
| 2.2. Operacionalização do Currículo em Portugal..... | 13 |
| 2.2.1. Educação Pré-Escolar..... | 14 |
| 2.2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 16 |
| Capítulo 3 – A Criança Aprendiz..... | 18 |
| 3.1. Teorias da Educação e Aprendizagem..... | 18 |
| | |
| PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO..... | 21 |
| Capítulo 4 – Investigar em Educação Através da Investigação-Ação..... | 23 |
| 4.1. O Que É a Investigação-Ação?..... | 23 |
| 4.2. Finalidades Desta Metodologia..... | 25 |
| 4.3. Características Deste Tipo de Investigação..... | 25 |
| 4.4. Etapas do Processo Investigativo..... | 27 |
| 4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados..... | 28 |
| 4.6. Limitações Apontadas à Investigação-Ação..... | 30 |
| | |
| PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA..... | 31 |

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 5 – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar | 33 |
| 5.1. Caracterização da Escola | 33 |
| 5.2. Sala Amarela..... | 36 |
| 5.2.1. Organização do Ambiente Educativo..... | 36 |
| 5.2.2. Caracterização do Grupo..... | 40 |
| 5.3. Princípios Inerentes à Ação Educativa | 49 |
| 5.3.1. Aprendizagem Significativa Através das Áreas de Interesse..... | 49 |
| 5.3.1.1. <i>Questão de Investigação-Ação</i> | 52 |
| 5.3.1.2. <i>Estratégias de Intervenção</i> | 52 |
| 5.3.1.3. <i>Etapas de Concretização do Projeto</i> | 64 |
| 5.3.1.4. <i>Avaliação do Projeto</i> | 66 |
| 5.3.2. Promoção da Comunicação e Desenvolvimento da Linguagem Oral.... | 68 |
| 5.3.3. Abordagem Inicial à Escrita numa Perspetiva Lúdica | 73 |
| 5.3.4. Envolvimento da Família no Contexto Educativo | 80 |
| Capítulo 6 – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 86 |
| 6.1. Caracterização da Escola | 86 |
| 6.2. Prática Pedagógica no 1.º Ano de Escolaridade | 89 |
| 6.2.1. Organização do Ambiente Educativo..... | 89 |
| 6.2.2. Caracterização do Grupo..... | 91 |
| 6.2.3. Princípios Inerentes à Ação Educativa..... | 97 |
| 6.2.3.1. <i>Transitando da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> | 97 |
| 6.2.3.2. <i>Explorar a Leitura e a Escrita</i> | 100 |
| 6.2.3.3. <i>Cenários para a Aprendizagem da Matemática</i> | 108 |
| 6.2.3.4. <i>Aprendizagem Significativa numa Perspetiva Interdisciplinar</i> | 115 |
| 6.2.3.5. <i>Educar para a Saúde na Escola</i> | 122 |
| 6.3. Prática Pedagógica no 3.º Ano de Escolaridade | 129 |
| 6.3.1. Organização do Ambiente Educativo..... | 129 |
| 6.3.2. Caracterização do Grupo..... | 130 |
| 6.3.3. Princípios Inerentes à Ação Educativa..... | 136 |
| 6.3.3.1. <i>Diferenciar para Aprender</i> | 136 |
| 6.3.3.1.1. <i>Questão de Investigação-Ação</i> | 138 |
| 6.3.3.1.2. <i>Estratégias de Intervenção</i> | 139 |
| 6.3.3.1.3. <i>Etapas de Concretização do Projeto</i> | 156 |

| | |
|--|------------|
| 6.3.3.1.4. Avaliação do Projeto | 158 |
| 6.3.3.2. <i>Promoção da Expressão Escrita</i> | 160 |
| 6.3.3.3. <i>Recursos Lúdico-Manipulativos como Suporte da Aprendizagem</i> | 164 |
| 6.3.3.4. <i>Estudar o Meio Através da Ação e da Experiência</i> | 168 |
| 6.3.3.5. <i>Intervir com a Comunidade Educativa</i> | 171 |
| Reflexão Final da Prática Pedagógica..... | 174 |
| | |
| Considerações Finais | 177 |
| | |
| Referências Bibliográficas..... | 179 |
| Referências Normativas..... | 187 |

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Operacionalização do currículo através das OCEPE | 15 |
| Figura 2: Matriz curricular para o 1.º CEB | 17 |
| Figura 3: Características da Investigação-Ação | 26 |
| Figura 4: Fases de implementação da Investigação-Ação | 27 |
| Figura 5: Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados | 29 |
| Figura 6: Localização da EB1/PE da Ajuda | 33 |
| Figura 7: EB1/PE da Ajuda | 34 |
| Figura 8: Planta da Sala Amarela..... | 36 |
| Figura 9: Espaços da Sala Amarela | 37 |
| Figura 10: Áreas de interesse e respetivos materiais | 38 |
| Figura 11: Mapa das atividades | 50 |
| Figura 12: Livro <i>Era uma vez</i> | 54 |
| Figura 13: <i>O Livro da Família</i> , de Todd Parr | 54 |
| Figura 14: Jogos de mesa (correspondências, memória e dominó) | 56 |
| Figura 15: Exploração dos jogos nas brincadeiras livres..... | 57 |
| Figura 16: Exploração dos materiais da área da escrita | 58 |
| Figura 17: Brincadeira de faz-de-conta no recreio | 61 |
| Figura 18: Atividades na área da modelagem | 62 |
| Figura 19: Atividades na área da biblioteca | 63 |
| Figura 20: Fantoques da família..... | 70 |
| Figura 21: Apresentação dos fantoches | 71 |
| Figura 22: Exemplo de um desenho acerca do fim de semana | 73 |
| Figura 23: História <i>Oriana e os ovinhos</i> | 74 |
| Figura 24: Confeção e modelagem da massa das bolachas | 75 |
| Figura 25: Objetos começados com o fonema [ó] (“Olaf” e “orelha”)..... | 76 |
| Figura 26: Reconto oral da história de São Martinho utilizando fantoches..... | 77 |
| Figura 27: Construção dos cartazes da história de São Martinho | 78 |
| Figura 28: Exploração e descoberta dos materiais da área da escrita | 79 |
| Figura 29: Convite para o Dia Aberto à Família..... | 81 |
| Figura 30: Enfeites construídos pela Sala Amarela (boneco de neve), pela Sala Azul (estrela) e pela Sala Verde (rena)..... | 83 |
| Figura 31: Árvore de Natal exposta para a comunidade educativa | 83 |

| | |
|--|-----|
| Figura 32: Pintura da árvore genealógica | 84 |
| Figura 33: Árvores genealógicas construídas com as famílias | 84 |
| Figura 34: Localização da EB1/PE/Creche de Água de Pena | 86 |
| Figura 35: EB1/PE/Creche de Água de Pena..... | 88 |
| Figura 36: Planta da sala do 1.º ano | 90 |
| Figura 37: Sala do 1.º ano | 90 |
| Figura 38: Exemplos de situações de aprendizagens lúdicas..... | 98 |
| Figura 39: Exemplos de atividades menos exigentes | 99 |
| Figura 40: Atividade de associação de imagens às sílabas “ma”, “me”, “mi”, “mo” e “mu” | 102 |
| Figura 41: Utilização de cartões como auxiliar da leitura | 104 |
| Figura 42: Jogo de leitura no PowerPoint..... | 105 |
| Figura 43: Jogo de bingo da leitura..... | 107 |
| Figura 44: Recurso “Arquivo do Alfabeto” | 107 |
| Figura 45: Exploração das possibilidades de decoração da árvore..... | 111 |
| Figura 46: Imagens apresentadas aos alunos ao longo da leitura da história..... | 112 |
| Figura 47: Utilização dos colares de contas como recurso auxiliar..... | 114 |
| Figura 48: Construção de cartazes alusivos à confeção do doce de abóbora..... | 116 |
| Figura 49: Construção do cartaz do género dos nomes | 118 |
| Figura 50: Preenchimento do crucigrama | 120 |
| Figura 51: Construção de frases a partir de imagens | 120 |
| Figura 52: Utilização dos dados para determinar os números das operações..... | 121 |
| Figura 53: Realização de tarefas individuais com recurso ao dado | 121 |
| Figura 54: Exemplo de uma das páginas da história <i>A Terra do Crescer Bem</i> | 123 |
| Figura 55: Preenchimento da roda dos alimentos | 125 |
| Figura 56: Exemplo do livro de receitas | 127 |
| Figura 57: Planta da sala do 3.º ano | 129 |
| Figura 58: Sala do 3.º ano | 129 |
| Figura 59: Jogos adaptados..... | 140 |
| Figura 60: Atribuição de tarefas adequadas às capacidades de cada aluno | 141 |
| Figura 61: Escrita coletiva da carta para troca de correspondência..... | 143 |
| Figura 62: Construção do metro quadrado..... | 144 |
| Figura 63: Realização de atividades experimentais | 144 |
| Figura 64: Trabalho de pesquisa a pares..... | 147 |

| | |
|--|-----|
| Figura 65: Diferenciação de estratégias e recursos | 151 |
| Figura 66: Dramatização de uma história | 154 |
| Figura 67: Atividades de expressão plástica | 155 |
| Figura 68: Utilização de cartões manipuláveis | 156 |
| Figura 69: Jogo de classificação de textos | 156 |
| Figura 70: Guiões de apoio para apoio à planificação de textos..... | 161 |
| Figura 71: Exemplo de um texto do livro da turma | 162 |
| Figura 72: Desenho feito pelo João | 163 |
| Figura 73: Descoberta dos pentaminós | 167 |
| Figura 74: Exercícios resolvidos com recurso aos pentaminós | 167 |
| Figura 75: Compreensão dos conceitos através da experimentação | 169 |
| Figura 76: Guião para realização da atividade experimental..... | 170 |
| Figura 77: Mapa utilizado para descrição do itinerário | 170 |
| Figura 78: Zumba com a comunidade educativa | 173 |

Lista de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Caracterização física da EB1/PE da Ajuda | 35 |
| Quadro 2: Materiais das áreas de interesse | 38 |
| Quadro 3: Rotinas da Sala Amarela | 39 |
| Quadro 4: Horários das AEC | 39 |
| Quadro 5: Caracterização da faixa etária dos 4 aos 5 | 40 |
| Quadro 6: Caracterização do grupo de crianças de acordo com as OCEPE | 43 |
| Quadro 7: Interesses e necessidades das crianças da Sala Amarela | 45 |
| Quadro 8: Frequência das áreas de interesse | 51 |
| Quadro 9: Cronograma das etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação da Sala Amarela | 65 |
| Quadro 10: Caracterização física da EB1/PE/Creche de Água de Pena | 88 |
| Quadro 11: Horário das atividades curriculares do 1.º ano | 91 |
| Quadro 12: Caracterização da faixa etária dos 6 aos 7 | 92 |
| Quadro 13: Caracterização da turma do 1.º ano a nível dos conhecimentos | 95 |
| Quadro 14: Horário das atividades curriculares do 3.º ano | 130 |
| Quadro 15: Caracterização da faixa etária dos 8 aos 10 | 132 |
| Quadro 16: Caracterização da turma do 3.º ano a nível dos conhecimentos | 135 |
| Quadro 17: Cronograma das etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação do 3.º ano | 157 |

Lista de Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Habilitações académicas dos agregados familiares da Sala Amarela..... | 41 |
| Gráfico 2: Índices Socioprofissionais Familiares da Sala Amarela..... | 42 |
| Gráfico 3: Habilitações académicas dos agregados familiares do 1.º ano | 93 |
| Gráfico 4: Índices Socioprofissionais Familiares do 1.º ano | 94 |
| Gráfico 5: Adequação dos comportamentos de vida saudável das famílias | 126 |
| Gráfico 6: Habilitações académicas dos agregados familiares do 3.º ano | 133 |
| Gráfico 7: Índices Socioprofissionais Familiares do 3.º ano | 134 |

Lista de Conteúdos do CD-ROM

Pasta 1 – REM:

- Relatório de Estágio de Mestrado

Pasta 2 – Apêndices:

- Apêndice 1: Guião de observação do espaço – Sala Amarela
- Apêndice 2: Guião de observação do tempo – Sala Amarela
- Apêndice 3: Habilitações académicas dos pais das crianças – Sala Amarela
- Apêndice 4: Indicadores Socioprofissionais Individuais e Familiares dos agregados familiares das crianças – Sala Amarela
- Apêndice 5: Guião de observação do contexto de aprendizagem – 1.º ano
- Apêndice 6: Habilitações académicas dos pais das crianças – 1.º ano
- Apêndice 7: Indicadores Socioprofissionais Individuais e Familiares dos agregados familiares das crianças – 1.º ano
- Apêndice 8: Grelha de avaliação de competências de Matemática – 1.º ano
- Apêndice 9: Grelha de avaliação de competências de Português – 1.º ano
- Apêndice 10: Grelha de avaliação de competências de Estudo do Meio – 1.º ano
- Apêndice 11: Guião de observação das atitudes – 1.º ano
- Apêndice 12: História *Um Presente Encantado* adaptada
- Apêndice 13: História *Viagem a Itália*
- Apêndice 14: História *As Abóboras Deliciosas da Plim*
- Apêndice 15: Inquérito acerca dos hábitos de vida saudável
- Apêndice 16: Folheto informativo sobre alimentação saudável
- Apêndice 17: Guião de observação do contexto de aprendizagem – 3.º ano
- Apêndice 18: Habilitações académicas dos pais das crianças – 3.º ano
- Apêndice 19: Indicadores Socioprofissionais Individuais e Familiares dos agregados familiares das crianças – 3.º ano
- Apêndice 20: Grelha de avaliação de competências de Matemática – 3.º ano
- Apêndice 21: Grelha de avaliação de competências de Português – 3.º ano
- Apêndice 22: Grelha de avaliação de competências de Estudo do Meio – 3.º ano
- Apêndice 23: Guião de observação das atitudes – 3.º ano

- Apêndice 24: Grelha de avaliação do projeto de Investigação-Ação

Pasta 3 – Apêndices Complementares:

Pasta A - Prática Pedagógica I:

- Diários de Bordo
- Planos de Intervenção

Pasta B - Prática Pedagógica II:

- Diários de Bordo
- Planos de Intervenção

Pasta C - Prática Pedagógica III:

- Planos de Intervenção

Lista de Siglas

AEC: Atividades Extra Curriculares

CEB: Ciclo do Ensino Básico

DB: Diário de Bordo

EPE: Educação Pré-Escolar

ISI: Índices Socioprofissionais Individuais

ISF: Índices Socioprofissionais Familiares

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEE: Projeto Educativo de Escola

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

No percurso de formação inicial de docentes, a prática pedagógica em contextos educativos reais assume um papel de elevada relevância. Será através desta que os futuros docentes terão oportunidade de articular os conhecimentos teóricos com os processos e dinâmicas emergentes em contexto prático. Este processo “(...) deve ser acompanhado de uma reflexão sobre a ação, com vista a desenvolver uma identidade reflexiva e reformuladora da prática pedagógica.” (Correia, 2014, p. 116).

Tendo por base este pressuposto, também o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ministrado na Universidade da Madeira prevê a interligação entre as vertentes teóricas e práticas através da realização das Práticas Pedagógicas I, II e III. As experiências, vivências e aprendizagens que das mesmas advieram compilam-se, então, no presente relatório de estágio. Por sua vez, este está organizado em três partes fundamentais: Parte I – Enquadramento Teórico; Parte II – Enquadramento Metodológico; Parte III – Prática Pedagógica.

Sendo as Ciências da Educação uma área de estudos que se desdobra sobre diferentes aspetos (filosóficos, sociológicos, administrativos, didáticos, pedagógicos, entre outros), uma análise extensa destas vertentes torna-se praticamente inexequível. Com a crença de que cabe a cada docente definir as suas necessidades em termos investigativos, optei então por, ao longo do Enquadramento Teórico, refletir brevemente acerca de questões que considero bastante atuais e transversais à Educação.

Assim sendo, num primeiro capítulo confronto a escola que temos atualmente com a escola que o século XXI exige, refletindo, em simultâneo, acerca do papel atribuído ao docente em cada uma delas. No capítulo II, dedico-me à análise acerca do currículo, numa perspetiva que pretende explicitar as diferentes conceções em torno do mesmo e conferir de que modo este se operacionaliza em Portugal. Para terminar, considerarei que seria relevante aludir às teorias da educação e aprendizagem, abordando as teorias dos principais autores deste campo, nomeadamente Jean Piaget, Lev Vygotsky e David Ausubel.

Transitando para a segunda parte deste relatório, deparamo-nos com um capítulo dedicado ao estudo da Investigação-Ação, metodologia que esteve na base da intervenção pedagógica. Para que a sua implementação fosse adequada e bem-

sucedida, considerei importante debruçar-me sobre o papel desta metodologia no âmbito da investigação no campo da Educação, expondo algumas das suas finalidades. As características específicas desta metodologia foram também analisadas, bem como as diferentes etapas que tomam lugar aquando da implementação de uma investigação deste tipo. Por fim, este ponto do relatório contou, ainda, com a apresentação de alguns instrumentos e técnicas a adotar nos momentos de recolha e de análise de dados, terminando-se com a salvaguarda de que existem alguns aspetos que limitam a implementação deste tipo de projetos.

A ênfase maior recai, contudo, sobre a última parte deste relatório, na qual se descreve o processo de intervenção pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar, no âmbito da Prática Pedagógica I, e em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como resultado das Práticas Pedagógicas II e III. Como tal, a reflexão sobre cada uma destas intervenções pressupõe sempre uma abordagem inicial ao contexto no qual a mesma se desenrolou. Segue-se a descrição reflexiva dos aspetos considerados mais relevantes relativamente a cada prática pedagógica, sendo esta uma etapa em que se pretende a articulação dos princípios teóricos com as experiências práticas.

Para concretizar esta intenção, nos capítulos referentes a cada prática pedagógica são especificados alguns dos princípios que estiveram na base de toda a ação educativa. No âmbito de cada um deles, recorri aos autores de referência de cada área de intervenção. Deste modo, procurei sustentar teoricamente as metodologias, técnicas, estratégias e materiais aos quais recorri para dar respostas às necessidades e oportunidades emergentes no contexto real da prática.

No caso específico das Práticas Pedagógicas I e II, importa referir a construção e implementação de projetos de Investigação-Ação. Na primeira prática a concretização deste tipo de investigação procurava responder à questão **“De que forma as áreas de interesse da Sala Amarela podem ser promotoras de momentos de aprendizagem significativa que vão ao encontro das necessidades e preferências das crianças?”**. No que concerne à Prática Pedagógica II, o foco central da mesma foi a intervenção em torno da seguinte questão: **“Será que a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica poderá conduzir a aprendizagens mais significativas na sala do 3.º ano da EBI/PE de Água de Pena?”**. Por sua vez, a Prática Pedagógica III foi dedicada ao estudo mais atento e pormenorizado dos princípios didáticos que emergiram ao longo da intervenção pedagógica.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Educação no Século XXI

Para melhor enquadrar a prática pedagógica levada a cabo e as estratégias, metodologias e visões que da mesma emergiram, considero, sobretudo, pertinente refletir acerca da realidade que o século XXI nos apresenta. Esta coloca alguns desafios à escola dos dias de hoje e à ação levada a cabo pelos docentes.

Torna-se, então, relevante começar por analisar as dinâmicas económicas que, atualmente, impulsionam a sociedade. Hargreaves (2003) explica que vivemos numa economia que se desenvolve com base no conhecimento, que se amplia rápida e continuamente. Nesta sociedade do conhecimento, alternativamente denominada como sociedade da informação (Alarcão, 2010), Duarte (2015) alerta para a efemeridade do conhecimento e para a impossibilidade de tomar como absolutas as verdades de hoje.

Perante este cenário, Alarcão (2010) considera que “(...) a escola não detém o monopólio do saber.” (p. 16). Não podendo cingir-se à transmissão de conhecimento, Hargreaves (2003) considera que a escola do século XXI deve, então, focar-se na capacidade de aprender a aprender e no desenvolvimento de competências que permitam lidar com a constante evolução e mudança social.

Para responder a esta necessidade, Delors et al. (1997) propõem que a educação se desenvolva em torno de quatro pilares de conhecimentos que considera fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim, os autores antecipam uma educação que, além dos conhecimentos, valorize, também, a capacidade dos alunos se servirem deles para intervir no meio envolvente, cooperando com aqueles que os rodeiam e desenvolvendo-se, em simultâneo, enquanto indivíduos. Considerando esta perspetiva sobre a educação, assistimos, em 2017, à definição em Portugal de um perfil de competências para o século XXI, que os alunos devem adquirir até ao final da escolaridade obrigatória, consideradas adequadas às exigências da sociedade atual (Martins, 2017).

Deste modo, torna-se evidente que as mudanças do século XXI acarretam alguns desafios para a escola e seus intervenientes. Inevitavelmente, estes devem ser encarados pelo sistema educativo, para o qual se prevê evolução e adaptação ao novo panorama económico e social.

1.1. A Escola em Mudança

Após compreender os contextos emergentes no século XXI, julgo ser fundamental perceber em que medida estas mudanças se traduzem na escola dos dias de hoje. Por outras palavras, é necessário entender quais os cenários que se verificam nas nossas escolas e o modo como os mesmos acompanham a mudança social.

No século XIX, assiste-se à emergência do paradigma fabril e, com ele, da escola enquanto fábrica, um tipo de escola massificada no seio da qual os professores moldavam os alunos de acordo com as exigências da sociedade de então (Gimeno, 1995, citado por Duarte, 2015). Este tipo de escola desenvolveu-se com base num conjunto de fatores que, sendo adequados à era industrial em que este modelo emergiu, são completamente “(...) estranhos às exigências desta era do conhecimento, das novas tecnologias e das novas profissões (...)” (Duarte, 2015, p. 66).

Claramente ultrapassada em termos ideológicos, a verdade é que, apesar das mudanças que sucessivamente se tem procurado levar a cabo na escola, este modelo ainda está vigente (Fino, 2011). Pestana (2014) traça-nos um panorama da educação em Portugal através do qual se tornam evidentes as semelhanças ao modelo referido anteriormente. Assiste-se, atualmente, à racionalização de recursos através da diminuição do número de docentes e da criação de grupos de crianças mais numerosos. A par disto, definem-se metas de aprendizagem que permitam garantir a eficácia do sistema educativo, que se desenvolve em torno de um currículo uniforme que não considera as realidades locais e as especificidades dos grupos de crianças. Por sua vez, o recurso às próprias Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que deveria representar uma oportunidade de inovação pedagógica, acaba por acentuar este modelo de escola, representando apenas um meio alternativo para desenvolver as tarefas tradicionais (Fino, 2011).

Duarte (2015) considera que esta visão desadequada e desatualizada da escola é consensual no seio da comunidade académica e científica. Isto significa que existe a consciência da necessidade de evolução da escola face às exigências da sociedade atual. Reconhecendo o papel que as políticas educativas desempenham neste sentido, Benavente (1993) explica que este tipo mudança está, contudo, associada a interesses e objetivos que podem divergir e impedir uma melhoria consistente do sistema educativo.

Neste sentido, importa refletir acerca do modo como as sucessivas políticas educativas, muitas vezes descontínuas e contraditórias, refletem esses interesses e contribuem para a falência do modelo de governação das escolas. Azevedo (2009) atribui a responsabilidade ao rotativismo político-partidário e consequentes reformas educativas, que perpetuam esse modelo que o autor considera esgotado e comprovadamente desajustado relativamente a uma educação que se quer de qualidade. Esta situação verifica-se desde a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), sucedida por um conjunto de medidas políticas de cariz centralista e burocrático que contrariam as intenções contempladas neste documento fundamental (Duarte, 2015).

A centralização é um processo no qual a tomada de decisões está a cargo do Estado, sendo que as suas competências podem, pontualmente, ser transferidas para serviços regionais ou locais a ele subordinados (Fernandes, 2005; Formosinho, 2005). Como tal, Mesquita, Formosinho e Machado (2015) explicam que existe um conjunto de orientações e diretrizes que têm origem nos órgãos de administração central do Estado e que são uniformemente implementadas pelas escolas, independentemente dos contextos em que as mesmas se inserem. Para estes autores, este tipo de administração desprovida de autonomia por parte dos órgãos locais pode mesmo estar na base das pedagogias transmissivas e tradicionais que se aproximam do modelo fabril.

Para sustentar este sistema, inicia-se, então, um processo de burocratização do sistema educativo, garantindo-se a implementação das políticas que emergem a nível central por meio de formalismos e regulamentação excessiva (Costa, 2003). Consequentemente, a ação das escolas e dos docentes transforma-se de modo a dar resposta às normas e objetivos impostos pelo Ministério da Educação “Sob pretexto da melhoria da educação (...)” (Correia, 2014, p. 120).

Deparamo-nos, assim, com um novo obstáculo à mudança da escola, que deve passar também pela transformação das práticas que nela têm lugar. Todavia, como verificámos anteriormente, as práticas docentes são constantemente condicionadas pelas diretrizes político-educativas e pela sufocante burocratização. Assim, é frequente que não se encontrem as condições de trabalho necessárias para concretizar os projetos e ambições que se desenvolvem em cada escola, de acordo com as necessidades e oportunidades que identifica (Benavente, 1993).

Considerando todos estes aspetos, torna-se evidente que “(...) o nosso principal problema é um modelo de governação da educação anacrónico, doente, perturbador.” (Azevedo, 2009, p. 5). É, portanto, necessário e urgente dar início a um processo de mudança do sistema de administração da escola que permita que esta se transforme numa escola atual e, conseqüentemente, que responda aos desafios e exigências que são, também eles, dos tempos atuais.

1.2. Que Docente?

Após compreender quais as transformações que a sociedade enfrenta e os desafios que as mesmas trazem para a escola, torna-se, então, indispensável que nos debruçemos sobre o papel do docente nesta sociedade do século XXI. Considerando que este é um relatório da prática pedagógica, esta é, sem dúvida, uma reflexão necessária e que contribuirá para que as práticas emergentes se desenvolvam de acordo com os princípios e necessidades da sociedade que aqui tem sido descrita.

Anteriormente, analisou-se o cariz centralista e burocrático que marca o nosso sistema educativo. São estas suas especificidades que promovem a concentração dos centros de decisão em instâncias centrais afastadas da escola e dos intervenientes diretos do processo de ensino-aprendizagem. Além destes, também as universidades, ativamente envolvidas no processo de formação de docentes, não são consideradas nos momentos de tomada de decisão acerca da Educação (Correia, 2014).

Esta realidade afasta-se, contudo, do sistema ideal em que se prevê a existência de “(...) métodos de liderança, de administração e de desenvolvimento pessoal que apoiem e incrementem a capacidade que possuem os professores para formular juízos equilibrados e informados na sala de aula (...).” (Fullan & Hargreaves, 2003, p. 35). Estes autores alertam para a desconsideração da voz dos docentes, um discurso que, embora tendo cerca de 14 anos, continua muito atual e adequado, em especial, ao nosso país. Embora as decisões da sala de aula estejam, ainda, completamente a cargo de cada docente, a verdade é que as mesmas são condicionadas pelas políticas que até aqui têm sido descritas e que limitam o seu espaço de autonomia. Torna-se, então, imperativo que se reconheça o papel do docente enquanto “(...) agente de mudança (...)” (Delors et al., 1997, p. 131) e que se

valorizem os seus contributos no sentido de inovar as práticas pedagógicas (Benavente, 1993).

Deste modo, revela-se pertinente focar a reflexão sobre a ação do docente e o modo como este poderá, a par destas contrariedades, responder às exigências deste século. Estrela (2010) reconhece que as transformações económicas e sociais da sociedade do conhecimento contribuíram para a complexificação da profissão docente e conseqüente emergência de novas conceções de escola e aprendizagem. Como tal, também o papel do docente é redefinido de modo a corresponder às necessidades de uma escola que é, constantemente, confrontada com enormes volumes de informação.

Todavia, Roldão (2004) relembra que “(...) informação não é sinónimo de conhecimento.” (p. 99), razão pela qual o docente assume uma posição particularmente relevante na atribuição de significado a toda esta informação. Deste modo, a escola deverá transformar-se num espaço de produção de conhecimento no âmbito da qual o docente não pode ser um mero transmissor do seu saber. Pelo contrário, deve contribuir para que cada criança tenha oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, assumindo, para tal, um papel ativo na definição de estratégias, técnicas e recursos que o possibilitem.

Consequentemente, esta nova visão sobre aquele que é, atualmente, o papel do docente acarreta a necessidade de adequar os seus modos de ensino aos novos cenários do século XXI. Para Candeias (2009), isto passa por desenvolver uma prática pedagógica cujo enfoque não seja os resultados que cada aluno é capaz de obter no final do processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, numa sociedade em que a mudança e o progresso são constantes e contínuos, pretende-se que haja a capacidade de adaptar processos e estratégias de acordo com os diferentes resultados que se pretende obter. Como tal, “Devemos preocupar-nos mais com o modo como os nossos alunos aprendem e resolvem os problemas do que com o produto dessa aprendizagem e resolução (...)” (Candeias, 2009, p. 18).

Neste sentido, prevê-se uma ação docente que se fundamente no princípio de que educar no século XXI não corresponde a ensinar de forma estanque determinados conhecimentos ou comportamentos. Por sua vez, é necessário criar condições para que cada criança construa os seus próprios conhecimentos e decida sobre as suas ações de forma consciente, deliberada e responsável (Dias, 2002). Isto pressupõe que, aquando da sua intervenção, o docente recorra a estratégias que permitam conceder a cada criança essa autonomia de decisão sobre a sua própria aprendizagem. Desta

forma, será possível estimular as capacidades e competências que cada criança revela e que podem contribuir para todo este processo (Alarcão, 2010).

Defende-se, portanto, uma pedagogia que assente na consideração de cada criança como única e individual. Para que isso seja possível, Morgado (2004) relembra que as propostas escolares se devem articular, dentro do possível, com os interesses e motivações das crianças. Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Lino (2008) consideram que um dos principais desafios que se coloca aos docentes é o de ouvir as vozes das crianças e considerá-las como parte fundamental e central de toda a experiência educativa.

Estas são apenas algumas das orientações pedagógicas que abundam na literatura e investigação no campo da Educação. No entanto, Correia (2014) admite que as mesmas raramente se traduzem em mudanças concretas e reais no terreno onde tem lugar a prática pedagógica. Neste sentido, o autor considera que será a capacidade reflexiva de cada educador que poderá abrir espaço para que a mudança se efetive no âmbito da sua própria intervenção educativa. Aliás, como Benavente (1993) defendia, mais que a legislação, é o trabalho do docente que marca a diferença e que poderá conduzir à mudança.

Deste modo, emerge a ideia do educador como investigador, uma visão que é consensualmente aceite e incentivada. Duarte (2015), citando Toffler e Toffler (2001) explica que, na sociedade atual, o conhecimento relevante no âmbito de cada área profissional está constantemente suscetível à mudança. Esta efemeridade do conhecimento implica um processo contínuo de aprendizagem, o que, naturalmente, se aplica também à ação do docente. Esta não deve ser imutável, mas, pelo contrário, evoluir e adaptar-se, de forma reflexiva e consciente, aos novos contextos e realidades.

Podemos, então, compreender que educar é um processo de adaptação, mudança e evolução no âmbito do qual a reflexão é um processo indispensável. A decisão final sobre o processo de ensino-aprendizagem cabe, em última instância, a cada docente. Quer-se, portanto, um docente que seja capaz de tomar decisões acerca da sua prática de forma informada, consciente e crítica. Deste modo, a sua ação poderá contribuir para uma mudança sustentável da escola do século XXI.

Capítulo 2 – Organização Curricular Portuguesa

2.1. Currículo – Noções e Entendimentos

No âmbito das Ciências da Educação, o currículo é uma área que se assume como central, uma vez que está intimamente ligada às mesmas. O estudo e compreensão do currículo são fundamentais para compreender a Educação que hoje toma lugar nas nossas escolas.

Devemos, então, começar por procurar esclarecer a noção de currículo, um conceito que está sujeito às concepções sobre educação e às ideologias filosóficas, políticas, económicas e sociais das quais o currículo emerge (Emídio, Fernandes & Alçada, 1992). Neste sentido, considerando que esta área de estudos se estabeleceu no século XIX com o surgimento do modelo de escola fabril já aqui explicado, é natural que o avançar dos tempos tenha dado lugar a novas definições e teorias sobre aquilo que deve ser o currículo (Pacheco, 1996). Ribeiro (1992) reconhece que esta multiplicidade de visões está na base da imprecisão e ambiguidade que caracterizam a teorização em torno do currículo.

Pacheco (1996) explica que, em termos etimológicos, o vocábulo currículo encontra a sua origem no étimo latino *currere* que, por sua vez, traduz a ideia de caminho, percurso ou trajetória. Transpondo esta análise para o campo educativo, podemos verificar que, nas suas primeiras definições, o currículo era associado “(...) a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas.” (Pacheco, 1996, p. 16). Para Serra (2004), esta associação direta entre programa escolar e currículo ainda hoje subsiste, o que se explica pelas visões tradicionalistas sobre a Educação que persistem até à atualidade.

Todavia, esta é, no entender de Roldão (2000), uma visão limitadora daquilo que é, na verdade, o currículo. Para esta autora, os programas escolares são apenas um conjunto de instruções que servem os propósitos do currículo. Como tal, o programa não é o próprio currículo, mas sim um dos instrumentos do mesmo. Assim sendo, torna-se necessário encontrar uma definição que seja mais abrangente e, simultaneamente, se adegue aos desafios e exigências que a escola do século XXI nos apresenta.

A este respeito, Ribeiro (1992) esclarece que o currículo pode ser compreendido como a totalidade de experiências educativas às quais os alunos têm acesso na escola. Segundo a perspectiva deste autor, não são apenas as experiências planejadas e proporcionadas pelo docente que constituem o currículo. Pelo contrário, existe um conjunto de aprendizagens que não decorrem do programa, mas sim das interações, organização e vivências escolares. Evidentemente, este tipo de currículo não corresponde a um plano específico e rígido, mas sim a uma aprendizagem contextual que é influenciada pelas atitudes, crenças e valores de todos os intervenientes do ambiente escolar (Pacheco, 1996).

Neste âmbito, Ribeiro (1992) apresenta-nos três tipos de currículo, nomeadamente o formal, o informal e o oculto, intimamente ligados ao cariz das atividades que tomam lugar na escola. O primeiro tipo de currículo corresponde às experiências de cariz curricular, no âmbito das quais se promove um conjunto de aprendizagens expressamente definidas. Por sua vez, o currículo informal diz respeito às experiências menos estruturadas às quais os alunos têm acesso através dos clubes, dos desportos ou dos projetos culturais de cada escola.

O currículo oculto, contudo, refere-se a uma dimensão bastante mais abrangente de toda a vivência escolar. A propósito deste aspeto, Perrenoud (1994) relembra que a escola é um lugar de vivência e de constante aprendizagem. Abandonando a conceção de que a escola é uma preparação para as situações da vida adulta, este autor considera que a escola é um contexto ativo de vivência em si mesmo, abundante em aprendizagens sociais. A vida escolar é rica em normas e valores que são implicitamente transmitidos para os alunos, mesmo não fazendo parte dos objetivos pedagógicos explícitos. Assim, a organização escolar, as interações entre os seus diferentes intervenientes e as atitudes que estes assumem relativamente às mais variadas situações quotidianas constituem uma fonte de aprendizagem (Emídio et al., 1992).

Compreendido o que é, na visão dos autores aqui apresentados, o currículo, considero necessário articular estas perspetivas com as especificidades da Educação na atualidade. A sociedade do conhecimento exige que se repense quais as aprendizagens que são efetivamente relevantes para cada aluno. Num contexto social em que o conhecimento é abundante e de fácil acesso e a mudança constante, as disciplinas científicas não podem continuar a assumir um papel tão predominante no processo educativo. Pelo contrário, devem destacar-se as competências exigidas por

este tipo de sociedade, nomeadamente a capacidade de adaptação, mudança e busca pelo conhecimento (Roldão, 2000).

O currículo do século XXI será, então, aquele que se constituir como um conjunto de experiências educativas não só relevantes face às exigências sociais, mas também pertinentes para cada contexto escolar e, em particular, para cada aluno (Beane, 2000). Assim, emerge a necessidade de pensar um modelo curricular que permita conciliar os conteúdos do saber propostos a nível central com as necessidades dos alunos concretos, num processo que Formosinho (1987) considera que deve ser flexível e adaptável.

2.2. Operacionalização do Currículo em Portugal

Em Portugal, o desenvolvimento do currículo ocorre com base na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que se constitui como a LBSE. Pacheco (2008) esclarece que este documento referencial permite verificar como se organizam os percursos escolares, identificar os objetivos para os diferentes níveis de ensino e perceber o modo de gestão e organização administrativa do ensino a nível central, regional e local.

Analisando a LBSE, torna-se evidente que, em Portugal, a responsabilidade pela democratização do ensino está atribuída ao Estado, que deve promover a igualdade de oportunidades educativas para todos os cidadãos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Consequentemente, a administração de todo o sistema educativo deve ter como base este princípio e funcionar como projeto orientador de toda a intervenção educativa que dela decorrerá (Duarte, 2015).

Contudo, preconizar igualdade de oportunidades equivale também a criar condições para que cada criança, independentemente das suas origens, do estabelecimento de educação que frequenta ou das suas especificidades, possa ser bem sucedida no seu percurso educativo. Por este motivo, Serra (2004) defende que a operacionalização do currículo deve ser contextualizada, implicando, inevitavelmente, flexibilização e autonomia curricular a nível das escolas.

Para fazer face a esta necessidade, introduz-se, então, o Projeto Educativo de Escola (PEE), um instrumento que permite aumentar a autonomia atribuída a cada estabelecimento de educação, mantendo-se, porém, a administração central como

principal centro de decisão (Costa, 2007). Assim, a construção do PEE representa um meio para que as escolas possam agir autonomamente no âmbito pedagógico, cabendo-lhes as tarefas “(...) da gestão e organização do currículo e dos tempos escolares, da definição das atividades educativas e do acompanhamento dos alunos.” (Ponto 1, art. 3.º, Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho). Para Pacheco (2008), este tipo de projeto deverá considerar quer a vertente da instrução dos conteúdos programáticos que em cada contexto são pertinentes, quer a vertente social, cultural e humanística que se manifesta em cada escola.

Podemos, então, verificar que o PEE representa uma oportunidade para que as escolas possam afirmar a sua identidade e construir uma cultura de escola consistente. Deste modo, permite que nos distanciemos da forte tradição centralista, que muitas vezes conduz a que as diretrizes do ME sejam apenas executadas e não repensadas e redefinidas (Roldão, 2007). Por sua vez, este tipo de operacionalização do currículo contribui para a construção de uma escola reflexiva, esboçada por Alarcão (2010) como uma escola que:

“(...) não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade.” (p. 40)

2.2.1. Educação Pré-Escolar

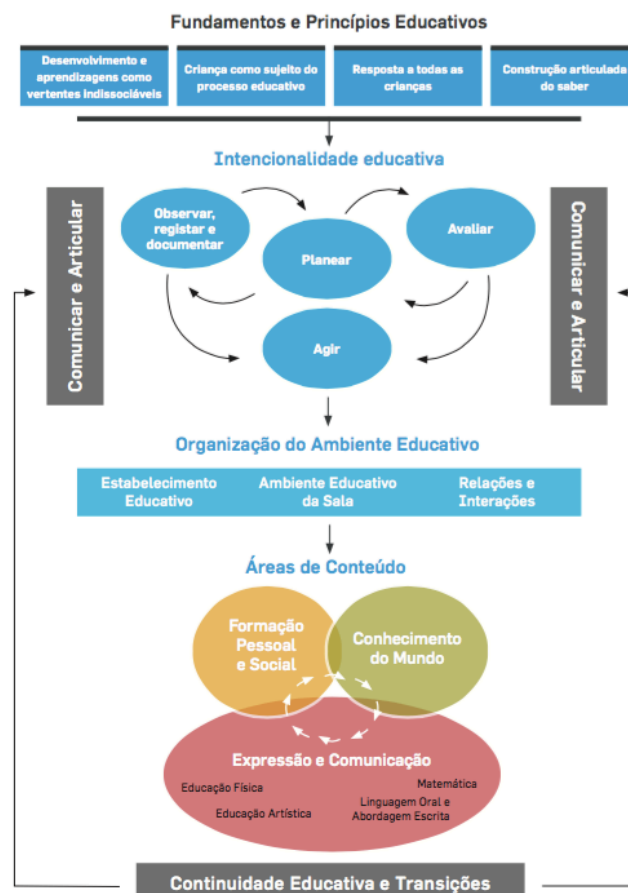
No âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE), a operacionalização do currículo ocorre por meio das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este instrumento fundamental, que se articula com outros documentos normativos, permite que, como vamos analisar com mais pormenor, grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do currículo seja transferida das instâncias administrativas centrais para o educador de infância (Godinho, 2015).

As OCEPE, publicadas pela primeira vez em 1997 e revistas em 2016, constituem-se como um conjunto de princípios e orientações que o educador de infância deve considerar aquando da sua intervenção pedagógica (Vasconcelos, 2012). França e Mendes (2008) ressaltam que as mesmas não têm, de modo algum,

um caráter de obrigatoriedade, devendo, pelo contrário, ser encaradas como sugestões flexíveis e passíveis de serem adaptadas a qualquer prática e contexto. Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2012) desaprova o aparecimento de manuais e livros de fichas que conduzem à interpretação das OCEPE como um mero programa escolar.

Tendo como base os objetivos pedagógicos definidos para esta fase da educação básica pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), as OCEPE desenvolvem-se em torno de quatro princípios educativos. Da análise e reflexão dos mesmos decorre a intencionalidade educativa da ação do docente, que emerge de processos cíclicos de observação, planeamento, ação e avaliação. Evidentemente, o educador deve comunicar a sua ação aos intervenientes próximos de todo este processo, articulando as suas práticas com os diferentes contextos com os quais a criança contacta. Por fim, devem ser consideradas as diferentes áreas de conteúdos e respetivos domínios no âmbito dos quais o desenvolvimento e aprendizagem das crianças se manifesta (Silva, 2016). Estamos, assim, perante um processo interativo e abrangente que caracteriza o desenvolvimento curricular na EPE, representado através da Figura 1.

Figura 1: Operacionalização do currículo através das OCEPE
(Silva, 2016)



No que diz respeito ao docente, esta análise permite-nos compreender o papel preponderante que o mesmo assume na operacionalização do currículo. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, vem delinear especificamente qual o perfil de desempenho esperado do educador de infância. Uma análise do teor deste documento permite-nos verificar que recai sobre este profissional a responsabilidade pela conceção, desenvolvimento e integração curricular de acordo com princípios de atuação que vão ao encontro da análise feita anteriormente às OCEPE.

Em suma, em Portugal a operacionalização curricular na EPE ocorre com base num documento fundamental que serve a ação do educador de infância, sem, no entanto, se limitar à previsão de conteúdos e aprendizagens. Deste modo, estamos perante um cenário no qual este profissional é, felizmente, o grande responsável pela gestão e organização do currículo que desenvolve com o seu grupo de crianças.

2.2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Transportando a análise da EPE para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), verificamos que, neste ciclo, o desenvolvimento curricular não ocorre de modo tão flexível e autónomo, mas resulta de uma política curricular mais restrita. Ainda assim, não podemos deixar de relevar os mecanismos autonómicos que o docente pode e deve levar a cabo na sua prática pedagógica, como veremos de seguida.

Contrariamente à EPE, a nível do 1.º CEB existe um programa que orienta as atividades didático-pedagógicas levadas a cabo em cada sala de aula. Os programas para as diferentes disciplinas do 1.º CEB e respetivas metas de aprendizagem traduzem, no fundo, as intenções do ME em termos das aprendizagens que se consideram essenciais para esta etapa (Pacheco, 2008). Ao contrário da EPE, para a qual encontrávamos somente orientações para a ação do docente, Afonso (2009) explica que, no 1.º CEB, a aplicação dos programas é de carácter obrigatório.

A nível da escola, pudemos verificar anteriormente que existe alguma autonomia na gestão das atividades letivas. Contudo, neste ciclo de ensino é ainda o ME que decide efetivamente quais os conteúdos a lecionar nas diferentes disciplinas e qual a duração dos tempos letivos para cada uma delas (Pacheco, 2008). É através do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que estas diretrizes se efetivam sob a forma de uma matriz curricular que pode ser analisada na Figura 2.

Figura 2: Matriz curricular para o 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho)

1.º Ciclo

| Componentes do currículo | Carga horária semanal |
|--|-----------------------|
| Português | Mínimo de 7,0 horas |
| Matemática | Mínimo de 7,0 horas |
| Estudo do Meio | Mínimo 3,0 horas |
| Expressões Artísticas e Físico-Motoras | Mínimo 3,0 horas |
| Apoio ao Estudo (a) | Mínimo 1,5 horas |

| Componentes do currículo | Carga horária semanal |
|---|-----------------------|
| Oferta Complementar (a) | 1,0 hora |
| Tempo a cumprir | Entre 22,5 e 25 horas |
| Atividades de Enriquecimento Curricular (b) | 5,0 a 7,5 horas |
| Educação Moral e Religiosa (c) | 1,0 hora |

(a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.

(b) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.

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

Esta matriz curricular é representativa do controle que o ME exerce na gestão e organização curricular a nível do 1.º CEB, aliás, evidente através da análise do documento supracitado e posteriores alterações ao mesmo. Ainda assim, é importante lembrar que, mesmo neste contexto claramente mais limitado do que o apresentado para a EPE, o professor não fica isento da sua responsabilidade didático-pedagógica (Pacheco, 2008). Para Marques (2001), a finalidade do ensino é a aprendizagem contextualizada que é proporcionada a cada aluno. Como tal, o professor continua a ser o principal interveniente aquando da transformação do currículo que lhe é prescrito num currículo que seja adequado e significativo para os alunos com os quais trabalha diariamente.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define também para o professor do 1.º CEB um perfil específico de desempenho. A este profissional confia-se a competência para mobilizar os saberes das mais diversas áreas numa perspectiva inclusiva e integradora e para, em simultâneo, promover o desenvolvimento das competências sociais relevantes para a vida em cidadania (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Capítulo 3 – A Criança Aprendiz

No âmbito educativo, o ensino é um processo que surge diretamente associado à aprendizagem. Marques (1991) relembra que as instituições educativas existem com essa finalidade e, caso a mesma não se verifique, então não cumprem o seu objetivo. Nesta situação, o trabalho do docente torna-se inútil, pois este não trabalha somente para si ou para a instituição, mas sim com vista à aprendizagem da criança. Assim sendo, deve estar ciente do modo como esta aprende e qual a ação que pode adotar de modo a contribuir para a promoção da sua aprendizagem.

Neste sentido, importa, primeiramente, lembrar que a aprendizagem é um processo dinâmico e interdependente que ocorre desde os primeiros momentos de vida. Apoiada pelas mudanças desenvolvimentais de cada criança, a aprendizagem não se restringe a momentos específicos e, muito menos, aos momentos formais de ensino na escola (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). Por este motivo, aquando da entrada nas instituições educativas, as crianças trazem consigo um leque variado de competências, conceções e conhecimentos que adquiriram por meio de experiências prévias (Siraj-Blatchford, 2004). Toda esta bagagem deve, evidentemente, ser reconhecida e considerada no processo de ensino-aprendizagem e servir como uma base para tudo o que se seguir.

Assim, podemos perceber que a criança em desenvolvimento se assume como um ser aprendiz na medida em que vivencia a constante descoberta e aprendizagem nas mais variadas situações da sua vida quotidiana. Em contexto educativo, regista-se uma forte implicação do docente neste processo, em especial no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem que apresenta à criança. Como tal, este deve compreender o modo como a criança apreende o mundo ao seu redor e, em torno dessa experiência, constrói novos conhecimentos. Neste sentido, torna-se relevante abordar, brevemente, os estudos dos principais teóricos que se debruçam sobre as questões da aprendizagem.

3.1. Teorias da Educação e Aprendizagem

Embora seja vasto o trabalho desenvolvido nesta área ao longo dos anos, existem autores que se destacam e cujos estudos relativamente à aprendizagem são, ainda hoje, considerados imprescindíveis para o docente. Assim, Jean Piaget, Lev

Vygotsky e David Ausubel são os autores selecionados para esta breve análise, pelas implicações que as suas teorias podem ter na prática educativa.

A análise das teorias dos dois primeiros estudiosos permite-nos conhecer duas perspetivas sobre a construção do conhecimento que, simultaneamente, divergem e se complementam. Em primeiro lugar, temos Jean Piaget que defende a tese de que a construção do conhecimento é um processo cognitivo que tem origem na interação que o sujeito tem com o mundo e os objetos a seu redor (Fonseca, 2014). Tavares et al. (2007) explica que estas interações são mediadas por um conjunto de operações que se agrupam em estádios de desenvolvimento cognitivo, nomeadamente sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), operações concretas (dos 7 aos 11/12 anos) e operações formais (a partir dos 12 anos).

Relativamente a estes estádios, Correia (2011) explica que as estruturas cognitivas desenvolvidas em cada um deles servirão de base para o seguinte, progredindo-se para conceitos e conhecimentos cada vez mais complexos. Estamos, assim, perante uma visão da aprendizagem que implica uma sequência invariável de aprendizagens que vão tomando lugar através do equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, num processo de progressiva construção do conhecimento.

Assim, temos uma perspetiva centrada na ação do próprio indivíduo, cujo desenvolvimento cognitivo é encarado como um processo construtivista, porém, individual e dependente somente da interação com o meio. Por sua vez, Lev Vygotsky propõe uma teoria que, tendo também como base a ação e a interação, confere grande destaque às particularidades históricas, culturais e sociais do meio no qual cada indivíduo se insere (Fonseca, 2014).

Através da sua abordagem histórico-cultural da aprendizagem, Vygostky salienta o papel que a comunicação e interação social podem representar para a aprendizagem quando conjugadas com a ação (Portugal, 2009). Fonseca (2014) explica que, para Vygostky, eram esses processos comunicativos que conferiam um significado à experiência e à ação com o meio. Assim, contrariamente à visão de Piaget, este autor apresenta-nos uma perspetiva menos individualista do modo como a aprendizagem ocorre e, como tal, com bases sócio-construtivistas.

O desenvolvimento cognitivo por meio da interação social torna-se, ainda, relevante para compreender a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal proposta pelo mesmo teórico. De acordo com Correia (2011), esta é uma área do pensamento

que exige um nível de compreensão ligeiramente superior ao que o indivíduo possui em dado momento. Nesta situação, a ajuda de outrem será fundamental para que o nível de compreensão evolua para o nível seguinte.

Tendo por base as ideias até aqui apresentadas, importa, então, perceber até que ponto estas teorias podem ter implicações no processo de ensino-aprendizagem. Fonseca (2014) situa estes teóricos em cada um dos polos deste processo, associando Piaget à vertente da aprendizagem e Vygostky à necessidade do ensino, destacando a sua complementaridade. Assim, temos que, por um lado, a criança é capaz de construir ativamente o seu próprio conhecimento, cabendo ao docente mediar esse processo através da promoção de situações de aprendizagem apropriadas ao seu desenvolvimento cognitivo (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Por outro lado, existe uma necessidade de enquadrar socialmente todo esse conhecimento que a criança constrói sozinha, atribuindo-lhe um significado. Além disso, a teoria de Vygotsky permite, ainda, que o docente compreenda o papel fundamental que ele próprio detém na superação de dificuldades na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança (Woolfolk, 1998).

Para terminar, considero, ainda, pertinente fazer alusão às principais ideias de David Ausubel, uma vez que este autor se dedica a explicar a aprendizagem especificamente em contexto escolar. Apresentando-nos a teoria da aprendizagem significativa, este teórico revela as duas condições que, em seu entender, são fundamentais para que haja aprendizagem, nomeadamente a predisposição para aprender e o valor do conhecimento a aprender (Correia, 2011). David Ausubel (2003) justifica esta necessidade afirmando que a aprendizagem será efetivamente significativa somente se as noções e conhecimentos que a criança apreende do mundo tiverem, para ela, relevância e significado cognitivos.

Em suma, as teorizações destes três autores permitem-nos compreender como é que a criança, quer no âmbito da EPE, quer no 1.º CEB, aprendem e constroem o seu conhecimento. Como tal, este tópico torna-se relevante, uma vez que permite que o docente compreenda qual a sua posição neste processo de aprendizagem e de que forma pode contribuir para a mesma.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 – Investigar em Educação Através da Investigação-Ação

No campo das Ciências da Educação, a investigação afigura-se como um meio para conquistar novos conhecimentos no âmbito das várias áreas de estudo que este campo abrange (Bento, 2013). Como tal, emergem diferentes metodologias de investigação que contemplam processos, finalidades, características e métodos investigativos específicos.

Em contexto profissional, Máximo-Esteves (2008) considera que um indivíduo compreenderá melhor a prática se o conhecimento que tem acerca da mesma for construído por si. Assim, os contextos culturais, sociais e educacionais em que se insere e as suas próprias experiências estarão na origem do conhecimento profissional prático. Para que isto seja possível, o profissional deve ser capaz de observar, questionar, refletir, definir objetivos, estratégias e metodologias e, ainda, levar a cabo uma prática que considere todas estas fases. Em termos de investigação, a implementação de uma metodologia de Investigação-Ação revela-se uma excelente forma de promover continuamente este tipo de reflexão

4.1. O Que É a Investigação-Ação?

A Investigação-Ação, também referida apenas como I-A, é uma metodologia de investigação com um surgimento relativamente recente. Citando Nóvoa (1992), Costa (2003) explica que as práticas de investigação mais direcionadas para os processos de mudança dos estabelecimentos de educação começaram a registar-se, sobretudo, a partir da década de 80 do século XX. Neste contexto, a centralidade atribuída à escola no âmbito da investigação educacional fez surgir metodologias como a Investigação-Ação.

Esta origem relativamente recente é, contudo, uma das razões pelas quais Máximo-Esteves (2008) considera existirem ainda várias posições relativamente à Investigação-Ação e uma pluralidade de definições para a mesma. Como tal, selecionei algumas das definições que julguei serem mais esclarecedoras quanto àquilo que é a Investigação-Ação.

Esta metodologia de investigação é entendida por Bogdan e Biklen (2013, p. 294) como sendo “(...) a recolha de informações sistemáticas com o objectivo de

promover mudanças sociais”. Esta ideia vai ao encontro do que defende Coutinho (2011), para quem esta é uma metodologia que implica investigar para compreender determinada questão. A pesquisa acerca dessa situação deverá, então, dar lugar à intervenção e ação direta no contexto estudado. Assim, tal como defende Thiollent (1986), é possível afirmar que esta metodologia não se limita a uma simples recolha de dados a compilar, mas envolve objetivos específicos intimamente ligados à prática.

Por estes motivos, Fonseca (2013) considera que a Investigação-Ação é um tipo de investigação que está intimamente ligado ao contexto no âmbito do qual se desenvolve. A análise da realidade em questão e das necessidades que nesta se registam dá origem a um processo de introspeção e intervenção com vista à resolução dos problemas identificados. Este é um procedimento “(...) *in loco* (...)” (Sousa, 2005, p. 95) que implica uma observação crítica contínua de todos os processos relacionados com a questão investigada. Por sua vez, esta é considerada uma metodologia de investigação de cariz qualitativo, na medida em que os factos analisados estão muitos dependentes das visões e perceções dos sujeitos e assumem uma perspetiva muito subjetiva (Bento, 2013).

Neste sentido, em contexto pedagógico, a Investigação-Ação representa uma oportunidade para melhorar as realidades educativas, através da articulação entre teoria e prática. Partindo de problemas práticos que identificam no quotidiano das suas intervenções, os docentes refletem e discutem acerca de possíveis soluções para os mesmos. Deste modo, a implementação da metodologia de Investigação-Ação propicia o desenvolvimento de competências de interpretação e reflexão crítica acerca das práticas que cada docente desenvolve. Consequentemente, estas transformam-se com sucesso e assiste-se a um contexto educativo no qual o processo de ensino-aprendizagem é levado a cabo de forma integrada e significativa (Fonseca, 2013).

Considerando estes aspetos, Lalanda e Abrantes (1996) defendem que este tipo de intervenção é indispensável à ação do docente, devendo, por isso, ser transversal a qualquer prática. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) acrescentam que através da metodologia de Investigação-Ação se criam oportunidades para que o docente questione toda a sua ação. Consequentemente, esta é articulada com a teoria e os docentes conduzem as suas próprias práticas de modo a solucionar os problemas que nelas identificaram. Assim, através da Investigação-Ação a prática educativa torna-se alvo de reflexão e orienta-se de acordo com fins específicos, evoluindo-se, assim, para uma práxis efetiva.

4.2. Finalidades Desta Metodologia

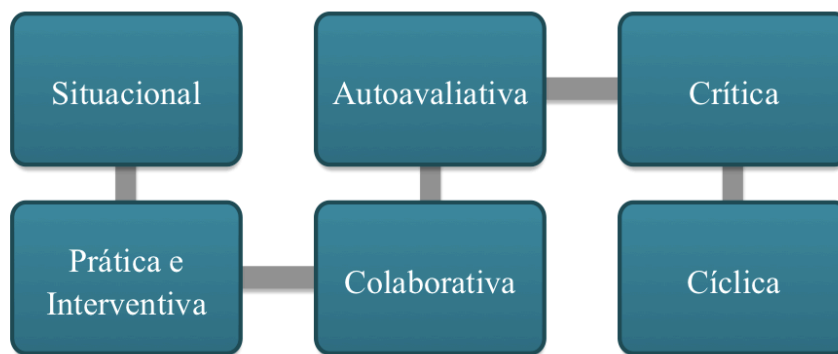
A seleção da metodologia que estará na base do desenvolvimento de uma investigação considera os objetivos que o investigador delineou para a mesma. Naturalmente, também à Investigação-Ação estão associadas algumas finalidades que os investigadores têm em vista aquando da sua utilização.

Debruçando-se sobre esta questão, Thiollent (1986) considera que a recolha de dados acerca da situação em estudo é uma das razões que justifica a utilização desta metodologia. Além disso, a observação, pesquisa e investigação em campo possibilitam a aquisição de conceções práticas que consolidem os conhecimentos teóricos do investigador. O autor refere, ainda, o facto de alguns investigadores se servirem da Investigação-Ação de modo a criar guias práticos acerca do modo para abordar ou lidar com o problema que está a ser estudado. Por fim, o autor aponta como objetivo desta metodologia a intenção de generalizar os resultados da investigação, através da comparação com estudos de natureza semelhante.

Por sua vez, Máximo-Esteves (2008) explica que, no campo da Educação, esta metodologia é encarada pelos docentes como um meio para se consciencializarem acerca dos interesses, necessidades e motivações das crianças com quem interagem diariamente. Porém, importa salientar que a reflexão induzida pela Investigação-Ação não diz respeito somente às crianças, mas também ao docente e às metodologias e estratégias que este desenvolve. Neste sentido, Coutinho (2011) acrescenta que muitos docentes analisam e revêm as suas práticas pedagógicas através da metodologia de Investigação-Ação, com o objetivo de resolver ou atenuar os problemas que nelas vão identificando.

4.3. Características Deste Tipo de Investigação

Analogamente às diferentes metodologias de investigação, também a Investigação-Ação se caracteriza por alguns aspetos específicos, sintetizados no seguinte esquema:

Figura 3: Características da Investigação-Ação

Partindo do esquema, podemos verificar que a Investigação-Ação é uma metodologia situacional, uma vez que analisa, reflete e atua sobre um problema específico encontrado em determinado contexto, conforme explica Coutinho (2011). Esse problema não deve ser alvo apenas de análise e investigação, impondo-se a necessidade de uma ação efetiva no sentido de promover a sua resolução. Por esta razão, Amado (2013) considera que esta é uma metodologia de cariz prático e interventivo. Além disso, o mesmo autor refere o facto desta metodologia ter um carácter colaborativo, uma vez que todos os intervenientes estão envolvidos e contribuem para a investigação em curso.

Naturalmente, a ação dos intervenientes no contexto em questão deve ser continuamente analisada. Assim, Amado (2013) considera que esta metodologia é autoavaliativa, na medida em que pressupõe uma constante reavaliação das questões, problemáticas ou situações em estudo. Desta forma, visa-se a reformulação das estratégias de intervenção, sempre que tal se verifique necessário.

Esta constante redefinição da investigação deve-se à natureza crítica da Investigação-Ação referida por Zuber-Skerritt (1992), citado por Coutinho et al. (2009). Assim, os investigadores que utilizam esta metodologia são desafiados a encontrar soluções para várias problemáticas da prática e a promover mudanças em todo o ambiente ligado à ação. Por este motivo, a realização de um projeto de Investigação-Ação desenrola-se num contínuo de investigação, intervenção, mudança e reavaliação que lhe confere um carácter cíclico (Fonseca, 2013).

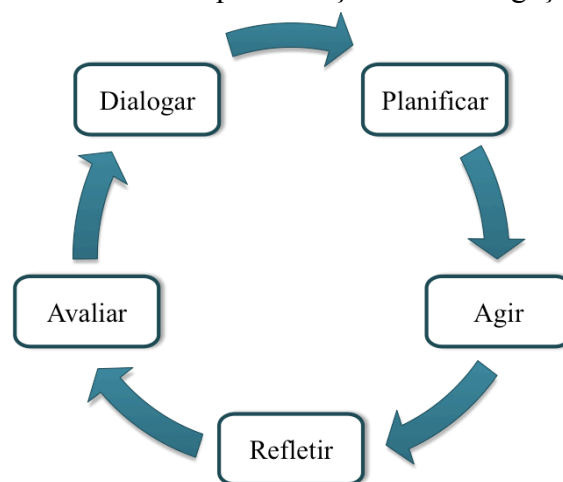
4.4. Etapas do Processo Investigativo

A metodologia de Investigação-Ação compreende algumas fases específicas que se sucedem em ciclos dinâmicos de uma “(...) espiral de mudança.” (Fonseca, 2013, p. 77). Contudo, a visão dos diferentes teóricos acerca da Investigação-Ação e dos processos que lhe são inerentes origina diversas concepções acerca dos momentos que devem ser contemplados aquando da implementação duma investigação desta natureza.

Neste sentido, Coutinho et al. (2009) sugerem que as investigações desenvolvidas no âmbito da Investigação-Ação ocorrem em quatro fases, nomeadamente a planificação, a ação, a observação e, por fim, a reflexão. Por sua vez, Sousa (2009) apresenta-nos uma visão semelhante acerca do percurso que deve seguir a investigação, embora com diferentes designações para cada etapa. Assim, este autor sugere a planificação, a ação, a avaliação e, por último, a reformulação da intervenção.

Porém, nenhuma destas possibilidades contempla um momento que é, em meu entender, fulcral para o sucesso da investigação – o diálogo. Esta etapa do processo investigativo foi sugerida por Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008), que nos apresenta um total de cinco momentos da implementação da metodologia de investigação-ação, de acordo com o seguinte esquema:

Figura 4: Fases de implementação da Investigação-Ação



Analisando o esquema anterior, verificamos que, num primeiro momento, o autor propõe que seja feita a planificação da intervenção, através da observação, reflexão e análise das problemáticas emergentes na prática. Assim, é ao longo desta etapa que se devem formular as primeiras questões que irão orientar a investigação.

Seguidamente, deverá haver uma fase de ação e intervenção no contexto em estudo. A passagem para esta fase mais prática do processo permitirá não só clarificar a questão de investigação, como também definir mais especificamente os meios de atuação para resolução da mesma.

No momento de reflexão, os dados recolhidos e registados ao longo da fase anterior são alvo de análise. Recorrendo às técnicas e instrumentos que considerar adequados, o investigador deve agora atribuir algum significado a esses dados e enquadrá-los relativamente àquilo que pretende para a investigação, adaptando-os se necessário.

Numa fase posterior, prevê-se a avaliação das estratégias implementadas no contexto estudado. Os dados recolhidos e a reflexão que se fez acerca dos mesmos vão, progressivamente, dando lugar a formulações acerca dos efeitos que essas estratégias surtiram.

Por fim, propõe-se o diálogo como estratégia de partilha de ideias e visões com outros parceiros. Desta forma, coloca-se a possibilidade de surgirem críticas ou pontos de vista diferentes acerca do projeto, mas que conduzirão à sua melhoria e sucesso. Para tal, a primeira etapa deve ser retomada o número de vezes que o investigador considerar necessário para cumprir os objetivos propostos para a sua investigação.

4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Ao desenvolver uma investigação, a recolha de dados é crucial para a definição da questão-problema e das estratégias de intervenção a implementar (Coutinho et al., 2009). Como tal, é necessário que o docente defina quais as técnicas e instrumentos que considera mais adequados e que lhe permitem melhor sistematizar e refletir acerca das suas práticas.

Quanto a este aspeto, Máximo-Esteves (2008) sugere duas técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação e a entrevista. Por sua vez, Sousa (2009) acrescenta a análise documental e a análise de conteúdo. Considerando estas quatro técnicas, aquela que desenvolvi no âmbito das práticas pedagógicas foi a observação dos processos associados aos fenómenos em estudo. Uma vez que eu estava naturalmente envolvida na vida e rotinas dos grupos com os quais desenvolvi as

práticas, esta observação enquadrou-se na modalidade de observação-participante, conforme explica Sousa (2009).

Para concretizar a recolha de dados através da observação, Máximo-Esteves (2008) sugere a utilização de notas de campo, diários, fotografias, vídeos e documentos das crianças. Destes instrumentos, aqueles que foram utilizados para levar a cabo os meus projetos de Investigação-Ação foram as notas de campo, os diários e as fotografias.

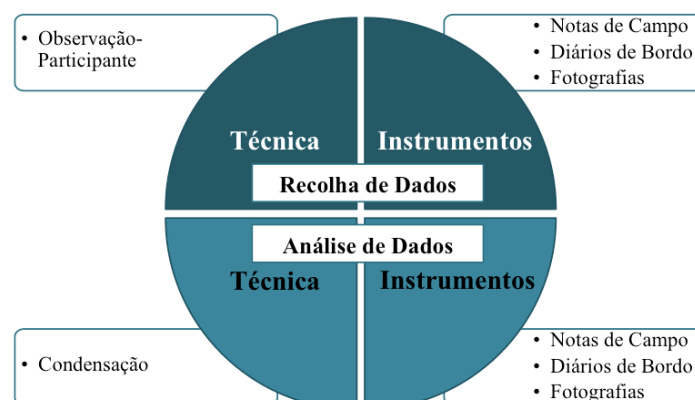
Relativamente às notas de campo, Máximo-Esteves (2008) explica que estas devem contemplar o registo descritivo daquilo que é observado e notas reflexivas do investigador. Por sua vez, os diários são uma estrutura de registo escrito, nos quais se compilam não só as notas de campo recolhidas, mas também outro tipo de dados obtidos por meio da observação. Por fim, a mesma autora explica que as fotografias representam uma forma digital para registar aquilo que se observou. Através destas, o observador tem a oportunidade de mais tarde interpretar a informação recolhida.

Após a recolha de dados, segue-se a análise dos mesmos, com vista a atribuir-lhes um significado relevante para o estudo que se está a desenvolver. Além das interpretações iniciais de dados, que permitem uma compreensão geral dos mesmos, Máximo-Esteves (2008), citando os estudos de Kvale (1996) propõe outras técnicas de análise dos dados. Como tal, o investigador pode optar pela condensação, categorização ou, ainda, estruturação narrativa.

Das técnicas enunciadas, a utilizada para análise dos dados recolhidos no âmbito das práticas pedagógicas foi a condensação. Através desta técnica, o autor prevê que se compilem sumariamente os significados principais que se podem obter dos diários e das notas de campo. Desta forma, estes são alvo de uma análise que dará lugar a sucintas formulações que contenham os principais dados da investigação.

Posto isto, o esquema seguinte sintetiza as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que foram utilizadas no âmbito das minhas práticas pedagógicas:

Figura 5: Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados



4.6. Limitações Apontadas à Investigação-Ação

Vários autores apontam algumas limitações da metodologia de Investigação-Ação que acabam por refletir-se no produto final de cada investigação. O primeiro fator, mencionado por Simões (1990), é a limitada objetividade deste tipo de investigação. O largo envolvimento do investigador no contexto pode significar alguma distorção, intencional ou não, dos dados, além da sua análise ficar suscetível a alguma subjetividade.

Por sua vez, Cohen e Manion (1990) salientam o facto deste tipo de investigação se centrar num objetivo demasiado específico que está diretamente ligado à temática em estudo. Além disso, a amostra utilizada é restrita, não podendo ser considerada uma amostra representativa. É importante considerar também o facto de não haver um controle sobre as variáveis independentes neste tipo de investigação, uma vez que esta se desenrola no contexto real, dinâmico e quotidiano da sala. Por estes motivos, é frequente que os resultados observados para determinada investigação não possam ser generalizados.

Todavia, ainda que os resultados obtidos não sejam, muitas vezes, passíveis de serem generalizados, Amado (2013) não deixa de salientar a importância da sua divulgação. Para tal, propõe que se utilizem meios de divulgação formal, como as revistas científicas, ou meios informais, como a partilha no seio da própria escola. Desta forma, os docentes poderão tomar conhecimento acerca de vários projetos de investigação que, embora realizados em contextos específicos, certamente darão lugar a reflexões pertinentes para as suas intervenções pedagógicas. Assim, a divulgação das investigações revela-se crucial, na medida em que permitirá dar continuidade ao ciclo de questionamento acerca das práticas e, conseqüentemente, à melhoria das mesmas.

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 5 – Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A Prática Pedagógica I teve como objetivo o contacto com as dinâmicas e realidades inerentes à EPE. Além disso, previa-se também a reflexão crítica sobre o contexto de intervenção através da construção de um projeto de Investigação-Ação e a articulação das práticas com a comunidade educativa. Como tal, o primeiro estágio pedagógico foi dedicado à intervenção nesta área, tendo-se realizado entre os dias 12 de outubro e 15 de dezembro de 2015. Os planos de intervenção e os Diários de Bordo (DB) construídos ao longo do mesmo podem ser consultados na Pasta A dos apêndices complementares.

5.1. Caracterização da Escola

A Prática Pedagógica I teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda, nomeadamente na Sala Amarela. A escola em questão localiza-se no sítio da Ajuda, na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal.

Figura 6: Localização da EB1/PE da Ajuda



Segundo os dados do PEE e do *website* da Câmara Municipal do Funchal, esta freguesia com cerca de 8km² de área tinha, em 2011, 26 482 residentes. Sendo a segunda freguesia mais populosa do Funchal, depois de Santo António, é natural que detenha diversas infraestruturas de apoio à população a nível de educação, saúde, serviços diversos, cultura e atividades recreativas.

No âmbito da prática pedagógica, torna-se importante conhecer o contexto que envolve a escola e quais as oportunidades que este oferece ao docente. Assim, nas imediações da escola em questão, é possível encontrar diversos serviços como bancos, farmácias, clínicas, centros comerciais (Fórum Madeira e Monumental Lido) e, ainda, vários complexos balneares (Lido, Ponta Gorda, Doca do Cavacas). Julgo relevante destacar também a existência da Estação de Biologia Marinha do Funchal e de alguns jardins públicos com parque infantil (Ajuda, Amparo e Lido). A nível social, destaca-se a presença no sítio da Ajuda da Fundação Cecília Zino e, a nível patrimonial, das Capelas de Nossa Senhora da Ajuda e do Amparo.

Figura 7: EB1/PE da Ajuda



Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peajuda>

Relativamente à EB1/PE da Ajuda, a direção da escola estava, no ano letivo em que se decorreu a prática pedagógica, a cargo das professoras Isabel Gonçalves (diretora) e Paixão Catanho (sub-diretora). Esta escola é pública, insere-se na modalidade de Escola a Tempo Inteiro e oferece serviços educativos nas vertentes de EPE e 1.º CEB.

Em termos de infraestrutura, os espaços da escola estão distribuídos por quatro pisos. A partir da análise do Quadro 1, é possível verificar com mais pormenor o que existe em cada um desses pisos da instituição.

Quadro 1: Caracterização física da EB1/PE da Ajuda

| Piso 0 | Piso 1 | Piso 2 | Sótão |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Espaço exterior com zona coberta; ➤ 3 salas de EPE; ➤ 1 sala de atividades plásticas; ➤ 1 gabinete para o pré-escolar; ➤ 2 arrecadações; ➤ Instalações sanitárias. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Secretaria; ➤ Espaços de recreio exteriores com zonas cobertas; ➤ Cozinha e refeitório; ➤ Espaço para o pessoal auxiliar; ➤ Instalações sanitárias e balneários; ➤ Arrecadação. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ 4 salas de aula; ➤ 1 sala para atividades musicais, dramáticas e culturais; ➤ 1 sala de informática; ➤ 1 biblioteca; ➤ 1 sala de trabalho para o pessoal docente; ➤ Gabinete da direção; ➤ Instalações sanitárias; ➤ Arrecadação. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ 3 salas para apoio individual ou em pequeno grupo. |

Fonte: EB1/PE da Ajuda (2013-2017)

Importa, ainda, analisar o PEE da EB1/PE da Ajuda, de modo a melhor enquadrar as práticas que tiveram lugar nesta instituição. O PEE da escola em questão intitula-se “Educar Para os Valores” e decorreu da necessidade que o corpo docente sentiu de alertar os alunos para algumas causas mais sensíveis. Como tal, o PEE prevê uma intervenção no sentido de

“(…) dotar a criança de hábitos de solidariedade e partilha, de respeito por si e pelos outros, fomentar-lhes hábitos de leitura para que possam eleger como um bem fundamental no enriquecimento social e cultural, encorajá-los para o uso da matemática no seu dia-a-dia e fazê-los reconhecer o valor que a formação académica tem no seu futuro como cidadãos ativos e promover o envolvimento dos pais na vida escolar.” (EB1/PE da Ajuda, 2013-2017, p. 5).

Conhecer as possibilidades oferecidas pela instituição revelou-se importante para prever quais as oportunidades que isso representava para a minha intervenção pedagógica. Assim, todos os aspetos anteriormente descritos foram considerados aquando da mesma e tidos como base para a ação quando isso permitia ir ao encontro das necessidades que foram emergindo ao longo da prática com o grupo de crianças.

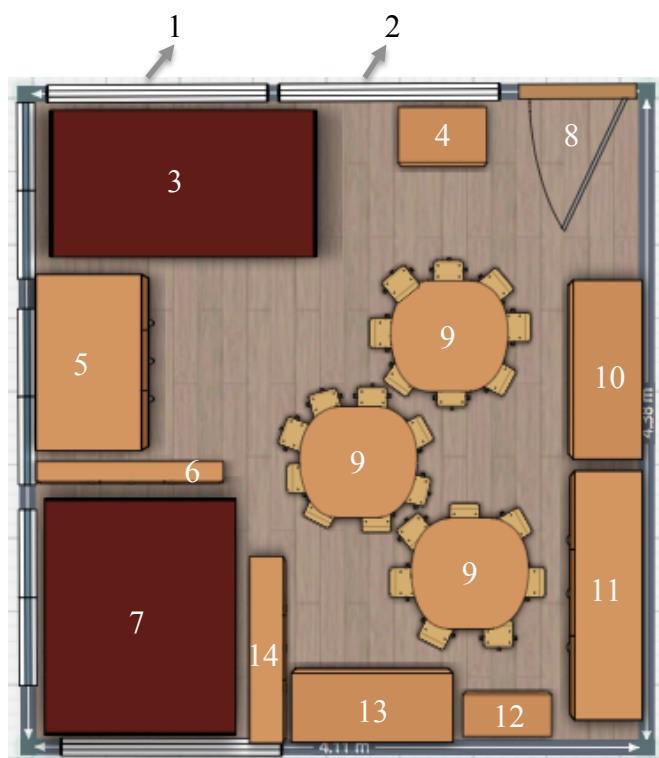
5.2. Sala Amarela

5.2.1. Organização do Ambiente Educativo

A prática pedagógica desenvolvida na EB1/PE da Ajuda teve lugar na Pré 1 - Sala Amarela. Assim, antes de passar à reflexão acerca das características do grupo de crianças em questão, é importante perceber melhor como se organizava o ambiente educativo em termos de espaço e tempo.

No que diz respeito ao primeiro aspeto (Apêndice 1), considere-se que a sala em questão dispunha de boas condições de iluminação. Além disso, embora não fosse muito espaçosa, a sala estava organizada de modo a que fosse possível tirar o maior proveito possível do espaço disponível. Quanto a este facto, considero importante destacar que a zona mais espaçosa era a área do tapete, onde as crianças desenvolviam muitas das suas brincadeiras livres e onde se realizava a maioria das atividades em grande grupo, sendo que havia espaço suficiente para este tipo de dinâmicas. Destaco ainda que esta sala era adequada ao grupo em termos de segurança e que todos os materiais estavam geralmente arrumados nos respetivos lugares.

Figura 8: Planta da Sala Amarela



Legenda:

- 1: Placares com trabalhos realizados pelos alunos
- 2: Placares com mapas das tarefas diárias (presenças, chefe do dia, mapa do tempo, etc)
- 3: Tapete
- 4: Área da Garagem
- 5: Área da Biblioteca
- 6: Materiais
- 7: Área do Faz-de-Conta
- 8: Porta
- 9: Mesas
- 10: Armário com materiais
- 11: Armário para arrumação utilizado pelas educadoras
- 12: Materiais
- 13: Jogos de Chão
- 14: Jogos de Mesa

A sala dispunha, ainda, de alguns placares nos quais eram afixadas as informações destinadas aos encarregados de educação, bem como outros dados relativos às rotinas diárias do grupo. Alguns dos placares da sala destinavam-se a cartazes de registo (tempo, presenças, aniversários, tarefas, data, regras da sala e nome das crianças) e outros tinham como objetivo a exposição das produções dos alunos, muitas vezes também dispostas nas paredes da sala. O espaço era também complementado com a existência de armários de arrumação e de um balcão com lavatório, que facilitava a realização de algumas atividades.

Figura 9: Espaços da Sala Amarela



Relativamente aos materiais e brinquedos, a sua distribuição pelo espaço ia ao encontro da metodologia High-Scope, que pressupõe a organização da sala de educação de infância segundo áreas de interesse, de modo a potenciar a aprendizagem ativa (Weikart & Hohmann, 2007). Como tal, os recursos materiais eram variados e estavam distribuídos pela sala, embora alguns já estivessem danificados ou desatualizados. O Quadro 2 permite-nos conferir quais as áreas de interesse que foram definidas pelas educadoras da sala e quais os materiais disponibilizados às crianças em cada um desses espaços.

Quadro 2: Materiais das áreas de interesse

| Área de Interesse | Síntese dos materiais disponibilizados |
|-------------------|---|
| Desenho | <p>Não existe na sala um espaço definido somente para esta área e onde se encontrem os materiais aos quais a criança pode recorrer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se quiserem brincar nesta área, as crianças podem ir buscar papel, lápis de cor, canetas de feltro ou lápis de cera. |
| Biblioteca | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Livros de literatura infantil variados; ✓ Revistas. |
| Garagem | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrutura de madeira tipo garagem; ✓ Carros, aviões, helicópteros e comboios de modelos e tamanhos variados. |
| Jogos de Chão | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Legos; ✓ Blocos de construção; ✓ Blocos padrão. |
| Jogos de Mesa | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Puzzles; ✓ Dominós; ✓ Jogos de correspondência, encaixe, memória e tabuleiro; ✓ Cartas; ✓ Loto. |
| Escrita | <p>Não existe na sala um espaço definido somente para esta área e onde se encontrem os materiais aos quais a criança pode recorrer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se quiserem brincar nesta área, as crianças podem ir buscar papel e lápis. |
| Faz-de-Conta | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mobiliário de cozinha e quarto de dormir de faz-de-conta; ✓ Adereços e objetos variados; ✓ Eletrodomésticos de faz-de-conta. |
| Modelagem | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Plasticina; ✓ Formas para plasticina. |
| Recorte | <p>Não existe na sala um espaço definido somente para esta área e onde se encontrem os materiais aos quais a criança pode recorrer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se quiserem brincar nesta área, as crianças podem ir buscar revistas e tesouras para fazer os seus recortes. |

Figura 10: Áreas de interesse e respetivos materiais



Relativamente ao tempo (Apêndice 2), verifiquei a existência de uma rotina diária que, tendo sido planeada pelas educadoras da sala, era do conhecimento das crianças, tal como Silva (2016) propõe. Assim, a existência de momentos que se repetem diariamente permitia que as crianças previssem com segurança o que se seguia a cada situação. No Quadro 3, é, então, possível verificar quais os diferentes momentos que estavam contemplados na rotina diária do grupo de crianças da Sala Amarela.

Quadro 3: Rotinas da Sala Amarela

| Horário | Rotinas |
|---------------|---|
| 08:30 | Abertura da escola |
| 08:30 – 09:30 | Entrada e acolhimento |
| 09:30 – 10:00 | Atividades livres ou orientadas na sala |
| 10:00 – 10:30 | Lanche da manhã |
| 10:30 – 11:00 | Recreio |
| 11:00 – 12:00 | Atividades orientadas na sala |
| 12:00 – 12:30 | Almoço |
| 12:30 – 13:00 | Recreio |
| 13:00 – 15:00 | Atividades livres ou orientadas |
| 15:00 – 15:30 | Lanche da tarde |
| 15:30 – 16:00 | Recreio |
| 16:00 – 18:30 | Atividades e saída |

Além destes momentos, registava-se também a participação das crianças nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Inglês, Expressão Artística e Expressão Físico-Motora, dinamizadas por docentes especializados em cada uma das áreas. O horário semanal de realização destas atividades pode ser consultado no Quadro 4.

Quadro 4: Horário das AEC

| | 2. ^a feira | 3. ^a feira | 4. ^a feira | 5. ^a feira | 6. ^a feira |
|----------------|-----------------------|-----------------------|--|--|-----------------------|
| Turno da Manhã | | | Inglês (12:45 – 13:30) | Expressão Artística (12:45 – 13:30) | |
| Turno da Tarde | | | Expressão Físico-Motora (14:45 – 15:30) | | |

Estes momentos desenrolavam-se diariamente de modo flexível, sendo que o início e o término das atividades era adaptado conforme o ritmo de cada criança. Ainda assim, destaca-se o facto do horário dos momentos exteriores à sala, como a alimentação, a higiene e o recreio, não ser passível de alterações, uma vez que era definido pela direção, atendendo ao horário das restantes salas de EPE e turmas do 1.º CEB.

5.2.2. Caracterização do Grupo

O grupo da Sala Amarela era constituído por 24 crianças, sendo a maioria do sexo feminino (17) e as restantes do sexo masculino (7). No que diz respeito às idades, estas variavam entre os 4 e os 5 anos, sendo que no início da prática pedagógica 14 crianças tinham 4 anos e as restantes 10 já tinham completado os 5 anos. Considerando as idades das crianças do grupo, foi importante analisar quais os estádios de desenvolvimentos associados às mesmas. Assim, no Quadro 5 é possível verificar quais as principais características desenvolvimentais associadas às crianças com idades entre os 4 e os 5 anos a nível cognitivo, psicossocial e moral.

Quadro 5: Caracterização da faixa etária dos 4 aos 5

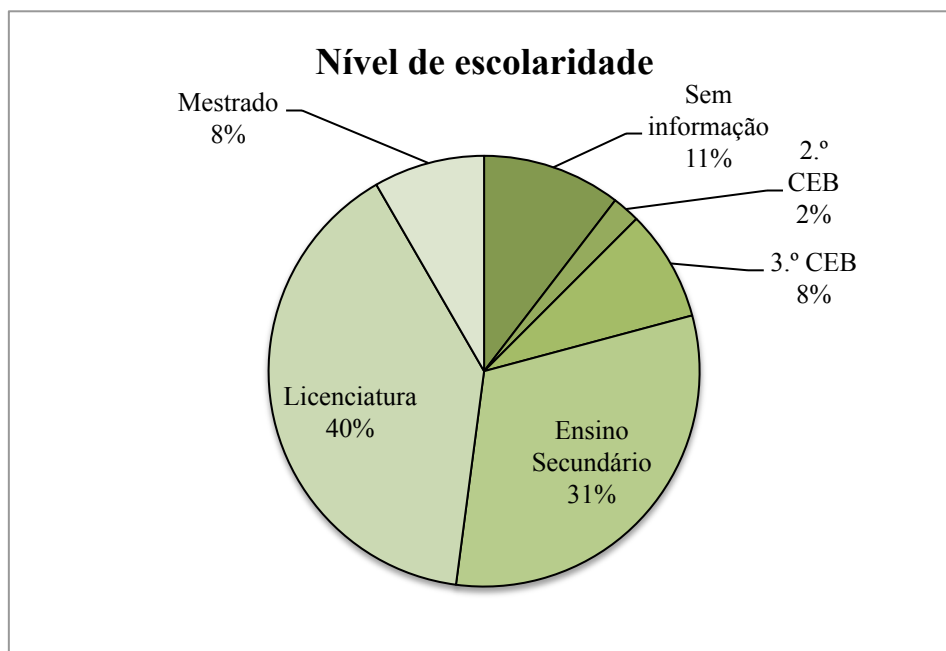
| Tipos de Desenvolvimento | | | |
|---------------------------------|--|---|---|
| | Desenvolvimento Cognitivo (Jean Piaget) | Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson) | Desenvolvimento Moral (Lawrence Kohlberg) |
| ESTÁDIO | Período Pré-Operatório (2 – 7 anos): Fase do pensamento intuitivo (4 – 7 anos) | Estádio de Iniciativa/Culpa | Nível Pré-Convencional |
| CARACTERÍSTICAS | <ul style="list-style-type: none"> ➤ O pensamento torna-se menos egocêntrico; ➤ Consciência social; ➤ Capacidade de considerar outros pontos de vista; ➤ Verbalização dos processos mentais, porém, foco numa ideia de cada vez. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Iniciativa para explorar novas situações e brincar, levando a cabo tarefas prazerosas; ➤ Sentimento de culpa perante ações reprimidas ou comportamentos inadequados. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Incapacidade para compreender as razões porque uma ação pode ser correta ou errada; ➤ Distinção entre o certo e o errado com base nos castigos ou recompensas associados a cada ação; ➤ Ações orientadas por interesses e pela satisfação das necessidades individuais. |

Fonte: Hockenberry e Wilson (2011)

No que diz respeito aos contextos de que são provenientes estas crianças, considero relevante referir que neste grupo se incluía uma criança de nacionalidade francesa, uma de nacionalidade venezuelana e ainda uma outra criança de nacionalidade indiana. Considerei, também, importante apurar quais as habilitações académicas e o nível socioprofissional dos agregados familiares das crianças em questão, recorrendo às informações disponibilizadas pela docente cooperante.

Relativamente às habilitações académicas do agregado familiar de cada criança, os dados recolhidos foram compilados na grelha que pode ser consultada no Apêndice 3. Com base na mesma, foi possível construir o Gráfico 1, que nos permite compreender melhor quais os níveis de escolaridade que os pais das crianças completaram.

Gráfico 1: Habilitações académicas dos agregados familiares da Sala Amarela

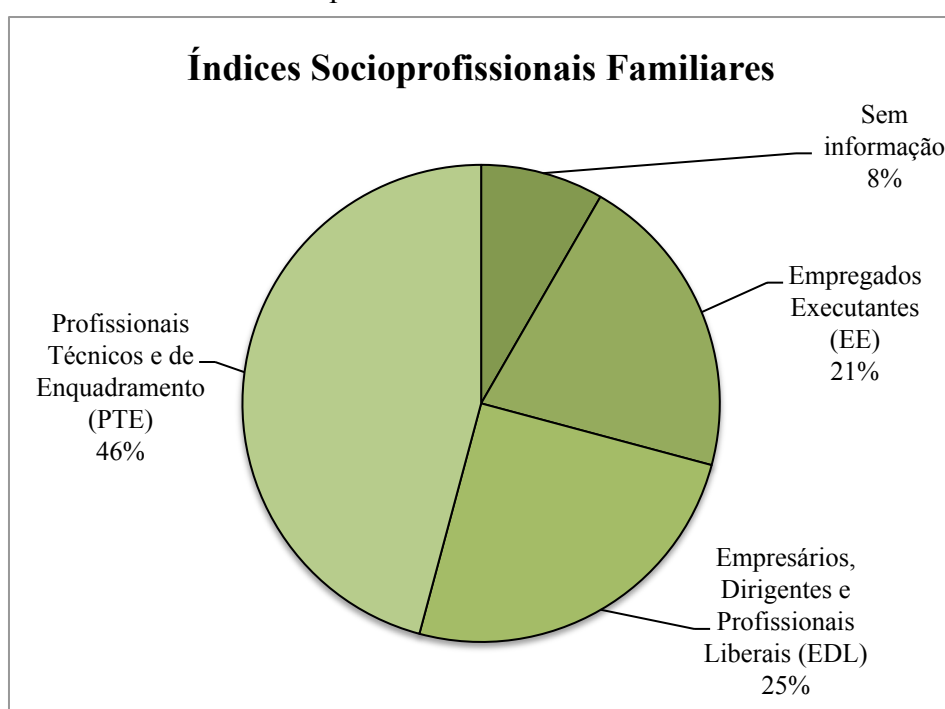


Assim, é possível verificar que é reduzido o número de pais com um nível de escolaridade baixo. Pelo contrário, a maioria concluiu o ensino secundário e praticamente metade detém habilitações académicas ao nível do ensino superior. Embora tal não se verifique rigorosamente em todas as situações, a verdade é que, no geral, níveis mais elevados de habilitações académicas por parte dos pais correspondem a um maior interesse pelo percurso educativo das crianças. No caso da Sala Amarela, pude confirmar este facto, uma vez que os familiares das crianças se

mostravam interessados pela aprendizagem e crescimento das mesmas e procuravam, dentro do possível, envolver-se nas situações escolares.

Por sua vez, para calcular o nível socioprofissional dos agregados, identificaram-se as profissões dos pais das crianças e, a partir das mesmas, definiram-se os Índices Socioprofissionais Individuais (ISI). Posteriormente, o cruzamento dos ISI dos pais de cada criança permitiu encontrar os Índices Socioprofissionais Familiares (ISF), sendo que todos estes dados se encontram compilados na grelha que pode ser consultada no Apêndice 4. Após a sua análise, construí o Gráfico 2, através do qual é possível verificar qual a frequência de cada ISF.

Gráfico 2: Índices Socioprofissionais Familiares da Sala Amarela



Analisando os dados anteriores, podemos concluir que uma pequena percentagem dos agregados familiares se enquadra na categoria de EE, pertencendo os restantes às categorias PTE e EDL. De acordo com Costa (2008), os trabalhadores da categoria PTE constituem a classe média, enquanto os da categoria EDL constituem a classe alta. Isto significa que a maioria dos agregados familiares das crianças da Sala Amarela se insere numa classe média-alta. Na prática, julgo que este aspeto se refletiu nos recursos e experiências a que estas crianças tinham diariamente acesso nos seus contextos familiares.

Após analisar com algum pormenor as origens das crianças da Sala Amarela, é também importante conhecer as principais características das mesmas, quer em termos de aprendizagem, quer em termos pessoais. Assim, tendo como base as

OCEPE (Silva, 2016) foi possível identificar quais as principais competências que estas crianças já tinham adquirido no âmbito das diferentes áreas de conteúdos e aquelas em que apresentavam maiores lacunas. Neste sentido, o Quadro 6 permite verificar qual o meu ponto de vista relativamente a estes aspetos.

Quadro 6: Caracterização do grupo de crianças, de acordo com as OCEPE

| Áreas de Conteúdos /Domínios | Caracterização |
|-----------------------------------|---|
| Área de Formação Pessoal e Social | <ul style="list-style-type: none"> ✓ As crianças estão confiantes daquilo que são capazes de fazer, o que as estimula a participar ativamente nas dinâmicas da sala; ✓ O grupo é capaz de exteriorizar as suas necessidades, emoções e preferências; ✓ As crianças são curiosas e contribuem positivamente para os diálogos, dinâmicas e atividades desenvolvidos na sala; ✓ Regista-se alguma dificuldade em aceitar e lidar com o insucesso, havendo, por vezes, a necessidade dos adultos orientarem esse processo de aceitação; ✓ O grupo está ciente do espaço e das rotinas diárias, revelando autonomia nas tarefas e brincadeiras; ✓ Por vezes, algumas crianças demonstram pouco interesse, quer pelas atividades propostas, quer pelas atividades livres; ✓ Algumas crianças ainda revelam alguma dificuldade em esperar pela sua vez para intervir ou participar nas atividades; ✓ Há crianças que têm dificuldade em resolver autonomamente os conflitos com os seus pares. |
| Área de Expressão e Comunicação | <p>Domínio da Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Algumas crianças apresentam maior destreza física que outras, porém, o prazer e gosto pela atividade física é geral; ✓ Compreendem as regras dos jogos, aceitam-nas e cumprem-nas na realização das atividades; ✓ A maioria das crianças já adquiriu as competências físicas definidas para esta faixa etária em termos de movimento, deslocamentos, equilíbrio, perícia e manipulação. <p>Domínio da Educação Artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Todas as crianças sentem prazer quando toca a atividades de expressão visual com recurso a diferentes elementos plásticos; ✓ São capazes de utilizar diferentes técnicas e materiais, compreendendo as diferentes finalidades dos mesmos e adaptando-as às suas criações; ✓ Quase todas as crianças demonstra consciência estética, que se reflete nos seus trabalhos; ✓ Desenvolvem jogos dramáticos variados e, geralmente, em contexto de brincadeira livre; ✓ Embora demonstrem interesse por rimas e lengalengas, as crianças deste grupo não se revelam muito motivadas em atividades somente de canto, havendo necessidade de introduzir gestos ou pequenas danças para que as mesmas se tornem mais atrativas. Esta situação é mais evidente no caso dos meninos do grupo. |

| | |
|---|---|
| | <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interessam-se pela escrita e fazem frequentemente perguntas quanto à forma gráfica de uma palavra ou quanto às letras necessárias para a construir; ✓ Embora a maioria das crianças comunique de forma clara e complexa, existe a necessidade de incentivar a participação de um pequeno grupo de crianças como forma de estimular a sua linguagem; ✓ São capazes de compreender histórias, rimas ou canções, recontando-as; ✓ A maior parte das crianças serve-se da linguagem oral para partilhar experiências, vivências, ideias ou opiniões acerca dos mais variados temas; ✓ Um pequeno grupo de crianças é já capaz de contar o número de sílabas das palavras ou o número de palavras de uma frase, bem como de identificar algumas letras; ✓ Demonstram vontade de aprender a ler e a escrever; ✓ Existe, ainda, a necessidade de compreender que a escrita tem diferentes funções e de associá-la ao quotidiano na sala. <p>Domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecem a sequência dos números, porém, existe a necessidade de explorar a sua associação a quantidades e contrariar a memorização apenas desta sequência; ✓ As crianças resolvem operações simples de adição e subtração, contagens e estimativas no âmbito das suas rotinas diárias e brincadeiras. |
| <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A maior das crianças demonstra curiosidade e vontade de conhecer e compreender o mundo ao seu redor, colocando questões, investigando e explorando; ✓ Demonstram capacidade para associar as aprendizagens aos seus contextos quotidianos e vice-versa; ✓ Apresentam um leque abrangente de conhecimentos prévios e demonstram ter tido experiências ricas e diversificadas fora do contexto escolar, trazendo essas vivências para o diálogo e partilha com o grupo. |

Além disso, cada criança apresentava também outras particularidades, interesses e necessidades que não estavam abrangidos nesta análise. Como tal, no Quadro 7 é possível consultar as informações que, com base na observação e interação com cada uma das crianças, considereei serem relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Quadro 7: Interesses e necessidades das crianças da Sala Amarela

| Criança | Interesses, necessidades e outras observações |
|------------------|--|
| Tomás | Demonstra alguma imaturidade na relação com os pares, chegando por vezes a ser um pouco agressivo. Apresenta muita dificuldade em concentrar-se, em especial nos momentos de diálogo e partilha. Porém, demonstra muito prazer na realização de atividades plásticas, sendo capaz de concentrar-se durante mais tempo quando leva a cabo este tipo de tarefas. Por vezes, mostra-se cansado e com alguma necessidade de dormir à tarde, tendo chegado a adormecer algumas vezes. |
| Ana | É uma criança muito amável e que respeita tanto os seus pares como os adultos da sala, apresentando aquele que seria considerado um bom comportamento. Ainda assim, é um pouco tímida e demonstra pouco à vontade em expor-se perante os outros, precisando de algum conforto e incentivo. Participa nas atividades sempre com muito entusiasmo, demonstrando prazer na realização das mais variadas tarefas. |
| Laura | Apresenta um desenvolvimento completo e global. É uma criança interessada e que se envolve com entusiasmo nas atividades. Na realização das mesmas, revela-se muito autónoma e é até capaz de colaborar cooperativamente com colegas que necessitam. É amável e amiga, tendo desenvolvido uma relação positiva com todos os seus pares, embora brinque preferencialmente com as meninas. |
| Sofia | Embora apresente um desenvolvimento completo aos diferentes níveis, salienta-se a sua desenvoltura física, sendo que esta é uma das crianças mais ágeis e enérgicas. Brinca, geralmente, com o mesmo grupo de meninas, revelando, por vezes, algum ciúme no que a elas diz respeito. É participativa, interessada e muito curiosa. |
| Carla | É uma criança com iniciativa, que participa com entusiasmo e que é capaz de opinar sobre diferentes assuntos, apresentando as suas preferências de forma clara. É uma das líderes da sala, orientando os seus pares, em especial as meninas, e ditando grande parte das regras do grupo. Além disso, o acesso a variadas experiências no seu quotidiano familiar traduz-se em ideias que gosta de partilhar, não só com os seus pares, mas também com os adultos. |
| Guilherme | Diariamente, demonstra-se muito imaturo no que diz respeito ao cumprimento de regras e à adequação dos seus comportamentos, demonstrando dificuldade em compreender as razões porque pode ou não adotar alguns comportamentos. Existe, também, alguma dificuldade na autorregulação dos seus comportamentos, fazendo muitas vezes birras e chorando quando é contrariado. À parte desta |

| | |
|-----------------|--|
| Diana | Esta criança revelava-se inicialmente muito tímida. Porém, rapidamente ultrapassou esta fase, integrando-se positivamente no grupo de crianças. Por ser de origem estrangeira, existe ainda alguma falta de vocabulário, sendo, por isso, necessário um estímulo a nível da comunicação e expressão oral. |
| Maria | Embora um pouco tímida, é uma criança que gosta de se envolver nas atividades e de contribuir para o sucesso das mesmas. Revela-se já bastante autónoma e capaz de levar a cabo diferentes atividades sem que seja necessária muita orientação da parte dos adultos. Demonstra alguma desorganização quanto aos materiais, em especial nos momentos de trabalho coletivo em que estes estão a ser partilhados. |
| Lourenço | Perante os adultos, esta criança torna-se muito reservada e pouco participativa. Contudo, nos momentos de brincadeira livre, foi possível observar que já desenvolveu algumas relações sólidas com alguns dos seus pares, refugiando-se nos mesmos. Aquando da realização das atividades, embora sempre muito reservado, este menino empenha-se nas tarefas que leva a cabo, sendo muito persistente e decidido. |
| Juliana | As educadoras da sala estão a tratar do processo de encaminhamento desta criança para a Educação Especial. O caso desta criança é um pouco preocupante, uma vez que apresenta algumas dificuldades a nível da expressão e compreensão oral, talvez por falar outra língua. Esta barreira intensifica-se ainda mais pelo facto dos pais falarem muito pouco português, sendo que a maior parte das vezes a comunicação com os mesmos fez-se em inglês. Como tal, torna-se complicado dialogar com os mesmos acerca da criança e das suas necessidades. Ainda assim, foi possível perceber a preocupação dos mesmos para que a criança inicie a aprendizagem da escrita e da leitura. Por estes motivos, o envolvimento da criança nas atividades da sala está mais dificultado, tendo-se verificado que são os momentos de brincadeira livre aqueles em que a criança mais explora e nos quais mais encontra prazer. Apresenta algumas dificuldades a nível da expressão físico-motora. |
| Leonardo | Criança participativa e curiosa. Envolve-se nas atividades desenvolvidas na sala, porém, durante curtos períodos de tempo. As brincadeiras livres, em especial com jogos, blocos de construção e garagem são bastante motivantes para esta criança. Demonstra pouco interesse por atividades de tipo plástico, apresentando-se muitas vezes sem vontade de fazê-las e não tendo cuidado a nível |

| | |
|----------------|---|
| Mara | Interessada em aprender e desenvolver atividades diferentes e estimulantes. É cuidadosa com os seus trabalhos, estando sempre muito atenta aos pormenores. Interage bem com todos os colegas e com os adultos. É bastante comunicativa e gosta de dialogar acerca dos mais variados tópicos, colocando muitas questões e fazendo partilhas interessantes. Tem iniciativa e gosta de participar nas atividades, partilhando com orgulho tudo aquilo que é capaz de fazer. |
| Rita | Esta criança é evidentemente mais pequena que as outras, destacando-se do grupo por esse motivo. Precisa de estímulo a nível da motricidade fina, que ainda se apresenta pouco desenvolvida. Demonstra alguma imaturidade nas relações com os pares e também nas brincadeiras, quando comparada à maioria das crianças do grupo. Necessita de momentos de exploração dos materiais e brinquedos e demonstra muito prazer nos momentos de brincadeira livre. O seu desenho apresenta-se ainda numa fase de garatuja. |
| Mónica | É uma criança muito responsável, apresentando um comportamento exemplar e demonstrando compreender as regras associadas aos diferentes momentos da rotina diária. Participa nas diferentes atividades ativamente, evidenciando vontade de aprender. A sua capacidade de comunicação é excelente e o seu leque vocabular é bastante alargado. |
| Filipa | É a típica criança “traquinas” que está sempre divertida e à espera de um momento em que possa espicaçar os colegas. O seu entusiasmo traduz-se nas tarefas que realiza, que leva a cabo sempre com muito envolvimento. Por vezes, tem alguma dificuldade em esperar pela sua vez para participar e em ouvir os colegas, interrompendo-os. |
| Rafaela | Os momentos de diálogo em grande grupo são os menos adequados a esta criança, que se distrai facilmente e acaba por perturbar as dinâmicas do grupo. Porém, fica fascinada com a leitura de histórias, apresentação de materiais, recurso a fantoches ou outros momentos deste género. |
| Daniel | Esta criança apresenta algumas dificuldades a nível da dicção. Ainda assim, isso não é um impedimento para que participe sempre que possível. É pouco cuidadoso com os seus trabalhos, em especial no que diz respeito ao aspeto estético. Revela muita necessidade de explorar e brincar livremente, sendo que a garagem e os blocos de construção são as atividades que geralmente desenvolve. |
| Mariana | Criança tímida, mas amável, que interage com os colegas e com os adultos de forma educada e muito calma. Ao realizar atividades orientadas, mesmo quando se mostra entusiasmada, acaba por rapidamente perder o interesse e querer fazer outra coisa. Por esta razão, as atividades não devem ser muito prolongadas. |

| | |
|------------------|---|
| Pedro | Esta criança encontra-se ainda numa fase de adaptação ao grupo e à escola, um processo que se tem revelado muito difícil. A separação dos pais durante o tempo da escola tem resultado numa clara carência afetiva que exige, da parte das educadoras, alguma atenção e cuidado extra. É também uma criança mais imatura que as restantes, o que se reflete nas suas relações com os pares. Por esse motivo, brinca geralmente com a Soraia, uma criança que está na mesma situação. |
| Daniela | Esta criança apresenta uma personalidade bastante vincada, sendo decidida quanto ao que quer e como o quer fazer. Participa frequentemente e argumenta de forma pertinente para fazer valer os seus pontos de vista. Tem um espírito de líder e é uma criança desenvolvida aos vários níveis. |
| Isabel | Esta criança demonstra alguma dificuldade na autorregulação dos seus comportamentos, sendo frequente fazer birras. Participa frequentemente e traz ideias interessantes para o grupo. Todavia, verifica-se a necessidade de regular esta participação e de promover o respeito pelos colegas, que a criança muitas vezes interrompe propositadamente. A área do faz-de-conta é uma das suas áreas favoritas, sendo quase sempre aquela para onde se desloca nos momentos de brincadeira livre. |
| Francisca | Manifesta um claro atraso de desenvolvimento a nível da fala e da comunicação, embora esteja já a ser acompanhada por uma terapeuta da fala, fora da instituição escolar. Esta criança vivenciou situações familiares complicadas e isso traduz-se numa grande carência emocional. É uma criança extremamente afetuosa, não só com os pares, mas sobretudo com os adultos, nos quais encontra alguma segurança, sendo frequente querer acompanhar o que estes fazem. Esta criança relaciona-se positivamente com os pares, que a veem como a bebé do grupo e que agem de forma bastante protetora. No que diz respeito à aprendizagem, revela-se muito curiosa no que diz respeito ao mundo que a rodeia. Faz muitas perguntas e procura explicações, embora tenha dificuldade em comunicar, sendo frequente que isso ocorra por meio de gestos e de gemidos. Ainda assim, a criança evoluiu significativamente nesta área, sendo progressivamente capaz de formar frases mais complexas. |
| Renato | É uma das crianças que as educadoras da sala pretendem que seja observada e acompanhada pela docente da Educação Especial, o que se deve à sua constante falta de motivação, pouco envolvimento nas atividades da sala e quase inexistente interesse e iniciativa. Esta atitude constante e a sua falta de partilha acerca do que gosta, pensa ou sente quanto às mais variadas situações tornam mais complicado perceber que tipo de brincadeiras, tarefas ou atividades podem ser mais motivantes ou significativas para esta criança. Quando brinca livremente, revela-se igualmente desinteressado, cingindo-se muitas vezes à área da garagem e não demonstrando vontade de explorar as restantes. |

| | |
|---------------|--|
| Soraia | É uma criança bastante sossegada e tímida, que se relaciona pouco com os pares e que muitas vezes prefere brincar sozinha ou apenas com um grupo pequeno de colegas. Por vezes, tem alguma dificuldade em aceitar regras ou orientações que a contrariem, sendo frequente que faça birras. Na realização de atividades, exige um acompanhamento um pouco mais individual e nos momentos de brincadeira livre demonstra pouca iniciativa para escolher quais as atividades que são, para si, mais prazerosas, precisando de estímulo nesse sentido. |
|---------------|--|

5.3. Princípios Inerentes à Ação Educativa

5.3.1. Aprendizagem Significativa Através das Áreas de Interesse

Numa sala de Educação de Infância, o espaço educativo que envolve a criança e os materiais que estão ao seu dispor contribuem amplamente para a promoção de uma aprendizagem que ocorre por meio da ação. De acordo com Weikart e Hohmann (2007), este tipo de aprendizagem permite que a criança encontre um sentido para o mundo. Os significados que esta vai atribuindo à realidade que lhe é próxima advêm da sua curiosidade e desejos inatos, da sua iniciativa para explorar e das interações diárias com objetos, pessoas, contextos e ideias.

Sendo a interação com os objetos um dos pontos primordiais deste processo de descoberta e exploração, cabe ao educador gerir e organizar todo o contexto de aprendizagem. No âmbito da Pedagogia-em-Participação, Oliveira-Formosinho (2011) contempla a questão do espaço. De acordo com esta autora, o educador deve organizar o espaço pedagógico de tal forma que este represente um meio propício para a aprendizagem, no qual a criança deverá ter a oportunidade de experimentar diferentes vivências da realidade. De forma a proporcionar este tipo de aprendizagem diversificada, sugere-se, então, a organização das salas de Educação de Infância em áreas de atividades específicas, cujos materiais permitam que a criança construa a sua própria aprendizagem.

Neste sentido, Weikart e Hohmann (2007) contemplam a possibilidade de existência de várias áreas de interesse, tais como áreas de construções, faz-de-conta, escrita, leitura e música. Contudo, os autores apresentam estas áreas apenas como propostas, acrescentando que existe sempre espaço para novas áreas definidas por cada educador, que deve considerar quais as áreas que são prioritárias para a sua sala e grupo de crianças.

crescimento e aprendizagem e de conduzirem a atividades para as quais a criança encontra um significado e uma relevância.

Em meu entender, o grupo de crianças da Sala Amarela muitas vezes não encontrava no espaço e materiais da sala este tipo de oportunidades. Tal como referi anteriormente, nesta sala estavam identificadas várias áreas de interesse nas quais as crianças podiam brincar livremente. Contudo, pude verificar a preferência evidente, por parte de quase todas as crianças, de algumas áreas, em detrimento de outras que raramente eram utilizadas. Assim, tive oportunidade de recolher os dados apresentados no Quadro 8, relativamente à afluência de crianças nas áreas.

Quadro 8: Frequência das áreas de interesse

| | | Número de crianças que brincaram | | | | | |
|--------------------|---------------|----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | 19/10/2015 | 20/10/2015 | 21/10/2015 | 26/10/2015 | 27/10/2015 | 28/10/2015 |
| Áreas de Interesse | Desenho | 1 | 4 | 7 | 4 | 6 | 4 |
| | Garagem | 6 | 3 | 4 | 6 | 5 | 4 |
| | Escrita | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Biblioteca | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| | Faz-de-conta | 6 | 6 | (fechada) | 6 | 5 | 4 |
| | Modelagem | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 1 |
| | Jogos de Mesa | 3 | 2 | 0 | 2 | 1 | 3 |
| | Recorte | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Jogos de Chão | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 |

Assim, é possível verificar que algumas das áreas não despertavam o interesse das crianças e eram pouco utilizadas, ao passo que outras eram a preferência de quase todas. Assim, registou-se que as áreas do faz-de-conta, garagem, modelagem, desenho e jogos de chão tinham a maior afluência. Por sua vez, as áreas da escrita, biblioteca e recortes nunca foram utilizadas durante o tempo de observação e recolha de dados. A área dos jogos de mesa foi também utilizada, porém, com uma afluência visivelmente menor.

A análise destes dados obrigou-me a questionar a pertinência e significado que as crianças atribuíam aos materiais da sua sala. Assim, considerei que o facto de certo tipo de atividades e materiais não despertarem o interesse da maior parte das crianças seria um indicador de que estes não suscitam a sua curiosidade natural e desejo de

explorar. Como tal, havia uma clara necessidade de criar oportunidades para que, através da brincadeira e exploração livres, as crianças construíssem aprendizagens que fossem ao encontro dos seus interesses, escolhas e necessidades e que fossem, por este motivo, mais significativas.

Além das atividades desenvolvidas pelas crianças de forma livre em cada área de interesse, as atividades planeadas e propostas pelas educadoras foram também alvo da minha observação e reflexão. De modo geral, o grupo manifestava um grande interesse em participar, fazer e aprender. Porém, a par desta vontade de aprender, existia ainda uma grande necessidade de brincar livremente, de socializar e de viver momentos de convivência. Como tal, era imprescindível que se proporcionassem variadas oportunidades para este grupo brincar livremente, evitando prolongar demasiado as atividades orientadas.

5.3.1.1. Questão de Investigação-Ação

As questões apresentadas anteriormente despertaram em mim a necessidade de refletir acerca do espaço e intervir de forma a contribuir para a melhoria das problemáticas identificadas. Assim, considerei que as áreas de interesse da sala deveriam representar um dos eixos centrais da minha prática pedagógica. Como tal, pretendia contrariar a tendência para as áreas de interesse não representarem, muitas vezes, momentos de aprendizagem para as crianças. Além disso, julguei necessário que as brincadeiras desenvolvidas nas áreas de interesse estivessem de acordo com os interesses e necessidades das crianças, de modo a que houvesse uma aprendizagem mais significativa. Para responder a estas pretensões, decidi desenvolver em torno desta questão o meu projeto de Investigação-Ação. Assim, a questão-problema à qual eu pretendi dar resposta foi a seguinte:

“De que forma as áreas de interesse da Sala Amarela podem ser promotoras de momentos de aprendizagem significativa que vão ao encontro das necessidades e preferências das crianças?”

5.3.1.2. Estratégias de Intervenção

Após fazer uma revisão da literatura que considerei relevante para estudo, foi possível delinear, de forma teoricamente sustentada, quais as estratégias de intervenção a levar a cabo. Assim sendo, para este projeto de Investigação-Ação

foram definidas quatro estratégias gerais de intervenção, que se refletiram em algumas situações e atividades mais específicas.

a) Revitalização das áreas de interesse

Refletindo especificamente sobre a questão das áreas de interesse, é relevante que o educador de infância pondere quais os materiais mais pertinentes e que, por esse motivo, devem existir em cada uma das áreas da sua sala. Lopes (2015) defende a necessidade de todos os espaços e materiais representarem oportunidades ricas de brincadeira, crescimento e aprendizagem e de conduzirem a atividades para as quais a criança encontra um significado e uma relevância. É, então, relevante que em cada área de interesse se incluam numerosos materiais e objetos que permitam ir ao encontro deste pressuposto. Simultaneamente, a escolha desses materiais deve considerar quais as atividades mais indicadas a cada área e permitir que as crianças as desenvolvam.

Tendo este aspeto em consideração, julguei que seria pertinente a revitalização das áreas de interesse já existentes na sala, através da introdução de novos materiais que fossem adequados, não só a cada área, mas também às necessidades e interesses do grupo. Com base nas observações registadas no DB de 13 de outubro, defini qual seria a primeira área de intervenção:

“(…) o envolvimento das crianças com os livros que tinham ao seu dispor nesta área era quase nulo. As crianças agarravam nos livros e folheavam-nos velozmente, raramente parando para ver as imagens e não demonstrando muito prazer nesta atividade.” **(Diário de Bordo, 13 de outubro de 2016)**

Assim, a biblioteca foi a primeira área da Sala Amarela que mereceu a minha atenção e intervenção. Procurando a introdução de livros que, sendo adequados às características do grupo, fossem também interessantes e apelativos para o mesmo, optei por introduzir livros cuja construção contasse com o envolvimento das crianças.

Assim, num primeiro momento, as crianças ficaram encarregues de colorir as páginas deste livro, que foram, posteriormente, reunidas e cujo resultado final foi apresentado numa dinâmica de grupo. Teve, então, lugar um momento de leitura da história, no qual se destaca o envolvimento e participação das crianças, evidente nos seguintes registos:

“Para mim, foi evidente que esta história, cujo livro fora construído pelas próprias crianças, tinha despertado o seu interesse e motivação. Assim, as crianças mantiveram-se muito atentas à leitura da história, porém, procuravam intervir e fazer partilhas relativamente à mesma frequentemente. Além disso, os tipos de famílias apresentados no livro suscitavam a curiosidade das crianças e davam aso a diálogos interessantes, em que as crianças procuravam entender de que modo estas famílias eram diferentes e, ao mesmo tempo, por que razão continuavam a ser tão legítimas..” (Diário de Bordo, 23 de novembro de 2016)

Importa também salientar o facto deste momento ter permitido que as crianças estivessem envolvidas na leitura de uma história que estaria disponível para as suas brincadeiras livres. Segundo o que observei, isto não é frequente, sendo que não presenciei nenhuma situação de aprendizagem planeada que envolvesse as histórias que já existem na área da biblioteca. Assim, a abordagem que optei por fazer ao novo material permitiu que as crianças ficassem a conhecer a história e algumas ideias inerentes à mesma, que foram discutidas com todo o grupo.

Além da introdução destes livros, a minha intervenção na área da biblioteca pressupôs que, nos momentos de brincadeira livre nas áreas, eu acompanhasse as crianças e, sempre que fosse do seu interesse, lhes lesse as histórias disponíveis nesta área. Deste modo, as histórias ganhavam um significado acrescido para as crianças, além da leitura feita para as mesmas contribuir para o progresso no domínio da linguagem oral, tal como é sugerido nas OCEPE (Silva, 2016).

Tendo em conta os dados recolhidos durante o período de observação, achei que também a área dos jogos de mesa merecia uma intervenção no que toca aos recursos disponíveis para as brincadeiras das crianças. Assim, foi importante pensar acerca de materiais que contribuíssem para que, naquela área, as crianças aprendessem de forma mais significativa, como era objetivo deste projeto.

Neste sentido, tive em consideração o facto de, nesta fase que antecipa a entrada no 1.º CEB da maioria das crianças, muitas delas demonstrarem uma curiosidade natural pelos caracteres utilizados na escrita, tanto letras, como números. Decidi, então, tirar partido deste interesse de uma forma lúdica, tendo em atenção que as OCEPE (Silva, 2016) ressaltam que muitas crianças “(...) aprendem a recitar a sequência numérica, sem, no entanto, terem o sentido de número.” (p. 79). Assim sendo, optei por construir três jogos que estavam relacionados com os números 1 e 2 e através dos quais eu pretendia consolidar a noção de que o número está diretamente associado a uma quantidade. Para tal, levei um jogo de correspondências, um jogo da memória e um jogo do dominó, sendo que cada um deles tinha um nível de dificuldade mais elevado que o anterior.

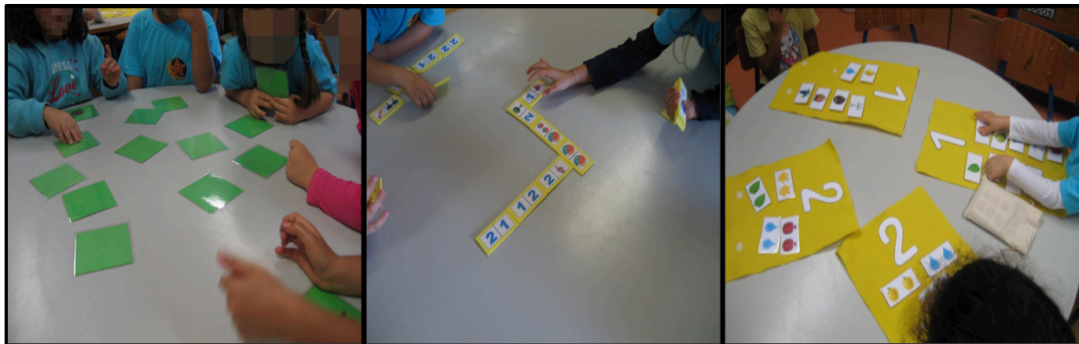
Figura 14: Jogos de mesa (dominó, memória e correspondências)



Esta questão dos números surgiu no âmbito do plano mensal de atividades, sendo que me foi proposto pela educadora cooperante que planeasse situações de aprendizagem que permitissem explorar com mais pormenor os números em questão. Porém, analisando a minha intervenção, considero que o facto destes jogos decorrerem do plano mensal de atividades acabou por condicionar em parte o potencial dos mesmos. Embora para algumas crianças a exploração dos números 1 e 2 fosse adequada nesta fase, para outras esta abordagem tornava-se demasiado acessível, o que se deve às diferenças de desenvolvimento e aprendizagem que, naturalmente, se registavam no grupo de crianças. Como tal, considero que a minha intervenção poderia ter sido enriquecida, caso eu tivesse atuado de forma mais diferenciada, introduzindo jogos que permitissem explorar diferentes números e respetivas quantidades.

Ainda assim, considero que a introdução destes materiais na área de interesse em questão foi pertinente, uma vez que permitiu que as crianças contactassem com jogos que exigiam dinâmicas e estratégias diferentes dos que já faziam parte desta área. Por sua vez, as crianças também demonstraram muito prazer nas suas brincadeiras com os jogos, que tiveram oportunidade de explorar, numa primeira fase, em pequenos grupos com orientação dos adultos. O seu entusiasmo foi evidente, havendo muitas crianças a pedir para jogar novamente os seus jogos preferidos, algo que tinham oportunidade de fazer nos momentos de brincadeira livre, se assim quisessem.

Figura 15: Exploração dos jogos nas brincadeiras livres



Por fim, esta estratégia previa também a intervenção e melhoramento da área da escrita, que, no meu entender, merecia especial atenção. Embora as crianças conhecessem a existência desta área e a mesma estivesse contemplada no Mapa das Atividades, não existia nenhum espaço ou materiais especificamente destinados ao desenvolvimento das competências relacionadas com a escrita. Silva (2016) sugere que o educador disponibilize na sala de EPE materiais diversificados que permitam que as crianças explorem a linguagem escrita e, progressivamente, identifiquem algumas das suas convenções. Seguindo esta orientação, reuni alguns materiais que considerei importantes e adequados aos níveis de desenvolvimento destas crianças e que, no fundo, constituíram a área da escrita.

A introdução destes materiais deu lugar a diferentes oportunidades de aprendizagem que as crianças levaram a cabo por iniciativa própria e no âmbito das suas brincadeiras. Assim, puderam recorrer ao quadro branco e ao quadro magnético para recriar livremente a escrita de uma forma mais lúdica e, simultaneamente, estimulante em termos de motricidade fina. As crianças tiveram também oportunidade de recriar algumas palavras e de associar letras através da exploração do alfabeto

móvel e de cartões variados com imagens familiares às crianças e respetiva legenda. O reconhecimento das letras foi também possível através da utilização de dois cartões circulares com o alfabeto nos quais deveriam ser colocadas as molas com as letras correspondentes. Por sua vez, foi ainda introduzido um caderno com folhas coloridas, ao qual as crianças recorreram para escrever livremente o seu nome ou outras letras e palavras que já conheciam. Tinham, ainda, a oportunidade de copiar palavras que encontrassem em outros materiais ou, até, de criar as suas próprias palavras, recorrendo às suas representações sobre a escrita.

Figura 16: Exploração dos materiais da área da escrita



Embora os materiais introduzidos fossem simples, considero que fui capaz de apresentar uma proposta inicial bastante rica e apelativa, considerando os conhecimentos que estas crianças já detinham a nível da escrita. Esta minha crença advém das informações que tive oportunidade de recolher quando disponibilizei os materiais para que as crianças os explorassem livremente, conforme podemos verificar no seguinte excerto do DB:

“(…) muito espontaneamente, as crianças começaram a dar as suas sugestões de como utilizar cada material, dando até várias opções para cada material. Conforme fui mostrando cada material, procurei explorá-lo um pouco em grande grupo, sendo que no caso do quadro branco, depois das crianças sugerirem que podiam copiar os nomes dos seus cartões, as mesmas quiseram vir fazê-lo. Assim, várias crianças estiveram a escrever o seu nome e algumas copiaram até o de outros colegas. Após apresentar todos os materiais, voltei a arrumá-los na caixa, sendo que estava a aproximar-se a hora do lanche. As crianças mostraram-se impacientes e muitas começaram a perguntar quando podiam brincar com os novos materiais. Disse-lhes que, assim que regressassem do intervalo, poderiam brincar livremente na sala.” **(Diário de Bordo, 15 de dezembro de 2016)**

Por fim, julgo importante refletir acerca da área dos recortes, cuja utilização por parte das crianças era também pouco frequente. À semelhança da área da escrita, também esta área não contava com materiais ou espaços especificamente definidos para dedicar ao recorte. Contudo, embora esta área carecesse também de intervenção, optei por dedicar a minha atenção à área da escrita e levar a cabo a intervenção descrita anteriormente. Isto deveu-se ao facto das crianças revelarem uma maior curiosidade e interesse em compreender os processos relativos à escrita, algo que era comum a quase todas as crianças. Além disso, algumas crianças ainda não tinham a competência do recorte muito bem adquirida, o que, em meu entender, poderia ser um fator de desmotivação perante esta área, embora a mesma pudesse contribuir para desenvolver a competência em questão. Considerando o limitado tempo de intervenção de que dispunha, optei, então, por intervir naquela área que considerei que despertaria o interesse de um maior número de crianças, dedicando-me à revitalização da área da escrita. Contudo, reconheço que, caso dispusesse de mais tempo de intervenção, esta seria, certamente, uma das áreas de intervenção seguintes.

Em suma, é possível verificar que o desenvolvimento da estratégia em questão permitiu criar inúmeras oportunidades de aprendizagem ricas e diversificadas e, sobretudo, disponibilizar às crianças materiais significativos que estas pudessem explorar de forma autónoma e espontânea. Assim, acho que fui capaz de transformar

os momentos de brincadeira livre das crianças da Sala Amarela, tornando-os mais lúdicos e prazerosos.

b) Criação de áreas de interesse

A segunda estratégia de intervenção consistia na criação de novas áreas de interesse que fossem ao encontro dos gostos das crianças. Esta estratégia foi definida com base na crença de que, como explica Lopes (2015), os materiais que o educador de infância leva para a sua sala devem ser alvo de análise. Neste processo, o educador deve considerar não apenas o tipo de atividade que pretende que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver, mas também as características desenvolvimentais do grupo de crianças em questão, os seus interesses e as suas necessidades.

Como tal, ao longo da minha intervenção estive atenta às curiosidades das crianças, de forma a verificar se existia alguma situação que fosse relevante para este projeto de Investigação-Ação. Além disso, realizei um pequeno jogo com as crianças, dando-lhes espaço para se manifestarem e partilharem as suas preferências. Neste jogo, questionei as crianças acerca de quais as áreas que gostariam que existissem na sala. Através destes dados, foi possível apurar alguns dos interesses de algumas das crianças, que fizeram as seguintes afirmações:

“Mónica: Uma área para nós fingirmos que somos professoras.

Maria: Uma área onde somos bebês.

Isabel: Uma área onde somos avós.

Ana: Uma área para sermos princesas.” (Diário de Bordo, 7 de

dezembro de 2016)

Através do diálogo acerca de cada uma destas sugestões verifiquei que não havia muitas crianças a manifestar interesse simultâneo nas áreas acima sugeridas. Além disso, aquilo que estas crianças pretendiam com estas sugestões podia já ser realizado numa das áreas da sala, nomeadamente na área do faz-de-conta. Embora esta área seja frequentemente designada como área da casinha, esta é a sua verdadeira designação, sendo que deve permitir às crianças imaginar e recriar diversas situações quotidianas e não apenas aquelas ligadas ao ambiente familiar. Além disso, a minha observação ao longo da prática pedagógica permitiu-me verificar que este tipo de faz-

-de-conta ocorre, efetivamente, não apenas nos momentos de brincadeiras nas áreas, mas também no recreio.

Figura 17: Brincadeira de faz-de-conta no recreio



Como tal, não julguei que nenhuma destas hipóteses fosse relevante, considerando o pouco espaço disponível e o facto de já ocorrerem de forma natural nas brincadeiras das crianças. Assim sendo, como não verifiquei a manifestação de nenhum interesse específico que pudesse conduzir a uma nova área de interesse para a sala, esta estratégia acabou por não se concretizar.

c) Planeamento de atividades a realizar nas áreas de interesse

Como vimos anteriormente, um dos motivos que levou à concretização deste projeto de Investigação-Ação foi a necessidade de brincar que identifiquei no grupo de crianças. Os momentos de brincadeira livre nas diferentes áreas, embora existentes, eram pouco frequentes e ocorriam apenas após a realização das atividades orientadas. Isto conduzia a que, muitas vezes, as crianças não se concentrassem totalmente nas tarefas que estavam a realizar ou que as terminassem rapidamente e com pouco cuidado, para que pudessem ir brincar com os colegas que já tinham terminado. Além disso, nunca verifiquei a realização de nenhuma atividade orientada que partisse das brincadeiras nas diferentes áreas. Em meu entender, isto não só representaria um fator de motivação, como também poderia despertar o interesse do grupo para os diferentes tipos de atividade que podem desenvolver em cada área.

De forma a responder a estas pequenas necessidades que identifiquei no contexto em questão, defini que uma das minhas estratégias de intervenção seria promover situações de aprendizagem orientadas que se desenrolassem como um momento de brincadeira nos espaços da sala. Assim, após a concretização de alguns

jogos e atividades em algumas áreas de interesse, as crianças tinham a possibilidade de retomar este tipo de brincadeiras de forma livre e espontânea, caso as mesmas despertassem o seu interesse.

A implementação desta estratégia decorreu da necessidade de abordar os números um e dois, tal como referido anteriormente. De forma orientada, as crianças ficaram a conhecer os jogos e perceberam como poderiam jogá-los. Após esta atividade orientada, os jogos ficaram na sala para que as crianças que tivessem esse interesse brincassem livremente com eles.

No que diz respeito à área da modelagem, esta foi também o centro de duas situações de aprendizagem orientadas. Embora esta fosse uma das áreas pela qual as crianças manifestavam maior interesse nos momentos de brincadeira livre, considerei que era pertinente mostrar às crianças que a modelagem é possível com outros materiais que não apenas a plasticina. Para tal, o grupo esteve envolvido numa atividade de modelagem em dois momentos diferentes.

O primeiro momento surgiu da necessidade de abordar a letra “O”, tal como previsto no plano mensal de atividades. Assim, considerei pertinente que, neste contexto, as crianças confeccionassem bolachas com a forma da letra “O”, atividade que exigiria a modelagem da massa das bolachas. Por ser taticamente diferente da plasticina, que as crianças estão habituadas a manipular, considerei que o contacto e manipulação deste tipo de massa poderia ser bastante estimulante e motivante. Numa outra situação, planeei a modelagem de pasta de papel, de forma a criar a forma dos números um e dois, que foram posteriormente decorados.

Figura 18: Atividades na área da modelagem



Pelo facto de não ser possível que estes materiais estejam diariamente disponíveis na área da modelagem para serem utilizados pelas crianças, considero que estas atividades tiveram uma especial relevância. Além de lhes proporcionarem uma

experiência de contacto com diferentes materiais, estas atividades desenrolaram-se num clima de brincadeira no âmbito da área da modelagem. Reconheço, contudo, que as situações de aprendizagem aqui descritas poderiam ter sido enriquecidas caso o manuseamento e modelagem dos materiais tivesse sido mais livre, algo que se tornava complicado devido à necessidade de seguir as temáticas definidas para cada semana.

Para terminar, a área da biblioteca foi também o centro das atenções em algumas atividades orientadas. No que diz respeito ao livro *Era uma vez...*, orientei uma pequena dinâmica de grupo em que as crianças puderam, primeiramente, compreender como utilizar o livro e, de seguida, fazê-lo em cooperação com os colegas. Além disso, a construção de *O Livro da Família* orientou também o desenrolar de algumas atividades, nomeadamente a pintura das páginas do livro, a leitura do mesmo e toda a dinâmica relativa a questões acerca da temática da família que deste momento emergiram.

Figura 19: Atividades na área da biblioteca



Assim, foi novamente concedida às crianças a possibilidade de contactar com o livro enquanto objeto e de conhecer as suas possibilidades. A observação posterior das brincadeiras livres das crianças permitiu-me confirmar que os livros em questão ganharam um significado acrescido para estas crianças. Como tal, considero que a minha intervenção no âmbito desta estratégia foi bastante pertinente e positiva, além de ter ido ao encontro do objetivo a que eu me tinha proposto inicialmente. Naturalmente, a realização mais frequente deste tipo de momentos teria sido mais rica, contudo, esse seria um trabalho que teria que ser desenvolvido progressivamente ao longo de todo o ano letivo.

d) Reorganização do espaço da sala

Por fim, defini que uma das minhas estratégias de intervenção deveria ser a reorganização do espaço e dos materiais da sala, caso tal se revelasse pertinente. Enquanto meio primordial para o desenvolvimento e aprendizagem, o espaço deve ser reorganizado sempre que necessário para melhor responder às necessidades do grupo de crianças (Silva, 2016). Por este motivo, considerei a hipótese de, no âmbito da prática pedagógica, surgir a necessidade de facilitar o acesso das crianças aos materiais ou de disponibilizar-lhes mais espaço para desenvolverem as suas brincadeiras.

Além disso, sendo uma das estratégias de intervenção a criação de uma nova área de interesse na sala, era natural que isto conduzisse à necessidade de reorganização do espaço da sala, de forma a introduzir este novo espaço. Porém, uma vez que tal não se realizou, a reorganização do espaço da sala não foi também levada a cabo. Por sua vez, a reorganização das áreas já existentes não foi necessária, uma vez que cada uma já tem o seu espaço definido. Embora o espaço disponível para brincar seja pouco, considerei que não existia nenhuma forma possível de reorganizá-lo sem o tornar ainda mais preenchido. Assim sendo, embora houvesse limitação em termos de espaço, todos os materiais estavam acessíveis às crianças e não condicionavam a sua autonomia, razão pela qual optei por manter a organização da sala.

5.3.1.3. Etapas de Concretização do Projeto

Considerando que a prática pedagógica se realizou entre os dias 12 de outubro e 15 de dezembro de 2015, importa analisar de que forma as etapas de realização deste projeto foram ocorrendo ao longo do tempo de estágio. Assim, no Quadro 9 explicitam-se as fases de concretização deste projeto e os meses em que as mesmas tomaram lugar.

Quadro 9: Cronograma das etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação da Sala Amarela

| Atividades | | Meses | | | |
|--|---|---------|----------|----------|---------|
| | | Outubro | Novembro | Dezembro | Janeiro |
| Recolha de Dados | | | | | |
| Definição da Questão-Problema | | | | | |
| Delineação das Estratégias de Intervenção | | | | | |
| Intervenção Pedagógica | Revitalização das áreas de interesse | | | | |
| | Criação de áreas de interesse | | | | |
| | Planeamento de atividades a realizar nas áreas de interesse | | | | |
| | Reorganização do espaço da sala | | | | |
| Reflexão | | | | | |

Assim, podemos verificar que no mês de outubro a preocupação central foi a recolha de dados e a contextualização de possíveis problemáticas. Seguidamente, registou-se uma fase de definição da questão-problema e das estratégias de intervenção a utilizar, que ocorreu em novembro e na sequência da recolha de dados. Após definir quais as estratégias a utilizar, ocorreu a intervenção pedagógica no contexto em questão, tendo por base tudo aquilo que se realizou nas etapas anteriores deste projeto. Esta etapa realizou-se nos meses de novembro e de dezembro e contou com várias atividades para a sua concretização. Todo este processo culmina com uma importante etapa de reflexão que conduziu à construção deste projeto e à apresentação do mesmo.

É importante salientar que a recolha de dados foi sistemática e, como tal, não se destinou apenas à definição da questão-problema. Pelo contrário, esta foi uma etapa que se verificou ao longo de todo o processo investigativo e que foi crucial para

a adaptação e concretização das estratégias definidas inicialmente. O mesmo acontece relativamente à reflexão, que se regista em todos os meses.

5.3.1.4. Avaliação do Projeto

O processo que até aqui tem sido descrito culminou no primeiro projeto de Investigação-Ação construído e implementado em contexto de prática pedagógica. Naturalmente, a reflexão acerca do modo como o mesmo foi idealizado, desenvolvido e adaptado é um momento importante e que permite fazer o balanço dos resultados que advieram de todo este processo.

Para avaliar o presente projeto, servi-me da observação, da análise dos diários de bordo e dos diálogos registados com as educadoras da sala. Assim, com base nestes instrumentos, houve um processo de reflexão contínua que me permitiu formular algumas conclusões relativamente à minha intervenção no sentido de procurar responder à questão-problema.

Numa primeira análise, julgo pertinente debruçar-me sobre as quatro estratégias de intervenção que defini no âmbito deste projeto de Investigação-Ação. Em meu entender, qualquer uma das quatro estratégias era completamente adequada às finalidades do mesmo. No caso específico deste projeto, a implementação de certas estratégias estava mais diretamente associada à concretização de outras, como é o caso da criação de áreas de interesse que implicaria a reorganização do espaço da sala.

Assim, é importante concluir que, das quatro estratégias definidas inicialmente, somente duas foram efetivamente implementadas. Ainda assim, julgo que, embora não tenha conseguido concretizar tudo o que no princípio tinha idealizado, aquilo que consegui efetivamente colocar em prática foi significativo e pertinente para as crianças da Sala Amarela, como pudemos perceber através dos exemplos dados ao longo da descrição da intervenção.

A presença no contexto em questão, bem como o diálogo com as restantes educadoras da sala, permitiu-me concluir que todos os materiais que eu tinha levado para a sala foram acolhidos de forma muito positiva pelas crianças. Quer nos momentos da sua introdução, quer posteriormente, era evidente que as crianças demonstravam muito entusiasmo e satisfação na brincadeira com os diferentes materiais. Deste modo, considero que fui capaz de criar oportunidades para que as crianças da Sala Amarela encontrassem nos recursos da sala possibilidades de aprendizagem que elas próprias levavam a cabo no âmbito das suas brincadeiras.

Assim, além de respeitar a necessidade que eu identificara destas crianças terem acesso a mais momentos de brincadeira livre, estava também a possibilitar-lhes que aprendessem de modo ativo e autónomo.

Todavia, importa lembrar que a implementação destas estratégias estava dependente de alguns aspetos inerentes ao próprio contexto no âmbito do qual o projeto se desenvolveu. Em primeiro lugar, aponto o plano mensal de atividades da sala como a principal limitação que encontrei aquando do desenvolvimento do projeto. O facto de haver temáticas específicas que deveriam ser desenvolvidas em cada mês implicava que eu realizasse atividades no âmbito das mesmas. Embora eu tenha sido capaz de, em algumas ocasiões, conciliar estas temáticas com o projeto de Investigação-Ação, nem sempre consegui criar uma articulação que fosse pertinente. Como tal, acabei por não conseguir desenvolver tantas atividades no âmbito do projeto como pretendia inicialmente. Assim, posso considerar que também o tempo de prática pedagógica e, conseqüentemente, o tempo disponível para levar a cabo o projeto em questão foi outro dos fatores que limitou a minha ação.

Houve, ainda, algumas questões que dificultaram a minha ação e que dizem respeito à temática específica deste projeto. Por um lado, havia a questão da sala ter pouco espaço livre, de modo que, nos momentos em que eu levava materiais novos para a sala, tornava-se sempre complicado encontrar um espaço adequado para os mesmos. Por outro lado, havia a questão da construção dos materiais que eu me tinha proposto a introduzir nas diferentes áreas. Pela necessidade de articular as atividades ligadas ao projeto de Investigação-Ação com as situações de aprendizagem planeadas de acordo com o plano mensal de atividades, acabei por ficar limitada quanto ao tempo que tinha disponível para criar esses materiais, não conseguindo levar para a sala tantos quanto eu pretendia.

Analisados todos estes aspetos, torna-se, então, necessário responder à questão-problema que esteve na base de todo este projeto: De que forma as áreas de interesse da Sala Amarela podem ser promotoras de momentos de aprendizagem significativa que vão ao encontro das necessidades e preferências das crianças? A minha intervenção, reflexão e análise crítica de todo este processo permite-me concluir que as áreas de interesse da Sala Amarela podem representar uma possibilidade de aprendizagem significativa caso sejam pensadas e idealizadas de acordo com as características, preferências e necessidades das crianças que as vão utilizar. Por sua vez, o recurso a materiais que sejam para elas apelativos e que

tenham algum significado pode representar uma mais-valia no processo de aprendizagem.

Assim sendo, considero que a minha intervenção foi positiva e bem-sucedida, tendo potenciado o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças para as quais este projeto fora desenvolvido. Evidentemente, a sua natureza exige que a readaptação do projeto seja contínua. Sendo este um trabalho que eu já não tenho oportunidade de desenvolver, seria, então, importante que a equipa educativa da sala em questão considerasse as minhas propostas e intervenções e que lhes desse continuidade.

5.3.2. Promoção da Comunicação e Desenvolvimento da Linguagem Oral

No âmbito da Educação de Infância, Silva (2016) disponibiliza algumas orientações relativas à promoção das competências do domínio da linguagem oral. Com base nas mesmas, o educador de infância deve promover um ambiente educativo que contribua para a progressiva aquisição e domínio da linguagem oral por parte da criança.

Quanto às formas de estímulo desta competência, Hohmann, Banet e Weikart (1995) sugerem que o educador desenvolva uma metodologia baseada na aprendizagem ativa. Assim, ao invés de promover atividades isoladas que visem melhorar as aptidões linguísticas da criança, este deve integrá-las nas experiências e vivências diárias da criança.

Na minha prática pedagógica, encontrei uma possibilidade de levar isto a cabo, através da introdução, na área da biblioteca, do livro *Era uma vez...*, já anteriormente explorado. Além de possibilitar uma aprendizagem mais significativa aquando da brincadeira nas várias áreas da sala, este livro representava também uma oportunidade para que as crianças imaginassem histórias variadas. Servindo-se das várias personagens que tinham ao seu dispor, as crianças poderiam imaginar enredos e partilhá-los com os colegas ou educadoras, desenvolvendo uma série de competências linguísticas ao longo de todo esse processo. Analisando o DB de 18 de novembro, podemos verificar algumas das possibilidades de utilização que as crianças encontraram para este material:

“Por um lado, às vezes criavam histórias sozinhas e depois contavam-nas aos seus colegas, inventando todo um enredo com base apenas nas personagens que tinham escolhido. Por outro lado, surgiram também histórias para as quais todas as crianças que brincavam naquele momento contribuíram. Assim, cada uma sugeria as personagens ou elementos a incluir na história e, de seguida, as crianças discutiam até descobrir qual a melhor história que podia ser criada em torno desses elementos.” **(Diário de Bordo, 18 de novembro de 2015)**

Considerando esta e outras passagens do DB, posso inferir acerca da pertinência desta atividade em termos do desenvolvimento da linguagem oral. Em meu entender, esta era uma atividade que permitia ir ao encontro do preconizado por Silva (2016) que prevê um contexto educativo em que haja oportunidade para alargar o vocabulário da criança. Esta deve, ainda, ser capaz de construir frases progressivamente mais complexas, nas quais são manipulados os elementos frásicos quanto ao número, género, tempo, pessoa e lugar.

Além disso, é importante salientar as aprendizagens lúdicas e ativas que advinham da interação das crianças com o livro. De forma espontânea e intuitiva, estas imaginavam histórias complexas, que comunicavam aos seus pares ou aos adultos. Quando foi possível, procurei participar nestes momentos, de modo a contribuir para o maior domínio da linguagem das crianças, incitando a partilha das suas histórias, questionando acerca de pormenores das mesmas e motivando para que continuassem a partilhá-las ativamente.

Este tipo de interação é considerado por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) como fundamental quando toca a estimular a linguagem oral e a comunicação por parte das crianças nas idades em questão. Assim, as autoras consideram que:

“(…) é importante ensinar a criança a ouvir falar e a expressar-se adequadamente consoante os contextos e os objectivos da situação, tomando em linha de conta as pessoas com quem interagem, os lugares onde as interações acontecem e as actividades ou tarefas em que elas se envolvem.”
(p. 37).

Neste sentido, procurei integrar na minha prática pedagógica momentos que permitissem concretizar estas duas vertentes da comunicação – ouvir e falar. No

âmbito das atividades realizadas na Sala Amarela subordinadas à temática “família”, as crianças construíram fantoches a partir dos seus próprios desenhos. Para tal, deviam desenhar um familiar ou outra pessoa que lhes fosse próxima e por quem sentissem muito carinho, adotando-se, assim, um conceito mais abrangente de família.

Figura 20: Fantoches da família



Após a construção dos fantoches, trouxe e apresentei às crianças um pequeno fantocheiro. Assim, conversámos de modo a que elas próprias descobrissem aquilo que podíamos fazer com ele, diálogo que ocorreu da seguinte forma:

Ana: Professora, para que serve isso?

Educadora Carolina: Gostava de ver se vocês conseguem descobrir. Alguém sabe para que serve?

Isabel: (*levanta-se e aponta*) Podemos colocar a cabeça e contar histórias aos meninos.

Educadora Carolina: Boa, podemos usar isto para contar histórias. Mas será que se pusermos a cabeça não vai ocupar muito espaço?

Laura: Podemos contar histórias com aquelas coisinhas com um *pauzinho*, que seguramos e nos escondemos atrás.

Através do diálogo com as crianças, chegámos, então, à conclusão que com este material era possível fazer teatro de fantoches. Questionei as crianças acerca de quais os fantoches que iríamos usar para tal, sendo que elas se lembraram imediatamente dos fantoches que tinham desenhado no ano anterior.” (Diário de Bordo, 25 de novembro de 2015)

Após as crianças descobrirem quais os usos do fantocheiro, demos, então, início à atividade de apresentação dos fantoches ao grupo. Conforme cada criança apresentava às restantes o seu fantoche, procurei incentivar o questionamento. Assim, as crianças não só podiam partilhar coisas acerca da pessoa que decidiram representar, como também ajudar os colegas a descobrir mais coisas sobre essa pessoa. Registaram-se, então, intervenções como:

“(...) faziam apresentações muito simples, tais como: “Esta é a minha mãe” (*Isabel*); “Olá, eu sou o pai do Guilherme.” (*Guilherme*); “Eu chamo-me Rafaela” (*Rafaela.*), por exemplo.

(...)

De forma geral, foi possível registar questões como: “A tua mãe é querida?” (*Guilherme*); “Como se chama o teu irmão?” (*Mara*); “A tua mãe gosta de sopa?” (*Sofia*); “Qual é a cor favorita do teu pai?” (*Maria*).” (**Diário de Bordo, 25 de novembro de 2015**)

Figura 21: Apresentação dos fantoches



Como podemos verificar, esta atividade revelou-se bastante enriquecedora, na medida em que, quer as crianças que apresentaram o seu fantoche, quer aquelas que assistiram, estiveram ativamente envolvidas. Ainda assim, o facto de cada criança apresentar à vez o seu fantoche conduziu a que a atividade se alongasse demasiado, sendo que algumas crianças começaram a desinteressar-se. Como tal, julgo que poderia ter optado por todas as crianças fazerem uma apresentação mais curta e rápida dos seus fantoches e realizarem o teatro de fantoches a pares. Desta forma, as crianças

podiam ainda interagir e comunicar, mas o tempo da atividade reduzir-se-ia, de modo que o grupo não perderia tanto o interesse.

Em termos de comunicação oral, considero que esta foi uma atividade particularmente relevante, uma vez que permitiu motivar todo o grupo para a exposição oral e recurso à linguagem. Silva (2016) alerta para o facto de algumas crianças revelarem mais dificuldade em se exprimir ou comunicar com os outros. Como tal, estas crianças não devem ser colocadas em posições de insegurança quando toca a comunicar. Pelo contrário, o educador deve proporcionar momentos que incentivem o diálogo.

No caso do grupo de crianças da Sala Amarela, julgo ser pertinente referir que uma das crianças (Soraia) era pouco participativa nas situações de grande grupo, raramente partilhando as suas ideias ou opiniões. Aquando da realização da apresentação dos fantoches, tive este aspeto em consideração, incentivando a participação por livre vontade da criança. Curiosamente, a Soraia respondeu muito bem a esta atividade e acabou por envolver-se ativamente, tal como retratado no seguinte excerto do DB:

“(...) perguntei-lhe se queria fazer a atividade, ao que esta respondeu que não. Então, acordámos que deixaríamos o seu fantoche de lado e que chamaríamos 2 ou 3 outros colegas, para que ela pudesse ver como se fazia e que depois a chamaríamos. A criança concordou, sendo que depois de vermos alguns colegas a chamei e esta nem hesitou em participar, mostrando-se muito interessada e à vontade.” **(Diário de Bordo, 25 de novembro de 2015)**

Julgo que é, então, possível demonstrar que a linguagem é uma vertente da comunicação oral que deve ser promovido de forma ativa, através de experiências relacionadas com o quotidiano das crianças. Desta forma, será possível afastar da linguagem o “(...) fardo do processo de ensino/aprendizagem (...)”, conforme refere Hohmann et al. (1995, p. 195).

Indo ao encontro desta ideia, Lopes (2015) sugere que os novos conceitos sobre o mundo e conseqüente vocabulário que a criança vai adquirindo devem decorrer das suas interpretações sobre a realidade. Considerei este princípio ao longo da minha prática pedagógica, fomentando a comunicação oral através da verificação

dos cadernos de desenhos. Esta atividade, definida pela educadora cooperante, deveria realizar-se todas as segundas-feiras antes do início das atividades. Assim, cada criança deveria levar para casa um caderno, no qual deveria fazer um desenho acerca do seu fim de semana. Ao chegar à sala, cada criança deveria apresentar o seu desenho aos colegas e falar um pouco acerca do mesmo.

Uma vez que me foi solicitado que, ao longo da minha intervenção, desse continuidade a este momento, achei que esta era uma oportunidade adequada para promover as competências que aqui têm sido apresentadas. Assim, quando apresentava o desenho de cada criança, incentivava-as a partilhar oralmente o que tinham desenhado. Além disso, questionava acerca daquilo que a criança tinha retratado no seu desenho e procurava relacionar esse momento com outras experiências da vida da criança. Além disso, tentei sempre associar as partilhas de cada criança às vivências das restantes, incentivando uma diálogo dinâmico, não apenas entre a criança e eu, mas também entre esta e os seus colegas.

Figura 22: Exemplo de um desenho acerca do fim de semana



5.3.3. Abordagem Inicial à Escrita numa Perspetiva Lúdica

Ao longo da infância, a escrita revela-se uma linguagem para a qual a criança está naturalmente predisposta. O contacto que estabelece com outras crianças ou adultos que utilizam este tipo de linguagem leva-a a desenvolver as suas próprias

conceções e conhecimentos acerca do código escrito (Mata, 2008). Por sua vez, os significados que vai, progressivamente, atribuindo a este tipo de código conduzem a uma crescente curiosidade em torno da palavra escrita, conforme explica Lopes (2015).

Atendendo a este facto, Silva (2016) considera fundamental que as crianças tenham oportunidade de desenvolver, em contexto educativo, as suas experiências quotidianas de contacto com a escrita. Quanto a este facto, Viana, Cruz e Cadime (2014) sublinham a importância da abordagem à escrita se desenvolver de modo informal e lúdico.

Assim, não se pretende que o educador de infância antecipe as aprendizagens formais da leitura e da escrita que ocorrerão no âmbito do 1.º CEB. Pelo contrário, preconiza-se a promoção de experiências de escrita diversificadas e enriquecedoras. Estas devem permitir que a criança se aperceba de alguns dos princípios fundamentais do código escrito e que encontre motivação para, mais tarde, aprender formalmente a ler e a escrever (Viana et al., 2014).

Para que isto seja possível, Mata (2008) refere ser indispensável que, por um lado, a criança reflita acerca dos aspetos mais formais do código escrito. Por outro lado, deve ter oportunidade de desenvolver a sua consciência fonológica. No que diz respeito ao primeiro pressuposto, a autora explica que, ao longo da Educação de Infância, podem ser criadas situações para que a criança tenha oportunidade de se aperceber da linearidade da escrita e de reconhecer gradualmente as letras e seu respetivo nome. Este último aspeto, facilitará a correspondência entre cada fonema e respetivo grafema.

No âmbito da minha prática pedagógica, explorei este aspeto quanto à letra “O”. A abordagem desta letra de forma orientada decorreu do plano mensal de atividades da sala. Como tal, uma vez que precisava de explorar este aspeto na minha intervenção, procurei fazê-lo da forma mais lúdica possível. Assim, apresentei às crianças a história *Oriana e os Ovinhos*, que trata do aspeto gráfico da letra “O”.

Figura 23: História *Oriana e os ovinhos*



Após a leitura da história, houve um momento de reconto no qual as crianças foram incentivadas a participar. De seguida, explorámos algumas das palavras da história que estavam destacadas e que se iniciavam com “O”, entoando-as de diferentes formas e contando o número de sílabas (“bocadinhos”). Quando analisámos os sons das várias palavras, as crianças conseguiram rapidamente identificar que estas palavras se iniciavam com o mesmo som e que esse som correspondia à letra “O”.

É importante salientar que as crianças já tinham explorado esta letra com as restantes educadoras da sala, porém, mais em termos do seu grafismo. Como tal, julguei que seria interessante que as crianças tivessem oportunidade de explorar a forma gráfica desta letra através da modelagem. Assim, foi proposto ao grupo que cada um modelasse algumas letras “O” utilizando, para tal, massa de bolachas que as crianças confeccionaram.

Figura 24: Confeção e modelagem da massa das bolachas



Em meu entender, a realização desta atividade foi bastante pertinente, pois todas as crianças estiveram ativamente envolvidas na confeção das suas bolachas. A minha observação permitiu-me verificar que todas as crianças estavam entusiasmadas com a modelagem da massa. Como tal, considero que esta foi uma forma bastante lúdica e dinâmica de explorar a letra “O” como havia sido solicitado. Em momentos posteriores a esta atividade, algumas crianças fizeram referência a estas bolachas quando queriam falar acerca da letra em questão, o que demonstra que construíram um conhecimento significativo acerca da forma da letra “O”.

Retomando os pressupostos que Mata (2008) considera indispensáveis aquando da abordagem à escrita, é importante referir que a consciência fonológica diz

respeito ao entendimento de que as palavras são formadas por unidades sonoras mais alargadas, como as sílabas, ou mais pequenas, como os fonemas. Assim, a autora explica que o desenvolvimento desta competência permitirá que a criança estabeleça associações entre o escrito e o oral.

Viana, Cruz e Cadime (2014) consideram, então, fundamental que a compreensão desta relação entre fonemas e grafemas seja promovida ao longo da Educação de Infância, através da reflexão contínua sobre o oral. No âmbito da minha prática pedagógica, tive a oportunidade de explorar este aspeto no seguimento das atividades anteriores. Assim, também para explorar a letra “O” realizei com as crianças um jogo, cujo objetivo era descobrir palavras que começassem com o fonema [ó], associado ao grafema em questão. Para tal, as crianças deveriam procurar na sala objetos cujo nome comesse com o som em questão, para que lhe tirássemos uma fotografia.

Figura 25: Objetos começados com o fonema [ó] (“Olaf” e “orelha”)



A realização desta atividade permitiu aferir alguns aspetos quanto ao nível de desenvolvimento da consciência fonológica das crianças do grupo. Para o evidenciar, servem os registos no DB de 3 de novembro, do qual foi retirado o seguinte excerto:

“(…) considero que quase todas as crianças possuem uma consciência fonológica bem desenvolvida. Assim, conseguiam identificar o som “ó” em muitas palavras, sendo que a sua maior dificuldade era discriminar se este som estava no início ou no fim das palavras.” **(Diário de Bordo, 3 de novembro de 2015)**

Julgo que esta atividade foi enriquecedora também pelo facto da curiosidade das crianças ter conduzido à sugestão e discussão acerca de outras palavras, começadas pelo fonema [ô] ou outros. Assim, houve oportunidade para uma discussão abrangente acerca de diferentes fonemas:

“(…) as crianças começaram a trazer para o diálogo palavras com o som “ô”, evidenciando que associam o grafema “O” a mais do que um fonema. Houve, ainda, espaço para explicações extra acerca de outras palavras que as crianças pronunciavam mal como autocarro, pronunciado “ótoarro”.” (Diário de Bordo, 3 de novembro de 2015)

Desta forma, considero que esta atividade foi uma oportunidade para que as crianças refletissem acerca da oralidade, associando-a a um registo escrito. Todavia, ao refletir acerca da minha intervenção concluí que, a par com a compilação das fotos, poderia ter sido feito um registo escrito das palavras que as crianças descobriram, complementando a atividade. Caso tivesse sido feito este registo, a atividade teria sido ainda mais rica, uma vez que permitiria efetivar a transposição da oralidade para a escrita.

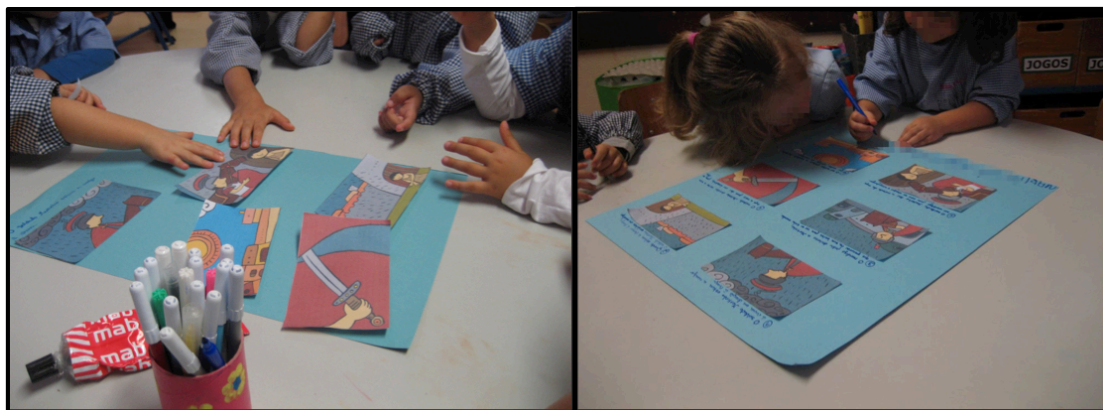
Hohmann et al. (1995) sugere que esta ligação entre a linguagem falada e a escrita pode ser realçada se o educador pronunciar cada uma das palavras conforme as vai escrevendo. Na minha intervenção pedagógica, utilizei fantoches de pau para contar às crianças a história do São Martinho. Após ouvirem a história, ao longo da qual foram incentivadas a participar, foi a vez das próprias crianças recontarem a história. Para tal, puderam servir-se dos mesmo fantoches que eu tinha utilizado e, através do diálogo e da comunicação oral, relembámos todos os aspetos importantes da história.

Figura 26: Reconto oral da história de São Martinho utilizando fantoches



Aproveitando ainda a história de São Martinho, segui as orientações de Silva (2016), de acordo com quem a interpretação, descrição e organização em sequências de imagens é um tipo de leitura passível de ser feito pela criança. Além disso, esta pode inventar legendas para as imagens, que o educador de infância pode registrar através da escrita. Assim, a atividade seguinte consistia no registo por escrito da história, sendo que foram disponibilizadas às crianças imagens dos vários momentos da história que estas deveriam organizar e descrever.

Figura 27: Construção dos cartazes da história de São Martinho



Através desta atividade, foi desenvolvida a linguagem oral, uma vez que a mesma foi realizada em pequenos grupos, o que exigiu a discussão e partilha de ideias por parte das crianças. No que diz respeito à escrita propriamente dita, esta atividade permitiu concretizar o princípio anteriormente referido por Hohmann et al. (1995). Após as crianças decidirem o que retratava cada uma das imagens, chegava o momento de transpor isso para código escrito. Este papel coube-me a mim, porém, foi interessante notar que as crianças já tinham uma clara noção da ligação que existe entre o oral e o escrito. Pude verificar isto pois as crianças ditavam aquilo que queriam que eu escrevesse pausadamente, apercebendo-se de quando terminava uma palavra e quando podiam iniciar a seguinte.

Ainda no que diz respeito à abordagem à escrita em contexto de Educação de Infância, importa mencionar a emergência desta competência no âmbito de uma metodologia de aprendizagem pela ação. Neste sentido, Mata (2008) refere que a interação da criança com a escrita deverá ocorrer de forma natural e espontânea, partindo das suas brincadeiras livres. Assim, o grande objetivo do educador deverá ser fornecer à criança os materiais e oportunidades necessários para explorar, brincar e refletir sobre a escrita.

Quanto a este aspeto, Silva (2016) considera primordial que no quotidiano da sala de Educação de Infância se incluam materiais que permitam imitar e explorar a escrita. Tendo isto em conta, na minha prática pedagógica na Sala Amarela considerei a possibilidade de trazer para a sala alguns materiais de escrita que as crianças pudessem usar nas suas brincadeiras livres. Assim, esta intervenção surge a par com a necessidade já apresentada de promover momentos de aprendizagem mais significativa aquando da brincadeira nas diferentes áreas da sala.

Embora a introdução destes materiais tenha sido feita no final da prática pedagógica, considero que a mesma teve muito sucesso. Desde o momento em que eu apresentei todos os novos materiais, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas e ansiosas por poder explorá-los livremente. Neste momento inicial, as crianças estiveram bastante envolvidas, sendo que:

“(...) muito espontaneamente, as crianças começaram a dar as suas sugestões [acerca de como utilizar cada material], dando até várias opções para cada material.” (Diário de Bordo, 15 de dezembro de 2015)

O anterior excerto permite-nos verificar a recetividade inicial das crianças, que se manteve ao longo do dia. Assim, após o tempo de recreio, as crianças pediram de imediato para começarem a brincar com os materiais. Evidentemente, não houve da minha parte qualquer impedimento à brincadeira livre, sendo que as crianças começaram logo a descobrir que materiais é que continha a caixa e tudo aquilo que podiam fazer com os mesmos.

Figura 28: Exploração e descoberta dos materiais da área da escrita



A partir deste momento, assumi um papel menos interventivo, porém, sem esquecer a necessidade de “(...) estimular, encorajar e apoiar as explorações e tentativas de escrita (...)” de cada criança, como refere Mata (2008, p. 53). Assim, a minha observação permitiu-me verificar o revelar de variadas competências a nível da escrita. Por um lado, algumas crianças escreviam à sua maneira, fazendo grafismos livres. Por outro lado, havia crianças que aproveitavam os suportes de escrita que lhes foram disponibilizados para copiar o seu nome dos cartões ou para copiar outras palavras. Havia, ainda, crianças que iam brincando com os diferentes materiais e associando as diferentes letras, lendo-as para si e descobrindo novas palavras.

5.3.4. Envolvimento da Família no Contexto Educativo

A instituição de Educação de Infância na qual a criança se insere representa um contexto social que contribuirá para o desenvolvimento, crescimento e aprendizagem da mesma. No entanto, Silva (2016) relembra que estas instituições não atuam sozinhas, uma vez que a família é o primeiro contexto social em que a criança se encontra. Como tal, é fundamental que exista uma estreita ligação entre ambos – família e jardim-de-infância.

De acordo com o artigo 2.º da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), ao complementar a ação educativa da família, a instituição educativa contribui para a melhor formação e desenvolvimento da criança. Além disso, Silva (2016) salienta que esta articulação entre família e jardim-de-infância é fundamental para que o trabalho educativo do educador seja melhor compreendido.

Apesar destas vantagens claramente associadas ao envolvimento da família no contexto educativo, Diogo (1998) relembra que “(...) a prática revela-se, porém, paradoxal e o diálogo [entre a escola e a família] tem sido desigual, frágil e, por vezes, inexistente.” (p. 60). Como tal, citando Epstein (1984), o autor salienta a necessidade do profissional de educação contrariar esta tendência, criando dinâmicas que permitam manter as famílias a par dos objetivos e metodologias de intervenção pedagógica que estão a ser levadas a cabo.

Na EB1/PE da Ajuda, era evidente a existência de um afastamento entre as famílias e o que acontecia na instituição. Isto foi observado quer em relação às famílias da Sala Amarela, quer em relação às famílias da Sala Verde, na qual uma

colega desenvolvia também o seu estágio. A nossa observação permitiu-nos verificar o fraco envolvimento das famílias nas atividades que eram desenvolvidas em cada uma das salas, quer nos momentos de acolhimento, quer nos momentos de saída. A par disto, verificámos também que as regras do estabelecimento quanto ao horário em que as famílias podem entrar na escola limita muito esta relação, uma vez que a entrada só é permitida em certos horários.

Atendendo ao anteriormente exposto, achámos que seria pertinente intervir de modo a aproximar as famílias do trabalho desenvolvido no estabelecimento em questão. Deste modo, surgiu o projeto “Família e Jardim-de-Infância: Uma relação de parceria para uma educação de qualidade”, desenvolvido em simultâneo na Sala Amarela e na Sala Verde. Para levarmos a cabo este projeto, definimos três estratégias de intervenção, nomeadamente: a realização do Dia Aberto à Família, a construção de uma árvore da família e a participação ativa das famílias nas situações de aprendizagem da Sala.

a) **Dia Aberto à Família**

A primeira estratégia planeada consistia na realização de um Dia Aberto à Família. Atendendo ao tempo de prática pedagógica de que ainda dispúnhamos, conseguimos realizar três dias abertos à família. Nestes dias, as famílias das crianças foram convidadas a envolver-se no ambiente educativo e a participar nas atividades que planeámos para cada dia.

Figura 29: Convite para o Dia Aberto à Família



Após a realização destes três dias, refletimos acerca dos resultados que obtivemos e se estes iam, ou não, ao encontro dos nossos objetivos iniciais. No que toca às famílias da Sala Amarela, registou-se o caso de algumas famílias que não

demonstraram qualquer interesse em ficar. Todavia, a grande maioria das famílias envolveu-se, até mesmo algumas cuja relação com as educadoras da sala se limitava ao estritamente necessário. As conversas informais que tive com alguns dos familiares permitiram-me fazer alguns registos acerca desta atividade que o evidenciam:

“Este foi o caso do pai da Mara, que não só se mostrou bastante envolvido, como também trouxe a irmã da Mara, o que criou o verdadeiro espírito de família do qual estávamos à procura. O pai desta criança referiu, ainda, que gostou bastante desta iniciativa, uma vez que era das poucas oportunidades que tinha para acompanhar as filhas na escola.” **(Reflexão Semanal de 23 a 25 de novembro de 2015)**

Por sua vez, também as crianças se revelaram muito recetivas a esta iniciativa. Com o decorrer das atividades, as próprias crianças incentivavam os familiares a ficar. De seguida, mostravam-lhes os seus trabalhos, a sala e brincavam com eles, sempre com muito entusiasmo. Através das reações das crianças pude perceber que este tipo de interação era rara, embora fosse claro o quanto este tipo de dinâmica contribuía para a satisfação e bem-estar das crianças em contexto educativo.

b) Árvore da família

A segunda estratégia utilizada foi a construção da Árvore da Família com vários enfeites alusivos ao Natal construídos por todas as crianças. Para concretizar esta estratégia, solicitámos também a participação das educadoras da Sala Azul, que prontamente se disponibilizaram a construir o enfeite com as suas crianças. Assim, em cada sala foi construído um enfeite diferente, sendo que o objetivo era que depois cada família os levasse para casa e escrevesse uma mensagem de Natal. No final, seria construída uma árvore que ficaria exposta para toda a comunidade educativa.

Figura 30: Enfeites construídos pela Sala Amarela (boneco de neve), pela Sala Azul (estrela) e pela Sala Verde (rena)



No que diz respeito a esta atividade, considero que a mesma também foi uma iniciativa interessante e adequada à nossa proposta de aproximação entre a família e o jardim-de-infância. Porém, considero que, ao invés das famílias terem levado os enfeites para casa, talvez fosse mais enriquecedor se tivéssemos encontrado um tempo para que a mensagem de Natal fosse escrita na sala. Esta minha opinião deve-se ao facto de algumas mensagens transmitirem a ideia de que não tinha havido participação das crianças, sendo que aquilo que nós pretendíamos era que cada criança criasse com a sua família uma mensagem de Natal.

Figura 31: Árvore de Natal exposta para a comunidade educativa



c) Participação ativa no desenvolvimento de situações de aprendizagem

A última estratégia planeada foi o envolvimento das famílias em algumas situações de aprendizagem levadas a cabo na sala. Assim, uma vez que na Sala Amarela estivemos a tratar as questões relacionadas com a temática “Família”, foi pedido aos pais que colaborassem no preenchimento de um árvore genealógica com as famílias de cada criança. Esta árvore foi construída na escola e preenchida por cada família em casa.

Figura 32: Pintura da árvore genealógica

Conforme foram terminando, as famílias foram trazendo para a sala as árvores genealógicas completas. Nesses momentos, as crianças mostravam-se sempre muito entusiasmadas e com vontade de dar a conhecer os seus familiares às educadoras ou aos colegas. À semelhança da anterior, também esta atividade podia ser realizada sem o envolvimento das crianças. Na verdade, é muito comum que se considere que as atividades deste tipo são direcionadas aos familiares, quando na verdade se pretende um trabalho em parceria com as crianças. A oportunidade de mostrarem aquilo que ajudaram a construir com os seus familiares é para elas um motivo de orgulho e foi com base nesse pressuposto que promovemos esta estratégia. Assim, embora não pudesse garantir que tenha havido participação das crianças, os resultados finais revelaram trabalhos que demonstravam uma clara participação das mesmas. Por este motivo, consideramos que também esta estratégia foi bem sucedida.

Figura 33: Árvores genealógicas construídas com as famílias

Fazendo o balanço de todas as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto, considero que fomos capazes de promover, na medida do possível, uma relação de cooperação e parceria entre as famílias e o jardim-de-infância. No final, foi

recompensador perceber que houve realmente muita adesão a esta nossa iniciativa e que a mesma contribuiu para a relação de maior proximidade que nós ambicionávamos.

Capítulo 6 – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

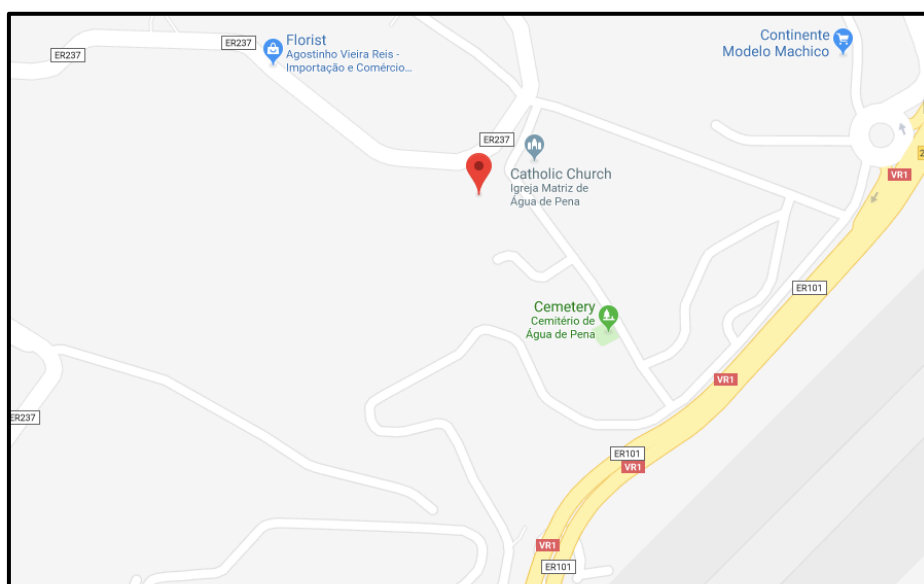
As Práticas Pedagógicas II e III previam o contacto e intervenção pedagógica no contexto de ensino no 1.º CEB, sendo que cada uma destas práticas tinha os seus próprios objetivos. Assim, com a Prática Pedagógica II pretendia-se retomar a construção de um projeto de Investigação-Ação e a intervenção junto da comunidade educativa, à semelhança da prática pedagógica anterior, porém, agora neste contexto completamente diferente. Esta prática teve lugar entre os dias 4 de abril e 6 de junho de 2016. Os respetivos planos de intervenção e DB podem ser consultados na Pasta B dos apêndices complementares.

Por sua vez, para a Prática Pedagógica III previa-se uma maior atenção e reflexão sobre as questões didáticas que emergissem ao longo da prática. Esta prática ocorreu entre os dias 31 de outubro e 14 de dezembro de 2016, sendo que os planos de intervenção construídos ao longo da mesma podem ser consultados nos apêndices complementares, na Pasta C.

6.1. Caracterização da Escola

As práticas pedagógicas II e III desenvolveram-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Água de Pena com uma turma do 3.º ano e uma turma do 1.º ano, respetivamente. Esta escola situa-se na freguesia de Água de Pena, no concelho de Machico.

Figura 34: Localização da EB1/PE/Creche de Água de Pena



A consulta do *website* da Câmara Municipal de Machico permitiu reunir alguns dados relativamente à freguesia onde se situa a escola em questão. Água de Pena tem cerca de 5,08km² de área e nela habitavam, em 2011, 2 434 pessoas. Embora Água de Pena seja a segunda freguesia menos populosa das cinco que compõe o concelho, a sua localização permite um fácil e rápido acesso a muitos dos serviços e infraestruturas disponibilizados na freguesia de Machico, a mais populosa do concelho.

Como tal, existe um conjunto de serviços próximos da escola que podem representar oportunidades no âmbito da prática pedagógica. Nas imediações da escola, é possível encontrar a Junta de Freguesia, a Casa do Povo, a Igreja paroquial e o centro de dia de Água de Pena. Ainda na freguesia, é possível ter acesso a um hipermercado, ao Parque Desportivo de Água de Pena e ao aeroporto. Saindo da zona próxima à escola, existe na freguesia de Machico a possibilidade de aceder a serviços e espaços variados: Câmara Municipal; Junta de Freguesia; Centro de Saúde; infantários; escolas do 1.º, 2.º, 3.º CEB e secundário; correios; polícia; bombeiros; bancos; farmácias; espaços comerciais; parques infantis e praias. A nível do património, encontramos nesta freguesia o Forte de Nossa Senhora do Amparo, o Núcleo Museológico de Machico, a Igreja Matriz e as Capelas da Graça, de São Roque e dos Milagres.

Ainda no que diz respeito a esta escola, importa mencionar que a fusão entre a escola do 1.º CEB/PE e a creche “O Búzio” só teve efeito a partir do ano letivo 2016-2017, sendo que até essa data a direção da escola onde se desenvolveu a primeira prática pedagógica estava a cargo da professora Natividade Velar. Após a fusão entre os dois estabelecimentos de educação, a professora Natividade Velar manteve-se na direção, desta vez de ambos os edifícios. Quanto a esta escola, é também importante referir que a mesma é um estabelecimento público que funciona de acordo com a modalidade de Escola a Tempo Inteiro e oferece, como já possível perceber, serviços educativos nas vertentes de creche, EPE e 1.º CEB.

Figura 35: EB1/PE/Creche de Água de Pena

Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peapena>

Os espaços deste estabelecimento de educação estão organizados em dois edifícios diferentes, um onde se desenvolvem as vertentes de EPE e 1.º CEB e outro destinado à vertente de creche. Sendo que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta escola ocorreram no primeiro, a análise do Quadro 10 permite verificar como estão distribuídos os diferentes espaços da escola pelos pisos deste edifício.

Quadro 10: Caracterização física da EB1/PE/Creche de Água de Pena

| Piso 0 | Piso 1 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Espaço exterior com parque infantil e campo; ➤ Espaço polivalente; ➤ Espaço anexo com sala de Expressão Plástica, espaço de arrumos e sala para apoio a alunos da Educação Especial; ➤ 2 salas de EPE; ➤ Horta pedagógica; ➤ Cozinha e refeitório; ➤ Instalações sanitárias; ➤ Vestiários e espaço de arrumos para pessoal não docente. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Secretaria; ➤ Sala de convívio de docentes; ➤ Instalações sanitárias; ➤ 2 salas de aula; ➤ 1 sala para atividades musicais, dramáticas e culturais; ➤ 1 sala de TIC; ➤ Biblioteca. |

Seguidamente, considero importante analisar também o PEE da escola em questão, que foi, ao longo das práticas pedagógicas, considerado no âmbito de todas as intervenções. Assim, o projeto desta escola intitula-se “Cresço aprendendo” e foi construído em torno da ideia de uma educação holística no âmbito da qual o conhecimento é construído pelos próprios alunos. Para tal, a escola pressupõe o desenvolvimento de momentos de aprendizagem que sejam significativos e contribuam para o sucesso de cada aluno, através do seu envolvimento ativo no processo de ensino-aprendizagem (EB1/PE/Creche de Água de Pena, 2016-2020).

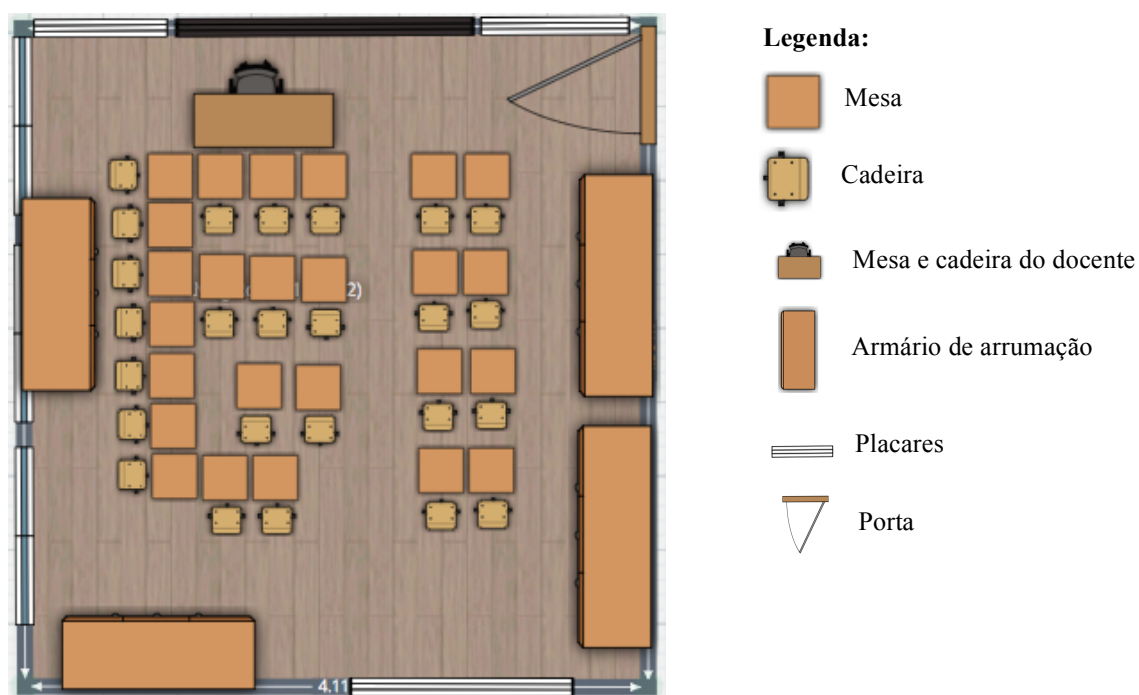
As práticas pedagógicas II e III tomaram lugar com base nas informações anteriores. As mesmas permitiram-me ter um conhecimento geral acerca das diferentes oportunidades que este estabelecimento e o meio envolvente me ofereciam. Além disso, a presença neste contexto ao longo de duas práticas pedagógicas diferentes possibilitou um conhecimento cada vez mais próximo e alargado das dinâmicas e especificidades deste estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, uma intervenção mais contextualizada.

6.2. Prática Pedagógica no 1.º Ano de Escolaridade

6.2.1. Organização do Ambiente Educativo

A prática pedagógica III desenvolveu-se com a turma do 1.º ano da EB1/PE/Creche de Água de Pena. Ao longo da mesma, foi utilizada uma grelha de observação (Apêndice 5) que permitiu registar e analisar diferentes aspetos relativos ao contexto de aprendizagem. Assim, também o espaço e o tempo foram questões analisadas no que diz respeito ao ambiente educativo.

Relativamente ao espaço da sala de aula, é importante referir que este não estava organizado de acordo com uma metodologia específica. Por sua vez, verificava-se uma arrumação funcional da sala de aula que era bastante espaçosa. No que diz respeito à disposição das mesas, esta foi alterada algumas vezes ao longo da prática pedagógica. Numa fase final, parte da turma sentava-se em semicírculo e os restantes alunos sentavam-se em filas de quatro ou de dois. Esta disposição podia, naturalmente, ser alterada quando as atividades desenvolvidas assim o exigiam.

Figura 36: Planta da sala do 1.º ano

A nível de recursos, verificava-se uma grande variedade de materiais arrumados nos diferentes armários de que dispunha a sala. Assim, os alunos tinham ao seu dispor desde materiais de desperdício a recursos lúdico-manipulativos, aos quais podiam aceder facilmente. A manutenção e arrumação do espaço conta com o envolvimento dos alunos, que ficam responsáveis pelos materiais que utilizam diariamente (cadernos, livros) e por todos os outros materiais de que possam eventualmente necessitar durante a realização das atividades. Para terminar, importa referir que a sala estava decorada com vários cartazes alusivos aos conteúdos que iam sendo lecionados, bem como alguns trabalhos elaborados pelos próprios alunos.

Figura 37: Sala do 1.º ano

No que concerne ao tempo, existe uma rotina geral de trabalho definida pelo horário das atividades curriculares que pode ser consultado no Quadro 11. Este horário é cumprido, porém, de um modo flexível. Assim, a docente cooperante faz a gestão do tempo curricular de acordo com as necessidades da turma e com o ritmo de trabalho das crianças, registrando-se uma transição natural entre os diferentes momentos.

Quadro 11: Horário das atividades curriculares do 1.º ano

| | 2.ª feira | 3.ª feira | 4.ª feira | 5.ª feira | 6.ª feira |
|-------|----------------------------------|----------------|----------------|--------------------|------------|
| 08:30 | Apoio ao estudo | Português | Português | Português | Português |
| 09:00 | | | | | |
| 09:00 | | Matemática | | | |
| 09:30 | | | | | |
| 09:30 | | | | | |
| 10:00 | INTERVALO (10:00 – 10:30) | | | | |
| 10:30 | Matemática | Matemática | Português | Matemática | Matemática |
| 11:00 | | | | | |
| 11:00 | | | Estudo do Meio | Educação Física | |
| 11:30 | | | | | |
| 11:30 | | | | | |
| 12:00 | Música | Estudo do Meio | TIC/Português | Expressão Plástica | Inglês |
| 12:00 | | | | | |
| 12:30 | | | | | |
| 12:30 | | | | | |
| 13:00 | | | | | |
| 13:00 | | | | | |
| 13:30 | | | | | |

6.2.2. Caracterização do Grupo

A turma do 1.º ano era constituída por 21 crianças, sendo que 15 eram do sexo masculino e seis eram do sexo feminino. No tempo em que decorreu a prática pedagógica, todas estas crianças tinham já completado os 6 anos, à exceção de uma criança que já tinha completado os 7 anos. Quanto a esta última criança, considero importante referir que a mesma se mudara há pouco tempo da Venezuela, estando ainda numa fase de adaptação, em especial no que diz respeito à aprendizagem da língua e aquisição de vocabulário.

Tendo em conta os dados anteriores relativos à faixa etária das crianças da turma do 1.º ano, tornou-se, então, pertinente verificar quais as características do

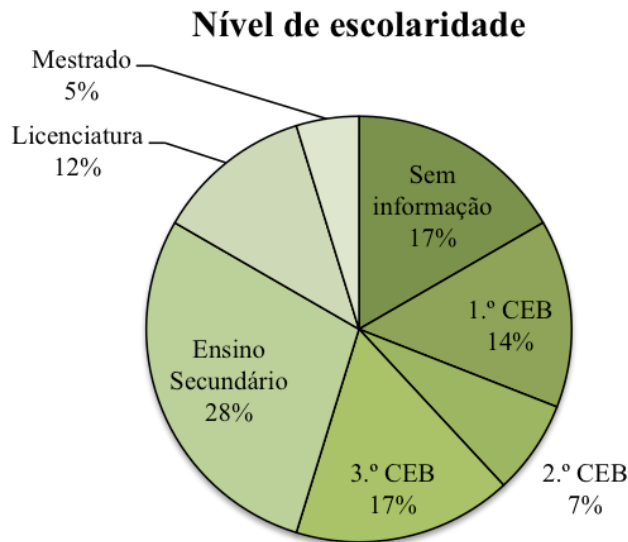
desenvolvimento cognitivo, psicossocial e moral esperadas para as crianças destas idades. Estas informações foram sintetizadas e podem ser consultadas no Quadro 12.

Quadro 12: Caracterização da faixa etária dos 6 aos 7

| | | Tipos de Desenvolvimento | | |
|----------------|------------------------|--|--|---|
| | | Desenvolvimento Cognitivo (Jean Piaget) | Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson) | Desenvolvimento Moral (Lawrence Kohlberg) |
| ESTÁDIO | | Período Pré-Operatório (2 – 7 anos): Fase do pensamento intuitivo (4 – 7 anos) | Estádio de Realização/Inferioridade | Nível Pré-Convencional |
| | CARACTERÍSTICAS | <ul style="list-style-type: none"> ➤ O pensamento torna-se menos egocêntrico; ➤ Consciência social; ➤ Capacidade de considerar outros pontos de vista; ➤ Verbalização dos processos mentais, porém, foco numa ideia de cada vez. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentimento de competência pessoal e interpessoal, através da aquisição de diferentes capacidades; ➤ Vontade de participar em diferentes atividades com significado; ➤ Gosto pelo envolvimento em tarefas que a criança tenha capacidade para realizar; ➤ A incapacidade de desenvolver o sentimento de realização pode conduzir a um sentimento de inferioridade. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Incapacidade para compreender as razões porque uma ação pode ser correta ou errada; ➤ Distinção entre o certo e o errado com base nos castigos ou recompensas associados a cada ação; ➤ Ações orientadas por interesses e pela satisfação das necessidades individuais. |

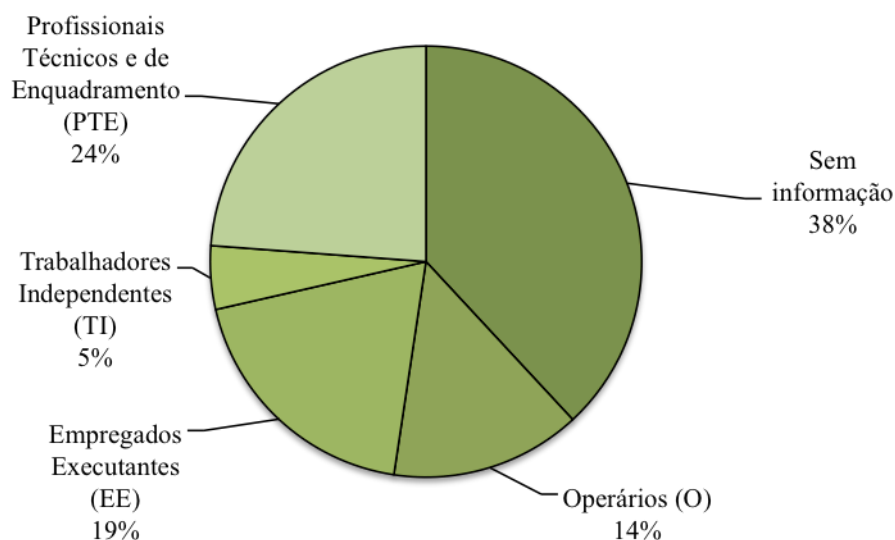
Fonte: Hockenberry e Wilson (2011)

De seguida, tornou-se necessário analisar as habilitações académicas e o nível socioprofissional dos agregados familiares das crianças desta turma. No que diz respeito ao primeiro aspeto, os dados facultados pela docente cooperante relativamente às habilitações académicas dos agregados familiares foram compilados numa grelha que pode ser consultada no Apêndice 6. Com base nestas informações, construí o Gráfico 3, que permite uma mais fácil análise destes dados.

Gráfico 3: Habilitações académicas dos agregados familiares da turma do 1.º ano

Embora exista um grande número de famílias para as quais não foi possível recolher qualquer informação, os dados anteriores permitem-nos verificar que a maior parte dos restantes agregados familiares (38%) detém habilitações a nível do 1.º, 2.º ou 3.º CEB. No que diz respeito ao Ensino Secundário, podemos verificar que há também já uma significativa percentagem de familiares que o concluiu, ao passo que as habilitações de nível superior são já mais reduzidas. Em meu entender, estas habilitações académicas, embora não fossem na sua maioria de nível superior, traduziam-se em agregados familiares cientes das principais necessidades educativas dos seus educandos. Assim, verifiquei que os familiares da maioria dos alunos se envolviam nas atividades pedagógicas sempre que tal lhes eram solicitado e que em casa procuravam apoiar os alunos dentro das suas capacidades.

Após a recolha destes dados, seguiu-se o cálculo do nível socioprofissional dos agregados familiares das crianças da turma em questão. Assim, calculei os ISI e os ISF, dados que compilei na grelha que pode ser consultada no Apêndice 7. O Gráfico 4 foi construído com base na mesma e a sua análise permite-nos identificar quais os ISF mais e menos frequentes.

Gráfico 4: Índices Socioprofissionais Familiares da turma do 1.º ano**Índices Socioprofissionais Familiares**

No que diz respeito a estes dados, podemos novamente verificar a ausência de informação respeitante a grande parte dos agregados familiares. Os restantes dados permitem-nos verificar que a maior parte se enquadra na categoria PTE. De acordo com Costa (2008), os trabalhadores desta categoria constituem uma classe socioeconómica média. Além desta categoria, os agregados familiares das crianças desta turma enquadram-se ainda nas categorias de EE, O e TI, o que corresponde a um nível socioeconómico mais baixo. Por sua vez, verifica-se a inexistência de um agregado familiar que se enquadre numa das categorias que este autor considera constituírem a classe alta. Podemos, então, concluir que os agregados familiares da turma em questão se enquadram numa classe média-baixa. Em meu entender, esta classificação refletia-se nos conhecimentos, vivências e experiências culturais que as crianças traziam consigo, que em alguns casos eram mais escassos e limitados. Ainda assim, apenas uma minoria dos alunos se enquadrava neste cenário, sendo que a grande maioria demonstrava ter acesso a experiências e recursos ricos e variados.

Após conhecer melhor os contextos de que são provenientes as crianças da turma do 1.º ano, considero necessário ter também em atenção alguns aspetos relativos ao seu desempenho nas atividades curriculares diárias e quais as principais potencialidades e dificuldades de cada aluno no âmbito das diferentes disciplinas. Neste sentido, ao longo do período de observação foram compilados vários dados relativos a este tópico nas grelhas de avaliação de competências que podem ser

consultadas nos Apêndices 8, 9 e 10. De modo a facilitar a sua análise, o Quadro 13 reúne os principais aspetos que a análise das mesmas permitiu aferir.

Quadro 13: Caracterização do 1.º ano a nível dos conhecimentos

| Disciplinas | Caracterização |
|-------------------|--|
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos conhecem os números que vão sendo abordados, são capazes de associá-los a quantidades e de realizar contagens básicas; ✓ A maior parte dos alunos compreende os principais conceitos matemáticos de adição e subtração; ✓ Grande parte dos alunos já é capaz de realizar com sucesso operações simples; ✓ Alguns alunos ainda não desenvolveram o hábito de recorrer autonomamente a materiais que os auxiliem na realização das operações matemáticas, devendo ser incentivados a tal; ✓ A composição e decomposição de números através de várias combinações é uma das competências na qual mais alunos revelam dificuldades. Neste tipo de tarefas, a utilização das barras cuisenaire é bastante pertinente, contudo, alguns alunos não compreendem ainda qual a relação das mesmas com este tipo de tarefas; ✓ A resolução de situações problemáticas não é frequente nesta fase do ano letivo, motivo pelo qual alguns alunos ainda revelam alguma dificuldade a este nível, em especial no que diz respeito à organização e registo dos dados; ✓ É necessário insistir na exploração oral dos processos e operações matemáticas, de modo a que os alunos sejam progressivamente capazes de explicá-las. |
| Português | <ul style="list-style-type: none"> ✓ No geral, a turma é muito participativa oralmente, sendo que alguns alunos ainda têm alguma dificuldade em aguardar pela sua vez e ouvir os colegas; ✓ Os alunos gostam muito de partilhar as suas experiências e vivências, sendo que muitas das vezes dispersam um pouco dos tópicos que estão a ser discutidos; ✓ Os alunos não demonstram qualquer tipo de dificuldade a nível da oralidade, articulando corretamente as palavras e expressando-se de forma clara e audível. No caso de alguns alunos, verifica-se um leque vocabular mais pobre e, por vezes, uma construção frásica incorreta; |

| | |
|-----------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Embora os alunos já conheçam as letras e as suas diferentes formas, alguns alunos demonstram ainda alguma dificuldade em associá-las aos fonemas corretos; ✓ Os alunos apresentam mais dificuldade na construção de frases simples de forma autónoma, acabando sempre por construir frases com estruturas semelhantes; ✓ Ainda demonstram alguma dificuldade em compreender a relação entre as diferentes palavras de uma frase e em utilizar princípios e regras gramaticais aquando da sua construção; ✓ Existe ainda alguma dificuldade em compreender o significado do que leem, em especial quando se trata de frases; ✓ Aos poucos, os alunos tornam-se capazes de fazer a leitura completa de palavras e frases, juntando corretamente os diferentes fonemas das mesmas. |
| Estudo do Meio | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A maior parte dos alunos demonstra possuir muitos conhecimentos prévios e experiências que desejam partilhar com os colegas e docentes; ✓ No geral, os alunos são curiosos e participativos, colocando questões acerca das diferentes temáticas que são abordadas; ✓ Demonstram um conhecimento alargado das temáticas acerca do meio que os rodeia, procurando melhorar os seus conhecimentos no âmbito das mesmas; ✓ Os alunos desta turma não só apresentam um grande espírito crítico, como também demonstram ter interesse na partilha e troca de experiências. |

Os conhecimentos e competências dos alunos não são, contudo, o único aspeto a ter em conta no âmbito de uma prática pedagógica. Pelo contrário, as personalidades, atitudes e preferências dos alunos devem também ser do conhecimento do docente. Como tal, foram tidos em consideração alguns aspetos que julguei que seria fundamental conhecer de modo a desenvolver uma prática pedagógica mais sustentável. Assim, estes dados, recolhidos através da observação, interação com os alunos e intervenção diária no contexto em questão, foram compilados na grelha de pode ser consultada no Apêndice 11.

Uma análise objetiva e completa deste tipo de aspetos torna-se difícil devido às diferentes atitudes e particularidades que cada aluno apresenta em relação às mais variadas situações. Como tal, relevo apenas alguns dos aspetos que mais se verificavam na turma em questão. Os alunos do 1.º ano revelaram-se curiosos e interessados, com gosto pela participação, envolvimento nas atividades e partilha de

experiências. Qualquer um dos alunos interage facilmente, quer com os seus pares, quer com os adultos. Além disso, os alunos demonstram estar motivados para aprender e interessam-se facilmente pelas atividades desenvolvidas na sala de aula. Por sua vez, devem ser incentivados a ouvir e respeitar as partilhas feitas pelos colegas, aguardando a sua vez. É, ainda, importante trabalhar com os alunos de modo a que estes se tornem mais autónomos e tenham mais cuidado no que diz respeito aos seus trabalhos e materiais.

6.2.3. Princípios Inerentes à Ação Educativa

6.2.3.1. Transitando da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Finda a EPE, os alunos da turma do 1.º ano transitaram para uma nova etapa do seu processo educativo. Naturalmente, a transição entre estas duas etapas acarreta, para cada criança, algumas mudanças que os docentes deverão ajudar a enfrentar. Nas OCEPE, Silva (2016) apresenta o papel do educador de infância, que deve transmitir à criança uma ideia “(...) positiva dessa passagem como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para resposta aos desafios que se lhe colocam.” (p. 97).

Por sua vez, ao acolher os alunos neste processo de mudança, torna-se indispensável que o professor do 1.º CEB promova a continuidade entre as duas etapas. Neste sentido, Serra (2004) sugere que o docente tome como ponto de partida para a aprendizagem os conhecimentos, vivências e experiências que as crianças trazem consigo. Desta forma, será possível a transição das atividades lúdicas da EPE para as aprendizagens mais formais desta primeira etapa da escolaridade.

Todavia, isto não significa que as situações de aprendizagem com as quais os alunos são confrontados ao longo do ensino básico não possam também ter um cariz lúdico. Pelo contrário, será a promoção de atividades atrativas, dinâmicas e diversificadas que despertará o interesse dos alunos e os motivará para a aprendizagem ao longo de todo o seu percurso e, em especial, nesta fase de transição (Serra, 2004).

Por partilhar desta visão, procurei, ao longo da minha prática, refletir este aspeto nas minhas propostas pedagógicas. Para ilustrar esta vertente das mesmas,

refiro, a título exemplificativo, algumas situações de aprendizagem cuja vertente lúdica representou um fator de motivação para os alunos. A confeção de doce de abóbora, a elaboração de um modelo do corpo humano através do desenho do contorno do corpo de um aluno, a redação de um artigo para o jornal da escola, a medição das alturas e pesos dos alunos e a construção de um boneco articulado são apenas exemplos deste aspeto.

Figura 38: Exemplos de situações de aprendizagens lúdicas



No que diz respeito a estas atividades, o meu objetivo não é, neste ponto, debruçar-me sobre os aspetos didáticos que estiveram na base de cada uma, mas demonstrar que fui capaz de criar oportunidades para que os alunos aprendessem de uma forma lúdica e diferente. Nesta fase de transição, acredito que este tipo de atividades foi fundamental para que os alunos encarassem a escola e as aprendizagens formais com um espírito motivado. Deste modo, considero que os meus alunos compreenderam que na escola também existe espaço para a brincadeira, para o lúdico e para o prazeroso, que lhes são oferecidos sob a forma de diferentes situações de aprendizagem, desenvolvidas por nós, docentes, com uma determinada intencionalidade pedagógica.

A par deste tipo de atividades, Silva e Lopes (2015a) ressaltam que o clima da sala de aula deverá, também, promover o envolvimento e aceitação de todas as crianças, favorecendo, desse modo, o processo de transição e adaptação às novas dinâmicas que os alunos vivenciam. Neste contexto, a relação entre o professor e o aluno ganha algum relevo, uma vez que uma melhor relação entre estes dois intervenientes está intimamente ligada a um maior sucesso no processo de aprendizagem. A empatia, a capacidade de escuta e o respeito pelo aluno são algumas das características do docente que, segundo Lopes e Silva (2010), contribuem positivamente para este processo.

Ao longo da minha prática, procurei demonstrar-me disponível para ouvir e acolher os alunos, tentando compreender os seus receios e inseguranças. Naturalmente, este tipo de abordagem é importante em qualquer nível de ensino, porém, a idade, maturidade e ano de escolaridade destes alunos são fatores que exigem alguma preocupação acrescida. Assim, considerei na minha ação os “(...) “espaços” de tolerância ao erro (...)” (Silva & Lopes, 2015b, p. 102) e “(...) as atitudes de confiança no potencial de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos (...) (Jesus, 1996, p. 16). Como tal, procurei encorajar sempre a participação e envolvimento dos alunos nas dinâmicas de sala de aula e demonstrar-lhes que as suas ideias e visões eram, de uma forma ou de outra, válidas e importantes.

Associada a esta intervenção, surge, ainda, a necessidade de procurar entender os alunos e as suas necessidades diárias. No que diz respeito ao planeamento das aulas, é natural que se registem algumas alterações aquando da sua implementação, o que se verificou também no caso da minha prática pedagógica. Muitas vezes, estas mudanças decorriam daquilo que eu observava quanto ao estado de espírito, disposição e cansaço dos alunos. Estando estes a iniciar o 1.º CEB, é natural que precisassem de se adaptar às novas rotinas de trabalho impostas por este ciclo, diferentes das que os alunos vivenciaram ao longo da EPE.

Como tal, foram frequentes os momentos, em especial no final da manhã, em que senti que os alunos estavam claramente cansados e com uma capacidade de concentração mais baixa. Nestes casos, considerei muitas vezes que a realização de atividades de maior estímulo cognitivo não seria produtiva e que deveria, pelo contrário, conceder algum espaço aos alunos para realizarem algumas tarefas mais lúdicas, livres e relaxantes. Neste sentido, pausar para fazer um pequeno lanche, desenhar, brincar com plasticina e construir postais foram as formas encontradas para responder a esta questão.

Figura 39: Exemplos de atividades menos exigentes



Em geral, considero que contribuí positivamente para este processo de transição. A minha ação pedagógica, aliada à da docente cooperante, permitiu envolver os alunos e aproximá-los, progressivamente, de tudo aquilo que esta nova etapa envolvia.

6.2.3.2. Explorar a Leitura e a Escrita

No que diz respeito à disciplina de Português, o programa para o ensino básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) apresenta a Leitura e Escrita como um dos quatro domínios de conteúdos propostos para o 1.º CEB. Para este domínio, cuja associação à oralidade é essencial nos primeiros anos de escolaridade, prevê-se o desenvolvimento de competências que se consideram fundamentais, na medida em que terão implicações em todo o processo de ensino. Por este motivo, considerei inevitável debruçar-me sobre esta questão, que, no âmbito da minha prática pedagógica, desempenhou um papel tão relevante.

A iniciação à leitura e à escrita pressupõe, por parte do aluno, consciência a nível fonológico, adquirida essencialmente ao longo da EPE, por meio do contacto e manipulação dos segmentos orais. Esta permitirá descobrir os diferentes fonemas da língua, o que, segundo Beard, Siegel, Leite e Bragança (2010) estará na base da compreensão do princípio alfabético e facilitará todo o processo de descodificação da escrita. Aliás, os mesmos autores alertam para o facto do conhecimento das letras ser inútil quando não existe um mínimo de consciência acerca dos fonemas da língua.

Isto deve-se à correspondência grafema-fonema que o aluno deve aprender a reconhecer para que seja efetivamente capaz de ler. Para tal, Beard et al. (2010) sugerem que, numa primeira fase, o docente promova a realização de tarefas que requeiram a reflexão sobre o oral e sobre os sons das palavras que os alunos produzem constantemente. No âmbito da minha prática pedagógica, tive este facto em atenção, em especial por esta ter tomado lugar numa fase inicial do ano de escolaridade, o que tornava este tipo de exercício ainda mais pertinente.

Uma vez que estava a trabalhar com alunos do 1.º ano de escolaridade, esta especial atenção à fonética acabou por ser constante, decorrendo, muitas vezes, de modo intuitivo e não planeado. Assim, ao discutirmos, por exemplo, acerca de frutos no âmbito de outras atividades, refletíamos acerca dos sons com que se iniciava cada fruto, quais os que já tínhamos explorado na sala de aula e para quais já conhecíamos

o grafema correspondente. Noutro momento, ao introduzir o número oito, os alunos reconheceram a existência de um ditongo nesta palavra e começaram de imediato a tentar encontrar outros ditongos ou sons já explorados nos restantes números. Estas duas situações são apenas exemplos de dinâmicas que foram frequentes na sala de aula, tornando-se impossível especificá-las todas.

Relativamente às situações que foram previamente planificadas, destaco o facto de, ao introduzir qualquer letra ou caso de leitura, permitir sempre que os alunos partilhassem outras palavras nas quais podíamos identificar o som em questão, o que contribuía também para o alargamento do seu leque vocabular. Contudo, saliento que estes momentos ocorriam antes da introdução dos grafemas, de modo a que os alunos não ficassem condicionados à ideia de que deveriam sugerir palavras começadas pela letra em questão, o que, em meu entender, dificultaria este processo de reflexão sobre o oral. Como exemplo, temos o caso da letra “T”, cuja introdução ocorreu a partir de uma história. Após a leitura da mesma, identifiquei algumas palavras chaves do texto, nomeadamente “Tito”, “telemóvel”, “Tobias” e “Top”, desafiando os alunos a descobrirem qual o som comum a todas estas palavras. Uma vez identificado o som em questão, houve um momento de partilha de palavras iniciadas com o mesmo som, no qual todos os alunos participaram, apresentando sugestões variadíssimas.

Numa fase mais posterior da prática pedagógica, os alunos jogaram um jogo com um desafio semelhante à atividade apresentada anteriormente, porém, desta vez os sons estavam já associados a sílabas que tinham sido exploradas na sala de aula. Como tal, propus aos alunos que associassem um conjunto de imagens às sílabas “ma”, “me”, “mi”, “mo” e “mu”, conforme a presença de cada som nas palavras em questão. Contrariamente à atividade anterior, esta tarefa surge associada à forma gráfica de representação dos fonemas. Todavia, o foco mantinha-se na reflexão acerca dos sons das palavras, uma vez que algumas delas continham sons diferentes, mas que se representavam graficamente da mesma forma (por exemplo, “melão” e “meta”, que se inserem no grupo da sílaba “me”, mas são foneticamente diferentes).

Figura 40: Atividade de associação de imagens às sílabas “ma”, “me”, “mi”, “mo” e “mu”



Ao longo da prática, pude aperceber-me, cada vez mais, do quão importante é os alunos serem capazes de distinguir o escrito do falado. Para tal, considero que a realização das atividades anteriormente descritas e de outras semelhantes foi positiva e adequada. Além disso, julgo que as mesmas contribuíram para que os alunos tivessem mais sucesso aquando da leitura, pois permitiram que estes compreendessem que um grafema pode estar associado a vários fonemas, conhecimento que é fundamental no momento de descodificação gráfica. Considero, ainda, relevante referir que, neste tipo de situação de aprendizagem procurei utilizar cartões com imagens referentes às palavras em estudo, de modo a que os alunos tivessem um suporte visual que os guiasse na atividade.

Apreendidas as diferenças entre fonema e grafema (no caso dos alunos, entre som e letra), inicia-se uma etapa de leitura constante, de modo a treinar a associação entre ambos. No que diz respeito a esta fase da aprendizagem, Beard et al. (2010) destacam a “(...) utilização de palavras, frases e textos descodificáveis, i.e., onde as correspondências aprendidas se repetem inúmeras vezes (...)” (p. 114) como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de uma leitura fluente.

Considerando esta perspetiva, tive sempre o cuidado de propor aos alunos palavras ou frases que estes fossem capazes de ler, mas também que se associassem a objetos do seu quotidiano, às atividades desenvolvidas ou aos textos que íamos analisando. Refletindo sobre a minha intervenção, julgo que fui capaz de efetivar com sucesso este princípio, explorando palavras que tivessem significado e que surgissem de forma contextualizada.

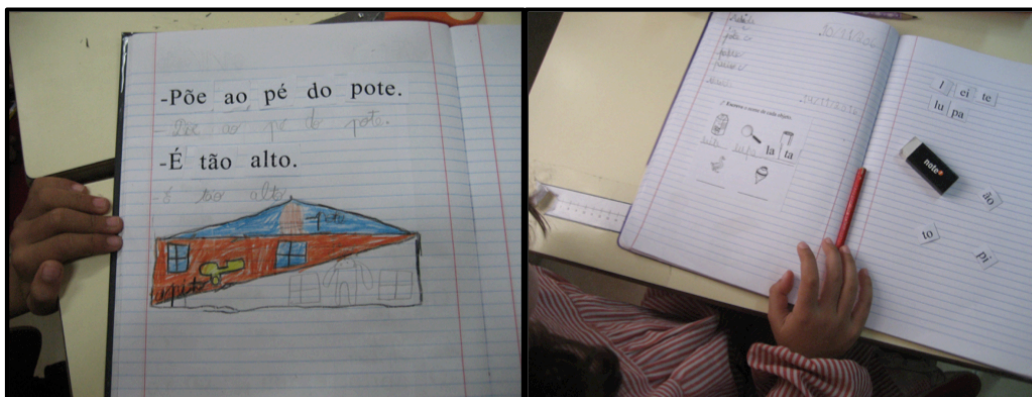
Para ilustrar este aspeto da minha prática, refiro a atividade de introdução da letra “L”. Ao planificar as situações de aprendizagem que teriam lugar, optei por recorrer à história sugerida pelo manual de escolaridade, que se intitulava “Leonor e o lápis” e na qual surgiam algumas personagens com as quais os alunos já tinham contactado anteriormente. Contudo, não identifiquei nesta história nenhuma frase a partir da qual eu pudesse trabalhar a leitura e a escrita com esta nova letra. Como tal, acrescentei ao final do texto uma passagem que me permitia, posteriormente, trabalhar a frase “A Leo é top.”. Assim, de forma articulada com a história, consegui encontrar uma estratégia para que os alunos explorassem uma frase que, associada ao texto, tinha um significado concreto. Além disso, tive o cuidado de introduzir na frase somente palavras que os alunos pudessem ler autonomamente, o que me permitiu, após a exploração da nova letra, realizar diferentes tarefas, como contagem de sílabas e palavras, leitura, recorte e reconstrução da frase.

Naturalmente, o docente não deve cingir-se apenas às palavras que os alunos conhecem, mas sim introduzir, progressivamente, novas palavras. Beard et al. (2010) explicam que, deste modo, mantém-se ativo o exercício de descodificação gráfica das palavras. Neste sentido, conciliei este princípio com os exercícios de leitura propostos aos alunos, apresentando-lhes também vocábulos que não utilizavam tão frequentemente no seu quotidiano, mas que eram igualmente descodificáveis e se adequavam ao seu leque vocabular.

Este contacto com palavras ou expressões adequadas à idade e nível de escolaridade dos alunos é particularmente importante na medida em que a leitura é um processo de compreensão e atribuição de significado à escrita (Sim-Sim, 2007). No que concerne à prática pedagógica, considero que este aspeto representou, inicialmente, um obstáculo. O facto da prática se ter realizado numa fase tão inicial do ano letivo e, conseqüentemente, da aprendizagem da leitura contribuiu para que alguns alunos, ao lerem uma frase, se concentrassem mais na descodificação dos grafemas do que propriamente na articulação das várias palavras para encontrar um significado global. Para ultrapassar este impasse, Sim-Sim (1998) sugere a dinamização de momentos variados de leitura e a adoção de diferentes estratégias, o que, para Silva e Lopes (2015a), constitui também um modo de manter os alunos motivados e interessados em tudo aquilo que toma lugar na sala de aula.

Em meu entender, a leitura que eu propunha aos alunos deveria ter um objetivo, razão pela qual foi frequente, ao longo de todo o estágio, a leitura com o propósito de legendar imagens ou formar frases, por exemplo. Para realizar este tipo de atividades, recorri frequentemente a cartões com sílabas, palavras ou imagens, utilizados de diferentes formas. Numa dessas situações, foram entregues, a cada aluno, vários cartões com imagens e outros com os nomes que deveriam ser associados a cada imagem. Em outros momentos, por exemplo, entreguei-lhes vários cartões com palavras que estes deveriam ler e ordenar de modo a construir uma frase coerente, colando de seguida nos seus cadernos diários e ilustrando as frases. Houve, ainda, situações em que o objetivo era apenas a construção de palavras para ilustrar imagens, sendo que, para isso, os alunos receberam cartões com as diferentes sílabas de que necessitavam.

Figura 41: Utilização de cartões como auxiliar da leitura



Esta estratégia verificou-se frequentemente, sobretudo nos momentos de trabalho individual. Contudo, este tipo de cartões manipuláveis foram utilizados também em algumas atividades coletivas, por vezes até como auxiliares de outras atividades. Quanto a este aspeto, destaco a realização de uma atividade de leitura proposta no manual, mas que eu complementei através da utilização de cartões com as mesmas palavras. Assim, ao invés dos alunos fazerem somente a leitura das palavras sugeridas no exercício em questão, podiam utilizar os cartões para alterar e testar a ordem das palavras até encontrarmos a frase final.

No âmbito da minha prática, este tipo de estratégia foi essencial, uma vez que havia a necessidade de realizar recorrentemente atividades que permitissem praticar a competência de leitura. Como tal, julgo que o recurso a este tipo de material foi fundamental para levar a cabo estas situações. Por um lado, facilitava a aprendizagem,

em especial no caso dos alunos que demonstravam necessitar de algum apoio extra. Este material permitia-lhes manipular os cartões das letras e palavras com que estavam a trabalhar, testando diferentes hipóteses de leitura até encontrarem a alternativa correta.

Por outro lado, este material permitia-me flexibilizar as tarefas de acordo com as necessidades dos alunos. Assim, quando trabalhávamos com cartões de imagens e respetivas legendas, podia, por exemplo, atribuir a alguns alunos somente o cartão com a palavra, pedindo-lhes que, após a leitura, fizessem a ilustração. A utilização de cartões deste género permitia-me também decidir se entregaria aos alunos uma frase completa que estes deveriam separar por palavras e voltar a reconstruir ou se entregava as palavras já desordenadas. Além disso, podia adaptar o número de palavras ou frases que cada aluno explorava, tendo em conta o seu ritmo de trabalho, e, ainda, introduzir letras ou palavras intrusas. Não posso, também, deixar de referir o facto deste tipo de estratégia ser do agrado dos alunos, que me perguntavam repetidamente se eu não tinha mais “palavrinhas” para eles organizarem, ficando tão envolvidos nas tarefas de ordenação, colagem e ilustração que se esqueciam de que, no fundo, estavam a trabalhar a leitura.

Retomando a necessidade de diversificar as estratégias de leitura, considero relevante destacar a realização, a pares, de um jogo de leitura com recurso ao PowerPoint. Antecipadamente, preparei vários diapositivos, cada um com três palavras diferentes e uma imagem. O objetivo do jogo era que, após a leitura das diferentes palavras, cada par escolhesse qual a que correspondia à imagem, carregando nela para saber se a sua resposta estava certa ou errada.

Figura 42: Jogo de leitura no PowerPoint



Em meu entender, este jogo foi uma opção interessante para explorar as competências em questão. Além de se ter realizado a pares, dando aos alunos oportunidade de trabalhar com os colegas, o facto de lhes ser apresentado um jogo motivou-os a participarem e a ponderarem as suas respostas, ficando ansiosos para descobrir se tinham ou não acertado. Contudo, esta atividade foi positiva e relevante não só pelo facto de ter estimulado a participação ativa dos alunos, mas também pois representou uma oportunidade para incentivar o respeito pelos colegas e a capacidade de ouvi-los e aguardar a sua vez no jogo.

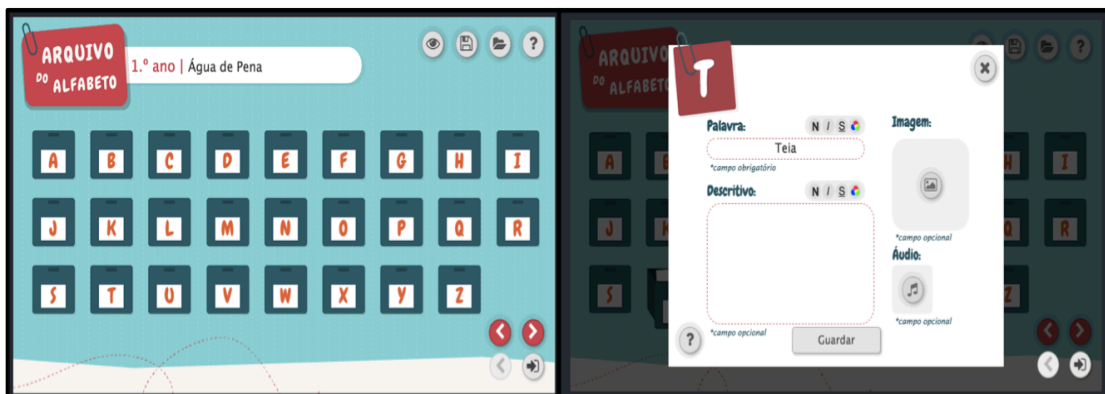
Além das anteriores, o jogo do bingo foi também uma das propostas que visava, sobretudo, o treino da leitura. Para concretizar este jogo, os alunos deveriam procurar nos cartões que lhes foram entregues as palavras correspondentes às imagens que eu lhes ia apresentando. Esta atividade foi levada a cabo em dois dias diferentes da prática. Contudo, a sua primeira realização não foi, em meu entender, bem-sucedida, sendo que identifiquei alguns erros na minha intervenção como a entrega do material antes de explicar a atividade e a definição de duas tarefas para realizar em simultâneo, motivo pelo qual os alunos acabaram por perder facilmente o interesse e a atividade acabou por não se concretizar.

Após refletir acerca dos erros cometidos ao realizar esta atividade, decidi voltar a tentar implementar esta estratégia, desta vez procurando resolver as falhas que tinham ocorrido da primeira vez. Como tal, algumas semanas mais tarde decidi tentar novamente, porém, desta vez escolhi discutir com os alunos as regras do jogo antes de lhes entregar qualquer material, opção que se revelou bastante mais bem-sucedida. Quando me pareceu que os alunos já tinham compreendido qual o seu papel durante o jogo, passei à entrega dos cartões com as palavras. Desta vez, optei por colocar somente as palavras que deveriam ser lidas e retirar os espaços para cópia das mesmas, de modo a que os alunos se pudessem concentrar na tarefa de leitura. Demos, então, início ao jogo, que desta vez foi bem-sucedido e atingiu os objetivos que eu tinha definido para a atividade em questão. Assim sendo, considero que todo este processo de reflexão e reformulação foi deveras relevante, tendo contribuído para o aperfeiçoamento da minha intervenção pedagógica e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos.

Figura 43: Jogo de bingo da leitura

Todavia, estando as atividades anteriores mais voltadas para a leitura, não posso deixar de fazer referência àquelas cujo enfoque principal era a escrita. Assim, houve também um conjunto de atividade desenvolvidas com o objetivo principal de despertar nos alunos a reflexão acerca das letras que deveriam utilizar para representar, por escrito, os sons que produzem para certas palavras.

Neste sentido, aproveitei o “Arquivo do Alfabeto”, recurso digital disponibilizado por uma das editoras dos manuais escolares. Este recurso permitia criar, para cada letra do alfabeto um arquivo no qual constassem diferentes palavras iniciadas por essa letra, imagens que as representassem e sons correspondentes à sua vocalização. A sua utilização decorreu em alguns dos momentos semanais dedicados à área das TIC, sendo que nestes a turma tinha à sua disponibilidade apenas um computador. Por este motivo, esta pareceu-me uma opção adequada, uma vez que permitia desenvolver coletivamente um produto que resultaria dos contributos de todos os alunos.

Figura 44: Recurso “Arquivo do Alfabeto”

No que diz respeito a esta atividade, além da mesma permitir colocar em prática a competência de escrita e suas respectivas etapas, considero importante refletir acerca dos aspetos que dizem respeito ao material utilizado. O computador é, atualmente, uma ferramenta com a qual praticamente todos os alunos já contactaram, geralmente, em contextos mais livres e lúdicos. Todavia, é importante conceder-lhes oportunidades para que compreendam que o computador pode ser utilizado com diferentes finalidade e, inclusive, que pode tornar-se uma ferramenta de aprendizagem. Através desta atividade, julgo que foi possível partilhar com os alunos esta perspetiva, apresentando-lhes uma atividade simultaneamente lúdica e pedagógica.

Contudo, tive em consideração o facto de, como em qualquer área do conhecimento, a aprendizagem ser mais significativa quando construída pelo próprio aluno. Para que tal fosse possível, não me cingi à demonstração e projeção dos passos que se seguiam na construção do arquivo. Pelo contrário, envolvi os alunos neste processo, de modo que, além da escrita, também as suas competências a nível informático pudessem ser colocadas em prática. Assim, após discutirmos e construirmos, recorrendo aos materiais da sala de aula (quadro silábico, cartões de letras), as palavras que iam sendo sugeridas, alguns alunos tinham oportunidade de ir escrevê-las no computador, de pesquisar a imagem que iríamos utilizar e de gravar o áudio para associar a cada palavra. Em meu entender, a adoção desta estratégia foi determinante e o conhecimento que emergiu desta atividade teve um maior significado para os alunos, uma vez que emergiu de uma atividade lúdica e próxima da sua realidade.

Embora eu pudesse, ainda, apresentar outras atividades, considero que as anteriores permitem ilustrar a abordagem que eu adotei no âmbito da leitura e da escrita. A evolução dos alunos nesta área foi notória ao longo de toda a prática pedagógica e exigiu uma constante adaptação da minha ação no sentido de torná-la o mais pertinente e adequada possível e de responder às diferentes necessidades dos alunos que, progressivamente, iam emergindo.

6.2.3.3. Cenários para a Aprendizagem da Matemática

A Matemática constitui uma das áreas curriculares contempladas na matriz curricular do 1.º CEB e, como tal, também esta foi explorada aquando da minha

intervenção pedagógica com a turma do 1.º ano. Quanto a esta disciplina, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, prevê que cabe ao docente garantir “(...) a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os [alunos] a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio.” (p. 9). De modo a efetivar este pressuposto, a minha prática pedagógica contou com a implementação de um cenário de aprendizagem.

Os cenários de aprendizagem consistem, segundo Fernandes (2013), em situações concebidas hipoteticamente que estarão na base das situações de aprendizagem da sala de aula. Estas têm, geralmente, como ponto de partida situações problemáticas para as quais os alunos deverão procurar uma solução. Além disso, os cenários de aprendizagem são, frequentemente, desenvolvidos em torno de histórias ou enredos que, através desses problemas, exigirão a aplicação dos conhecimentos e competências dos alunos (Massey University, s.d.).

Neste contexto, foi desenvolvido o cenário de aprendizagem “Viajando pelo Mundo”¹, no âmbito do qual duas personagens fictícias (Paulo e Matilde) viajavam para vários países. Durante cada uma dessas viagens, surgia uma situação problemática que os alunos eram desafiados a resolver recorrendo à lógica, raciocínio e conteúdos matemáticos. Cada uma destas viagens foi planificada de modo individual, adaptando-se aos conteúdos previstos para cada semana da prática pedagógica, sendo que havia uma história inicial que era a base do cenário, designadamente “Um Presente Encantado”.

Assim, no âmbito da minha intervenção, surgiu por duas vezes a oportunidade de recorrer ao cenário de aprendizagem para explorar alguns dos conteúdos e conceitos matemáticos em estudo. Numa primeira situação, recorri à história “Um Presente Encantado”, fazendo-lhe, porém, algumas alterações de modo a que a mesma fosse ao encontro dos meus objetivos (Apêndice 12).

¹ A criação, em grupo, de um cenário de aprendizagem foi a proposta de avaliação da Unidade Curricular de Didática da Matemática, porém, é evidente que, ao desenvolvê-lo, tivemos em conta as características das turmas com as quais este seria implementado. O cenário em questão foi aplicado na escola em que cada elemento do grupo de trabalho desenvolveu a sua prática pedagógica, nomeadamente EB1/PE/Creche de Água de Pena (1 turma de 1.º ano), EB1/PE/Creche da Nazaré (2 turmas de 1.º ano), EB1/PE da Ladeira (1 turma de 4.º ano) e Colégio Salesianos Funchal (1 turma de 1.º ano). Como tal, coube a cada uma das estagiárias adaptar os cenários consoante as necessidades da sua turma e articular a sua implementação com o planeamento que era feito semanalmente.

A história em questão foi explorada no âmbito do Português, fazendo-se a sua pré-leitura, leitura e reconto oral. Além disso, parti do enredo desta história para desenvolver uma atividade a nível da leitura e escrita, aproveitando alguns dos factos da mesma para construir algumas frases e incorporar nas mesmas algumas imagens, cabendo aos alunos copiá-las para os seus cadernos, substituindo as imagens por texto. Deste modo, julgo ter sido capaz de flexibilizar a utilização do cenário de aprendizagem em questão, alargando o objetivo principal de explorar conteúdos matemáticos para a exploração de conteúdos também no âmbito de outra disciplina curricular.

No que concerne à Matemática, a história em questão foi utilizada como uma base para explorar as diferentes combinações de soma possíveis cujo total fosse nove, número que estava a ser trabalhado com os alunos. Assim, apresentei-lhes o seguinte desafio, retirado do texto em questão:

“Após a árvore estar terminada, o Paulo e a Matilde ainda tinham 5 bolas azuis, 4 bolas vermelhas, 4 bolas amarelas, 4 bolas rosa e 4 bolas verdes e, por isso, decidiram decorar também uma árvore mais pequena para colocar na entrada da casa. Havia apenas um problema... Nesta árvore cabiam apenas 9 bolas! O Paulo e a Matilde começaram a discutir as várias hipóteses de utilizar bolas de várias cores para decorar a árvore. Será que consegues ajudá-los, descobrindo as várias hipóteses, para que eles possam continuar a sonhar com todas as viagens que fariam caso recebessem um avião?” **(Excerto da história “Um Presente Encantado”)**

Para Abreu, Sequeira e Escoval (1990), a aprendizagem matemática é mais completa e significativa quando o aluno tem oportunidade de manipular e explorar objetos ou materiais concretos que o ajudem a entender os princípios abstratos. Analogamente, considere que, para encontrarem respostas para o desafio que lhes fora colocado, os alunos deveriam ter acesso a um material que lhes permitisse explorar e descobrir todas as hipóteses de resolver o problema em questão. Neste sentido, os alunos puderam utilizar uma árvore de cartão e várias bolas coloridas, que podiam colocar na árvore conforme as diferentes possibilidades que encontravam.

Assim, a exploração deste material ocorreu, inicialmente, de forma mais livre, sendo que a única condição imposta aos alunos era que a quantidade de bolas não fosse superior a nove. Alguns alunos vieram, então, ao quadro demonstrar de que modo achavam que as bolas podiam ser colocadas na árvore, encontrando-se diferentes possibilidades, todas elas válidas e aceitáveis (por exemplo, 4 bolas amarelas, 4 bolas cor-de-rosa e 1 bola verde ou 5 bolas azuis, 1 bola verde, 1 bola vermelha, 1 bola amarela e 1 bola cor-de-rosa).

Numa segunda fase, os alunos foram desafiados a, de modo semelhante à tarefa anterior, encontrar as diferentes possibilidades de decoração da árvore, porém, desta vez havendo mais algumas limitações. Para tal, entreguei aos alunos um esquema no qual deveriam registrar as suas descobertas. Além de ser um modo de introduzir nesta tarefa a operação de soma e respectivos sinais, o esquema de registo dos dados determinava quais as condições que deveriam ter em consideração quando fizessem a decoração da árvore. Por outras palavras, isto significava que, caso o esquema apresentasse apenas três parcelas de soma, então, os alunos só poderia utilizar 3 cores diferentes ou, caso alguma das parcelas já estivesse preenchida, os alunos teriam que, logo de início, preencher a árvore com o número de bolas em questão.

Figura 45: Exploração das possibilidades de decoração da árvore



Analisando esta atividade, considero que fui capaz de aproveitar de forma positiva o cenário de aprendizagem e a história, apresentando aos alunos uma série de tarefas coerentes e enquadradas na história que lhes fora apresentada. Não posso, também, deixar de referir a relevância de utilizar o material em questão como um apoio à realização da atividade. Embora alguns alunos conseguissem resolver o problema que lhes fora apresentado sem utilizá-lo, havia também outros para quem a utilização deste recurso lúdico-manipulativo foi indispensável. O uso das bolas coloridas permitiu que esses alunos visualisassem efetivamente toda a experimentação que fazíamos e que verificassem que os números que aparecem nas

diferentes parcelas de uma soma têm um significado e representam uma quantidade real.

Naturalmente, existem alguns aspetos que eu julgo também importante repensar acerca desta atividade, nomeadamente o facto da mesma se ter desenrolado de modo coletivo. Atendendo a que nem todos os alunos apresentavam o mesmo ritmo de aprendizagem, uma alternativa interessante seria a apresentação coletiva do desafio e posterior resolução em pequenos grupos. Desta forma, julgo que seria igualmente possível atingir os objetivos delineados para esta proposta, mas os alunos que demonstrassem mais facilidade poderiam realizar tarefas progressivamente mais complexas, enquanto os restantes se concentravam na compreensão dos princípios essenciais inerentes à atividade em questão. Naturalmente, caso se registasse esta alteração, seria importante dedicar alguns dos momentos finais à discussão e partilha de ideias sobre a resposta ao desafio inicial.

As situações de aprendizagem descritas anteriormente representam a forma que eu encontrei para introduzir o cenário de aprendizagem. Após essa fase, este cenário teve continuidade com a história “Viagem a Itália” (Apêndice 13), cuja leitura se realizou em simultâneo com a projeção de algumas imagens do país em questão, bem como a sua localização no mapa mundo.

Figura 46: Imagens apresentadas aos alunos ao longo da leitura da história



À semelhança da história anterior, também este texto foi aproveitado para explorar os conteúdos de Português. Como tal, após a leitura da história e reconto oral coletivo da mesma, a turma construiu várias palavras que ajudavam a compreender melhor a história (por exemplo, Tadeu – nome do piloto; pato – animal que viram no parque; pão – alimento que comeram ao lanche; entre outras). Após a construção de todas as palavras, num momento em que esteve em evidência o trabalho a nível da

correspondência fonema-grafema, os alunos fizeram, individualmente, a divisão silábica dessas palavras.

Posteriormente, avançámos para o trabalho no âmbito da Matemática, sendo que foi novamente colocado aos alunos um desafio que decorria diretamente da história em questão:

“Nos últimos dias da viagem, a Matilde e o Paulo dedicaram-se a comprar lembranças para os seus familiares. Compraram alguns presentes para os tios e amigos, mas para as raparigas optaram por colares de missangas. Encontraram uma loja onde havia imensos colares e descobriram que eles próprios podiam personalizá-los. O vendedor disse-lhes que tinha caixas com várias missangas na arrecadação. Porém, tinha consigo na loja uma caixa com 25 missangas. Sabendo que cada colar leva 10 missangas, consegues ajudar o Paulo e a Matilde a descobrir quantos colares podiam fazer com as missangas da caixa?” **(Excerto da história “Viagem a Itália”)**

Novamente, emergiu a questão do material manipulativo que, mais uma vez, se tornava pertinente para ajudar os alunos a descobrir a resposta ao desafio. Foram, então, utilizadas tampas de plástico para simular as missangas da história, sendo que, coletivamente, explorámos as 25 tampas e descobrimos quantos colares seria possível criar apenas com aquelas missangas, fazendo de seguida o registo dos resultados. Nesta tarefa, optei pelo diálogo e envolvimento de alguns alunos para chegar até ao resultado final para este problema.

Ainda assim, a possibilidade de contactar e manusear os materiais necessários verificou-se para as tarefas seguintes. Após a descoberta da solução para o desafio anterior, cada aluno recebeu um colar de contas feito também com tampas de plástico, sendo que em cada um havia 10 tampas, tal como nos colares da história. Assim, os alunos tiveram que resolver dois exercícios, utilizando os seus colares como auxiliares na descoberta dos resultados.

Em meu entender, estas tarefas tornavam-se pertinentes após a exploração da história. Além disso, embora os enunciados dos exercícios não fizessem referência a pormenores da mesma e somente às tarefas que os alunos deviam levar a cabo,

considero que a minha intervenção oral antes da resolução dos exercícios foi fundamental. De modo a enquadrar estas tarefas no cenário de aprendizagem, fui criando pequenos enredos e fazendo referência à história inicial. Por exemplo, para introduzir o primeiro exercício, discuti com os alunos a questão da cor das missangas e apresentei-lhes a hipótese de, na loja, estarem disponíveis várias cores de missangas que, por sua vez, dariam lugar a várias possibilidades de colares.

Relativamente à realização da atividade, a mesma decorreu, em meu entender, com sucesso, uma vez que os alunos foram capazes de concluir a tarefa que lhes foi pedida e demonstraram compreender os conteúdos e princípios inerentes à resolução da mesma. Para que isto fosse possível, a manipulação dos colares de contas foi, no caso de alguns alunos, essencial. Por sua vez, havia também alunos que demonstravam não precisar deste auxiliar, sendo capazes de resolver mentalmente as situações que lhes foram propostas.

Figura 47: Utilização dos colares de contas como recurso auxiliar



Quanto a este último aspeto, julgo importante salientar a minha intervenção. Ao aperceber-me de que nem todos os alunos queriam utilizar os colares de contas, com os quais nunca tinham trabalhado antes, considerei que seria importante que houvesse uma fase de exploração coletiva. Desta forma, todos os alunos poderiam ver as possibilidades que o material em questão lhes oferecia e, com base nisso, decidiam se precisavam ou não de utilizá-lo para resolver os exercícios.

Em meu entender, esta foi a melhor opção, uma vez que é importante que os alunos aprendam a trabalhar com os diferentes materiais, para que possam, futuramente, recorrer aos mesmos caso necessitem. Porém, considero, também, que a sua utilização deve ser feita de acordo com as necessidades de cada aluno e que, caso

este demonstre não precisar, a sua opção deve ser respeitada, desde que demonstre ter encontrado estratégias adequadas às tarefas em questão. Deste modo, julgo que fui ao encontro daquele que é, em meu entender, o papel do docente, ou seja, proporcionar ao aluno oportunidades e ferramentas, mas deixar que seja este a decidir como tirar partido das mesmas para fazer face aos desafios que diariamente lhe são apresentados.

Avaliando as diferentes tarefas que decorreram da implementação deste cenário de aprendizagem e o modo como o mesmo proporcionou e facilitou o acesso às diferentes situações de aprendizagem, julgo ser evidente em que medida é que a sua implementação foi positiva e enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem. Tendo isto em atenção, considero que a implementação, em mais algumas aulas, deste cenário de aprendizagem constituiria uma estratégia pertinente, uma vez que os alunos já estavam familiarizados com o enredo e personagens do mesmo e que demonstravam interesse pelas situações que lhes eram apresentadas no âmbito do mesmo.

6.2.3.4. Aprendizagem Significativa numa Perspetiva Interdisciplinar

No processo de ensino-aprendizagem, a adoção de uma perspetiva interdisciplinar permite que o aluno aprenda a olhar as problemáticas que lhe são apresentadas diariamente com recurso às diferentes disciplinas (Fourez, 2002). A interligação das mesmas é um aspeto importante para a estrutura de qualquer aula e deve ser considerada aquando da sua planificação. Quanto a este aspeto, Arends (1995) refere a necessidade de considerar numa perspetiva global a sequência de atividades e o modo como cada aula começa, se desenvolve e termina. Assim, é importante que as diferentes situações de aprendizagem se sucedam de forma coerente e harmoniosa.

No âmbito da minha prática pedagógica, são várias as atividades que espelham este princípio, como são exemplo aquelas desenvolvidas no âmbito das festividades do Dia das Bruxas. Neste dia, as diferentes situações de aprendizagens levadas a cabo tiveram como ponto de partida comum a história *As Abóboras Deliciosas da Plim* (Apêndice 14), que eu construí tendo em atenção as diferentes atividades que se iriam desenrolar em torno da mesma.

Num primeiro momento, ocorreu a leitura da história aos alunos. Através de uma leitura expressiva em roda e um estímulo à participação dos alunos consegui envolvê-los no enredo da história. Deste modo, os alunos ficaram a conhecer a história em questão e, com base na mesma, emergiu a atividade seguinte, nomeadamente a confeção do doce de abóbora, tal como sugerido pela personagem principal do texto. Esta atividade, além de ter decorrido naturalmente da anterior, permitiu a exploração de aspetos relacionados com as diferentes áreas do currículo.

Por um lado, os alunos contactaram com conteúdos da área do Estudo do Meio, uma vez que, através do diálogo, todos foram trocando ideias e experiências acerca da receita que íamos confeccionar, dos ingredientes de que precisávamos e de todos os processos que a confeção do doce incluía. Por outro lado, a Matemática esteve em evidência no momento em que os diferentes ingredientes foram apresentados e misturados conforme indicava a receita. Saliento que as quantidades foram medidas em taças, uma vez que neste ano de escolaridade os alunos ainda não trabalham com as unidades de medida de massa. Como tal, os alunos foram desafiados a calcular quantas taças de açúcar e quantos paus de canela seriam necessários conforme o número de taças de abóbora fosse dois ou três, por exemplo.

Por sua vez, a abordagem ao Português ocorreu no momento posterior à confeção do doce, quando, em grupo, os alunos tiveram que construir um cartaz no qual ficassem registados os ingredientes utilizados e os procedimentos a seguir. Para orientar os alunos nesta atividade, pedi à professora cooperante e à professora de apoio para orientarem cada uma um grupo, enquanto eu orientava outro. Além disso, disponibilizei aos alunos diferentes fotos que podiam incluir no seu cartaz, bem como cartões que pretendia que estes utilizassem para legendar os ingredientes. Nestes cartões com os nomes dos ingredientes estavam a faltar algumas vogais que os alunos deveriam descobrir, com a orientação de cada uma das docentes, que deveriam guiá-los na associação de cada fonema ao grafema correspondente.

Figura 48: Construção de cartazes alusivos à confeção do doce de abóbora



Para completar as atividades relacionadas com o Dia das Bruxas, foi, ainda, planeada uma atividade de Matemática através da qual eu pretendia explorar os conceitos de crescente e decrescente. Para tal, apresentei aos alunos a seguinte situação, que fazia alusão à história inicial:

“A bruxa tinha uma plantação com muitas abóboras. Quando chegou a hora de colhê-las, a bruxa teve que pedir ajuda a alguns dos seus amigos. Então, a bruxa chamou alguns dos animais da floresta para que a ajudassem a carregar os cestos com abóboras. Como nem todos os animais tinham a mesma força, a bruxa decidiu que os animais maiores levariam os cestos com mais abóboras e os animais mais pequenos carregariam os cestos com menos abóboras.” **(Desafio apresentado aos alunos)**

Assim, recorrendo a cartões nos quais estavam representados cestos com abóboras e alguns animais, o grupo-turma ordenou os animais de acordo com o tamanho e os cestos de abóboras tendo em conta a quantidade, quer de forma crescente, quer de forma decrescente. De seguida, encontrámos a correspondência entre cada animal e o cesto que deveria carregar e foram também introduzidos os sinais de maior e menor. A esta atividade seguiu-se a comparação das alturas de alguns alunos, bem como do tamanho de várias barras cuisenaire, retomando sempre os conceitos de maior e menor e os sinais correspondentes.

Para mim, o facto de todas estas atividades terem sido desenvolvidas em torno de uma mesma temática permitiu que a aula se desenrolasse de modo dinâmico e contínuo. Além disso, a referência constante às personagens da história e a necessidade de apelar à imaginação das crianças para que as atividades fossem levadas a cabo concedeu à atividade um cariz mais lúdico. Como tal, atendendo à idade dos alunos, os momentos anteriormente descritos contribuíram para um maior interesse e envolvimento por parte destes e, conseqüentemente, para uma melhor conexão entre os conteúdos.

Seguindo a mesma lógica interdisciplinar, promovi, noutra momento da prática pedagógica, a transição entre o Português e a Matemática, através da exploração do poema “Frutos”, de Eugénio de Andrade. Partindo da leitura e análise deste poema, os alunos foram confrontados com uma situação de aprendizagem em

que recorri aos frutos apresentados pelo autor do texto para introduzir os dois géneros dos nomes (masculino e feminino). Para tal, explorámos, através do diálogo, as duas formas e debatemos acerca de quais os casos em que se utiliza “o” ou “a”, tomando sempre como exemplo os frutos explorados no texto.

Seguidamente, avançámos para a construção coletiva de um cartaz que ilustrasse estas noções relativamente ao género dos nomes. Para tal, foram utilizadas imagens dos frutos do texto e introduziram-se alguns novos, sendo que alguns alunos tiveram oportunidade de preencher com o artigo correto o espaço que antecedia cada imagem. Estas aprendizagens foram consolidadas através da realização, individual, de um exercício escrito que permitiu enquadrar este conhecimento relativamente à leitura e à escrita. Para tal, os alunos tiveram que, não só identificar o género de cada nome, mas também construir sistematicamente frases segundo o modelo “É o/a ...”, compreendendo de que modo é que o conhecimento do género de cada nome era importante aquando do momento da escrita.

Contudo, a utilização dos frutos não se cingiu a estas tarefas, mas prolongou-se de forma a dar lugar às atividades propostas para a disciplina de Matemática. A passagem de uma área para a outra realizou-se com base no diálogo com a turma, o qual conduziu ao jogo da loja. Retomando os frutos utilizados inicialmente, os alunos foram desafiados a imaginar que estavam numa loja e que pretendiam comprar os oito frutos em exposição. Contudo, ao invés de utilizarem dinheiro para efetuar o pagamento, deveriam recorrer às suas barras cuisenaire. Neste sentido, era necessário descobrir as diferentes combinações que os alunos poderiam fazer de modo a totalizar o valor de oito que era necessário para, imaginariamente, comprar os oito frutos.

Inicialmente, esta situação foi simulada coletivamente, sendo que alguns alunos partilharam algumas das trocas que consideravam possível fazer e viram as suas barras trocadas pelos cartões dos frutos. De seguida, avançou-se para o registo escrito das descobertas, através de uma grelha que os alunos coloriram de acordo com as barras que seriam utilizadas e do preenchimento das operações que correspondiam à troca que iriam efetuar. Quanto a esta atividade, é importante notar que houve

Figura 49: Construção do cartaz do género dos nomes



alguns alunos que demonstraram dificuldade na concretização da tarefa, sendo que, no caso destes alunos, teria sido positivo prolongar a fase de exploração e simulação das trocas.

Como é possível inferir através das situações de aprendizagem descritas anteriormente, a utilização de história ou textos como ponto de partida para permitir esta articulação entre as diferentes áreas curriculares foi frequente. Em meu entender, este tipo de recurso facilitava o planeamento interdisciplinar das atividades, uma vez que num mesmo texto se podem incluir vários dados, acontecimentos ou personagens que de algum modo contribuam para o desenrolar das atividades da sala de aula. Contudo, não posso deixar de referir que considero também que o ano de escolaridade em questão facilitava esta adaptabilidade. Pelo facto da leitura e da escrita poderem explorar-se com inúmeras palavras e frases, da contagem e operações aritméticas básicas poderem realizar-se recorrendo a variadíssimos objetos e do estudo do meio dizer respeito, nesta fase, essencialmente às experiências do aluno e ao meio que o envolve, tornou-se mais simples construir propostas de aula que apelassem a estas diferentes áreas.

Além da utilização de histórias como fio condutor das situações de aprendizagem, houve outras estratégias que possibilitaram que o método interdisciplinar se verificasse. Assim, destaco, como exemplo, um conjunto de atividades que tinham como elemento comum a utilização de dados. Como tal, foram realizadas várias tarefas e jogos no âmbito do Português e da Matemática em que estes foram utilizados com diferentes objetivos.

Numa primeira fase, os alunos tiveram que completar um crucigrama no qual se encontravam as imagens de algumas palavras que já eram capazes de escrever. Assim, o dado ajudou a decidir a ordem das palavras a construir. Conforme as imagens foram saindo, os alunos, que tinham no início da atividade recebido cartões com diferentes letras, deveriam estar atentos e verificar se o seu cartão era necessário para construir a palavra em questão. Como tal, fomos discutindo, em grupo, quais as letras necessárias para legendar cada uma das imagens e os alunos que as tinham foram se organizado junto ao quadro até formar a palavra em questão.

Figura 50: Preenchimento do crucigrama

Neste momento, aproveitei para lançar aos alunos pequenos desafios de leitura, pedindo àqueles que estavam no quadro que fossem mudando de posição, alterando a ordem das letras que tinham nos seus cartões. Assim, intercalando o preenchimento do crucigrama com estes pequenos desafios, construímos todas as palavras necessárias.

Dando seguimento a esta atividade, retomámos a utilização do dado para decidir qual a imagem que a turma iria utilizar na construção de uma frase. Como tal, assim que descobriam qual a imagem a utilizar, os alunos deveriam ordenar os cartões com palavras associados a essa imagem, formando uma frase em que a mesma se incluía. Esta tarefa foi concluída para as seis imagens disponíveis, sendo que tive o cuidado de procurar envolver todos os alunos neste momento que se desenvolveu de forma coletiva.

Figura 51: Construção de frases a partir de imagens

Contudo, para consolidar e complementar as aprendizagens fomentadas através das atividades anteriores, pareceu-me necessário que houvesse também um momento de trabalho individual. Assim, os alunos copiaram para os seus cadernos as frases anteriormente construídas, sendo que, ao invés da imagem, deveriam escrever mesmo a palavra. A realização individual desta tarefa permitiu levar a cabo alguma diferenciação, uma vez que a tarefa proposta representava um desafio maior para alguns alunos. No caso dos alunos com mais facilidade, acrescentei outras frases, utilizando cartões com imagens disponíveis na sala, de modo que, após terminarem a primeira tarefa, estes alunos avançam para esta, que era ligeiramente mais exigente.

Finda esta atividade, retomámos uma última vez a utilização de dados, desta vez para guiar as tarefas no âmbito da Matemática. Entreguei aos alunos alguns exercícios com diferentes operações de soma e subtração e algumas expressões com os sinais de maior, menor e igual, que deveriam resolver de forma a consolidar estes conceitos que vinham a ser explorados ao longo das últimas aulas. Porém, nos vários exercícios, as parcelas das diferentes operações e expressões estavam vazias, sendo que os dados foram utilizados para completá-las.

Como tal, vários alunos foram chamados a participar, atirando os dados para verificar que número íamos colocar em cada parcela. De seguida, resolvíamos em grupo-turma cada operação, relembando todos os conceitos envolvidos no exercício. À semelhança da atividade de Português, houve a necessidade de realizar este trabalho de forma mais individual, de modo a que os alunos menos participativos ou que precisavam de mais tempo para resolver cada desafio não fossem prejudicados. Como tal, cada aluno recebeu um dado pequeno, que utilizou para dar continuidade às tarefas anteriores. Além disso, os alunos que demonstraram essa necessidade receberam também algumas tampas de plástico, que utilizaram como um auxiliar na concretização dos exercícios matemáticos.

Figura 52: Utilização dos dados para determinar os números das operações



Figura 53: Realização de tarefas individuais com recurso ao dado



Podemos, então, concluir que os dados permitiram também, à semelhança das histórias, manter a coerência entre as atividades, que acabavam por se desenrolar de forma natural e dinâmica. Como tal, considerando as diferentes atividades aqui descritas, acredito que fui capaz de manter, ao longo da minha intervenção, esta conexão entre as diferentes atividades. Ainda assim, não nego que isto tenha representado alguma dificuldade acrescida aquando do planeamento das aulas, uma vez que era necessário encontrar a estratégia ideal para interligar todos os conteúdos que eram propostos para cada aula no plano mensal.

6.2.3.5. Educar para a Saúde na Escola

No seio da escola, o aluno deverá ter oportunidade de aprender e construir conhecimentos de áreas variadas que digam respeito às suas experiências quotidianas. Isto pressupõe que o processo de ensino-aprendizagem não deve cingir-se somente às áreas científicas do conhecimento, como é o caso do Português e da Matemática, mas englobar também as vertentes sociais e cívicas. Nesta última, inclui-se a questão da educação para a saúde, que Amann (2015) relembra ser um direito das crianças.

Ao pensarmos em saúde, detemo-nos, geralmente, apenas no indivíduo, quando, na verdade, a saúde é uma questão social. Os estilos de vida de cada um são amplamente influenciados pelos da sociedade e, por sua vez, esta tem como base os princípios veiculados através da escola. Por este motivo, a educação para a saúde deve, imperiosamente, verificar-se no âmbito dos contextos escolares, alargando-se depois às esferas familiares e sociais (Young, 1999).

Considerando esta necessidade social, o próprio Sistema Educativo encontra-se preparado para abordar a questão da saúde, nas suas mais variadas vertentes. Assim, ao longo de todo o ensino básico, os programas escolares propõem a exploração de diferentes temas, sendo que o programa de Estudo do Meio do 1.º CEB também contempla este aspeto. No caso do 1.º ano, prevê-se a reflexão acerca das questões da alimentação saudável, atividade física, higiene corporal, saúde oral, hábitos de sono e educação postural.

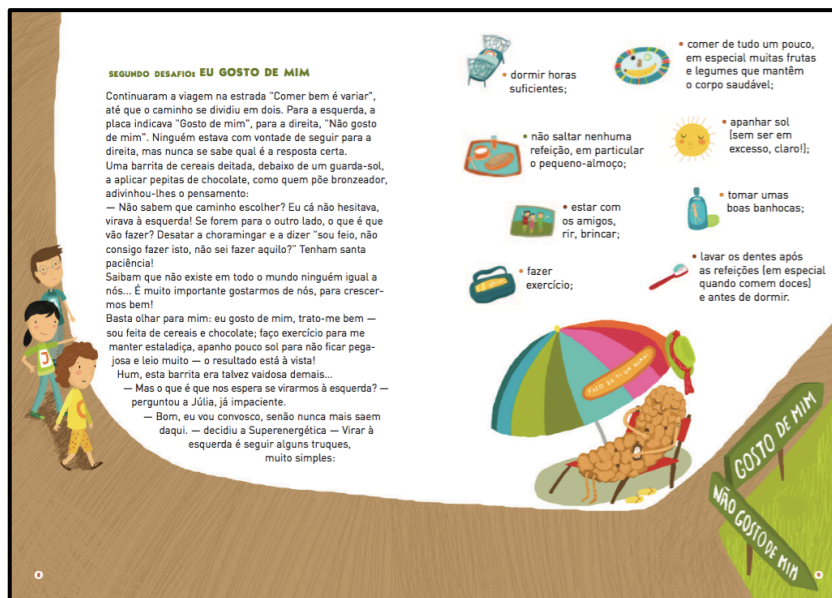
No caso da minha prática pedagógica, estas temáticas estavam previstas no plano mensal e, como tal, seriam abordadas em algumas das aulas que eu iria lecionar. A troca de ideias com colegas que estavam a estagiar com turmas do mesmo ano de escolaridade e que iriam também abordar estas temáticas fez-nos concluir que seria

interessante desenvolver um projeto conjunto no âmbito desta área. Deste modo, poderíamos concretizar, em sala de aula, diferentes atividades que considerássemos pertinentes e que respondessem aos interesses da turma. Porém, o desenvolvimento conjunto de um projeto representava também a possibilidade de adotarmos uma ação mais abrangente e que permitisse aproximar-nos da comunidade educativa. Neste contexto, surgiu, então, o projeto “Educando para a Saúde”, cuja ação se iniciou no contexto escolar, sendo depois transposta para o contexto familiar.

No que concerne à dimensão escolar, a minha ação desenvolveu-se com base no pressuposto de que a intervenção do docente na área do Estudo do Meio deve ocorrer por meio da articulação dos conhecimentos veiculados pela escola com as realidades de cada criança (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Isto significa que era relevante que as minhas propostas pedagógicas tivessem em conta estas duas vertentes, de modo a dar lugar a um conhecimento construído de forma enquadrada e significativa.

Assim sendo, iniciei a abordagem a esta área do currículo com a leitura de parte da história *A Terra do Crescer Bem*, desenvolvida pela Nestlé Portugal com o apoio da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Desde logo, achei que esta história seria uma opção interessante, não só pelas suas qualidades gráficas, que eu considerei bastante apelativas considerando a idade dos meus alunos, mas também por se desenrolar sob a forma de pequenos desafios que as personagens têm que resolver.

Figura 54: Exemplo de uma das páginas da história *A Terra do Crescer Bem*



Tirando partido da receptividade dos alunos à história, procurei que o momento de leitura da mesma me permitisse ficar a saber mais sobre dos conhecimentos que estes já detinham acerca da temática em questão. Para tal, estimei o diálogo e a partilha de ideias, interrompendo por vezes a leitura da história para colocar questões ou para ouvir as questões dos alunos. Evidentemente, este tipo de dinâmica exigiu de mim uma atitude assertiva, no sentido de demonstrar aos alunos que existem momentos oportunos para participar e que devem respeitar os colegas quando estes partilham as suas experiências.

No geral, fiquei satisfeita por ter optado pelo recurso a esta história. Esta despertou o debate acerca de vários assuntos relativos à alimentação que iam ao encontro dos tópicos que eu pretendia explorar com os alunos. Além disso, acho que fui capaz de fazer um balanço entre o que ocorria na história e as experiências dos alunos, perguntando-lhe se conheciam os vários alimentos, se já os tinham provado ou se conheciam outros alimentos que também fossem saudáveis, por exemplo. Desta forma, atingimos a articulação, prevista para o Estudo do Meio, entre o conhecimento escolar e as aprendizagens quotidianas.

Ainda assim, considero importante mencionar também um aspeto que identifico como menos bem-sucedido nesta atividade, nomeadamente a gestão do tempo. Mesmo prevendo que houvesse interrupções para diálogo com a turma, ao fazer o planeamento deste momento não lhe dediquei tanto tempo quanto se revelou necessário. Por este motivo, embora a leitura e análise da história me tenham permitido trocar com os alunos algumas ideias acerca do que é e como é constituída a roda dos alimentos, não foi possível levar a cabo a atividade prevista para explorá-la, que teve lugar na semana seguinte.

Este foi, então, o ponto de partida para continuação do projeto na semana seguinte. Retomando as questões que tínhamos analisado na semana anterior, dialoguei com os alunos acerca dos diferentes grupos da roda dos alimentos e como a mesma pode ser preenchida. Seguidamente, os alunos tiveram oportunidade de preencher um cartaz da roda de alimentos da turma, sendo que introduzi também alguns alimentos menos saudáveis que não fazem parte da roda dos alimentos e que, por isso, foram colocados num cartaz diferente. Assim, cada aluno teve oportunidade de colocar nos cartazes correspondentes uma imagem de um alimento.

Figura 55: Preenchimento da roda dos alimentos

Os alunos encararam esta atividade como um jogo e, desde logo, demonstraram estar muito entusiasmados por realizá-la. Além disso, foram, no geral, capazes de completar com sucesso os cartazes, sendo pouco frequente os alunos não conhecerem o alimento em questão, altura em que os colegas intervinham e ajudavam. Apesar do envolvimento dos alunos se ter verificado ao longo de praticamente toda a atividade, considero que teria sido uma alternativa interessante realizar esta atividade com pequenas equipas, ao invés de individualmente. Isto permitiria, por um lado, que cada aluno esclarecesse as suas dúvidas com os colegas de equipa e, por outro lado, que a atividade fosse menos demorada, sendo que os alunos não teriam que esperar que toda a turma jogasse para ser novamente a sua vez.

Sendo a alimentação apenas uma das diferentes áreas a considerar em questões de saúde, na semana seguinte, planeiei a realização de uma outra atividade no âmbito do projeto “Educando para a Saúde”. Através desta, eu visava, seguindo a mesma lógica de diálogo e partilha de experiências, refletir com os alunos acerca dos aspetos essenciais relativos às outras áreas da saúde. Neste sentido, planeiei, à semelhança da atividade anterior, recorrer à história “A Terra do Crescer Bem” que contemplava as questões que eu pretendia explorar com os alunos. Todavia, este plano inicial acabou por alterar-se, uma vez que considerei que os alunos já estavam demasiado cansado para ainda fazermos a leitura da história.

Assim sendo, transitei para a realização desta atividade, que consistia em decidir se as diferentes atitudes representadas nos cartões pertenciam ao grupo “devo” ou ao grupo “não devo” do cartaz “Se gosto de mim...”. Esta atividade desenrolou-se de modo semelhante à atividade sobre a alimentação. Porém, nesta segunda atividade

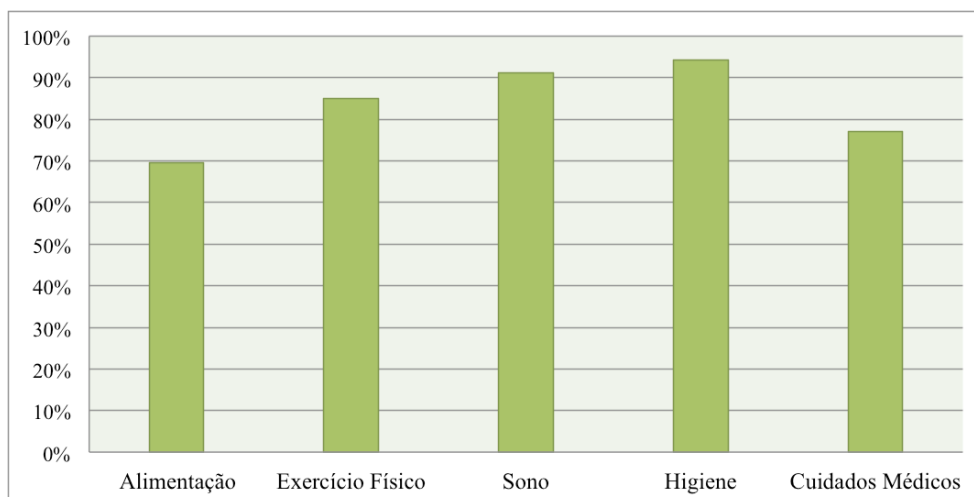
tive em conta a questão das equipas que poderia ter sido proveitosa para a atividade anterior. Como tal, decidi que esta atividade não seria realizada individualmente, mas sim a pares, uma vez que não havia muitos cartões.

Analisando ambas as atividades, podemos verificar que recorri a estratégias muito semelhantes, servindo-me do diálogo, da partilha de experiências e da realização de jogos. Em meu entender, estas estratégias adequam-se à abordagem que se prevê para a área do Estudo do Meio, razão pela qual as utilizei em ambas as situações. Esta disciplina põe em evidência a experiência e as aprendizagens ligadas ao quotidiano, o que representa uma oportunidade para a construção de conhecimentos mais significativos para cada criança. Contudo, julgo que aliar este facto à vertente lúdica da aprendizagem intensifica essa possibilidade, sendo este o princípio que orientou a minha intervenção pedagógica nas situações de aprendizagem aqui descritas.

Estas atividades, desenvolvidas em contexto escolar, complementaram-se com a intervenção realizada junto das famílias de cada criança. No âmbito do projeto, considerámos que esta era uma hipótese pertinente, uma vez que o envolvimento dos pais nas aprendizagens levadas a cabo em sala de aula facilita o prolongamento dos comportamentos saudáveis para o meio familiar (Young, 1999).

Numa primeira fase, decidimos apurar qual a área da saúde na qual as famílias registavam mais falhas, de modo a que a nossa ação incidisse com mais atenção sobre essa área. Para tal, distribuimos pelas famílias dos alunos das três turmas um inquérito (Apêndice 15), cujas respostas foram pontuadas, obtendo-se os seguintes resultados para a adequação dos comportamentos que as famílias adotavam quanto aos seus educandos:

Gráfico 5: Adequação dos comportamentos de vida saudável das famílias

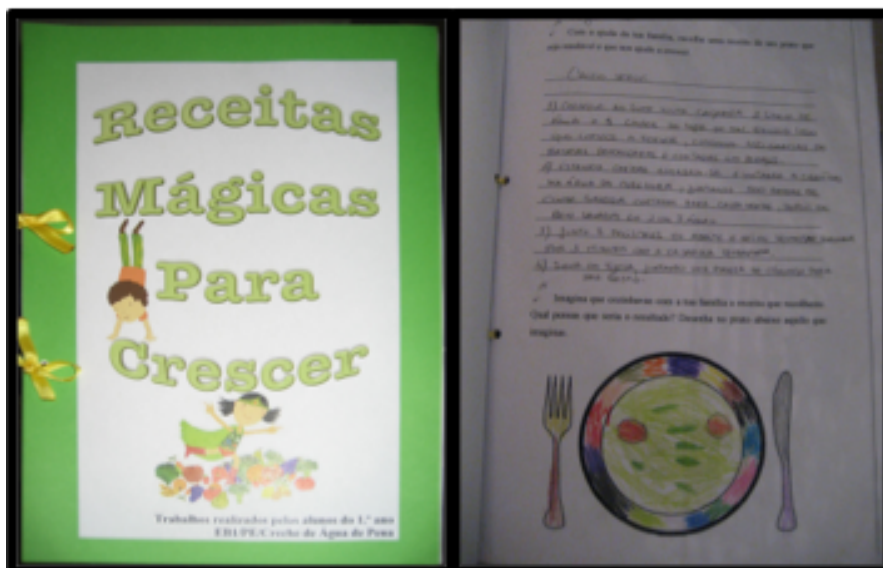


O gráfico anterior permite-nos verificar que a área que precisava de uma maior intervenção era a área da alimentação, no âmbito da qual era importante transmitir alguns conhecimentos e informações básicas às famílias. Por este motivo, optámos pela criação de um folheto informativo que continha algumas dicas para uma alimentação saudável. Os dados compilados nestes folhetos foram recolhidos das fontes oficiais de informação nesta área, nomeadamente a Organização Mundial de Saúde, a Direção-Geral de Saúde e a Associação Portuguesa dos Nutricionistas (Apêndice 15).

Cada aluno recebeu um folheto, que deveria levar para casa e partilhar com os seus familiares. Contudo, o objetivo deste projeto era que tanto os alunos como a sua família estivessem cientes de quais os comportamentos que devem adotar para atingir níveis mais elevados de bem-estar e saúde. Por esse motivo, achei que não faria sentido entregar apenas o folheto aos alunos. Pelo contrário, decidi explorar com eles as informações contidas no mesmo, a maioria já analisada em sala de aula, e incentivei-os a partilharem com os seus familiares aquilo que aprenderam aquando da entrega do folheto.

No seguimento desta intervenção em contexto familiar, verificou-se, ainda, a criação de um livro de receitas saudáveis da turma. Com a ajuda dos seus familiares, os alunos foram desafiados a contribuir com uma receita que fosse saudável e seguisse algumas das dicas que tinham sido exploradas ao longo das aulas. Cada uma destas receitas foi compilada num livro e apresentada à turma por cada aluno.

Figura 56: Exemplo do livro de receitas



Em meu entender, esta proposta foi bastante relevante, considerando os objetivos do projeto. Julgo que consegui não me limitar à transmissão das informações acerca da temática em questão, encontrando uma forma de colocar em prática aquilo que cada um tinha aprendido. Além disso, esta atividade tinha como objetivo fomentar a interação de cada aluno com a sua família, uma dinâmica que considero positiva, quer para a aprendizagem, quer para a relação entre ambos.

Em geral, estou satisfeita com tudo o que foi desenvolvido no âmbito deste projeto. Acredito que as diferentes situações de aprendizagem levadas a cabo eram adequadas às características dos alunos da turma do 1.º ano e, simultaneamente, iam ao encontro dos seus interesses. Como tal, estes aspetos refletiram-se positivamente na aprendizagem dos alunos, o que se tornou visível nos diálogos que decorreram e nas partilhas fundamentadas e refletidas que estes fizeram ao longo das aulas.

6.3. Prática Pedagógica no 3.º Ano de Escolaridade

6.3.1. Organização do Ambiente Educativo

A prática pedagógica II teve lugar também na EB1/PE/Creche de Água de Pena com a turma do 3.º ano. À semelhança das restantes práticas pedagógicas, também nesta o contexto de aprendizagem foi alvo de análise e reflexão, sendo que alguns dos registos feitos em torno deste tópico podem ser consultados na respetiva grelha de observação (Apêndice 17).

Figura 57: Planta da sala do 3.º ano

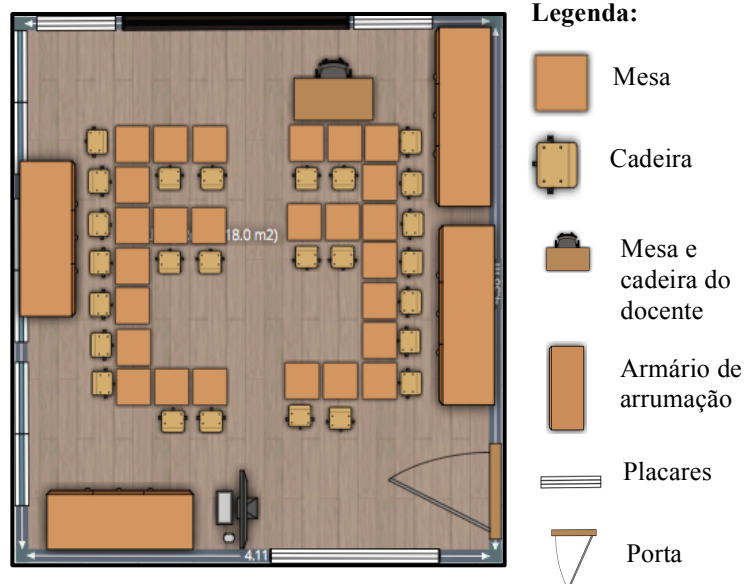


Figura 58: Sala do 3.º ano



Nesta análise foram também considerados os aspetos relativos à organização do espaço e do tempo pedagógico. Uma vez que esta prática pedagógica teve lugar na mesma escola que a prática pedagógica III, muitas das questões relativas ao ambiente educativo eram semelhantes para qualquer uma das turmas. Assim, no que diz respeito ao espaço da sala de aula, a quantidade de recursos, os espaços de arrumação e a decoração da sala eram semelhantes à da sala do 1.º ano. Relativamente à disposição das mesas, havia uma disposição em semicírculo com algumas mesas no centro do mesmo. Sendo que esta era uma turma com poucos alunos, os mesmos conseguiam ver e interagir facilmente com todos os colegas. Além disso, como eram necessárias menos mesas, o espaço que sobrava facilitava sempre a organização da turma em pequenos grupos que se podiam dispersar pela sala.

Passando para a análise da gestão do tempo, é notória uma organização bastante flexível dos diferentes momentos de aprendizagem que estavam definidos no horário das atividades curriculares que pode ser consultado no Quadro 14. A docente

cooperante revia o seu plano de aula constantemente e alterava-o sempre que verificava que tal era necessário, o que muitas vezes correspondia a alterações no horário das diferentes disciplinas. Assim, era evidente que o ritmo de trabalho dos alunos era considerado, sendo que aqueles que terminavam mais cedo tinham oportunidade de terminar outros trabalhos ou de ajudar os colegas que ainda estavam a terminar. Pontualmente, os alunos que revelavam maiores dificuldades precisavam de significativamente mais tempo para terminar as tarefas do que os colegas, casos em que a docente avançava e estes alunos tinham que terminar essas tarefas noutros momentos.

Quadro 14: Horário das atividades curriculares do 3.º ano

| | 2.ª feira | 3.ª feira | 4.ª feira | 5.ª feira | 6.ª feira | |
|----------------------------------|-------------------|------------|------------|--------------------|------------|-------------------|
| 13:30 | Música | Inglês | Música | TIC/ Português | Inglês | |
| 14:00 | | | | | | |
| 14:30 | | | | | | |
| 14:30 | Matemática | Português | Português | Matemática | Português | |
| 15:00 | | | | | | |
| 15:30 | | | | | | |
| INTERVALO (15:30 – 16:00) | | | | | | |
| 16:00 | Português | Português | Português | Educação Física | Matemática | |
| 16:30 | | | | | | |
| 17:00 | | | | | | |
| 17:00 | Estudo do Meio | Matemática | Matemática | Apoio ao Estudo | | |
| 17:30 | | | | | | |
| 18:00 | | | | Estudo do Meio | | Estudo do Meio |
| 18:30 | | | | | | |

6.3.2. Caracterização do Grupo

A prática pedagógica em questão foi desenvolvida com a turma do 3.º ano, constituída por 14 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Além disso, 7 alunos eram do sexo feminino e 7 eram do sexo masculino.

Considero também importante salientar que nesta turma se registava o caso de quatro alunos com apoio pedagógico acrescido para os quais estavam definidas algumas estratégias específicas com vista a promover o seu sucesso educativo. Além destes, nesta turma registava-se o caso de três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Dois desses alunos estavam diagnosticados com Dificuldades no Funcionamento Intelectual, motivo pelo qual contavam também com apoio pedagógico acrescido e para os quais tinham sido definidas algumas adaptações em termos de avaliação. O terceiro aluno era uma criança diagnosticada com Trissomia 21, razão pela qual não só contava com apoio pedagógico acrescido e com adaptações a nível da avaliação, mas também com adaptações curriculares de acordo com as suas capacidades.

De modo a melhor entender o caso deste último aluno, importa explicar que a Trissomia 21 é uma anomalia cromossômica que implica atrasos em vários níveis do desenvolvimento. Além de terem uma aparência física característica e de serem de baixa estatura, o desenvolvimento físico e intelectual destas crianças é, então, mais lento do que o das crianças que não apresentam esta condição (Nielsen, 2000). Por este motivo, o aluno em questão apresentava competências e capacidades bastante díspares dos restantes colegas, motivo pelo qual o seu percurso educativo era alvo de várias adaptações que facilitassem o processo de aproximação e integração na turma.

Não esquecendo que esta criança apresenta atrasos relativamente às características desenvolvimentais esperadas para as crianças da mesma faixa etária, fez-se então uma síntese dessas características de modo a compreender melhor o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e moral dos restantes colegas. Assim, o Quadro 15 permite consultar as principais informações relativas a este tópico.

Quadro 15: Caracterização da faixa etária dos 8 aos 10

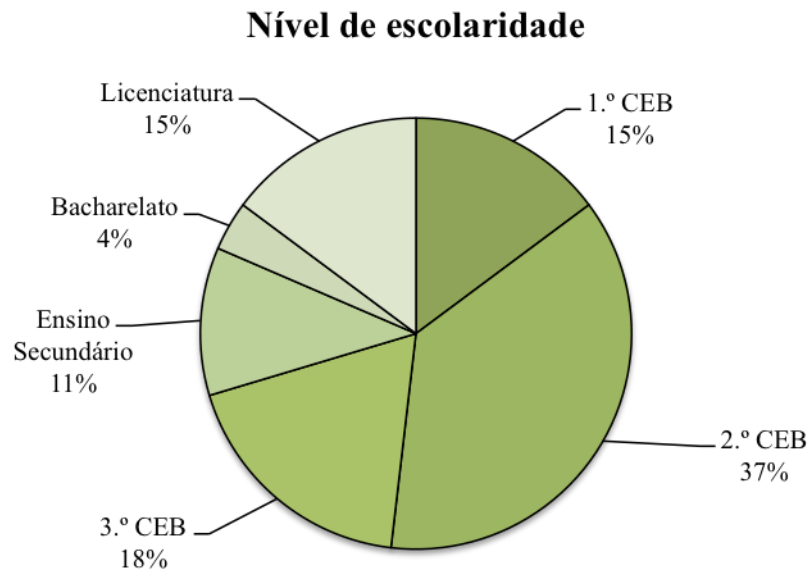
| Tipos de Desenvolvimento | | | |
|--|--|--|--|
| Desenvolvimento Cognitivo (Jean Piaget) | | Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erikson) | Desenvolvimento Moral (Lawrence Kohlberg) |
| ESTÁDIO | Período das Operações Concretas (7-11 anos) | Estádio de Realização/Inferioridade | Nível Convencional |
| | CARACTERÍSTICAS | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidade para realizar processos e representar ações mentalmente, sem ter que realizar efetivamente o comportamento; ➤ O pensamento perde o seu egocentrismo e as crianças tornam-se capazes de ver as coisas de outros pontos de vista; ➤ As crianças tornam-se progressivamente mais capazes de relacionar eventos, coisas e ideias e desenvolvem bases de pensamento lógico; ➤ Existe um domínio sobre o conceito de conservação da matéria física; ➤ Desenvolvimento de sistemas de classificação mais complexos e mais baseados em ideias abstratas; ➤ As crianças tornam-se capazes de manipular números e de aplicar as operações matemáticas básicas. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentimento de competência pessoal e interpessoal, através da aquisição de diferentes capacidades; ➤ Vontade de participar em diferentes atividades com significado; ➤ Gosto pelo envolvimento em tarefas que a criança tenha capacidade para realizar; ➤ A incapacidade de desenvolver o sentimento de realização pode conduzir a um sentimento de inferioridade. |

Fonte: Hockenberry e Wilson (2011)

Posteriormente, fiz a análise dos dados cedidos pela docente cooperante relativamente às habilitações académicas dos agregados familiares das crianças da turma do 3.º ano. Assim, compilei esses dados na grelha que pode ser consultada no

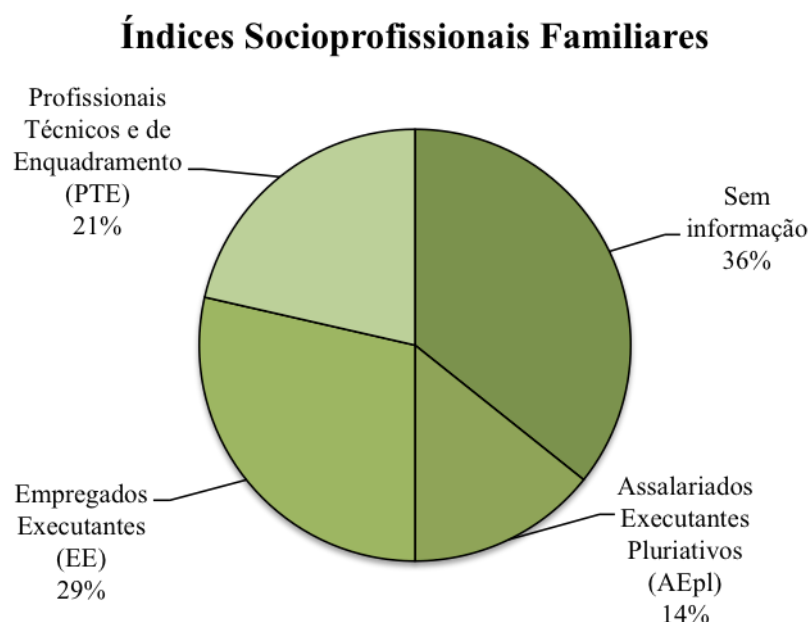
Apêndice 18. Com base nos mesmos, passei à construção do Gráfico 6, que permite verificar quais as habilitações académicas dos pais das crianças da turma do 3.º ano.

Gráfico 6: Habilitações académicas dos agregados familiares da turma do 3.º ano



O gráfico permite-nos verificar a prevalência das habilitações académicas a nível dos diferentes ciclos do ensino básico, sendo que a soma dos mesmos corresponde a 70% dos pais das crianças. Por sua vez, apenas uma minoria (11%) completou o Ensino Secundário, sendo que as habilitações académicas de nível superior contam com uma percentagem ligeiramente superior (19%). Assim, embora os alunos desta turma fossem provenientes do mesmo meio social que os alunos da turma do 1.º ano, a verdade é que nesta turma era mais predominante o número de pais com habilitações académicas mais baixas. Na minha prática pedagógica, isso traduziu-se num menor envolvimento no percurso educativo dos alunos por parte dos seus familiares, sendo que em alguns casos esse envolvimento era mesmo quase inexistente.

Analisados estes dados, é também importante considerar os ISI dos pais destas crianças, a partir dos quais foi possível calcular o ISF, análise que pode ser consultada na grelha do Apêndice 19. Por sua vez, o Gráfico 6 permite verificar quais e qual a frequência dos ISF dos agregados familiares das crianças desta turma.

Gráfico 7: Índices Socioprofissionais Familiares da turma do 3.º ano

Com base na análise do gráfico, podemos concluir que, nos casos em que existe essa informação, os agregados familiares das crianças desta turma se enquadram em categorias profissionais que correspondem à classe média-baixa (Costa, 2008). Por sua vez, esta caracterização socioeconómica pode traduzir-se na quantidade e na qualidade das experiências e recursos a que os alunos têm acesso no seu quotidiano. Assim, estes dados, que apontam para uma classe socioeconómica mais baixa, correspondem a uma maior lacuna neste aspeto, algo que pude observar ao longo da minha prática pedagógica. Além do envolvimento no percurso educativo dos seus educandos ser menor, como foi possível verificar anteriormente, os pais mostravam também estarem menos conscientes da pertinência de oferecer às crianças o contacto com experiências sociais e culturais ricas e diversificadas.

Para concluir a caracterização da turma do 3.º ano, passo, então, à análise das suas competências e conhecimentos relativamente às diferentes disciplinas curriculares. Nos Apêndices 20, 21 e 22 podem ser consultados os dados que foram recolhidos para cada aluno relativamente às diferentes disciplinas e que estão sumariados no Quadro 16.

Quadro 16: Caracterização da turma do 3.º ano a nível dos conhecimentos

| Disciplinas | Caracterização |
|-----------------------|--|
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A nível da Matemática, existe um pequeno grupo de alunos que se destaca positivamente, pois consegue acompanhar os conteúdos que vão sendo abordados e que revela dominar as diferentes competências matemáticas; ✓ A maior parte dos alunos tem dificuldade em fazer cálculos mentais e precisa de utilizar materiais ou outros recursos que auxiliem no processo de contagem, soma, subtração, multiplicação e divisão; ✓ É importante que a abordagem a conteúdos seja acompanhada de situações práticas que permitam consolidar os conteúdos básicos antes de se transitar para questões mais complexas e abstratas; ✓ Esta é a área na qual verifiquei uma maior desmotivação dos alunos perante a aprendizagem, o que pode advir das suas dificuldades em acompanhar e apreender os conteúdos que são lecionados; ✓ Alguns alunos têm dificuldade em mobilizar os saberes e conteúdos anteriores de modo a poder encontrar as melhores estratégias para resolução das situações problemáticas. |
| Português | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Embora se registe o caso particular de 2 alunas com mais dificuldade em expressar-se oralmente, o restante grupo demonstra muito à vontade e facilidade neste aspeto; ✓ Os alunos demonstram alguma dificuldade a nível da escrita criativa e construção de textos, em especial no que diz respeito à organização de ideias e estruturação do texto; ✓ A nível da leitura, podemos verificar que cerca de metade dos alunos fazem uma leitura correta e expressiva, ao passo que os restantes apresentam uma leitura mais silabada e menos fluída; ✓ Existe um pequeno grupo de alunos que se destaca positivamente pelo vocabulário que conhece e utiliza nos seus textos e pela correção sintática e gramatical dos mesmos; ✓ Em termos de conteúdos gramaticais, verifica-se que a maior parte dos alunos é capaz de aplicá-los e de levar a cabo com sucesso tarefas que dizem respeito a este tipo de conteúdo; ✓ A interpretação de textos é um dos pontos fracos de grande parte dos alunos e que acaba por prejudicar as restantes áreas ou o desempenho dos alunos em cada tarefa. |
| Estudo do Meio | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Muitos dos alunos desta turma não têm acesso a experiências ricas e diversificadas no seu quotidiano familiar. Ainda assim, gostam muito de participar e de se envolver na abordagem dos diferentes conteúdos, sendo que por vezes o facto de algumas das situações em causa se afastarem dos seus contextos acaba por desmotivá-los; ✓ Os alunos necessitam que os conteúdos sejam aplicados a situações práticas e mais próximas dos seus quotidianos; ✓ Alguns alunos têm dificuldade em ouvir e respeitar as opiniões ou visões que vão de encontro às suas. |

Para terminar, julgo também necessário refletir acerca das atitudes dos diferentes alunos face às diferentes situações que lhes são apresentadas diariamente. Através desta análise, é possível conhecer e compreender melhor o modo como os alunos desta turma se comportam e interagem uns com os outros, algo que vai além do seu desempenho em tarefas que exigem conhecimentos e competências específicas. Assim, sendo esta uma turma em que muitos alunos apresentam dificuldades e lacunas neste aspeto, considero que esta é uma análise particularmente pertinente e que permite evitar reduzir a caracterização da turma às suas dificuldades ou potencialidades.

A análise dos dados da grelha de observação das atitudes desta turma (Apêndice 23) possibilita perceber que os alunos do 3.º ano são interessados e participativos, demonstrando muita curiosidade em saber e aprender mais. Contudo, esta motivação é, por vezes, diminuída pelas dificuldades que muitos alunos encontram nas diferentes áreas curriculares. Ainda assim, é de salientar o forte espírito de equipa e interajuda destes alunos, que demonstram satisfação quando podem ajudar os seus pares ou partilhar com eles as suas vivências. Além disso, são alunos cuidadosos no que diz respeito aos seus materiais e trabalhos.

6.3.3. Princípios Inerentes à Ação Educativa

6.3.3.1. Diferenciar para Aprender

Na escola dos nossos dias, é inegável a existência de uma realidade heterogénea com a qual os docentes se confrontam diariamente. Como tal, Cadima (1997) sublinha a importância de repensar a escola numa perspetiva que considere esta diversidade como um contributo para o enriquecimento das dinâmicas que lhe são inerentes.

Assim, emerge a necessidade de uma pedagogia diferenciada que permita responder com sucesso a esta diversidade. Perrenoud (2000), citando o estudo do sociólogo Pierre Bourdieu (1966), explica que este tipo de pedagogia surge como uma forma de garantir a igualdade, pois permite evitar que as desigualdades iniciais entre os alunos se repercutam ao longo de todo o seu percurso académico.

Para que isto seja efetivamente possível, o mesmo autor assume que as diferenças entre os alunos não devem ser apenas respeitadas pelo docente, mas sim consideradas na sua ação pedagógica. Isto significa que, se um aluno tem mais

dificuldade na aquisição de determinada competência, o docente não deve limitar-se a respeitar essa sua diferença e disponibilizar-lhe tarefas que não impliquem essa competência. Pelo contrário, deve atender a essa particularidade e oferecer-lhe condições para que consiga adquiri-la.

Em termos de ensino, esta consideração pelas diferenças implicará “(...) alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno.” (Heacox, 2006, p. 10). A gestão das diferenças entre os alunos pressupõe, ainda, que cada um deles contribua para a vida do grupo com aquilo que pode partilhar. Como tal, ao implementar este tipo de pedagogia, o docente deve partir daquilo que os alunos já sabem e conseguem fazer, valorizando as suas particularidades e competências (Cadima, 1997).

Perrenoud (2001) sugere que as propostas de atividade do docente sejam concebidas de forma a representarem oportunidades didáticas o mais ricas e pertinentes para cada aluno. Deste modo, através de uma pedagogia diferenciada, é possível criar situações que respondam aos interesses do aluno, ao invés de propostas uniformes às quais cada aluno terá que se adaptar. Todavia, isto não deve significar abdicar dos objetivos essenciais de aprendizagem (Perrenoud, 2000). Pelo contrário, devem encontrar-se percursos alternativos e adequados a cada aluno, de modo a que este, independentemente das suas dificuldades, consiga alcançar esses objetivos.

Este tipo de adaptação é particularmente importante numa sala de aula na qual se incluem alunos “(...) cujas características, capacidades e necessidades obrigam muitas vezes a que a Escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes que façam com que eles venham a experimentar sucesso.” (Correia, 2013, p. 43). Assim, cabe ao docente garantir que as diferentes necessidades e competências dos alunos que apresentam NEE são consideradas aquando do planeamento da intervenção pedagógica.

No que diz respeito à turma do 3.º ano, saliento que esta necessidade de adaptação foi identificada logo de início, uma vez que nesta turma se registava o caso de alunos com NEE e com apoio pedagógico acrescido. Em primeiro lugar, deparei-me com o caso do João, para quem estava definido um currículo próprio completamente adaptado e com quem a professora cooperante trabalhava de modo bastante individualizado. Assim, considerei que era importante que houvesse momentos de envolvimento nas atividades desenvolvidas pelo resto da turma, quebrando-se esta separação constante na sala de aula.

Além deste aluno, havia, ainda, a situação dos restantes alunos com NEE e com apoio pedagógico acrescido. Embora para nenhum destes alunos estivessem previstas adaptações curriculares, constatei que estes alunos tinham dificuldade em acompanhar a turma em termos daquilo que era proposto para este ano de escolaridade. Como tal, notei que existia uma necessidade de definir estratégias que permitissem contrariar esta situação.

Porém, uma intervenção diferenciada não é necessária apenas no caso de turmas com casos de NEE ou de apoio pedagógico acrescido. Pelo contrário, a qualquer turma estão sempre inerentes diferenças aos mais variados níveis. Aliás, Heacox (2006, p. 12) salienta que “Nas salas de aula actuais, caracterizadas pela diversidade, é frequente que um tamanho não sirva para todos.”, motivo pelo qual emerge a necessidade de diferenciar pedagogicamente.

Neste sentido, é natural que, no âmbito da minha prática pedagógica, a questão da diferenciação se tenha colocado também quanto aos alunos que não tinham nem NEE nem apoio pedagógico acrescido. Assim, considerei que seria relevante uma ação que não se focasse somente nos alunos que registavam dificuldades mais acentuadas, mas que contribuísse também para que os restantes alunos continuassem motivados e com interesse pela aprendizagem.

6.3.3.1.1. Questão de Investigação-Ação

As preocupações apresentadas anteriormente motivaram uma reflexão contínua acerca do modo como a minha ação poderia ir ao encontro das necessidades identificadas na turma em questão. Desde os primeiros momentos de observação, senti que as práticas desenvolvidas não permitiam tirar o máximo proveito possível do potencial dos alunos. Como tal, propus-me a contrariar este aspeto através da minha intervenção, reunindo e implementando o maior número possível de estratégias diferenciadas e inclusivas. Senti, ainda, a necessidade de promover uma prática que, mesmo considerando os resultados académicos dos alunos, não se limitasse aos mesmos. Por sua vez, era importante considerar o percurso de aprendizagem de cada aluno e, também, as variadas competências de cada um que contribuía para uma aprendizagem global e significativa. Neste sentido, considerei que seria pertinente intervir nesta área através do desenvolvimento de um projeto de Investigação-Ação. A questão-problema que desencadeou, então, toda a minha ação foi a seguinte:

“Será que a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica poderá conduzir a aprendizagens mais significativas na sala do 3.º ano da EB1/PE de Água de Pena?”

6.3.3.1.2. Estratégias de Intervenção

De modo a responder à questão-problema anteriormente apresentada, defini quais as estratégias de intervenção a implementar, de acordo com as necessidades que identifiquei e com os objetivos que pretendia atingir. Como qualquer área de intervenção pedagógica, também a diferenciação exige uma constante reflexão e adequação das estratégias a implementar. Por este motivo, as mesmas foram surgindo com o desenvolvimento do projeto, conforme se revelaram necessárias e pertinentes.

A intervenção contínua nesta área permitiu-me definir cinco estratégias diferentes. Através das mesmas, pretendi atenuar e melhorar os aspetos que conduziram ao levantamento da questão-problema. Para tal, recorri à literatura e aos autores mais relevantes relativamente a este assunto e com base nas suas reflexões fui, progressivamente, definindo a minha ação.

a) Envolvimento do João nas atividades coletivas

Nas salas de aula em que as diferenças de alguns alunos são claramente notórias, como é o caso dos alunos com NEE, Heacox (2006) salienta que “É vital para o sucesso da aprendizagem ter um ambiente de sala de aula que promova a aceitação das diferenças.” (p. 19). Gregório (1997), por sua vez, refere que um contexto deste género será, certamente, um meio para que os alunos com NEE consigam lidar com segurança com as suas próprias diferenças.

Naturalmente, a promoção de um ambiente positivo e tolerante cabe, em grande parte, ao docente. Nielsen (2000) explica que as atitudes que o professor adota face aos alunos com NEE são, rapidamente, identificadas pelos restantes alunos, que acabam por reproduzi-las. Assim, um discurso negativo e uma atitude não inclusiva por parte do docente irão, muito provavelmente, transpor-se para a turma e poderão contribuir para a diminuição da autoestima dos alunos com NEE.

Atendendo a este facto, ao longo da minha prática pedagógica procurei adotar uma atitude positiva e inclusiva face às diferenças do João, que foram tidas em consideração, sempre que possível, no meu planeamento. Nielsen (2000) explica que os indivíduos portadores de Trissomia 21 registam atrasos de desenvolvimento a nível

físico, intelectual e da linguagem. Como tal, também o João apresentava alguns atrasos nestas áreas, razão pela qual este aluno seguia um plano curricular adaptado. Assim, é evidente que a sua participação nas atividades da restante turma, pensadas de acordo com o programa daquele ano escolar, implicou a adequação das mesmas. De modo a possibilitar o envolvimento mais ativo deste aluno com os colegas, criei, então, situações de aprendizagem das quais o João fosse parte integrante e não ficasse apenas a observar, como era habitual.

De modo a ilustrar esta minha intenção, podemos analisar a realização de um jogo da glória e de um jogo do bingo. Embora registados em diferentes dias e com objetivos distintos, estes jogos foram ambos pensados de modo a que o João também pudesse jogar de acordo com o seu currículo. Primeiramente, considerei a necessidade de recorrer a material visual como estratégia para reforçar as palavras que seriam exploradas (Nielsen, 2000), criando materiais para o João nos quais a imagem fosse predominante. Além disso, as palavras utilizadas foram escritas com letra impressa maiúscula, considerando as capacidades do aluno nesta altura do ano e o trabalho que a docente cooperante e a docente de apoio vinham a desenvolver com ele.

Figura 59: Jogos adaptados



Assim, se, por um lado, tínhamos a maioria dos alunos a explorar, através do jogo, conteúdos e conceitos propostos pelo programa de Português para o 3.º ano, por outro lado, tínhamos o João a fazer correspondências imagem-palavra, ou vice-versa, de acordo com os conhecimentos que até aí já tinha adquirido. Assim, embora seguisse as mesmas regras que os colegas, o seu jogo era desenvolvido com palavras que já explorara, como “casa”, “bola”, “banana”, entre outras, conduzindo à consolidação da leitura das mesmas.

A concretização deste tipo de atividades foi, em meu entender, bem sucedida. Através das mesmas, os alunos foram, progressivamente, compreendendo que nem

todos têm que desenvolver exatamente as mesmas tarefas. Pelo contrário, aperceberam-se de que, além de atingir os objetivos da atividade, é também importante que cada aluno tenha oportunidades para fazê-lo de acordo com as suas próprias capacidades e limitações.

Quando este tipo de adaptação não foi possível, também recorri a diferentes estratégias, como atribuir ao João pequenas tarefas diferentes das que estavam a ser desempenhadas pelos colegas. Como exemplo temos a realização de um jogo acerca do Sistema Solar em que este aluno ficou responsável pela gestão do mesmo, distribuição dos cartões que estavam a ser utilizados e colocação dos cartões no local correto do cartaz através da identificação das letras que os colegas lhe indicavam.

Figura 60: Atribuição de tarefas adequadas às capacidades de cada aluno



Em meu entender, este tipo de estratégia foi também bem sucedida e os seus efeitos podem ser confirmados através da análise do DB de 18 de abril:

“(…) era evidente que o João estava entusiasmado e satisfeito por estar efetivamente integrado no grupo, algo que não era de todo comum. Notei também que o próprio grupo o aceitou de forma muito positiva, demonstrando um espírito de interajuda e compreensão relativamente às suas diferenças.” (Diário de Bordo, 18 de abril de 2016)

Assim, o envolvimento do João nas atividades coletivas, além de resultar em aprendizagens mais significativas, acarretou também vários efeitos positivos a nível social e relacional, tanto para o próprio aluno, como para a turma. Silva (2011) releva este aspeto, acrescentando, ainda, que este tipo de ganhos são “(…) tantas vezes muito mais eficazes do que aqueles que os professores conseguem quando trabalham individualmente com eles.” (p. 47). Na verdade, qualquer uma das atividades

adaptadas para o João permitiu-me observar o aspeto referido anteriormente. A autonomia atribuída ao aluno contribuiu para que este levasse a cabo as diferentes atividades de forma mais responsável e independente. Além disso, o apoio dos seus pares era indispensável para que este conseguisse ultrapassar os obstáculos que encontrava, sem que eu tivesse que apoiar este aluno de forma tão individualizada.

Além destas intervenções, procurei, ao longo da minha prática pedagógica, integrar o João nas rotinas e práticas diárias da turma, mesmo que estas não constituíssem atividades estruturadas. Houve, ainda, situações em que no momento da intervenção identifiquei pequenas oportunidades para incluir este aluno nas atividades que estava a desenvolver com o resto da turma, tal como ajudar na realização de contagens ou participar em debates sobre assuntos variados. Assim, admitindo a dificuldade em fazer uma adaptação constante das atividades coletivas devido à disparidade entre o currículo deste aluno e dos restantes, procurei que o mesmo se sentisse acolhido e incluído sempre que possível.

b) Diversificação dos tipos de trabalho

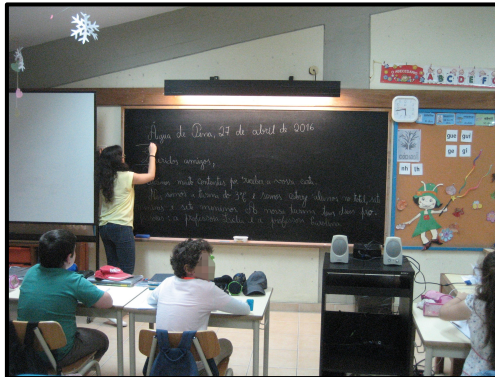
No que diz respeito às técnicas de ensino, Silva (2011) admite que o trabalho individual e as aulas de cariz mais expositivo são, também, parte do processo educativo. Ainda assim, estes não devem ser os únicos métodos aos quais o docente recorre. Pelo contrário, Morgado (2004) considera que uma pedagogia diferenciada pressupõe que o docente privilegie as interações entre os alunos e recorra também ao agrupamento dos alunos de forma flexível e variada, de acordo com os critérios que considerar mais pertinentes.

Na minha sala de aula, que eu ambicionava tornar o mais diferenciada possível, procurei não me limitar às aulas expositivas e, sobretudo, evitar o trabalho individual. Como já referido, eram vários os alunos que tinham dificuldade em acompanhar o programa lecionado. Por este motivo, considerei que era preferível promover situações de aprendizagem em que estes alunos tivessem algum apoio extra da parte dos colegas, uma vez que o acompanhamento individual de cada um deles era realmente extenuante. Assim, além das atividades de cariz individual, procurei também apresentar diferentes propostas de trabalho coletivo, de grupo ou a pares.

No que diz respeito ao trabalho coletivo, Tomlinson (2008) defende que certos tipos de atividades são desenvolvidas de modo mais eficaz com o grupo-turma. Na prática pedagógica, tive oportunidade de confirmar este facto através da realização,

por exemplo, de uma atividade de escrita. Tendo surgido no âmbito de uma troca de correspondência com uma turma de outra escola, os alunos construíram, coletivamente, uma carta para responder à que lhes fora enviada.

Figura 61: Escrita coletiva da carta para troca de correspondência



As observações feitas no DB do dia 27 de abril permitem verificar de que forma é que o trabalho coletivo foi, em meu entender, relevante para este tipo de atividade:

“(...) houve uma vertente criativa bastante em evidência. O facto desta atividade se realizar coletivamente e de eu ter redigido o texto permitiu que os alunos que apresentavam evidentes dificuldades a nível da escrita (Martim, Margarida, Adriana e Mónica) não fossem prejudicados por essa sua limitação. Pelo contrário, estes alunos tiveram oportunidade para participar ativamente no debate de ideias e na componente criativa da escrita, algo que não se verificaria caso estes alunos fizessem a atividade individualmente, acabando por, eventualmente, ficarem desmotivados face às suas limitações.” **(Diário de Bordo, 27 de abril de 2016)**

Podemos, então, aferir acerca da pertinência do trabalho coletivo, do qual o docente pode tirar partido conforme os objetivos que pretende que sejam atingidos com cada atividade. Além da situação anteriormente descrita, considerei que a realização coletiva de tarefas era pertinente também em momentos de leitura e debate acerca dos textos explorados, de partilha de estratégias para resolução de desafios matemáticos, de realização de pequenos jogos ou, ainda, de introdução de conteúdos. Quanto a este último caso, considero particularmente importante destacar algumas

situações nas quais, através da partilha de experiências e saberes, o grupo-turma foi capaz de novas descobertas.

Para exemplificar a utilização do trabalho coletivo como forma de exploração de novos conteúdos podemos referir a construção do metro quadrado. Após os alunos construírem e decorarem vários decímetros quadrados de papel, montaram um placar cuja medida de área era o metro quadrado. A partir do mesmo, os alunos analisaram e partilharam ideias acerca das relações de equivalência entre as várias medidas de área. Considero que este foi um momento em que o debate coletivo se revelou positivo e essencial, uma vez que permitiu que alguns alunos com mais conhecimentos a nível matemático avançassem com novas ideias e as explicassem aos colegas com mais dificuldade em compreender, recorrendo ao material que todos tinham construído.

Figura 62: Construção do metro quadrado



Além do trabalho coletivo, recorri ao trabalho em pequenos grupos que, para Silva (2011), acarreta várias vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. De modo a ilustrar este tipo de trabalho, podemos referir a realização, em pequenos grupos, de atividades experimentais. Após a entrega a cada aluno de um guião para realização de cada experiência, os alunos tiveram a possibilidade de, com os seus pares, testarem hipóteses, registarem observações e tirarem conclusões acerca da resposta a uma questão-problema.

Figura 63: Realização de atividades experimentais



Os registos do DB do dia 6 de junho permitem tirar algumas ilações acerca do decorrer desta atividade e, particularmente, do decorrer desta dinâmica em pequenos grupos:

“O facto de eu ter pedido aos alunos que discutissem e chegassem a um acordo acerca das conclusões que deviam registar para cada experiência foi particularmente importante, pois conduziu a que fosse realmente necessário refletir acerca daquilo que o grupo realizara. Desta forma, os alunos não se limitaram a escrever o que observavam ou algo que os seus colegas tinham dito, mas sim aquilo que era fruto do debate e análise de todos os membros do grupo.” **(Diário de Bordo, 6 de junho de 2016)**

Naturalmente, este debate fez surgir pequenos conflitos e desentendimentos que, aliás, são característicos do trabalho em grupo, como relembra Silva (2011). Contudo, os próprios alunos encontraram mecanismos para ultrapassar as suas divergências e levar a cabo as tarefas que a todos diziam respeito, razão pela qual considero que esta dinâmica foi bem-sucedida.

A necessidade de procurar a coesão e harmonia de cada grupo verificou-se também em outros momentos da minha prática pedagógica. Como irei explicar adiante, o trabalho em pequenos grupos realizou-se frequentemente para que eu pudesse acompanhar de modo mais próximo os alunos com mais dificuldades. Isto significava que os restantes deveriam trabalhar mais autonomamente, o que passaria, também, por saber gerir e resolver os conflitos que emergiam do trabalho e debate em grupo.

Ainda assim, considero importante mencionar que, embora os alunos tenham trabalhado recorrentemente em pequenos grupos, este trabalho não chegou a corresponder totalmente àquilo que eu idealizava. Reconhecendo todos os benefícios inerentes ao trabalho de grupo, considero que a minha prática poderia ter sido enriquecida caso tivessem surgido mais oportunidades para trabalho em grupo sob o molde de trabalho cooperativo. Isto deve-se ao facto de, mesmo havendo momentos de partilha, debate e discussão suscitados pelo trabalho em grupo, não se ter, por sua vez, registado a partilha de responsabilidades e tarefas que deve também estar

associada ao trabalho de grupo, sendo que considero que esta é uma das fragilidades da minha prática.

Além dos tipos de trabalho até aqui descritos, o trabalho a pares foi também uma das estratégias utilizadas. Inicialmente, os alunos realizavam as atividades a pares com o seu colega do lado. Todavia, logo nas primeiras tentativas verifiquei que esta não era a organização mais eficaz, uma vez que alguns pares eram formados por alunos que apresentavam mais dificuldades ou por alunos cuja relação interpessoal não era tão positiva. Assim, foi importante ponderar acerca dos alunos que constituiriam cada par.

Morgado (2004) reflete acerca deste tópico, defendendo que se devem privilegiar os grupos heterógenos na realização do trabalho. O método da tutoria de pares, proposto por Lopes e Silva (2010), pareceu-me adequado, uma vez que pressupõe este tipo de organização heterogénea. Os autores explicam que a tutoria de pares consiste num método em que os alunos com mais dificuldades recebem a ajuda de pares mais capazes para concretizar as tarefas e atividades da aula.

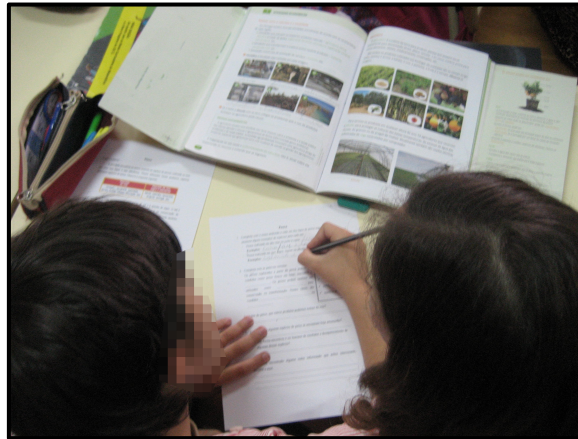
Considerando o aspeto anterior, achei que seria, então, importante garantir que o critério da heterogeneidade se verificava aquando da escolha dos pares da minha turma. Simultaneamente, houve uma alteração da organização do espaço da sala que propiciou a formação de pares segundo estes moldes. Todos os alunos considerados mais capazes estavam sentados ao lado de um aluno para quem a sua ajuda e orientação poderia ser útil. Assim sendo, sempre que existia uma atividade para realizar a pares, os alunos juntavam-se ao colega do lado.

Como tal, esta foi mais uma das estratégias utilizadas com vista a um ensino mais eficaz e a uma aprendizagem mais significativa. O trabalho a pares realizou-se frequentemente, em especial para levar a cabo tarefas que são, geralmente, realizadas individualmente. A análise de textos e resposta a questões de interpretação e a resolução de exercícios matemáticos para praticar um conteúdo são exemplos de tarefas que os alunos desta turma, muitas vezes, levavam a cabo com os respetivos pares. Além deste tipo de tarefas mais rotineiras, recorri ainda a este tipo de trabalho para a construção de textos, dramatização dos mesmos ou pesquisa acerca de determinado tópico.

Partindo do último exemplo apresentado, destaco uma atividade que, em meu entender, foi enriquecida pelo trabalho a pares. Sendo necessário explorar com os alunos as diferentes atividades económicas, resolvi atribuir uma a cada par, que seria

responsável por estudá-la e, mais tarde, apresentá-la à turma. Uma vez que não era possível o acesso aos computadores, entreguei a cada par um guião com informações variadas acerca da atividade em questão. Analisando esse guião e a informação dos seus manuais, os alunos deveriam procurar resumir algumas das principais características acerca de cada atividade.

Figura 64: Trabalho de pesquisa a pares



A realização desta atividade permitiu-me verificar a existência de um verdadeiro espírito de colaboração entre colegas, como ilustra o seguinte excerto do DB:

“De modo a concluírem a tarefa com sucesso, cada par encontrou as suas próprias estratégias. Observei, por exemplo, que a Marta e o Joel optaram por procurar informações diferentes, discutindo e compilando-as no final. Já no caso do Tomás e da Adriana, notei que havia uma certa liderança por parte do Tomás, que orientou toda a atividade, mas teve sempre o cuidado de envolver a colega ao longo de todo este processo, explicando-lhe o que ia depreendendo das informações que encontrava.” (Diário de Bordo, 25 de maio de 2016)

Assim, acho que consegui atingir o tipo de trabalho cooperativo que ambicionava, sendo que, para tal, os trabalhos a pares revelaram ser uma opção mais eficiente que os trabalhos de grupos. No entanto, a colaboração entre os alunos não foi única desta situação de aprendizagem. Pelo contrário, quando se realizavam atividades a pares verificava-se, geralmente, este aspeto em todos os pares. Mesmo

que as tarefas não fossem cumpridas exatamente na perfeição, notei que os pares mais capazes tinham, naturalmente, a tendência de assumir o papel de orientadores das atividades, recebendo total respeito por parte dos seus parceiros. Contudo, importa ressaltar que não foram utilizadas com os alunos designações como “tutor” ou “tutorando”, sendo que, como se pode verificar, os próprios pares acabaram por descobrir essa dinâmica e qual o papel de cada elemento do par.

A adoção destes diferentes papéis é, para Silva (2011), eficaz, na medida em que “(...) a explicação dada a um colega, em ou com dificuldades, consolida melhor o conhecimento adquirido; a explicação ouvida de um colega é mais fácil de entender.” (p. 31). De facto, tive oportunidade de confirmar este aspeto numa situação em que, tal como descreve o DB de 26 de abril, presenciei a seguinte situação:

“Enquanto os alunos resolviam [a pares] os exercícios, circulei pela sala e atendi às dúvidas que me iam colocando, verificando se algum par precisava de ajuda extra da minha parte. Curiosamente, ao aproximar-me da Eduarda e da Margarida e questionando-as se precisavam da minha ajuda, a Eduarda respondeu-me muito rapidamente:

Eduarda: Não, professora, eu consigo explicar à Margarida.

Respeitando o par, resolvi não interferir na sua dinâmica e afastei-me, observando o cuidado com que a Eduarda se dirigiu à colega, demonstrando empatia e consideração, que a Margarida recebeu de forma agradecida.” **(Diário de Bordo, 26 de abril de 2016)**

Assim, tornou-se evidente que este tipo de trabalho era vantajoso, quer em termos de aprendizagem, quer em termos relacionais. Evidentemente, o trabalho a pares deve surgir articulado com o trabalho individual, coletivo ou de grupos, de modo a que o docente consiga tirar o maior partido possível de todos eles. Neste sentido, considero que consegui implementar esta estratégia com sucesso, variando os tipos de trabalho e selecionando-os de acordo com as metas que pretendia que os alunos atingissem através de cada atividade.

c) Promover o trabalho autónomo

No âmbito da diferenciação pedagógica, Heacox (2006) reconhece que um dos desafios que os docente enfrentam frequentemente é “(...) o de encontrar maneiras de

trabalhar a partir dos conhecimentos (e ampliá-los) dos alunos que já se encontram bem encaminhados, enquanto fornecem instrução e prática básicas aos alunos que estão a começar ou que têm mais dificuldades.” (p. 14). Considerando o contexto da minha prática, este foi também um obstáculo que procurei ultrapassar. Neste sentido, a promoção do trabalho autónomo revelou-se um meio para tal.

Por um lado, foi importante estimular o trabalho autónomo por parte daqueles alunos que não apresentavam dificuldades muito acentuadas. Deste modo, criavam-se oportunidades para que eu apoiasse de forma mais próxima os alunos que realmente necessitavam. Para tal, Gregório (1997) sugere que o docente apoie um aluno ou um grupo de alunos, sendo necessário que a restante turma compreenda que deve concluir as suas tarefas interrompendo-o o menos possível.

Julgando que esta estratégia se adequava às metas que eu pretendia atingir no âmbito do meu projeto, decidi implementá-la. Como tal, foram frequentes as aulas em que a minha atenção e o meu apoio se dirigiram aos alunos que mais necessitavam, com os quais trabalhei em pequenos grupos. No que diz respeito à autonomia dos restantes alunos, admito que a aquisição da mesma foi uma tarefa contínua ao longo de toda a prática pedagógica. O DB de 11 de maio permite constatar qual a dinâmica que observei na primeira vez em que realizei uma atividade deste tipo:

“Desde que iniciámos a resolução dos exercícios em grupos, foram constantes os pedidos de ajuda por parte dos alunos dos outros grupos. Em meu entender, isto demonstra que preciso de trabalhar muito com estes alunos no sentido de torná-los mais autónomos.” **(Diário de Bordo, 11 de maio de 2016)**

Uma vez que implementei esta estratégia sucessivamente ao longo da minha prática pedagógica, procurei, então, que os alunos fossem encontrando os seus próprios meios para ultrapassar dificuldades sem estarem constantemente dependentes do docente. Naturalmente, foi necessário dialogar bastante com eles, incentivando a sua autonomia e sugerindo que se apoiassem nos restantes colegas do grupo sempre que necessário.

Neste âmbito, a estratégia de “especialista do dia”, sugerida por Tomlinson (2008), revelou-se pertinente. Ainda assim, a sua implementação ocorreu já numa fase

final da prática pedagógica e somente uma vez. Por este motivo, foram poucos os resultados observados para a mesma:

“Conforme realizámos a atividade, o Miguel desempenhou muito bem o seu papel, porém, foi evidente que alguns alunos não compreenderam qual era exatamente o propósito da escolha de um especialista do dia. Alguns alunos acabaram por recorrer ao Miguel devido a questões que conseguiam resolver sozinhos, acabando por sobrecarregar este aluno. Assim, parece-me que é necessário implementar esta estratégia mais vezes e, possivelmente, escolher mais do que um especialista do dia, de modo a que se consiga obter os resultados desejados.” **(Diário de Bordo, 31 de maio de 2016)**

Os exemplos anteriores ilustram a minha intervenção no sentido de tornar os alunos mais autónomos, de modo a que eu pudesse acompanhar de perto pequenos grupos de alunos. Contudo, este apoio mais individualizado não era adequado a todos os tipos de atividades. Além disso, um dos meus objetivos era criar ferramentas para que estes alunos conseguissem lidar com as suas limitações e atingir os objetivos estipulados pelos seus próprios meios. Assim, se, por um lado, atuei de forma a tornar os restantes alunos mais autónomos, por outro lado, intervim com vista a promover também a autonomia destes alunos.

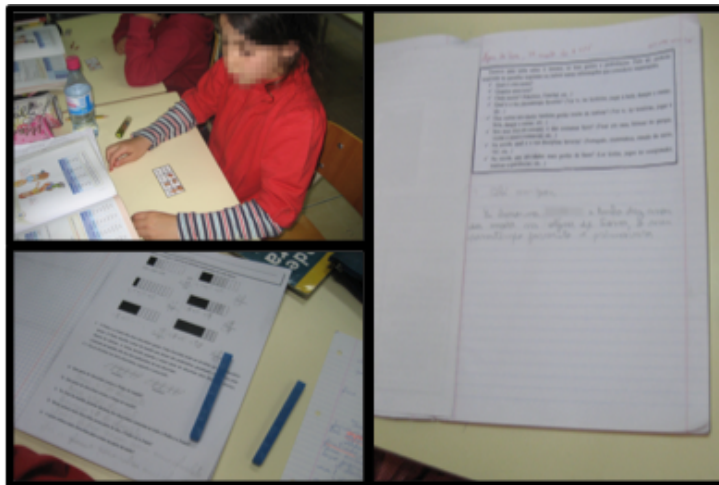
Heacox (2006) sugere que nem todos os alunos têm, necessariamente, que desempenhar as tarefas exatamente do mesmo modo ou com recurso aos mesmos materiais. Por sua vez, supondo que os alunos podem participar nas mais variadas situações de aprendizagem caso disponham de auxiliares pessoais, como defende Hegarty (1984), citado por Correia (2013), procurei diferenciar os recursos e os apoios disponibilizados aos alunos com mais dificuldades. Para tal, fiz algumas adaptações às atividades planificadas, tais como:

- ✓ Ao invés de construírem, de raiz, uma notícia à sua escolha, estes alunos preencheram uma notícia com lacunas acerca de um evento que aconteceu na escola;
- ✓ Aquando da resolução de exercícios acerca de conteúdos matemáticos, privilegiei a compreensão e correção dos mesmos, entregando aos alunos

menos exercícios, mas que permitissem explorar as competências fundamentais relativamente a cada conteúdo;

- ✓ Quando se realizaram jogos de revisão acerca de conteúdos já abordados, permiti que os alunos tivessem acesso ao manual, ao caderno diário, a fichas de revisões ou outros materiais que os pudessem ajudar ao longo de todo o jogo;
- ✓ Para auxiliar a nível da escrita criativa, disponibilizei a estes alunos guiões de escrita de textos;
- ✓ No âmbito da matemática, permiti que os alunos utilizassem sempre que assim o necessitassem materiais de apoio como material multibásico, barras *cuisenaire* ou tabelas de conversão, por exemplo.

Figura 65: Diferenciação de estratégias e recursos



De um modo geral, considero que estas adaptações, por mais básicas que pareçam, tiveram um grande impacto na minha ação e, sobretudo, no desempenho dos alunos. Através destes pequenos ajustes, os alunos compreenderam que existiam ferramentas que lhes permitiam lidarem com as suas dificuldades. Isto traduziu-se, na maior parte das vezes, numa maior motivação e no abandono de atitudes desinteressadas e crenças de que não eram capazes, como até aí eu tinha observado tão frequentemente. Esta nova conceção acerca de si mesmos conduziu a que os alunos se envolvessem nas dinâmicas de sala de aula e nas suas tarefas de um modo mais natural, reconhecendo o seu próprio valor.

d) Construção e recurso a ficheiros

Numa sala de aula heterogénea, é natural que, como sugere Heacox (2006), cada aluno apresente o seu próprio ritmo de aprendizagem e que o tempo necessário para aquisição de uma competência ou conhecimento varie de aluno para aluno. Reconhecendo a inevitabilidade de existirem diferentes ritmos de trabalho, Tomlinson (2008) acrescenta que o docente não deve esperar que todos os alunos terminem as suas tarefas exatamente ao mesmo tempo. Pelo contrário, o docente deve procurar um ambiente produtivo, no qual cada aluno acesse às atividades conforme o seu próprio ritmo de trabalho e se evite a existência de tempos mortos entre atividades, como alerta Morgado (1999).

Neste âmbito, surgem os ficheiros autocorretivos, uma compilação de atividades, fichas, roteiros, jogos ou qualquer outro material que o docente considere adequado e que possam ser utilizados pelos alunos de forma autónoma conforme terminam as suas tarefas (Gregório, 1997). Atendendo aos diferentes ritmos de trabalho registados na turma em questão, a necessidade de recorrer a um material deste tipo registou-se logo no início da prática, como permite verificar o DB de 19 de abril:

“(…) houve, por um lado, pares de alunos que conseguiram concluir a tarefa com bastante rapidez, ao passo que outros demoraram até mais tempo do que o esperado. Em termos de gestão da aula, isto acabou por revelar-se como uma dificuldade acrescida à minha planificação, uma vez que foi necessário pensar em algo que os alunos que iam terminando mais cedo pudessem fazer. Para resolver situações como esta, a criação de ficheiros autocorretivos seria uma solução adequada e que evitaria tempos mortos em que os alunos precisam de esperar que os restantes colegas terminem.” (Diário de Bordo, 19 de abril de 2016)

Assim, a construção e utilização deste tipo de ficheiros foi uma das estratégias definidas para promover a aprendizagem significativa através da diferenciação pedagógica. Todavia, o limitado tempo de prática pedagógica e a rotina diária de planeamento e intervenção impossibilitaram que eu tivesse oportunidade para construir estes recursos. Alternativamente, havia a hipótese destes ficheiros serem produzidos pelos próprios alunos, porém, isto também não foi possível, uma vez que

estávamos no último período do ano letivo e era necessário cumprir o plano que a docente cooperante tinha elaborado com base no programa escolar.

e) Desenvolvimento de estratégias lúdicas e diversificadas

Em contexto de ensino diferenciado, não se pretende que sejam as aprendizagens dos alunos a espelharem o modo de ensino do professor. Pelo contrário, importa que as próprias técnicas e estratégias de ensino reflitam as preferências e interesses dos alunos (Heacox, 2006). Como tal, esta autora sugere que o recurso a técnicas e estratégias variadas de ensino têm uma influência positiva nos níveis de motivação dos alunos.

Sendo um dos objetivos deste projeto a criação de momentos em que os alunos se sentissem mais motivados e a aprendizagem fosse, por esse motivo, mais significativa, fazia todo o sentido promover o desenvolvimento de estratégias diversificadas, como proposto anteriormente. Deste modo, eu tinha como objetivo criar dinâmicas de sala de aula que, de algum modo, fossem mais apelativas para os alunos e despertassem o interesse daqueles cuja dificuldade em acompanhar o programa escolar era manifestamente mais elevada.

Para tal, as atividades de cariz artístico emergiram como uma forma de complementar a exploração dos conteúdos das áreas científicas (Sousa, 2003), contribuindo, simultaneamente, para o fomento das atividades expressivas e artísticas preconizado na LBSE (Lei n.º 46/86, 14 de outubro). Estas atividades surgiram no âmbito do Projeto “Expressa-te”², implementado por mim com a turma em questão.

Assim sendo, a primeira atividade levada a cabo foi a dramatização, a pares, de uma ou várias cenas que dessem continuidade à história do texto *Devagarinho* de Maria Alberta Menéres, explorado nos dias anteriores. Uma vez que esta atividade tinha como objetivo que os alunos utilizassem a linguagem verbal e corporal como meio de improviso através do jogo dramático, é importante notar que, numa fase

² O Projeto “Expressa-te” surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões I e foi desenvolvido em conjunto com uma colega estagiária da mesma escola e com outras duas da EB1/PE do Galeão. Este projeto tinha como objetivo a dinamização de situações de aprendizagem no âmbito da expressão dramática e da expressão plástica, naturalmente associadas às outras áreas curriculares. Além disso, este projeto previa a troca de correspondência entre turmas de escolas diferentes, através da qual os alunos pudessem partilhar experiências de aprendizagem variadas, bem como outras informações que considerassem pertinentes.

inicial, os alunos demonstraram estar pouco à vontade com este tipo de dinâmica. Como tal, dialoguei com os alunos e expliquei-lhes que não havia um modo único de realizar esta atividade, mas que o que se pretendia era que todos apresentassem diferentes finais possíveis para a história. Após este diálogo, notei que os alunos começaram, progressivamente, a melhorar. Estes começaram a empenhar-se na história que criavam e a procurar diferentes formas de inovar no seu improviso, além de se envolverem também nas apresentações feitas pelos seus colegas. Assim, numa fase final, os resultados eram claramente diferentes dos observados inicialmente.

Figura 66: Dramatização de uma história



Partindo desta breve reflexão e atendendo ao teor deste projeto de investigação, posso, então, afirmar que a realização desta atividade foi uma forma lúdica de abordar os conteúdos programáticos. Sem se aperceberem, os alunos refletiram acerca das personagens, tempos, espaços e ação relativos ao texto explorado, de modo a que pudessem transpor esses aspetos para as suas dramatizações. Assim, embora eu considere que esta atividade poderia ter sido enriquecida com o uso de alguns adereços, por exemplo, julgo também que a mesma correspondeu aos objetivos definidos para este projeto. Por outras palavras, com esta atividade os alunos puderam explorar os conteúdos programáticos de um modo diferente, aprendendo de forma mais ativa e significativa.

No âmbito do mesmo projeto, registou-se, ainda, a realização de uma atividade de expressão por meios plásticos. Após a leitura e análise coletiva do poema “Canção da Mentira” de Luísa Ducla Soares, desafiei os alunos a ilustrar, através da pintura, as quadras deste poema, que retrata cenas bastante caricatas e que, por esse

motivo, considerei que poderiam dar lugar a pinturas criativas e originais. Assim, à semelhança da anterior, também esta atividade representou uma forma lúdica dos alunos se expressarem, explorando, simultaneamente, os conteúdos programáticos. Além disso, atendendo à primeira estratégia de intervenção deste projeto (Envolvimento do João nas atividades coletivas) não posso deixar de salientar a participação deste aluno, que realizou uma pintura livre, uma vez que não conhecia o poema.

Considerando tudo aquilo que observei com o desenrolar da atividade, posso, então, concluir que a mesma:

“(…) decorreu da melhor forma e que foram cumpridos os objetivos estabelecidos para a mesma. Quanto aos alunos, todos eles demonstraram entusiasmo e envolvimento na atividade. Isto registou-se não só para os alunos que são habitualmente mais participativos e interessados, mas também para aqueles que a maior parte das vezes não estão tão motivados para a aprendizagem.” **(Descrição e Reflexão Acerca da Realização das Atividades no Âmbito do Projeto “Expressa-te!”)**

Deste modo, podemos verificar a minha intenção de promover situações de aprendizagem que fossem “(…) determinadas pelas capacidades, aptidões, interesses e experiências do aluno como um todo (...)” (Correia, 2013, p. 58). Podem, ainda, ser destacadas outras atividades pensadas com o mesmo intuito, tal como a construção e decoração de figuras simétricas dos dm^2 de papel. Estas atividades foram particularmente importantes, uma vez que ao longo da prática pedagógica identifiquei na turma um grande interesse pela áreas da expressão plástica.

Figura 67: Atividades de expressão plástica



Procurando, ainda, promover a aprendizagem de forma lúdica e diversificada, encontrei uma estratégia que permitia responder às preferências dos alunos e evitar que estes definissem, à partida, que não eram capazes de aprender (Heacox, 2006).

Conforme a minha prática foi ocorrendo, descobri que os alunos reagiam muito mais positivamente a atividades que fossem apresentadas sob a forma de pequenos jogos ou desafios e quando eram utilizados materiais que, mesmo não muito elaborados, ajudavam a captar a sua atenção.

Assim, utilizei este facto como uma mais-valia, em especial no que diz respeito à introdução de novos conteúdos. Como exemplo, temos a utilização de cartões manipuláveis para reduzir e expandir frases e para explorar os prefixos e sufixos. Além disso, um exemplo desta estratégia é a transformação de uma atividade de classificação de excertos de texto como informativo ou narrativo num pequeno jogo, em que cada aluno teve oportunidade de escolher aleatoriamente um excerto, lê-lo para a turma e classificá-lo corretamente, ficando a avaliação da sua decisão a cargo dos restantes colegas de turma.

Figura 68: Utilização de cartões manipuláveis



Figura 69: Jogo de classificação de textos



As várias situações de aprendizagem descritas anteriormente permitem concluir que fui capaz de propor estratégias diversificadas e lúdicas de exploração dos conteúdos. Desta forma, julgo que fui conseguindo atender às diferentes preferências e motivações dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e, conseqüentemente, mais significativo.

6.3.3.1.3. Etapas de Concretização do Projeto

Para melhor situar a implementação do presente projeto, é relevante referir que a prática pedagógica com a turma do 3.º ano se desenvolveu entre os dias 18 de abril e 6 de junho de 2016. Como tal, os diferentes momentos inerentes a este projeto de investigação decorreram em datas situadas entre os dias anteriormente referidos.

Através da análise do Quadro 17, podemos verificar que o processo de recolha de dados acerca do contexto pedagógico em questão ocorreu ao longo de toda a

prática. Após a definição, em abril, da questão-problema que orientou todo o projeto, seguiu-se a delineação das estratégias a implementar. Uma vez que estas decorreram dos dados recolhidos e das necessidades que eu fui, conseqüentemente, identificando na turma, a sua definição ocorreu nos meses de abril, maio e junho.

Definidas as estratégias de intervenção, chegou a fase da sua implementação na prática pedagógica. Assim, o cronograma permite-nos observar que algumas estratégias foram implementadas nos meses de abril, maio e junho, nomeadamente o envolvimento do João nas atividades coletivas, a diversificação dos tipos de trabalho e a promoção do trabalho autónomo. Por sua vez, a construção e recurso a ficheiros não chegou a implementar-se e o desenvolvimento de estratégias lúdicas e diversificadas verificou-se nos meses de abril e maio. É evidente que todas estas etapas de concretização do projeto implicaram uma reflexão acerca daquilo que era continuamente observado e implementado na prática pedagógica. Como tal, a reflexão foi uma atividade transversal aos meses de abril, maio e junho.

Quadro 17: Cronograma das etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação do 3.º ano

| Atividades | | Meses | Abril | Maio | Junho |
|---|---|-------|-------|------|-------|
| | | | | | |
| Recolha de Dados | | | | | |
| Definição da Questão-Problema | | | | | |
| Delineação das Estratégias de Intervenção | | | | | |
| Intervenção Pedagógica | Envolvimento do João nas atividades coletivas | | | | |
| | Diversificação dos tipos de trabalho | | | | |
| | Promover o trabalho autónomo | | | | |
| | Construção e recurso a ficheiros | | | | |
| | Desenvolvimento de estratégias lúdicas e diversificadas | | | | |
| Reflexão | | | | | |

6.3.3.1.4. Avaliação do Projeto

Finda a prática pedagógica e, conseqüentemente, a implementação do projeto de investigação descrito ao longo dos pontos anteriores, é importante dedicar um momento à reflexão e análise de tudo o que foi possível concretizar através do mesmo.

Ao longo do estágio, a minha intervenção teve como base aquilo que eu observei diariamente e os diálogos com a professora cooperante. Assim, também a observação e o diálogo com esta docente, acrescidos da análise dos diários de bordo e de uma reflexão constante e contínua, estiveram na base da formulação de algumas ilações que me permitem avaliar de forma geral a implementação deste projeto.

Conforme o projeto se foi desenvolvendo, as estratégias a implementar foram definidas. Numa fase final, eram cinco as estratégias principais, sendo que no âmbito de cada uma se podiam enquadrar várias atividades levadas a cabo ao longo da prática pedagógica. De modo a sintetizar a informação relativa às datas de concretização de cada atividade e registos acerca dos mesmos construí uma tabela de avaliação do projeto (Apêndice 24).

A análise desta tabela permite-nos verificar que, no geral, apenas uma das estratégias inicialmente definida não foi implementada. Quanto às restantes, qualquer uma delas contou com várias atividades, desenvolvidas com recurso a técnicas variadas. Assim, podemos verificar que, de modo a atingir a aprendizagem significativa a que eu me propusera no início da prática pedagógica, consegui reunir e conciliar diferentes atividades que, embora com diferentes objetivos, contribuíram para uma pedagogia de sala de aula mais diferenciada.

Além do aspeto anterior, considero também positivo o facto das diferentes atividades implementadas terem permitido chegar a todos os alunos. A criação de uma estratégia específica relacionada com a inclusão do João foi deveras relevante para este projeto, além de ter acarretado, para este aluno, inúmeros benefícios a nível da aprendizagem e da socialização. Porém, a diferenciação levada a cabo não se cingiu a esse aluno e alargou-se à restante turma, no seio da qual encontrei autênticas discrepâncias a nível das competências e capacidades de cada um. Assim, também a implementação de medidas diferenciadas quanto a estes alunos foi um verdadeiro desafio. Porém, considero que fui capaz de criar situações de aprendizagem pertinentes e eficazes e que me permitiram, aos poucos, colmatar alguns dos aspetos mais negativos que tinha identificado.

Neste sentido, a verdadeira questão prende-se com a necessidade de avaliar se houve ou não mudanças efetivas através da implementação deste projeto de diferenciação pedagógica. Com base em todos os dados que fui reunindo ao longo da minha prática e após vasta reflexão acerca de toda a intervenção, afirmo que, apesar da curta duração do estágio, observei mudanças reais na turma em questão. A implementação contínua e progressiva das estratégias definidas possibilitou-me verificar que os alunos se envolviam mais ativamente nas situações e dinâmicas de sala de aula, independentemente das suas dificuldades. Estas começaram a ser encaradas com mais naturalidade e positividade, sendo reconhecidas como parte do processo de aprendizagem e como um obstáculo que era possível ultrapassar. Neste percurso, considero que os alunos também sentiram que eu os acompanhava, procurando, com eles, encontrar os melhores meios para atingir o seu sucesso. Porém, o apoio que os alunos encontravam não advinha somente de mim, mas sim de todos os colegas, que sempre aceitaram, respeitaram e envolveram aqueles que mais precisavam.

Evidentemente, estas mudanças foram subtis e não se registaram de imediato. Pelo contrário, foram graduais e implicaram a atuação constante no âmbito de cada uma das estratégias. Ainda assim, é natural que se registem também alguns aspetos que podiam ser melhorados. Em primeiro lugar, julgo importante referir o facto de não ter sido possível concretizar a estratégia de utilização de ficheiros que, em meu entender, daria um rumo ainda melhor ao projeto e contribuiria, de forma bastante significativa, para a melhoria do mesmo. Além disso, o facto de não se terem realizado muitos trabalhos de grupo de cariz cooperativo influenciou também os resultados. Acrescento, ainda, que teria sido pertinente a realização de mais atividades adaptadas para que o João pudesse participar e envolver-se com toda a turma, embora as diferenças significativas em termos de currículo dificultassem a execução desta estratégia.

Houve, ainda, algumas limitações à implementação do projeto que são naturais do próprio contexto de prática pedagógica. Importa mencionar que a duração do estágio, a necessidade de cumprir o programa e as metas definidas para o ano em questão e o limitado tempo de contacto com a turma são fatores que limitam a implementação de um projeto desta natureza. Todavia, considero que, ao longo da minha prática pedagógica, fui capaz de contornar com algum sucesso estes obstáculos, o que se traduziu num projeto de investigação sólido, rico e bem-

sucedido. Porém, seria benéfico para a turma que a docente cooperante desse continuidade às intervenções que eu iniciei, podendo potencializar os resultados do projeto.

Resta, então, responder à questão de investigação que orientou toda a minha ação: Será que a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica poderá conduzir a aprendizagens mais significativas na sala do 3.º ano da EB1/PE de Água de Pena? Sim, considerando todos os aspetos descritos anteriormente, a adoção deste tipo de estratégias permite fomentar uma aprendizagem mais significativa.

6.3.3.2. Promoção da Expressão Escrita

A nível do 1.º CEB, a escrita, associada à leitura, apresenta-se como um dos quatro domínios fundamentais da área do português que estão contemplados no programa para este ciclo (Buescu et al., 2015). Barbeiro e Pereira (2007) reconhecem que a aprendizagem da escrita é um processo gradual e evolutivo que ocorre durante os vários anos de escolaridade.

Ao longo deste percurso, devem ser apresentadas aos alunos situações de aprendizagem que lhes permitam compreender que a escrita é um meio para “(...) explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7). Para que tal seja possível, Sim-Sim (1998) destaca a necessidade dos alunos contactarem com textos cujas finalidades, estrutura e estilo sejam distintos. Deste modo, Barbeiro e Pereira (2007) consideram que o aluno tornar-se-á progressivamente capaz de criar produtos escritos ricos e diversificados.

Tendo por base este pressuposto, o programa de português do 1.º CEB apresenta como objetivos para o 3.º ano de escolaridade a redação de narrativas, textos informativos, diálogos e outros textos diversos, de que são exemplo a carta, o convite e a banda desenhada (Buescu et al., 2015). Como tal, ao longo da minha prática pedagógica procurei proporcionar aos alunos oportunidades para construir alguns destes diferentes tipos de texto. Os alunos tiveram, então, possibilidade de construir textos narrativos, notícias, cartas e quadras de poemas.

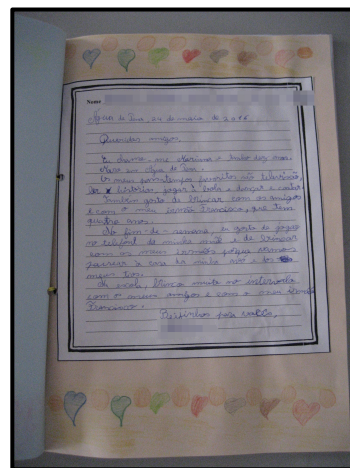
A organização destas situações de aprendizagem envolveu o recurso a diferentes estratégias com vista à promoção da competência de escrita de textos diversos. Estas decorreram das necessidades que, ao longo da observação e

Além de disponibilizar este tipo de recursos, procurei também, com vista à promoção da capacidade de expressão através da escrita, preparar situações em que esta surgisse de forma mais significativa. Recasens (1999) ressalta a necessidade do docente evitar a atribuição de tarefas que não tenham propósitos bem definidos e, no caso da escrita, que os textos dos alunos sejam construídos com o intuito de serem lidos por outrem.

Neste sentido, emergiu, no âmbito do Projeto “Expressa-te”, a necessidade de construir, individualmente, uma carta para enviar à turma correspondente de outra escola. Numa primeira fase, expliquei aos alunos que esta atividade tinha como intuito que os colegas da outra escola pudessem ficar a conhecer melhor cada um deles. Como tal, era importante que ponderassem acerca de quais as informações e detalhes das suas vidas que queriam partilhar com os colegas.

Antes da redação dos textos, conversámos, coletivamente, acerca de aspetos que cada um poderia eventualmente incluir no seu texto. Analisando as cartas que foram construídas, é interessante notar que, devido a esse diálogo, os alunos mencionaram aspetos semelhantes, como por exemplo os seus passatempos, as suas atividades favoritas na escola e os seus familiares mais próximos. Assim, cada uma das cartas tinha uma vertente realmente pessoal e os alunos não encontraram muitas dificuldades na sua redação, uma vez que escreviam sobre aspetos que lhes eram próximos. É possível verificar este facto através da análise dos vários textos que foram compilados num livro da turma do 3.º ano, apresentando-se de seguida alguns excertos dos mesmos:

Figura 71: Exemplo de um texto do livro da turma



Antera: No fim de semana eu vou andar de bicicleta e brincar com os meus cães.

Marta: Ah! Esqueci-me de vos apresentar a minha irmã. Ela chama-se É. e é uma boa irmã.

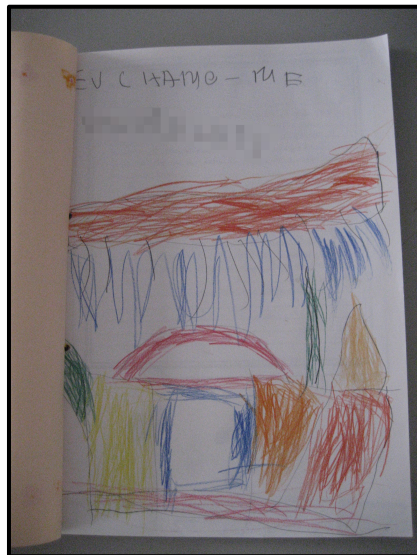
Alicia: A Leonor é a minha melhor amiga, porque eu brinco quase todos os intervalos com ela.

António: Na escola, eu também gosto de realizar experiências com os colegas e de jogar os jogos que a professora traz.

(Livro de cartas de apresentação para a turma do 3.º ano da EB1/PE do Galeão)

Quanto a esta atividade, é, ainda, importante referir que a mesma seguiu o princípio anterior de utilização de guíões para orientar a organização textual e o processo de escrita. Assim, nos guíões disponibilizados aos alunos sugeriu-se que estes referissem no seu texto alguns aspetos relacionados com a sua vida e dia-a-dia. Além disso, também o João foi incluído na construção do produto final a enviar para os colegas, contribuindo, dentro das suas capacidades, com um desenho e a frase “Eu chamo-me João”.

Figura 72: Desenho feito pelo João



Retomando a necessidade da escrita surgir em contextos significativos, julgo pertinente apresentar uma atividade desenvolvida com base numa festividade da escola e, portanto, parte integrante das vivências dos alunos. Na prática pedagógica, houve a necessidade de criar uma situação de aprendizagem na qual, após a exploração do texto de tipo notícia, os alunos construíssem o seu próprio texto deste tipo. Ainda que esta atividade seja rica em termos criativos e expressivos, considerei que não era completamente adequada no caso dos alunos com mais lacunas a nível da escrita. Como tal, a tarefa atribuída a estes alunos foi o preenchimento de uma notícia acerca da Festa da Família que acontecera na escola na semana anterior.

Ainda no âmbito do Projeto “Expressa-te!”, julgo relevante remeter para uma atividade anteriormente explicitada, nomeadamente a construção coletiva de uma carta. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a escrita através de meios colaborativos pode, também, ser um meio de aprendizagem. Nestes casos, as visões, opiniões, crenças, conhecimentos e argumentos de cada um são consideradas e, através do debate, emergem decisões conjuntas relativamente a cada texto. Assim,

estas vantagens foram verificáveis através da concretização da atividade em questão, como explicado no ponto referente à diferenciação pedagógica.

Superada a fase da planificação, e embora fosse nesta que os alunos apresentavam mais dificuldade, era, também, importante prestar atenção às restantes fases. Assim, durante o momento de textualização, os alunos revelavam também algumas dificuldades, em especial no que diz respeito à ortografia. Recasens (1999) considera que a ortografia não deve ser relegada e que a correção a este nível é também importante. Todavia, esta correção deve adequar-se a cada aluno e não deve tornar-se tão excessiva que o impossibilite de avançar com a textualização. Na turma do 3.º ano, a questão da ortografia estava patente, de forma mais acentuada, no caso do Martim e da Mónica. Assim, ao trabalhar com estes alunos, procurei seguir estas orientações, incentivando a correção ortográfica, porém, valorizando, sobretudo, a componente de criação, organização e expressão textual.

Por fim, resta refletir acerca da etapa da revisão do texto que, de acordo com Recasens (1999), deve ser levada a cabo pelos próprios alunos, que corrigem e melhoram os seus textos. Na minha turma, alguns alunos conseguiam concretizar com sucesso e de forma autónoma esta etapa, como é o caso da Maria, Tomás, Miguel, Marta, Joel e Alicia. Os restantes necessitavam de algum apoio extra da minha parte, no sentido de assinalar incorreções sintáticas e ortográficas que os próprios alunos não conseguiam identificar. Assim, mesmo incentivando uma primeira revisão feita por estes alunos, procurei também dedicar sempre alguns momentos a uma segunda revisão feita em conjunto com cada aluno, ocasião em que revíamos os aspetos que era necessário alterar e eu lhes explicava o porquê dessas alterações.

6.3.3.3. Recursos Lúdico-Manipulativos como Suporte da Aprendizagem

No âmbito do ensino da matemática, existe uma dimensão que se considera fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos e que diz respeito à utilização de recursos lúdico-manipulativos. Segundo Alsina (2004), “(...) a manipulação é um passo necessário e indispensável para a aquisição de competências matemáticas.” (p. 8). Todavia, a autora, citando os estudos de Piaget e Inhelder (1975), relembra que são as ações mentais associadas à manipulação que contribuem para a aprendizagem.

A questão dos materiais lúdico-manipulativos remete-nos, também, para o aspeto lúdico da aprendizagem que os mesmos proporcionam. Por sua vez, a realização de atividades com este cariz contribui para maiores níveis de motivação e implicação por parte dos alunos e, conseqüentemente, para uma aprendizagem mais significativa (Alsina, 2004). Assim, torna-se evidente que a utilização deste tipo de recursos é fundamental, em especial no domínio da matemática, para que a aprendizagem seja mais bem-sucedida.

Atendendo a esta possibilidade, recorri aos materiais lúdico-manipulativos como suporte para o processo de ensino-aprendizagem ao longo da minha prática pedagógica. Caldeira (2009) defende que, para uma mais fácil aquisição dos conceitos matemáticos, devem ser promovidas situações de aprendizagem que ajudem o aluno a compreendê-los efetivamente, evitando que os conceitos sejam apenas memorizados.

Com base nesta visão, para introduzir o conceito de m^2 envolvi os alunos na construção de um placar com 1 metro quadrado de área obtido através de 100 decímetros quadrados de papel, tal como já foi referido anteriormente. Esta atividade constitui-se como um exemplo de um momento em que foi atribuído aos alunos um papel ativo na descoberta de novos conceitos, uma vez que estes não só construíram o material que estaria na base da nova aprendizagem como também descobriram as relações entre os diferentes conceitos em discussão.

Porém, a aprendizagem de conceitos matemáticos implica não só compreendê-los, como também aplicá-los (Caldeira, 2009), razão pela qual se sugere no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que sejam fomentados os momentos em que a matemática se articula com as situações da vida quotidiana. Este tipo de situação de aprendizagem verificou-se para a exploração de unidades de medida de capacidade, sendo que, em sala de aula, apresentei aos alunos o seguinte problema:

“O João e a Maria foram a uma festa de aniversário. Ao chegarem lá, a mãe do seu amigo ofereceu-lhes um copo com sumo. Assim que ela trouxe os copos, os dois amigos começaram a discutir, pois diziam que um dos copos tinha mais sumo que o outro. Como podemos descobrir se os copos tinham a mesma quantidade de sumo?” **(Situação problemática apresentada aos alunos)**

Para que os alunos pudessem resolver esta questão, levei um jarro com sumo e dois copos diferentes, mas com a mesma capacidade. Assim, os alunos reproduziram a situação retratada no problema e, utilizando copos medidores, verificaram que a quantidade de sumo era, na realidade, a mesma.

A partir desta situação, foi possível, através do diálogo e partilha de experiências, chegar aos diferentes múltiplos e submúltiplos do litro.

De seguida, foi importante que os alunos compreendessem que, no nosso dia-a-dia, as unidades mais utilizadas para a medição de líquidos são o litro e o mililitro, havendo, naturalmente, relações de correspondência entre ambas as unidades. Numa fase posterior, os alunos foram desafiados a testar e verificar estas relações, recorrendo novamente aos copos medidores. Como tal, os alunos tiveram que descobrir, por exemplo, a quantos mililitros correspondia $\frac{1}{2}$ l e $\frac{1}{4}$ l.

De seguida, foram surgindo outros desafios, como descobrir a quantos mililitros correspondiam $\frac{2}{4}$ l, $\frac{6}{8}$ l, entre outros. Para complementar essa análise achei que seria pertinente introduzir a utilização da tabela dos múltiplos e submúltiplos do litro para realizar cálculos e conversões. Para mim, este aspeto era importante, uma vez que, depois de testarem com o material as hipóteses e verificarem as relações, os alunos necessitariam de evoluir para um patamar mais abstrato e ser capazes de, relembrando esta atividade, fazer cálculos com as medidas de capacidade. Porém, para que esta transição fosse bem-sucedida, a utilização do material foi essencial, como permite confirmar o seguinte excerto do DB de 30 de maio:

“(…) numa primeira fase associei os cálculos à verificação com os copos medidores e, numa segunda etapa, tentei evoluir para cálculos com valores mais elevados. Nesta fase, embora muitos alunos já conseguissem completar o raciocínio mesmo sem a utilização dos copos medidores, destaco, por exemplo, o caso da Marta, que não conseguiu acompanhar o raciocínio. Assim, recorreremos novamente aos copos medidores, sendo que, para esta aluna, o facto de termos a possibilidade de testar utilizando líquidos reais foi fundamental para que a aluna conseguisse compreender como se calculavam as relações entre líquidos.” (Diário de Bordo, 30 de maio de 2016)

Este relato permite verificar que consegui tirar partido dos recursos lúdico-manipulativos e utilizá-los de forma pertinente e adequada, ou seja, para demonstrar e verificar como os conteúdos se aplicam na prática. Deste modo, é evidente que os alunos beneficiaram bastante da utilização deste tipo de recursos e que a sua aprendizagem teve bases sólidas que, mais tarde, foram importantes para que cada um apreendesse o conteúdo em questão.

Contudo, este tipo de recursos não é fundamental somente na fase de descoberta dos conceitos, mas também no momento de consolidação dos mesmos. Caldeira (2009) admite a inevitabilidade de praticar os conteúdos matemáticos, porém, acrescenta que esta fase da aprendizagem pode beneficiar com o uso de materiais lúdico-manipulativos que auxiliem na aplicação do conceito.

Esta questão foi tida em consideração aquando da consolidação de vários conteúdos matemáticos através da utilização de pentaminós. Assim, após os alunos terem descoberto os 12 pentaminós que era possível formar utilizando os vários quadrados congruentes que lhes foram entregues, recorreram a esses pentaminós para resolver uma ficha de exercícios.

Figura 73: Descoberta dos pentaminós

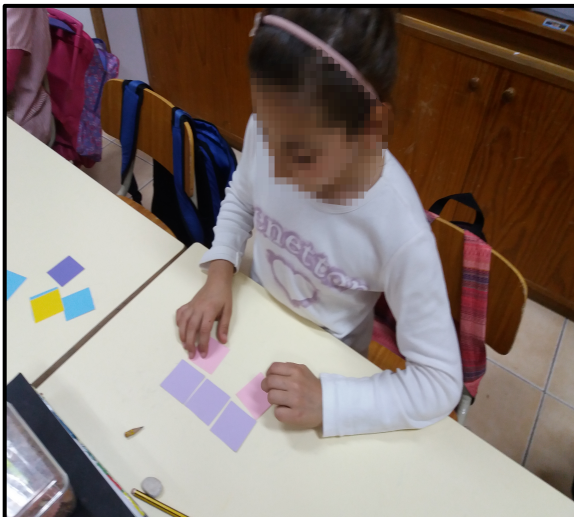


Figura 74: Exercícios resolvidos com recurso aos pentaminós

| Pentaminós | Nº de lados | Perímetro | Área | Faz caixa | Eixo de Simetria |
|------------|-------------|-----------|------|-----------|------------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Além de auxiliar no cálculo do número de lados, perímetro e área de cada um dos pentaminós, a utilização efetiva deste material foi especialmente importante para que os alunos determinassem se era possível formar uma caixa com o pentaminó e se o mesmo tinha eixo de simetria.

Torna-se, portanto, evidente que, ao longo da minha prática pedagógica, fui capaz de promover a utilização de materiais lúdico-manipulativos em diversas situações nas quais isso se revelou necessário e adequado. Naturalmente, existem sempre algumas atividades que foram concretizadas sem a utilização deste tipo de recurso, sendo que a reflexão posterior acerca das mesmas me levou a concluir que isso poderia ter sido benéfico. Assim, nestes casos seria bastante relevante ponderar acerca de todas as possibilidades a nível de materiais lúdico-manipulativos que era possível utilizar para cada atividade, o que muitas vezes só se tornava mais evidente apenas após a realização das atividades e a reflexão sobre o decorrer das mesmas.

6.3.3.4. Estudar o Meio Através da Ação e da Experiência

A nível do 1.º CEB, as aprendizagens consideradas essenciais para este ciclo reduzem-se, frequentemente, à leitura, à escrita e à aritmética, relegando para segundo plano os conhecimentos ligados ao Estudo do Meio (Valente, 2000, citado por Costa, 2009). Esta realidade, estimulada pela carga horária atribuída a cada componente curricular e pela extensão dos programas de Português e Matemática, é sentida em cada vez mais contextos pedagógicos.

No âmbito da minha prática, também eu experienciei este facto, sendo que, quando havia necessidade de fazer alterações ou reduções a nível da planificação, a docente cooperante demonstrava sempre um maior interesse para que se mantivesse a exploração do Português e da Matemática. Além disso, mesmo quando não se registava este tipo de alterações, a própria carga horária para lecionação desta área era de apenas 1 hora e 30 minutos nos dias em que eu desenvolvia a minha prática.

Todavia, considerando as vantagens que o Estudo do Meio acarreta para todo o processo de ensino-aprendizagem, defende-se firmemente a alteração deste cenário. Isto porque, embora seja inegável essa possibilidade em qualquer uma das outras áreas do currículo, o estudo do meio tem a particularidade de permitir, de forma fácil e pertinente, a articulação das aprendizagens escolares com as práticas sociais sugerida por Perrenoud (2000). Por este motivo, procurei, apesar das poucas oportunidades que surgiram, explorar esta área através de duas vertentes, nomeadamente a ação e a experiência.

O ensino na área das ciências pressupõe ação sobre os objetos concretos, forma de aprendizagem das crianças nesta faixa etária. De acordo com Costa (2009)

citado por Sá (1994), “(...) as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem.” (p. 8). Assim, a adoção de uma estratégia de ensino que privilegie a ação permitirá que o docente se afaste da demonstração e que a criança construa os seus próprios princípios, ao invés de apreender os do professor (Sá, 2003).

Na minha prática pedagógica, esta perspetiva de ação foi adotada no âmbito do ensino experimental das ciências. Assim, considerando a necessidade de explorar os conceitos de elasticidade e movimento, planeei a realização de atividades experimentais que permitissem o envolvimento ativo dos alunos, ao invés destes observarem apenas uma demonstração da minha parte. Como tal, a turma foi organizada em três grupos de alunos que realizaram as atividades de forma rotativa.

Em meu entender, a concretização das atividades experimentais foi positiva, uma vez que esta é um tipo de atividade que os alunos não desenvolvem frequentemente. Aliás, isso ficou explícito na resposta e envolvimento dos alunos perante a proposta que lhes apresentei. Estes desenvolveram as atividades de forma dinâmica e autónoma, evidenciando estarem satisfeitos por terem esta oportunidade e não demonstrando qualquer tipo de dificuldade. Além disso, julgo importante referir o facto de terem sido disponibilizados a todos os grupos os materiais necessários, que são, segundo Sá (2003), essenciais para o ensino experimental das ciências.

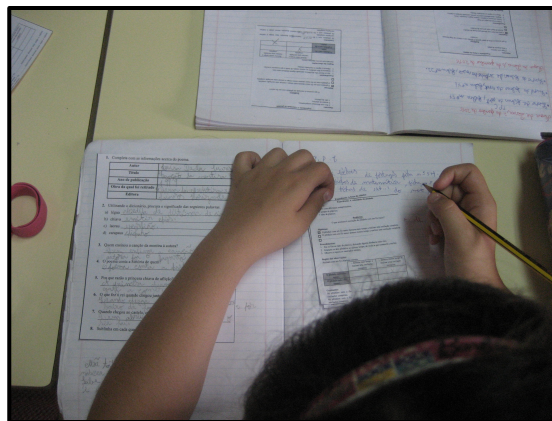
Figura 75: Compreensão dos conceitos através da experimentação



Outro aspeto que considero importante referir diz respeito à utilização de guiões. De acordo com Afonso (2008), o processo científico de conhecimento dos fenómenos do mundo físico-natural deve compreender “(...) a colocação de hipóteses, o planeamento das experiências, o registo, a organização dos resultados, a

interpretação, a dedução e a extrapolação.” (p. 75). Assim, estes momentos foram considerados aquando do planeamento da atividade em questão e concretizaram-se através do preenchimento de guiões. Nestes estavam já descritos os materiais, problema e procedimentos, sendo que os alunos deveriam completar com as informações relativas às hipóteses, registo das observações e conclusões.

Figura 76: Guião para realização da atividade experimental



A abordagem à área do Estudo do Meio numa perspetiva de consideração pelas experiências prévias e vivências dos alunos é também um dos aspetos da minha prática que considero relevante. Quanto a esta questão, Gregório (1997) defende a necessidade do docente desenvolver um trabalho pedagógico que se fundamente nas bases socioculturais dos alunos.

Este aspeto foi considerado na minha prática pedagógica e, por esse motivo, propus aos alunos a descrição de um itinerário fictício na sua localidade, através da utilização de um mapa da freguesia que estava exposto na escola e que fora construído pelas crianças da EPE. Esta atividade surgiu como uma alternativa à atividade prevista no manual escolar para exploração deste conteúdo e que pressuponha a utilização de um mapa da cidade de Lisboa. Porém, a grande maioria

Figura 77: Mapa utilizado para descrição do itinerário



dos alunos nunca tinha visitado esta cidade e, como tal, esta atividade não teria qualquer significado para eles. Assim, considero que a minha abordagem se revelou

muito mais pertinente e apelativa e que permitiu que os alunos estudassem um meio que lhes é próximo.

Além destas atividades, os momentos dedicados à área do Estudo do Meio foram, infelizmente, bastante escassos e as situações de aprendizagem que se acrescentam às anteriores são muito poucas. Contudo, considero importante referir que, em qualquer abordagem feita a esta área, o diálogo foi sempre privilegiado. Para Sá e Varela (2004), a linguagem oral é um meio essencial para que o docente conheça as ideias, experiências e visões de cada aluno. Assim, sendo a área do Estudo do Meio uma área do currículo tão voltada para o âmbito social e quotidiano, a linguagem oral e o diálogo revelaram-se veículos indispensáveis para que eu pudesse saber acerca das experiências dos alunos e para que estes as pudessem partilhar com os restantes colegas.

6.3.3.5. Intervir com a Comunidade Educativa

Na escola, o processo de aprendizagem e crescimento de cada aluno não acontece somente dentro da sala de aula e nas interações com os colegas e o docente. Pelo contrário, a própria escola é, também ela, uma comunidade no seio da qual o aluno encontra espaço para crescer a nível pessoal e social. A esta comunidade pertencem os restantes docentes, o pessoal auxiliar e todos os colegas dos diferentes anos de escolaridade.

Neste contexto, prevê-se que o docente seja capaz de tirar partido das diferentes dinâmicas que emergem na escola enquanto comunidade educativa e relacionar-se de forma positiva, quer com as crianças, quer com os adultos. Deve, ainda, contribuir para que se vivencie na escola um clima de bem-estar entre todos os elementos da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Por este motivo, também na minha prática pedagógica a interação com a comunidade educativa foi tida em consideração, sendo que, em parceria com a colega que realizava o seu estágio na mesma escola, organizámos uma atividade que nos permitiu intervir neste âmbito.

Assim sendo, surgiu a ideia de desenvolver com a comunidade educativa uma atividade no Dia da Criança, de modo a que pudessemos proporcionar um momento diferente e lúdico não só às crianças das nossas turmas mas também às restantes crianças da escola. Além disso, pretendíamos também envolver os docentes e o

pessoal auxiliar, quer da EPE, quer do 1.º CEB. Por este motivo, a realização de uma atividade de Zumba pareceu-nos indicada, uma vez que cada vez mais adultos e crianças se interessam por esta atividade. Avançámos, então, com esta ideia, falando com as docentes cooperantes e com a diretora da escola, que se disponibilizou para informar a restante comunidade educativa.

Como tal, no dia 1 de junho, após o intervalo, começámos a reunir todas as crianças e pessoal no campo exterior da escola. Por volta das 16 horas e já com todas as crianças organizadas e prontas para começar, demos início à atividade, sendo que nós próprias a orientámos, uma vez que nos sentimos muito à vontade na área da dança. É também importante referir que ao longo da atividade tivemos o apoio do professor de expressão físico-motora, que colocou a música, e da administrativa da escola, que filmou e fotografou a atividade.

A atividade desenrolou-se durante cerca de 30 minutos, ao longo dos quais foram feitas algumas pausas para descanso e, ainda, alongamentos no final. Para cada música escolhemos movimentos que considerámos serem relativamente fáceis, de modo a que todos pudessem acompanhar-nos dentro das suas capacidades. As observações mais tarde registadas no DB de 1 de junho permitem tirar algumas ilações acerca do modo como decorreu esta atividade:

“Assim que as crianças das nossas turmas se aperceberam que seríamos nós, as suas professoras, a orientar a atividade, ficaram logo muito entusiasmadas, revelando um certo orgulho. Quando chegou efetivamente o momento de dançar, as crianças demonstraram-se logo muito animadas e entusiasmadas. Percebemos que todas se esforçavam por nos acompanhar, estando muito atentas a todos os passos e dando o seu melhor. O mesmo se verificou para os adultos que, de forma alegre, também se envolveram bastante na atividade. De modo geral, as crianças, desde as mais novas às mais crescidas, pareciam estar bastante satisfeitas e algumas vieram, inclusive, dançar para junto de nós. Além disso, os rapazes que geralmente demonstram menos interesse por este tipo de atividade, estavam também entusiasmados. No final, houve ainda uma oportunidade para repetir uma das músicas a pedido das crianças, que tiveram muita pena quando a atividade chegou ao fim.” **(Diário de Bordo, 1 de junho de 2016)**

Assim, julgo que é possível concluir que esta atividade, diferente do habitual, foi bem-sucedida e contou com uma participação ativa por parte de todos os envolvidos, revelando-se um momento marcante neste dia especial para as crianças. Além disso, todos tiveram oportunidade de interagir de forma mais natural e espontânea, sem o peso das tarefas escolares e num momento mais voltado para a brincadeira.

Figura 78: Zumba com a comunidade educativa



Esta interação prolongou-se, no caso das turmas do 1.º CEB, mesmo após terminar o momento de zumba, uma vez que os professores responsáveis por cada uma das turmas concordaram em deixar que as crianças brincassem livremente no campo até à hora de ir para casa, ao invés de voltar para as salas de aula. Ficámos, então, a fazer, de forma informal, alguns jogos com as crianças das várias turmas. Considerando a experiência no seu todo, que julgamos ter sido bastante produtiva em termos sociais e relacionais, a nossa intervenção com a comunidade educativa foi, em meu entender, bem sucedida e é, sem dúvida, fundamental, que ações deste género se desenvolvam mais vezes ao longo do ano.

Reflexão Final da Prática Pedagógica

Findo o processo de análise das intervenções pedagógicas nos diferentes contextos e anos de escolaridade, segue-se um momento de reflexão geral. Assim, considero pertinente partilhar um pouco do que cada uma destas práticas me proporcionou e de que modo é que eu as percecionei ao longo de todo o tempo de intervenção.

A Prática Pedagógica I, desenvolvida em contexto de EPE, foi a primeira experiência real de estágio no âmbito do mestrado e, desde logo, aquele que eu considerei o meu maior desafio. Quer por constrangimentos do plano curricular do curso, que nos fez incidir mais sobre a vertente do 1.º CEB, quer pelas minhas preferências pessoais, esta prática pedagógica era a que me despertava mais insegurança. Com o início da mesma, os desafios continuaram quando me deparei com uma equipa educativa pouco ou nada coesa e no seio da qual eram frequentes desentendimentos. Este aspeto, que até aqui não foi mencionado porque eu procurei realmente que isso não afetasse a minha intervenção com as crianças, dificultou a minha integração, sendo que muitas vezes me vi apanhada no meio destes desentendimentos.

Ainda assim, considero que este aspeto não se refletiu de todo na minha prática pedagógica da qual, na verdade, eu me orgulho muito. Apesar das limitações que até aqui já foram discutidas (o pouco tempo de estágio e a necessidade de seguir os planos de atividades) e de esta ser a área na qual eu me sentia menos confiante, acho que consegui desenvolver uma prática de qualidade. Procurei guiar-me por aquelas que eram as minhas crenças relativamente à EPE e daí resultou uma prática na qual as crianças tinham possibilidades, escolhas e uma voz. Não posso também deixar de referir o quão especial foi a oportunidade de realmente estar com as crianças, algo que, no âmbito do 1.º CEB, infelizmente, se torna mais difícil. Foi fantástico encontrar sempre momentos em que me podia sentar no meio das crianças, crescer e aprender com elas, escutando as suas conversas e recebendo os seus mimos sem que fôssemos atropelados pelos horários a cumprir ou pela matéria em atraso.

Transitando para a Prática Pedagógica II, que se desenvolveu com a turma do 3.º ano, retomamos a questão dos desafios. Como foi possível compreender através da descrição da minha intervenção esta era uma turma que apresentava algumas discrepâncias em termos de conhecimentos e aprendizagem, sendo que este foi

realmente o foco da minha intervenção. Nesse âmbito, acho que consegui desenvolver um bom trabalho, adotando uma ação diferenciada que me permitiu promover uma educação mais holística. Ainda assim, é inevitável o sentimento de que, talvez, houvesse algo mais que eu pudesse ter feito ou diferentes estratégias às quais pudesse ter recorrido.

Há, também, uma inquietação que realmente guardo comigo desta prática pedagógica. Por mais que eu procurasse as melhores estratégias para promover a aprendizagem dos alunos, a verdade é que houve muitos momentos em que acabei por me questionar se realmente era possível fazer a diferença. Nesta turma, encontrei muitos alunos que seriam considerados “maus” alunos, alunos que tiravam sucessivamente negativa a português, a matemática e a estudo do meio, alunos que não demonstravam interesse em estar na escola e aprender, alunos para os quais já quase ou nenhuma esperança havia. Curiosamente, estes eram os mesmos alunos que tinham já vivenciado experiências traumáticas na sua infância, que tinham problemas familiares ou que viviam em contextos complicados. Eram, no fundo, alunos iguais aos “bons” alunos, mas que, infelizmente, não contavam com as mesmas oportunidades e apoio. Mas antes de serem alunos, eram também crianças. Gostavam de brincar, de conversar, faziam asneiras e partidas e eram felizes, só não dentro da sala de aula. Foi assim que, ficando a conhecer melhor cada um dos alunos desta turma, por quem guardo um carinho mesmo muito especial, me apercebi de que, enquanto professores, temos que por vezes olhar o aluno de modo mais transparente, ir além do exterior e das classificações e entender que aquele é outro ser humano.

Relativamente à Prática Pedagógica III, desenvolvida com a turma do 1.º ano, esta foi, das três, sem dúvida a prática mais desafiante em termos didáticos. Neste estágio, tive oportunidade de fazer parte de uma fase muito inicial da adaptação ao contexto do 1.º CEB. Como tal, também tive a possibilidade de participar na iniciação à leitura e à escrita, uma experiência sem dúvida muito enriquecedora. Porém, esta é também uma abordagem complexa e que, em meu entender, implica muito conhecimento e rigor. Na anterior experiência no 1.º CEB, era frequente que as situações de aprendizagem propostas tivessem por base um conjunto de conteúdos que já tinham sido abordados nos anos anteriores. Porém, no caso desta prática pedagógica, esta era uma abordagem mais complicada, uma vez que as crianças ainda não sabiam ler e escrever. Como tal, isso exigiu de mim capacidade de adaptação e muita pesquisa em torno de estratégias que fossem adequadas a estas condições.

Considero, contudo, que consegui fazer face a esse desafio e a verdade é que foi bastante recompensador quando verifiquei que todo o trabalho que eu e a docente cooperante desenvolvíamos começava a dar frutos. Simultaneamente, também os próprios alunos se demonstravam motivados e interessados em saber mais e mais, o que representava um incentivo ainda maior.

Em suma, foram três práticas completamente diferentes, mas das quais advieram muitas aprendizagens, conhecimentos e experiências que contribuíram para enriquecer a minha formação enquanto docente. Embora reconheça, naturalmente, alguns erros ou oportunidades de melhoria, olho as três práticas com muito orgulho e satisfação. Acredito que a minha intervenção foi, no geral, bastante adequada e bem-sucedida, sendo sempre sustentada pelos pressupostos teóricos, princípios e visões que ao longo da minha formação fui desenvolvendo.

Considerações Finais

A prática pedagógica representa, como vimos no início deste relatório, a oportunidade dos docentes contactarem com contextos educativos reais ao longo da sua formação inicial. Será através desta que estes iniciarão, efetivamente, o seu percurso profissional. Como tal, torna-se inevitável refletir acerca da concretização desta etapa tão marcante.

Com o final da elaboração deste relatório e, conseqüentemente, do processo de reflexão acerca das práticas pedagógicas, é importante ponderar quais as mais-valias que as mesmas representaram no âmbito da minha formação para a docência. A realização de uma prática que, tal como o nome sugere, decorre em circunstâncias reais e autênticas, permitiu-me contactar com as dinâmicas ricas e diversificadas de cada um dos contextos de intervenção. Além disso, no âmbito de toda a minha formação, estas foram as experiências de estágio mais prolongadas, o que correspondeu a um maior número de vivências e de aprendizagens.

Se retomarmos os aspetos abordados ao longo de todo este relatório, podemos concluir que, através das práticas pedagógicas, foi possível criar uma articulação entre as situações que das mesmas emergiram e os princípios teóricos e metodológicos inicialmente abordados. Assim, ao embarcar nos contextos práticos, tive oportunidade para refletir acerca da escola com que me deparei e ponderar se a mesma correspondia à escola idealizada para o século XXI. Simultaneamente, pude perceber melhor quais as perceções dos docentes e, até, dos próprios alunos relativamente ao currículo, cuja operacionalização fica, infelizmente, aquém do desejado. Além destes aspetos, foi, também, no âmbito da prática pedagógica que pude, à luz dos meus conhecimentos teóricos, aproximar-me do vasto processo de aprendizagem da criança.

Por sua vez, também o estudo metodológico foi posto em prática, através da concretização dos projetos de Investigação-Ação. Nas práticas em que tal se verificou, o recurso a esta metodologia de investigação foi fundamental para a promoção de atitudes mais críticas e reflexivas face às situações da prática pedagógica. No âmbito das mesmas, encontrei espaço para questionar aquilo que observava, para refletir sobre as fragilidades e oportunidades oferecidas por cada contexto e, sobretudo, para reformular a minha intervenção no sentido da melhoria. Assim, as práticas pedagógicas permitiram-me contactar com esta ferramenta investigativa, uma experiência absolutamente positiva e bem-sucedida. Como tal, acredito que detenho

as competências essenciais para levar a cabo este tipo de metodologia no âmbito das minhas práticas docentes futuras, o que poderá contribuir para uma maior qualidade educativa.

Por fim, a última vertente de aprendizagem através das práticas pedagógicas espelha-se ao longo dos capítulos da parte prática deste relatório. O campo de intervenção do docente é rico e abrangente, oferecendo uma infinidade de possibilidades. Recursos, técnicas, metodologias e estratégias são apenas exemplos dos diferentes aspetos da prática sobre os quais o docente detém, ainda, total competência de decisão. Em contexto de formação inicial de docentes, esta infinidade de oportunidades pedagógicas e didáticas conduz ao acumular das primeiras experiências reais, algumas mais bem-sucedidas que outras. Neste sentido, foi através da reflexão, questionamento e investigação acerca de todas essas possibilidades concedidas por meio da prática pedagógica que firmei os primeiros passos no meu percurso profissional e na busca por uma identidade docente.

Podemos, assim, compreender que todo este processo de aprendizagem, crescimento e evolução que se encerra com este relatório foi crucial para a conclusão com sucesso da formação inicial de docentes. Por sua vez, da mesma levo comigo um manancial de competências, conhecimentos, atitudes e valores que serão, certamente, fulcrais para o meu futuro enquanto docente da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Referências Bibliográficas

- Abreu, I., Sequeira, A. P. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, M. M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico – Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In Conselho Nacional de Educação (org.) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91 – 109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amann, G. (coord.) (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Retirado de <https://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Programa-Nacional-de-Sa%C3%BAde-Escolar-2015.pdf>.
- Amaral, M. J., Moreira, A. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 89 – 122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Azevedo, J. (2009). Políticas de educação: aqui chegados, o que temos e o que não temos. É possível construir um modelo alternativo de governação na educação. In L. Rodrigues & P. Brazão (orgs.) (2009). *Políticas Educativas: Discursos e Práticas* (pp. 89 – 100). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Beane, J. A. (2000). O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 39 – 58). Porto: Porto Editora.
- Beard, R., Siegel, L. S., Leite, I. & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Benavente, A. (coord.) (1993). *Mudar a Escola, Mudar as Práticas – Um Estudo de Caso em Educação Ambiental*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bento, A. V. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: Autor.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. S. Horta (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (pp. 11 – 21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Candeias, A. A. (coord.) (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Correia, F. (2011). *Internet – sala de estudo virtual*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade da Madeira. Madeira.
- Correia, F. (2014). Formar Professores no Presente Para Uma Escola do Passado – Gestão de Contradições. In F. Correia (org.) (2014). *Estado Mínimo – Escola Mínima* (pp. 114 – 121). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. F. (2008). *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural* (2.^a ed.). Lisboa: CELTA EDITORA.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola* (3.^a ed.). Porto: Edições ASA.

- Costa, J. A. (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, S. M. L. S. (2009). *Actividades Experimentais Para o Primeiro Ciclo – um guia prático para Professores e Pais*. Porto: Areal Editores.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (2), 355 - 379.
- Delors, J. et al. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (3.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Dias, J. R. (2002). A Educação na viragem do milénio: De Edgar Faure a Jacques Delors. Ensaio de enquadramento conceptual. In E. O. Medeiros (org.) (2002). *Educação: Caminho para o Século XXI* (pp. 19 – 32). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família – A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. C. (2015). A Escola de Hoje: Que Desígnio?. In N. S. Fraga & A. F. Kotkotecki (orgs.) (2015). *A Escola Restante* (pp. 61 – 78). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- EB1/PE/Creche de Água de Pena (2016-2020). *PEE – Cresço Aprendendo*.
- EB1/PE da Ajuda (2013-2017). *PEE – Educar Para os Valores*.
- Emídio, M. T., Fernandes, G. & Alçada, I. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira (2005). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53 – 89). Porto: Edições ASA.
- Fernandes, E. (coord.) (2013). *Aprender Matemática e Informática com Robots*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de http://www.cee.uma.pt/droide2/ebook/ebook_vf.pdf.

- Fonseca, J. (2013). A Investigação-Ação como Abordagem ao Currículo: Questões Metodológicas e Éticas. In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (org.) (2013). *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 73 – 86). Coimbra: Edições Almedina.
- Fonseca, V. (2014). *Aprender a Aprender – O papel da educabilidade cognitiva e da neuropsicopedagogia* (3.^a ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização da administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira (2005). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13 – 52). Porto: Edições ASA.
- 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.
- Fourez, G. (coord.) (2002). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- França, A. & Mendes, G. (2008). O Educador Construtor do Currículo. In A. Mendonça & A. V. Bento (orgs.) (2008). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 81 – 89). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2003). *A Escola como Organização Aprendente* (2.^a ed.). São Paulo: ARTMED.
- Godinho, M. L. (2005). As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um quadro de referência para todos os educadores?. In C. Leite (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI* (pp. 33 – 50). Porto: Porto Editora.
- Gregório, C. (1997). Relato de Experiências no 1.º Ciclo. In Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (pp. 23 – 40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Hockenberry, M. J. & Wilson, D. (2011). *Wong, Enfermagem da Criança e do Adolescente* (9.^a ed.). Loures: LUSOCIÊNCIA.

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. (1996). *Influência do Professor Sobre os Alunos*. Porto: Edições ASA.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 41 – 62). Porto: Porto Editora.
- Lopes, C. (coord.) (2015). *Manual de Educação de Infância. O mundo de palmo e meio*. Lisboa: FEC – Fundação Fé e Cooperação.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar – Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf.
- Massey University (s.d.). *Scenario-Based Learning*. Retirado de <https://www.massey.ac.nz/massey/fms/AVC%20Academic/Teaching%20and%20Learning%20Centres/Scenario-based-learning.pdf?ED80BF17A1416E89764E01BC4E869FE2>.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes* (pp. 56 – 81). Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nielsen, L. B. (2000). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55 – 73). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11 – 52). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1994). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. São Paulo: ARTMED.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. São Paulo: ARTMED.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação (org.) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33 – 67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Recasens, M. (1999). *Como Jogar com a Linguagem* (3.^a ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2004). Professores Para Quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos*, 2, 95 – 120. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos%E2%80%9393Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%2095-120.pdf>.
- Roldão, M. C. (2007). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho único – sinais de um texto no pensamento curricular em Portugal. In J. Formosinho (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único* (pp. 9 – 16). Mangualde: Edições Pedago.
- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: perspectivas de formação de professores. In L. Veiga, (coord.) (2003). *Formar para a Educação em Ciência na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 45 – 78). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto – 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto – 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, I. L. (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Silva, M. O. E. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Simões, A. (1990). A Investigação-Acção: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39 – 51. Retirado de <https://issuu.com/evandromorgado/docs/investigacao-acao>.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Mc-Graw Hill.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Tomlinson, C. A. (2008) *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

- Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Viana, F. L., Cruz, J. & Cadime, I. (2014). “Ler” antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In F. L. Viana & I. Ribeiro (coord.). (2014). *Falar, Ler e Escrever – Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 6 – 23). Lisboa: Santillana.
- Weikart, D. P. & Hohmann, M. (2007). *Educar a Criança* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Psicologia da Educação*. São Paulo: ARTMED.
- Young, I. (1999). *Promover a saúde da juventude europeia: educação para a saúde nas escolas: manual de formação para professores e outros profissionais que trabalham com jovens*. Lisboa: Ministério da Educação.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (Alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico). Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf

Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho (Despacho normativo n.º 10-A/2015). Retirado de http://iave.pt/np4/file/217/Despacho_normativo_n._10_A_2015.pdf.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Retirado de <https://dre.pt/application/file/561151>.

Lei n.º 46/86, 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Retirado de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=QsATRD5b.

