

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Isabel Henriques Silva

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

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Isabel Henriques Silva

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

ORIENTAÇÃO
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



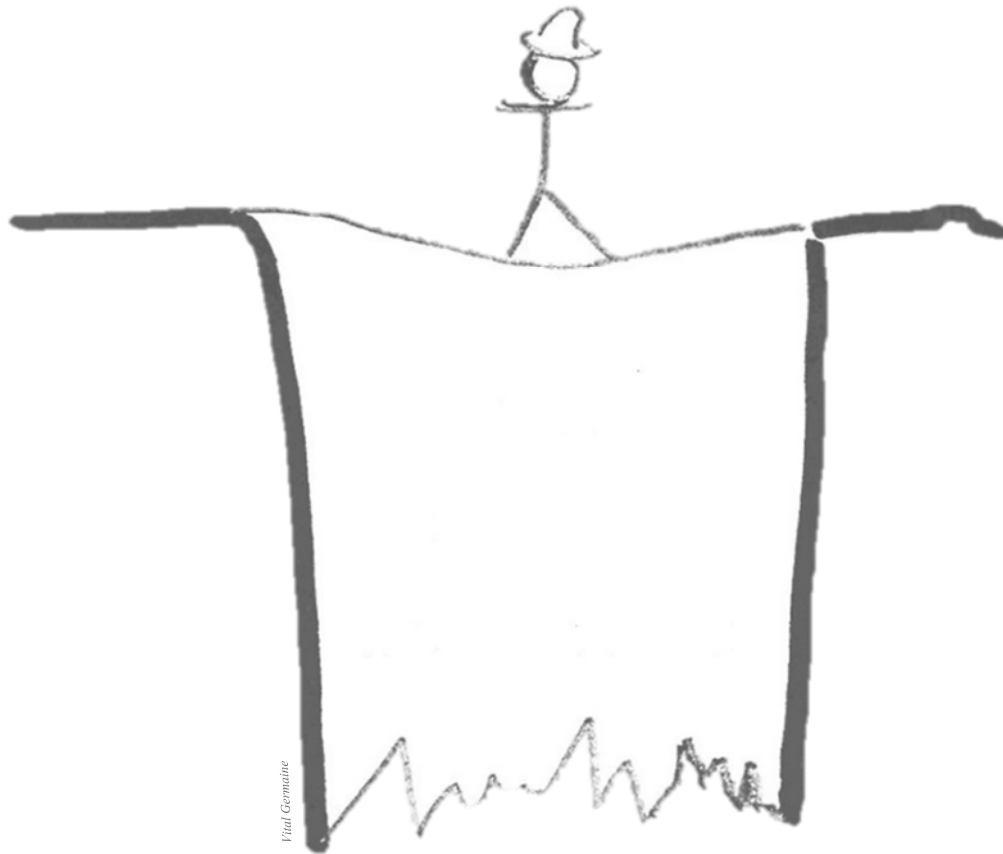
Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo 2018/2019

Maria Isabel Henriques Silva

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, julho de 2019



Vital Germaine

If you do what you've always done, you'll get what you've always gotten...

Life begins at the end of your comfort zone.

William Lyon Mackenzie King

AGRADECIMENTOS

À minha família e principalmente aos meus pais por me tornarem quem hoje sou e por me ajudarem a concretizar este sonho que ainda agora começou. Ao avô Abel que, apesar de já não presente, terá sempre lugar no meu coração.

Ao que acreditou quando eu mesma não acreditei, ao que me deu a mão durante crises existenciais e que me abraçou em momentos de pura felicidade. Obrigada por criticares o que mais ninguém criticou.

Aos que me mostraram a importância dos pequenos detalhes e à que me fez ver que, em momentos de dificuldade, “por vezes o Universo apaga todas as luzes para que não tenhamos outra escolha para além de acendermos a nossa própria luz”.

Às companheiras das horas vagas (e das horas preenchidas, muito preenchidas...) que, entre risos e desabafos, ajudaram a apaziguar esta jornada que ainda “ontem” começou. Obrigada pela amizade.

Aos professores que me influenciaram e que me levaram a acreditar que, independentemente do background, é possível concretizar os nossos objetivos e chegar à meta a que nos dispomos.

Aos orientadores que, pelo método e exigência, contribuíram para a minha formação e para a concretização deste relatório. Obrigada pelo feedback imprescindível e pelo apoio incansável face a momentos de dúvida, resultantes dos desafios encontrados ao longo deste percurso.

Às crianças que passaram pela minha vida e que, de uma forma ou de outra, me inspiraram e me fizeram acreditar que é possível tornar a Escola num lugar melhor.

Um muito obrigada não basta, nem nunca será suficiente.

RESUMO

Para além da finalidade deste Relatório de Estágio destinar-se à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é grande objetivo dar a conhecer o desenvolvimento das Práticas Pedagógicas concretizadas no Infantário Rainha Sílvia – em contexto de Pré-Escolar –, na Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, com uma turma de 3.º ano, e na Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe, com uma turma de 2.º ano.

Estas intervenções pedagógicas, devidamente fundamentadas à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos expostos na Parte I e II do presente relatório, refletem ainda um posicionamento crítico-reflexivo, mais concretamente na sua adequação às características das crianças e às especificidades do meio que as envolve. Dá-se, assim, o devido destaque à finalidade da Inovação Pedagógica como ponto de partida para contrariar práticas educativas ainda muito estandardizadas, que encaram como secundário o papel da criança no seu próprio processo de aprendizagem.

Dada a importância do ciclo observar, registar, analisar e refletir para a constante reconstrução da ação pedagógica, foi adotada a metodologia de Investigação-Ação no contexto da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na turma de 3.º ano, de forma a dar resposta às dificuldades registadas. Na Prática Pedagógica concretizada na turma de 2.º ano, apesar desta metodologia não ter sido desenvolvida, esta intervenção teve como objetivo abordar os pressupostos didáticos que se consideraram mais relevantes para uma aprendizagem ativa, significativa e contextualizada, tendo em consideração as características da turma.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Inovação Pedagógica; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

In addition to the purpose of obtaining the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, the main goal is to explain the Pedagogical Practices development that were implemented in the Rainha Sílvia Nursery School – in the Pre-School context – in the 1st Cycle with Pre-School of São Martinho, with a 3rd year class, and in the 1st Cycle with Pre-School of São Filipe, with a 2nd year class.

These pedagogical interventions, properly justified in the light of the theoretical and methodological assumptions discussed during the 1st and 2nd parts of this report, also reflect a critical-reflexive position, more concretely in their adaptation to the characteristics of the children and to the specificities of their surrounding environment. Thus, the aim of Pedagogical Innovation is highlighted as a starting point to counter educational practices that are still very standardized, which view the role of the child in the learning process as secondary.

Given the importance of the observation, recording, analyzing and reflecting cycle for constant reconstruction of pedagogical action, the Research-Action methodology was adopted in the context of Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education, in the 3rd grade year, in order to response the difficulties encountered. In the Pedagogical Practice concretized in the 2nd grade class, although this methodology was not developed, this intervention had the goal to approach the didactic assumptions considered most relevant for an active, meaningful and contextualized learning, taking into account the characteristics of the class.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Active Research; Pedagogical Innovation; Meaningful Learning.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	IX
Resumo.....	XI
Abstract	XIII
Sumário	XV
Índice de Tabelas.....	XIX
Índice de Figuras	XXI
Índice de Esquemas	XXV
Índice de Gráficos	XXVII
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	XXIX
Lista de Siglas	XXXI
Introdução	33
Parte I. Enquadramento Teórico	37
Capítulo I. A Correlação entre o Educador/Professor e a Organização Curricular em Portugal.39	
1.1. Pressupostos e Conceções sobre o Currículo: Da Teoria à Prática	39
1.1.1. A Gestão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	40
1.1.2. A Autonomia e a Flexibilidade Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	42
Capítulo II. O Presente e o Futuro da Educação: Quais os Desafios?	45
2.1. A Inovação Pedagógica em Foco – Do Convencional à Quebra do Paradigma.....	46
2.1.1. Redesenhar Dinâmicas e Espaços de Aprendizagem	48
Capítulo III. O Olhar de Diferentes Ângulos sobre as Especificidades da Criança.....	53
3.1. A Criança e o Meio – O Que nos Diz a Teoria?.....	53
3.2. Observar, Registrar, Analisar e Refletir: Um Ciclo a Percorrer	56
3.3. Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica	57

3.3.1. O Poder da Literatura para a Infância	58
3.3.2. A Aprendizagem Cooperativa.....	59
3.3.3. A Pertinência da Utilização de Recursos Lúdico-Manipulativos.....	61
3.3.4. As Expressões como Veículo Promotor da Aprendizagem.....	62
3.4. O Elo entre a Escola, a Família e a Restante Comunidade	63
3.5. O Papel da Diferenciação Pedagógica.....	65
3.6. Que Tipo de Avaliação Queremos para Fomentar a Aprendizagem?	67
Parte II. Enquadramento Metodológico	71
Capítulo IV. A Emergência de uma Postura Reflexiva para a (Re)construção de Práticas.....	73
4.1. Metodologia da Investigação-Ação.....	74
4.1.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	75
4.1.1.1. Observação Participante.....	75
4.1.1.2. Notas de Campo	76
4.1.1.3. Diário de Bordo.....	76
4.1.1.4. Registos Fotográficos.....	77
4.1.1.5. Entrevista Etnográfica	77
4.1.2. Métodos de Análise de Dados.....	77
Parte III. Análise e Reflexão Sobre a Prática Pedagógica	79
Capítulo V. Intervenção Pedagógica na Educação de Infância.....	81
5.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	81
5.2. Caracterização da Instituição	83
5.3. A Sala Turquesa	85
5.3.1. Organização do Espaço e dos Recursos	85
5.3.2. Gestão da Rotina Diária	89
5.3.3. Caracterização do Grupo.....	90

5.4. Analisar para Refletir, Refletir para Agir	92
5.4.1. Enquadramento da Problemática	93
5.4.2. Operacionalização de Estratégias de Intervenção	95
5.4.2.1. <i>O Dia de São Martinho</i>	97
5.4.2.2. <i>Pelo Mundo das Cores</i>	100
5.4.2.3. <i>A Magia do Natal no Infantário</i>	104
5.4.3. Fases do Projeto	106
5.4.4. Do Ponto de Partida ao Ponto Intermédio: Que Reflexão?	107
5.5. O Contacto com a Comunidade para Experiências Significativas	108
5.5.1. <i>O Que Acontece Depois da Semente Cair na Terra?</i>	108
5.5.2. <i>Comemorar o Pão-por-Deus: Mais Importante do que Receber é Dar!</i>	111
5.5.3. <i>Quando o Azul Dá um Abraço ao Amarelo, Ficam Mesmo Verdes?</i>	113
5.6. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Educação de Infância	116
Capítulo VI. Intervenção Pedagógica no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	119
6.1. Caracterização do Meio Envolvente	119
6.2. Caracterização da Instituição	120
6.3. Organização da Sala do 3.º A	123
6.4. Caracterização da Turma	125
6.5. Analisar para Refletir, Refletir para Agir	130
6.5.1. Enquadramento da Problemática	131
6.5.2. Operacionalização de Estratégias de Intervenção	132
6.5.2.1. <i>Quem é o Barba Azul?</i>	134
6.5.2.2. <i>Ouve com Atenção!</i>	137
6.5.2.3. <i>Cento e Dez Portas, Vinte Duas Cabeças à Roda...</i>	138
6.5.3. Fases do Projeto	141
6.5.4. Do Ponto de Partida ao Ponto Intermédio: Que Reflexão?	142
6.6. O Contacto com a Comunidade para Experiências Significativas	143

6.6.1. <i>A Aproximação da Família à Escola</i>	143
6.6.2. <i>O Cocktail Zé das Moscas – Do Texto às Medidas de Capacidade</i>	147
6.7. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Turma do 3.º Ano	150
Capítulo VII. Intervenção Pedagógica no 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	153
7.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	153
7.2. Caracterização da Instituição	154
7.3. Organização da Sala do 2.º A.....	157
7.4. Caracterização da Turma.....	159
7.5. Momentos de Aprendizagem: Dos Interesses ao Colmatar das Dificuldades.....	165
7.5.1. <i>O Que Escondem as Sombras?</i>	166
7.5.2. <i>Ajudem a Dona Margarida!</i>	169
7.5.3. <i>A Invasão das Nuvens da Savana</i>	172
7.6. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Turma do 2.º Ano	175
Considerações Finais.....	179
Referências.....	181

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Algumas das tendências para a inovação pedagógica apontadas por Cohen e Fradique (2018) (Adaptado)	49
Tabela 2. Espaços físicos da EB1/PE de São Martinho	121
Tabela 3. Pessoal docente da EB1/PE de São Martinho	122
Tabela 4. Pessoal não docente da EB1/PE de São Martinho	122
Tabela 5. Profissão dos pais dos alunos do 3.º A	126
Tabela 6. Pessoal docente da EB1/PE de São Filipe	156
Tabela 7. Pessoal não docente da EB1/PE de São Filipe	156
Tabela 8. Profissão dos pais dos alunos do 2.º A	161

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Os 4 C da Educação (Trindade 2018).....	45
Figura 2. Exemplar de uma planta de sala de aula do 1.º CEB (Cosme & Trindade, 2013)	50
Figura 3. Localização geográfica da freguesia da Sé	82
Figura 4. Infantário Rainha Sílvia	83
Figura 5. Figura ilustrativa do Infantário Rainha Sílvia	84
Figura 6. Área do Tapete	86
Figura 7. Área das Mesas de Atividade	86
Figura 8. Área dos Jogos de Construção	87
Figura 9. Área da Garagem	87
Figura 10. Área da Casinha	87
Figura 11. Área da Leitura	88
Figura 12. Lavatório	88
Figura 13. Área dos Jogos de Mesa	88
Figura 14. Rotina Diária da Sala Turquesa	89
Figura 15. Sequência das atividades desenvolvidas	97
Figuras 16 e 17. Representação da Lenda de São Martinho	98
Figuras 18 e 19. Concretização do jogo <i>Castanhas Quentinhas</i>	99
Figura 20. Leitura da história <i>O monstro das cores</i>	101
Figuras 21 e 22. Reconhecimento e identificação de emoções	102
Figuras 23 e 24. Trabalho cooperativo para a elaboração do móbile	103
Figura 25. Móbile de <i>O monstro das cores</i>	104
Figuras 26 e 27. Recursos para o conto da história <i>Os amigos do Pai Natal</i>	105
Figuras 28 e 29. Elaboração e entrega do quadro à sala rosa	106
Figura 30. Fases do projeto	107
Figura 31. Pintura dos vasos efetuada pelas crianças	109
Figura 32. Plantação das sementes	110

Figura 33. Exposição dos vasos no exterior da sala	110
Figura 34. Observação da raiz	111
Figura 35. Representação da peça <i>O Pão-por-Deus está a Chegar!</i>	112
Figuras 36 e 37. Partilha dos frutos do Pão-por-Deus e do bolo de frutos confeccionado pelas crianças	112
Figura 38. Apresentação da história <i>Pequeno Azul e Pequeno Amarelo</i>	113
Figura 39. Mistura de cores através de tintas guache	114
Figura 40. Gráfico construído pelas crianças	115
Figuras 41 e 42. Confeção do cocktail <i>Verde</i>	115
Figura 43. Exposição dos cocktails confeccionados pelas crianças	116
Figura 44. Localização geográfica da freguesia de São Martinho	120
Figura 45. EB1/PE de São Martinho	121
Figura 46. Organização da sala de aula	123
Figura 47. Cartazes informativos e artefactos produzidos pelos alunos	123
Figura 48. Quadro branco da sala	124
Figuras 49 e 50. Armários para a arrumação de material	124
Figura 51. Sequência das atividades desenvolvidas	133
Figura 52. Ilustração da capa do livro <i>Contos de Perrault</i> (2017)	134
Figura 53. Ilustração do conto <i>O Barba Azul</i>	135
Figuras 54 e 55. Representação das possibilidades do conteúdo do conto <i>O Barba Azul</i>	136
Figura 56. Gravação da primeira parte do conto <i>O Barba Azul</i>	137
Figura 57. Última ilustração da primeira parte do conto <i>O Barba Azul</i>	139
Figuras 58 e 59. Modelo para a introdução da adição de frações decimais	139
Figura 60. Fases do Projeto	142
Figura 61. O livro <i>O que é o amor?</i> , em formato <i>pop-up</i>	144
Figura 62. Manipulação do livro <i>pop-up O que é o amor?</i>	144
Figura 63. Palco para a demonstração dos talentos	145
Figuras 64, 65, 66 e 67. Apresentação de talentos	146

Figuras 68 e 69. Partilha de vivências e concretização de jogos.....	146
Figuras 70 e 71. Capa do livro Teatro às Três Pancadas e ilustração do texto <i>Vem Aí o Zé das Moscas!</i>	147
Figura 72. Apresentação das passagens à turma	148
Figura 73. Imagem e receita do cocktail do Zé das Moscas.....	149
Figura 74. Demonstração de cocktails pelos membros da Associação Barmen da Madeira ...	149
Figuras 75, 76 e 77. Utensílios e técnicas para a confeção do cocktail.....	150
Figura 78. Localização geográfica da freguesia de Santa Maria Maior	154
Figura 79. EB1/PE de São Filipe	155
Figura 80. Organização da sala de aula.....	157
Figura 81. Painel decorativo e informações sobre os ditongos	158
Figura 82. Quadro de ardósia da sala	158
Figura 83. Armários para arrumação de material.....	158
Figura 84. Área destinada ao aluno com NEE	159
Figura 85. Exploração do livro <i>A girafa que comia estrelas</i>	167
Figura 86. Sombra do elemento em falta, no biombo	167
Figura 87. Ilustração completa, com o elemento em falta	169
Figura 88. Reunião dos objetos encontrados.....	169
Figuras 89 e 90. Identificação das propriedades dos materiais	170
Figura 91. Tabela para o registo das principais conclusões	171
Figura 92. Remoção das nuvens da savana.....	172
Figura 93. Leitura do problema matemático	173
Figuras 94 e 95. Exploração de materiais lúdico-manipulativos.....	174

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Fatores que influenciam a escolha das estratégias de aprendizagem (Adaptado de Silva & Lopes, 2015a).....	58
Esquema 2. Elementos essenciais para o trabalho cooperativo (Lopes & Silva, 2008)	60
Esquema 3. Avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012).....	68
Esquema 4. Etapas do processo de Investigação-Ação (Adaptado de Silva & Lopes, 2015a) ..	75
Esquema 5. Espaços físicos da EB1/PE de São Filipe	155

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Área de residência dos alunos do 3.º A	125
Gráfico 2. Habilitações literárias dos pais dos alunos do 3.º A	126
Gráfico 3. Área de residência dos alunos do 2.º A	160
Gráfico 4. Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º A	160

ÍNDICE DE CONTEÚDOS DO CD-ROM

Pasta A. Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em formato Word

Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B. Prática Pedagógica na Educação de Infância

Apêndice 1. Planificações

Apêndice 2. Diário de Bordo

Pasta C. Prática Pedagógica no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 1. Planificações

Apêndice 2. Diário de Bordo

Pasta D. Prática Pedagógica no 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 1. Planificações

LISTA DE SIGLAS

CEB: Ciclo do Ensino Básico

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PEI: Programa Educativo Individual

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

São várias as preocupações, as dúvidas e os desafios que hoje urgem e que inquietam (ou pelo menos deveriam inquietar) aqueles que fazem parte e participam no processo de aprendizagem das crianças. Uma observação e análise crítica aos padrões educativos, ainda muito estereotipados, previsíveis e acomodados à zona de conforto dos profissionais desta área, são uma exigência.

Torna-se iminente que os educadores/professores, em colaboração com os restantes agentes educativos e membros da comunidade, se aventurem no mundo da inovação pedagógica, de forma a dar resposta às crianças e às suas reais necessidades. O tão proclamado “*outside de box*” poderá ser a resposta que tanto procuramos para a reviravolta que os modelos e as práticas educativas tanto necessitam. Consequentemente, estar-se-á a preparar as crianças para os obstáculos e as exigências do século XXI, tornando-as crítico-reflexivas, criativas, motivadas e proativas, possibilitando ainda a existência de uma Escola que é para todos.

Repulsar a ideia da criança como um ser limitado parece um preceito óbvio, mas muitas vezes esquecido. Não descuremos o facto da criança ser o centro e a protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, capaz de pensar e agir autonomamente, devidamente motivada e guiada por um adulto que conhece as suas características, e de criar um ambiente propício ao mesmo. Nada mais do que uma intencionalidade educativa bem vinculada e fundamentada para atingir uma aprendizagem significativa e contextualizada com a realidade que “lá fora se vive”.

Por conseguinte, surge o presente relatório como o resultado do culminar entre os conhecimentos e pressupostos teóricos e metodológicos – adquiridos ao longo da formação académica, mas também de forma autodidata – e as Práticas Pedagógicas (decorrentes nas valências Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) que objetivaram, à luz da teoria e da inovação pedagógica, seguir os ideais aqui expostos.

De forma sucinta, o **Capítulo I** pretende aludir à relação direta entre o educador/professor e a organização curricular em Portugal, tornando evidente que a sua correlação não se traduz na execução padronizada e fragmentada das aprendizagens e dos objetivos a que este documento alude, mas na sua adequação à realidade do grupo, da instituição e do meio que a envolve. Consequentemente, transformam-se educadores e professores efetivos gestores do currículo e escolas “curricularmente inteligentes”.

No **Capítulo II** procura-se analisar os desafios que o presente e o futuro da Educação apresentam e as suas repercussões nas práticas educativas. Ao desenvolver o currículo de forma contextualizada, reflete-se sobre as dinâmicas de aprendizagem e a possível reorganização do espaço e dos materiais, capazes de quebrar com o paradigma da instrução, tornando a aprendizagem um processo ativo e participativo.

Relativamente ao **Capítulo III**, foca-se a complexidade da criança e as suas especificidades à luz da teoria, de forma a conhecer para intervir de forma fundamentada. Ao transpor a teoria para a prática, torna-se necessário ponderar sobre o tipo de estratégias que melhor se adequam à realidade em que nos encontramos, assegurando-se a diferenciação pedagógica e uma avaliação em consonância. Para tal, enaltece-se ainda, no presente capítulo, o papel dos educadores/professores, famílias e restante comunidade, que, num trabalho em parceria, são capazes de caminhar em direção a um objetivo comum: a educação holística das crianças.

Face a uma postura crítico-reflexiva, surge a Investigação-Ação como uma metodologia capaz de (re)construir práticas e dar resposta às perguntas e aos desafios que surgem no decorrer das intervenções. Por essa razão, no **Capítulo IV** efetuou-se um levantamento teórico sobre as técnicas e os instrumentos implementados nas Práticas Pedagógicas e os métodos de análise dos dados recolhidos.

Relativamente aos **Capítulos V, VI e VII** deste relatório, foca-se a análise e reflexão das Práticas **Pedagógicas I, II e III** que decorreram no Infantário Rainha Sílvia, numa sala de Pré-Escolar, na EB1/PE de São Martinho, com uma turma de 3.º ano, e na EB1/PE de São Filipe, com uma turma de 2.º ano, respetivamente. Para além da partilha fundamentada das experiências vivenciadas, há primeiramente um enquadramento e descrição das principais características das instituições e do meio envolvente e uma abordagem às especificidades dos grupos, dando a conhecer os seus principais interesses e motivações, mas também as dificuldades registadas. Por fim, são apresentadas as reflexões críticas sobre o desenvolvimento das práticas, destacando-se os pressupostos didáticos fundamentais para uma aprendizagem efetiva.

É de realçar que nos **Capítulos V e VI**, referentes às **Práticas Pedagógicas I e II**, operacionalizaram-se dois Projetos de Investigação-Ação de forma a adotar estratégias de intervenção adequadas às problemáticas registadas dando, assim, resposta às seguintes questões: *“De que forma as crianças da sala turquesa poderão desenvolver as suas aptidões sociais, relativamente à interiorização de atitudes e valores para a vida em cidadania?”* e *“De que forma os alunos do 3.º A poderão desenvolver as competências*

da oralidade, não só em situações do cotidiano, como também na produção de discursos em contextos mais formais?”.

No que diz respeito à **Prática Pedagógica III**, analisada no **Capítulo VII**, apesar de não ter sido implementado um Projeto de Investigação-Ação, destacam-se alguns momentos de aprendizagem que, através de interesses, visavam colmatar dificuldades. Desta forma, evidenciam-se algumas estratégias didáticas que procuravam enaltecer a importância da Literatura para a Infância, a pertinência da manipulação e exploração direta e em contexto, e demonstrar o significado da aprendizagem cooperativa para a construção de conhecimentos.

Compreende-se, com a concretização das Práticas Pedagógicas e com elaboração deste relatório, que ainda há muito por fazer, pois a caminhada da formação profissional ainda agora começou, se se objetivar uma constante mudança nas práticas pedagógicas como o objetivo dar resposta às especificidades das crianças e, conseqüentemente, melhorar o processo de aprendizagem.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I

A Correlação entre o Educador/Professor e a Organização Curricular em Portugal

Quando comecei a ensinar, recebi do director da escola onde fui colocada um horário, a indicação do livro que deveria usar nas aulas, um mapa para marcação dos testes, a data de reuniões de nota (...), o nome das colegas do grupo e ainda algumas recomendações paternas atendendo à minha pouca idade e manifesta inexperiência no ofício. Estava entregue o currículo – e estava encomendada a professora... que ainda nem sabia que o era (Roldão, 1999, p. 11).

Com a passagem da mera execução para uma gestão flexível do currículo, a ligação que se estabelece entre os educadores/professores e o campo curricular é encarada com outra postura. Sendo o currículo a matéria-prima da sua ação, cabe ao docente decidir e agir consoante o contexto em que se encontra, redireccionando os conhecimentos que adquiriu às situações com que se deparara no exercício da sua profissão, ciente, contudo, das “linhas” que o currículo apresenta. O grande objetivo passa por procurar maneiras de atuar e gerir a escola para o sucesso de todas as crianças (Roldão, 1999).

1.1. Pressupostos e Conceções sobre o Currículo: Da Teoria à Prática

Como ponto de partida adequado ao contexto, importa, primeiramente, focar a origem do termo currículo. Derivado do latim *currere*, que significa “corrida” ou “pista de corrida” (Silva, 2000, p. 14), trespassa-nos, assim, a ideia de caminho a percorrer. Da sua origem à procura da sua definição, encontramos vários pontos de vista e conceitos que diferem entre si. É então que Gaspar e Roldão (2007) situam-nos nesta encruzilhada ao apresentarem a seguinte conclusão:

Entendido por uns, como a acumulação e organização de saberes contidos nas matérias escolares, considerado, por outros, como o modo de pensamento e inquérito sobre os fenómenos do mundo ou visto, tão só, como o conjunto das experiências acumuladas pelas sociedades, o currículo passou a ter várias interpretações, diversificando o seu significado (p. 20).

Apesar de diferentes formas de pensar e perante a compreensão de diversos olhares, aceita-se que o currículo é um plano que, embora dependente das decisões efetuadas a

nível do plano normativo/oficial, envolve o que se aprende, a forma como a aprendizagem ocorre e as condições em que ela acontece (Gaspar & Roldão, 2007; Pacheco, 2001).

Neste sentido, torna-se claro o ponto de vista de Gaspar e Roldão (2007) quando afirmaram que o educador/professor “dá vida ao currículo” sempre que o coloca em ação. Portanto, a prática curricular irá abranger o conhecido currículo formal, onde estão os objetivos, os critérios de cada área e os respectivos conteúdos a abordar, mas também “o que se poderá designar por currículo informal ou oculto” (Morgado, 2000, p. 31), no qual é tido em conta a realidade educativa onde o currículo formal será aplicado (Morgado, 2000).

É nesta linha de pensamento que Leite (2005) situa o conceito de “escola curricularmente inteligente”, ou seja, uma comunidade educativa que não se vê apegada à gestão do currículo que lhe é exterior. Em contraponto, pretende-se que as decisões efetuadas partam da colaboração entre educadores/professores, crianças e os restantes membros da comunidade, de forma a atingir uma melhor estruturação e construção das aprendizagens que se desejam alcançar (Roldão, 1999). Torna-se imprescindível refletir sobre “a configuração de meios e de processos curriculares onde já não é o aluno abstrato que está presente, mas sim as populações escolares reais com quem se trabalha (ou com quem se deve trabalhar)” (Leite, 2003, p. 134).

Flexibilizar o currículo implica, então, organizar as aprendizagens, de forma adaptável, possibilitando a coexistência entre “a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas [e necessárias] e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem.” (Roldão, 1999, p. 54), de forma a corresponder às necessidades das crianças.

1.1.1. A Gestão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, mais conhecida por Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, é reconhecida como o referencial dos objetivos gerais das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Conhecê-los, discuti-los e refletir sobre os mesmos tornam o educador um efetivo gestor do currículo (Marchão, 2012; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Por conseguinte, Vasconcelos (2001) reconhece que as OCEPE devem ser arrostadas, ou seja, encaradas como um documento de apoio, não constituindo, por isso, uma matriz que exige ser cumprida. Surgem como um referencial para a organização da componente educativa, de acordo com uma intencionalidade

educativa bem vinculada (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Teixeira & Luduvico, 2007).

Desta forma, podemos afirmar que a intencionalidade educativa apresenta um papel central, sendo, portanto, a chave para o desenvolvimento de todo o processo educativo (Serra, 2004; Gonçalves, 2008). Neste exercício, exige-se que o educador (re)pense as suas práticas, dirigindo o seu foco para as vozes das crianças [e os respetivos contextos] envolvendo-as num diálogo e na posterior tomada de decisão (Oliveira-Formosinho, 2008). Recorrendo à seguinte analogia de Vasconcelos (2001), o educador deve sentir-se convidado a

(...) tecer o currículo, cruzando os fios de várias coordenadas que é importante ter em consideração: as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e capacidade de inovação; os desejos e interesses das famílias; o que a sociedade pede à Educação Pré-Escolar. O complexo processo de tomada de decisão sobre o currículo deve ter todas estas coordenadas em conta (p. 96).

A reflexão sobre a intencionalidade da atividade educativa deve assentar no ciclo observação, planificação, documentação e avaliação, uma vez que esta dinâmica possibilita ao educador tomar decisões ponderadas e coerentes que, conseqüentemente, proporcionarão aprendizagens integradas no âmbito da Expressão e da Comunicação, ao nível do Conhecimento do Mundo, bem como na área de Formação Pessoal e Social, contando, para tal, com o contributo de toda a comunidade educativa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Em síntese, as OCEPE, distantes da ideia de programa, devem ser vistas como um quadro de referência que vem facilitar o trabalho reflexivo e a avaliação da prática pedagógica do educador (Cardona, 2001). Nesta ótica, são o suporte da intervenção educativa, que dependerá sempre de um educador que conhece como a criança aprende e se desenvolve, de forma holística (Marchão, 2012). “Saibam os educadores portugueses tornar-se efectivos “gestores do currículo”, apropriando-se do documento existente, recriando-o, reconstruindo-o de modo que se torne seu, das crianças que servem e dos contextos em que trabalham” (Pacheco, 2008, p. 81).

1.1.2. A Autonomia e a Flexibilidade Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Enquanto os princípios gerais expressos nas OCEPE apresentam uma base para auxiliar o educador no desenvolvimento da sua prática, o Programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), por outro lado, constitui-se como um documento de carácter prescritivo diferenciando-se, por isso, das OCEPE. Ainda assim, os professores devem encarar esta realidade como um desafio, conscientes de que são capazes de encontrar a abertura para flexibilizar o currículo (Serra, 2004). Tal como consta no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o desenvolvimento do currículo implica a mobilização e a integração de conhecimentos científicos das áreas e das competências que levam ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. A questão que aqui se coloca é: *Como fazê-lo de forma significativa e harmoniosa?*

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) (desenvolvido como projeto-piloto no ano letivo 2017/2018) ganha agora uma maior visibilidade, gerando, inevitavelmente, reflexão e discussão sobre os seus desafios e as repercussões nas práticas educativas. Este debate faz com que as escolas e os professores assumam o papel de decisores curriculares, na medida em que a discussão gira em torno de questões relacionadas com a organização do tempo e do espaço, com a definição de estratégias diferenciadas e contextualizadas e com o protagonismo e implicação das crianças na sua própria aprendizagem (Cosme, 2018). Seguindo esta linha de pensamento, torna-se claro que a tomada de decisão não se esgota ao trabalho isolado do professor titular de turma, pois conta com o contributo de diversos atores educativos “numa lógica de trabalho em rede” (Cohen & Fradique, 2018, p. 16) para uma abordagem articulada do currículo (Freire, 2005).

Espera-se que esta gestão inerente ao PAFC promova uma nova prática curricular integradora que, segundo Costa, Dillon, Suzuki, Kim, Skovsgaard e Schleicher (2018), pressupõe várias formas de avaliar, metodologias que fomentam o trabalho interdisciplinar e ativo dos alunos e professores capazes de trazer *o mundo real para dentro da sala de aula*, preparando-os para os desafios atuais. Logo, a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) pretende alterar a perspetiva do que é ser professor e do que é ser aluno. Ao professor exige-se que reconfigure a sua postura no desenvolvimento da sua ação para o papel de mediador, ao adequar estratégias que objetivam o aluno na sua diversidade, partindo do princípio que este é capaz de pensar por si e ser autónomo durante o seu próprio desenvolvimento (Cohen & Fradique, 2018). Ao aluno que estabeleça contacto com outras formas de pensar e agir, outros saberes e outras atitudes

para que se torne um cidadão responsável, ativo, crítico, comunicativo e criativo (Cosme, 2018).

Neste período de alterações, a AFC surge como uma lufada de ar fresco para a comunidade escolar que se quer estreita com a inovação e afastada do uniforme. Uma escola aberta à mudança e uma comunidade educativa que está motivada a alterar padrões de pensamento e, conseqüentemente, práticas pedagógicas, com vista à aprendizagem efetiva e contextualizada das suas crianças.



Capítulo II

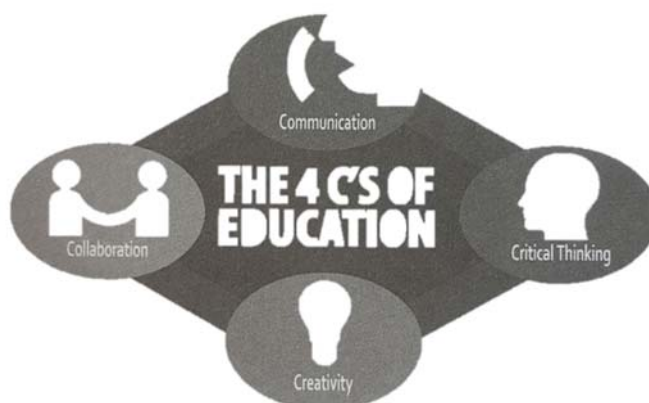
O Presente e o Futuro da Educação: Quais os Desafios?

Em Portugal, há professores a pensar fora da caixa, a romper com práticas enraizadas, a arriscar novas abordagens que incentivam o risco e a experimentação; alunos motivados que pintam o céu de amarelo às bolinhas rosa e que apesar de não conseguirem êxito requerido nas “disciplinas nucleares” (seja lá isso o que for) possuem qualidades incríveis noutras áreas (...). É preciso pensar a Escola que queremos para o século XXI (Lima, 2017, p. 234).

Na realidade atual de constante mudança, a Escola precisa urgentemente de se reinventar. Para tal, terá de repulsar a formatação tradicional, que se vê apegada ao conformismo, e preparar as crianças para um mundo exigente e desafiador (Lima, 2017). De acordo com a Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo –, visiona-se um sistema educativo capaz de responder aos novos desafios que a realidade social apresenta e, assim, desenvolver os indivíduos de forma plena e harmoniosa, para se tornarem livres, responsáveis, criativos, críticos, autónomos e solidários.

Através do exercício da reflexão, a escola deverá romper com práticas arraigadas que impedem a criança de colaborar, experimentar, arriscar e tomar decisões, mesmo que isso implique o insucesso momentâneo (Lima, 2017). Essencialmente, pretende-se adotar a filosofia dos “4 C da Educação” para o século XXI (**Figura 1**), onde o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a comunicação interagem e influenciam-se reciprocamente para o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Trindade, 2018).

Figura 1. Os 4 C da Educação (Trindade, 2018)



2.1. A Inovação Pedagógica em Foco – Do Convencional à Quebra do Paradigma

Com um olhar posto nos dias de hoje, ainda encontramos vestígios das instituições do passado. Os espaços continuam formatados e as dinâmicas de aprendizagem, onde o espaço-tempo é redutor, tornam a pré-disposição e a motivação das crianças para a descoberta das diferentes áreas bastante reduzida. Porém, é de reconhecer os “nichos” no âmbito da educação que apresentam uma lógica contrária, onde a iniciativa, o pensamento crítico e a criatividade ganham uma outra relevância e ajudam a quebrar com o paradigma ainda vigente (Abrantes, 2003). É esta forma de pensar e agir no contexto educativo que merece ser evidenciada.

Para uma transformação real estará implícita uma mudança nas práticas pedagógicas, exigindo-se um posicionamento crítico de tudo o que remete para modelos tradicionais. Esta rutura paradigmática pressupõe a entrada da inovação pedagógica, que estará, por sua vez, dependente do educador/professor como agente dessa mudança (Fino, 2008a). A inovação deve procurar novos caminhos, não para chegar à meta, mas com a finalidade de encontrar resultados ao longo do percurso; ou seja, a sua essência prende-se com o processo e não com o produto (Sebarroja, 2001). Na sequência das palavras de Fino (2008a), a inovação preconiza que os contextos de aprendizagem sejam constantemente redesenhados, tornando-se “incomuns relativamente aos que são habituais” (p. 1) e estranhos “aos olhares conformados com a tradição” (p. 2).

Tal como nos diz Pacheco e Pacheco (2017), as escolas, os educadores e os professores que fazem a diferença só o conseguem porque fazem diferente. Com pulso firme, quebram com a ideia enraizada de que “todas as escolas são iguais” (p. 14), de que “tu és muito jovem, vais ver que não adianta” (p. 15), de que “sempre foi assim” (p. 4) e nada há a fazer para alterar este ciclo (Pacheco & Pacheco, 2017). Assim, não se conformam nem esperam que o mundo lá fora se modifique, focam-se, ao invés, na mudança que é possível efetuar na sua própria realidade. “Normalmente, os educadores ficam muito ligados aos limites externos e não se apercebem que os limites internos são os que estão, em grande parte, a restringir a ação.” (Pacheco & Pacheco, 2017, p. 15). É importante ter presente que a transformação não “virá de cima por decreto” (Lima, 2017, p. 53), pois essa tarefa compete ao educador/professor. A inovação e a mudança só terão o efeito desejado se não forem impostas. Sem receios, o educador/professor deve arriscar novas abordagens com as suas crianças, fazer diferente e pensar “*outside the box*” nos diferentes espaços (dentro e fora da sala) (Lima, 2017).

Ao pensarmos na escola que queremos para o futuro estamos a influenciar o olhar e a ação do presente (Pereira, 2015). Por conseguinte, o caráter imprevisível da sociedade atual não permite que a escola continue com os maneirismos do passado, separada da realidade que “lá fora” se vive, independentemente da faixa etária e do contexto em que a criança se encontra (Lima, 2017). Citando Costa, Dillon, Suzuki, Kim, Skovsgaard e Schleicher (2018):

As escolas têm de preparar [as crianças] (...) para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que não foram ainda inventadas, para resolver problemas que ainda não foram antecipados (...). Temos a responsabilidade de educar estas crianças, tornando-as competentes, equipadas com o conhecimento, as capacidades, as atitudes e os valores que as tornam capazes de ser as construtoras de um futuro melhor. Estamos todos convidados a perguntar qual o melhor modelo de aprendizagem que ajudará [as crianças] a ter sucesso no desenho do mundo sobre o qual agirão¹.

Torna-se evidente que esta forma de estar e agir altera completamente a visão cansada que temos da escola, pois estará implícita uma interdisciplinaridade fluída e uma relação que não se vê desconectada da realidade em que a criança é parte integradora. Esta interdisciplinaridade, mais do que um fim, é um meio para se criarem aprendizagens realmente significativas para as crianças, associadas a desafios, vivências e experiências exequíveis em contexto real (Cosme, 2018). Desta forma, existem trocas interativas e mútuas entre as diferentes áreas, dando real sentido à aprendizagem (Cohen & Fradique, 2018). Esta dinâmica vem contrariar a revisão da literatura sobre o currículo e a escola atual, onde as palavras que mais se destacam são “divisão, separação, segmentação e padronização/uniformização” (Cohen & Fradique, 2018, p. 10).

Neste sentido, torna-se necessário pensar no impacto que as nossas intervenções pedagógicas têm nas crianças dos dias de hoje. Crianças do século XXI que não devem, nem podem, ser reféns de uma escola presa ao passado, de educadores/professores que encaram a inovação como um obstáculo e não como uma oportunidade para fazer mais e melhor.

¹ Na ausência do número da página, segue-se o link que acede ao artigo, do qual a citação utilizada foi retirada: <https://www.publico.pt/2018/02/16/sociedade/opiniaio/educacao-para-um-mundo-melhor-um-debate-em-curso-a-uma-escala-global-1803218>.

2.1.1. Redesenhar Dinâmicas e Espaços de Aprendizagem

Na ótica da inovação pedagógica, importa refletir sobre a organização e gestão da prática pedagógica, quer das atividades, quer dos espaços onde a ação irá decorrer. Visionam-se nada mais do que soluções didáticas e pedagógicas capazes de quebrar com o paradigma da instrução (Cosme & Trindade, 2013). Independentemente da escolha, deverá partir-se do pressuposto de que a criança é um ser ativo e autónomo, capaz de pensar por si próprio e de desenvolver tarefas que, tradicionalmente, cabiam ao educador/professor (Pocinho, 2018). Afirma-se, com esta postura, que a centralidade da criança deverá ser encarada “como o eixo dinamizador da ação educativa (...), no qual se rompe com abordagens que tendem a promover um olhar a leituras deficitárias sobre o modo de pensar e agir das crianças” (Cosme & Trindade, 2013, p. 28).

Tendo em conta a imprevisibilidade dos contextos educativos, foram certas as palavras de Wenger quando afirmou que “*learning cannot be designed*”. Todavia, a forma como o educador/professor envolve as crianças nas suas práticas, de forma interdisciplinar e criativa, é a chave de todo o processo. Proporcionar-lhes os recursos que favorecem a sua participação, dar-lhes a possibilidade de escolher a sua própria trajetória para a aprendizagem e possibilitar-lhes a abertura para agirem, discutirem, refletirem e, conseqüentemente, fazerem a diferença nas comunidades em que se integram, é crucial para o caminho que ruma em direção à escola do século XXI (Wenger, citado por Martins, 2016).

Assim, é notória a valorização de ambientes de aprendizagem capazes de desenvolver a autoaprendizagem e a colaboração com o outro, onde o educador/professor assume o papel de facilitador pedagógico. Por outras palavras, através da ação da criança sobre os objetos e na sua relação com o outro, com acontecimentos e ideias, a criança torna-se capaz de construir novos conhecimentos no decorrer fluído das interações pedagógicas (Hohmann & Weikart, 2007). Neste desenvolvimento, o adulto não dita o que se deve nem como se deve aprender, pois abdica desse controlo em prol da criança. “Ao desempenharem este papel, os adultos não só são activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 27), para descobrirem as capacidades individuais e os interesses da criança e apoiá-las face aos desafios que lhes são colocados.

Sinteticamente, para que tal abordagem surta o efeito desejado, são duas as principais orientações que se devem considerar:

1. Tornar a aprendizagem (...) um processo de participação;

2. Colocar a ênfase na aprendizagem em vez de no ensino, encontrando pontos de alavancagem para construir oportunidades de aprendizagem oferecidas pela prática (Wenger, citado por Martins, 2016, p. 60).

Cohen e Fradique (2018) indicam, através da **Tabela 1**, algumas metodologias inovadoras que vão ao encontro das orientações apontadas por Wenger. Metodologias estas que partem de um desafio/problema/questão que leva as crianças a atravessar diferentes etapas (como a análise, a formulação de hipóteses, a experimentação, a pesquisa e o tratamento de dados) para a partilha das suas conclusões com os outros (Lima, 2017). Porém, Cohen e Fradique (2018) salientam que a metodologia mais adequada será sempre aquela que melhor resulta no contexto em que o educador/professor se encontra. A adoção de um método de forma pura e linear também não será uma exigência. São vários os docentes que variam ou conjugam abordagens, de acordo com cada situação de aprendizagem que pretendem proporcionar.

Tabela 1. Algumas das tendências para a inovação pedagógica apontadas por Cohen e Fradique (2018) (Adaptado)

Tendências para a Inovação	
Flipped Classroom	Inversão dos papéis dos alunos e do professor
Gamificação	Utilização de jogos como estratégia de aprendizagem
Aula sem Paredes	Espaços exteriores, hortas, laboratórios de aprendizagem, empresas, universidades, centros Ciência Viva
Aprendizagem Baseada em Problemas	Aquisição de conhecimentos, solucionando problemas. Participação dos alunos na criação e na resolução de problemas
Aprendizagem Baseada em Projetos	Enfoque na criatividade e no desenvolvimento do produto. Aquisição do conhecimento na perspetiva do “aprender fazendo”

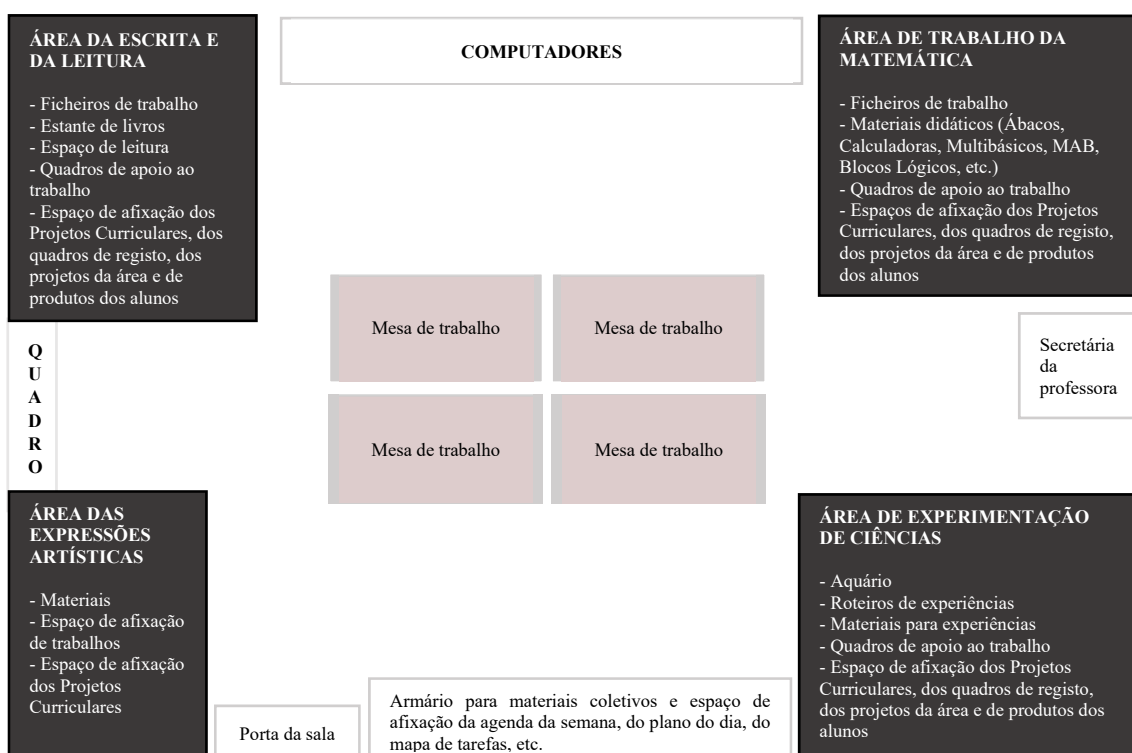
A adoção de metodologias que promovem aprendizagens ativas e participativas implicam a reorganização do espaço de sala, de acordo com a intencionalidade educativa do educador/professor e com o tipo de atividade que se pretende que o grupo de crianças concretize (Cohen & Fradique, 2018).

No que diz respeito à Educação de Infância, o espaço pedagógico deverá proporcionar um ambiente de bem-estar e de alegria, aberto às experiências em grupo e aos interesses das crianças. A organização da sala por áreas diferenciadas (área das

ciências, área dos jogos, área das construções, área da casinha, etc.), com materiais próprios, alguns deles produzidos pelas crianças, facilita a coconstrução de aprendizagens significativas. Para a definição das áreas e dos materiais que lá são colocados é necessário que o educador observe atentamente as suas crianças de forma a registar os seus interesses, as culturas e as fases de desenvolvimento, com a finalidade de efetuar, se necessário, as alterações que melhor se adequam ao grupo (Brickman & Taylor, 1996). Conclui-se que estas áreas não são estanques, porque podem e devem alterar-se ao longo do ano tendo também em conta o desenvolvimento das atividades e dos projetos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Relativamente ao 1.º CEB, a organização rígida da maioria dos espaços continua a limitar o leque de possibilidades congruentes com a “necessidade do trabalho cooperativo, a autonomia dos alunos ou as atividades diferenciadas” (Cosme, 2018, p. 11). Uma alternativa plausível para uma reorganização do espaço poderá ver-se inspirada na disposição das salas de atividade da Educação Pré-Escolar, onde o material pedagógico encontra-se disposto em diferentes áreas e de fácil alcance para as crianças, num determinado espaço, devidamente identificado, tal como evidenciado anteriormente (Cosme, 2018). Na **Figura 2** é possível observar um exemplo de uma planta de uma sala de aula do 1.º CEB que corresponde, de certa forma, à proposta descrita:

Figura 2. Exemplar de uma planta de sala de aula do 1.º CEB (Cosme & Trindade, 2013)



Na **Figura 2**, é possível ver um espaço organizado que permite o desenvolvimento das atividades que se espera que a escola desenvolva e, acima de tudo, um novo modo de as concretizar (Cosme & Trindade, 2013):

(...) tanto em função da necessidade de estimular a cooperação entre os alunos, como de estimular a apropriação do espaço por parte destes, de modo a que possam participar na gestão do mesmo de forma o mais autónoma possível. Modo este que se define, num segundo momento, em função da necessidade de se promover práticas de diferenciação pedagógica na turma que permitam que se trabalhe tendo em conta os interesses, as necessidades e os saberes dos alunos, permitindo, igualmente, que os professores possam apoiar de forma mais direta aqueles que de si necessitam (Cosme & Trindade, 2013, pp. 81-82).

Trindade (2018) enfoca ainda a importância dos espaços naturais, como espaços educativos igualmente potenciadores de aprendizagens significativas. No exterior, são várias as potencialidades e especificidades que o espaço interior dificilmente poderá recriar, tais como a dimensão, a imprevisibilidade e o contacto e exposição direta com factos e elementos naturais. Cria-se, desta forma, um ambiente pedagógico que merece ser evidenciado e usado como recurso no exercício da planificação (Bento & Portugal, 2016).

Concluindo, e segundo os autores supracitados, a mudança de perceções e de práticas tradicionais para práticas inovadoras exige reflexão crítica e avaliação. É imperativo adotar uma postura humilde, disposta a se colocar em “cheque” e a sair da sua “zona de conforto”. Para que a mudança seja efetiva e duradoura, devem recusar-se conceções e crenças cristalizadas e atitudes desistentes, tendo sempre presente que o trabalho da educação é responder e garantir as melhores condições de aprendizagem a todas as crianças, procurando uma educação de qualidade.



Capítulo III

O Olhar de Diferentes Ângulos sobre as Especificidades da Criança

Para garantir o direito da criança a participar na sua própria educação é fundamental fazer uma rutura com as conceções tradicionais de educação que na sua essência, ignoram o direito da criança ser vista como competente e a ter espaço de participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 51).

Com base na complexidade da criança e na ação pedagógica adequada às suas necessidades e especificidades importa, primeiramente, efetuar uma revisão aos pressupostos teóricos que centram a sua atenção na criança como um ser competente e autónomo que “aprende a aprender” cooperativamente.

Ao levarmos a teoria para a prática, e após a análise da documentação recolhida e contextualizada ao longo da intervenção pedagógica, surge a necessidade de se ponderar sobre o tipo de estratégias que melhor se adequam à realidade em que nos encontramos, de forma a garantir uma educação que dá resposta a todos, independentemente das capacidades, dificuldades e do contexto sociocultural do qual fazem parte. Educadores/professores, famílias e restante comunidade, estão todos convidados a participar num trabalho em parceria com um objetivo em comum: a educação holística das crianças.

3.1. A Criança e o Meio – O Que nos Diz a Teoria?

Ao objetivar uma aprendizagem ativa, significativa e motivadora, o educador/professor tem inevitavelmente em consideração as teorias cognitivas da aprendizagem e as suas implicações. Como tal, torna-se pertinente analisar, de um leque vasto de investigação, alguma das perspetivas teóricas mais representativas, como é o caso da Aprendizagem por Descoberta, segundo Bruner, do Socioconstrutivismo de Vygotsky e, por fim, da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

A criança, como um ser ativo no processo de aprendizagem, pressupõe a capacidade de resolução de problemas e construção e verificação de hipóteses através do processo de descoberta. Bruner coloca a sua ênfase exatamente nesta perspetiva, em que, face a um ambiente ou a um determinado conteúdo, são oferecidas à criança opções de escolha que lhe permita inferir princípios e relações mediante o problema apresentado. Estes

problemas não devem, porém, ser expropriados do seu caráter sociocultural, isto é, o educador/professor deverá contextualizá-los verdadeiramente (Pocinho, 2018).

Os conhecimentos adquiridos durante o processo de descoberta surgem idealmente do trabalho cooperativo e querem-se vistos em diferentes contextos e em diversos níveis de profundidade e modos de representação (Pocinho, 2018). “A aprendizagem adquirida na escola cria decerto competências suscetíveis de serem transferidas para outras atividades que iremos encontrar mais tarde, quer ainda na escola, quer após a sua frequência.” (Bruner, 2011, p. 41).

Mais do que a criança dominar uma determinada área/conteúdo, Bruner acreditava que seria mais prudente compreender a sua estrutura, porque o conhecimento daí proveniente irá permitir uma análise para além da informação transmitida e, por conseguinte, a capacidade crítica e de criação das suas próprias conceções (Marchão, 2012).

Tendo em conta a linha de pensamento de Bruner, em que a aprendizagem é encarada como um processo participativo e interativo, surge, complementarmente, a teoria Socioconstrutivista de Vygotsky. Tanto Bruner como Vygotsky baseiam as suas teorias na criança como um ser ativo e construtor de conhecimento.

Vygotsky atribui ao indivíduo mais competente ou experiente uma posição de destaque nos contextos de aprendizagem, uma vez que o trabalho cooperativo, daí resultante, permitirá a construção e o desenvolvimento do pensamento das crianças relativamente à construção de conceitos e de novos modos de pensar e agir (Marchão, 2012). Todavia, trata-se apenas de um apoio, pois a construção do conhecimento é a própria criança que a realiza (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia & Solé, 2001).

É neste seguimento que Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real – que diz respeito ao que a criança consegue fazer sozinha – e o desenvolvimento potencial, relacionado com aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos outros (Fontes & Freixo, 2004; Pocinho, 2018). A ZDP apresenta novos desafios e cria novas responsabilidades ao educador/professor, uma vez que, sendo esta uma atividade que se desenvolve em contexto social, torna-se pertinente a adoção de dinâmicas de trabalho de grupo numa base heterogenia e aos mais diferenciados níveis (Fontes & Freixo, 2004).

Neste exercício, o educador/professor deverá encorajar as crianças a refletir, a comparar as suas ideias com a dos outros, a expor o seu raciocínio e a explorar novas

formas de resolver problemas. Por exemplo, poderá ser solicitado que “(...) apresente um tema ou um conceito em diferentes formas de linguagem: linguagem escrita (em forma de texto escrito), linguagem pictórica (através de desenho), linguagem matemática, através de gráficos” (Fontes & Freixo, 2004, p. 19), de acordo com as suas características. Assim, conclui-se que Vygotsky dá um novo sentido e uma nova função à escola no que diz respeito à forma como o conhecimento é construído pelas crianças, tendo por base a interação social (Fontes & Freixo, 2004).

Ao refletirmos sobre a ação pedagógica e o seu significado para as crianças, teremos de recorrer às diretrizes apontadas pela teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. O autor defende que a aprendizagem significativa ocorre por recepção e não por descoberta. Contudo, este não é um processo passivo, pois exige ação e reflexão por parte da criança, facilitada pela forma como o conhecimento e a experiência é organizada. “Ausubel descreve pormenorizadamente as condições em que essa aprendizagem significativa por recepção pode ocorrer, dando especial importância ao papel da linguagem e da estrutura conceptual das matérias, bem como aos conhecimentos e competências que o estudante já possui” (Teodoro, 2001, p. 9).

Na sua essência, a variável mais importante para que a aprendizagem ocorra eficazmente são os conhecimentos prévios das crianças (Pocinho, 2018). Assim, o conhecimento é significativo se existir uma relação entre os conhecimentos culturalmente significativos, que já existem na estrutura cognitiva de cada criança, e a sua própria estrutura mental para aprender significativamente (Teodoro, 2001).

Por outras palavras, o conteúdo a ser aprendido pela criança só terá significado se a nova informação se relacionar com o conhecimento que esta já detém. Esta perspectiva vem contrariar o paradigma da instrução, no qual se assumia a criança como uma tábua rasa (Trindade & Cosme, 2010). Caso o docente não tenha este ponto de vista em consideração, a aprendizagem poderá ocorrer de forma mecanizada e sem real sentido para as crianças do grupo (Pocinho, 2018). Cúmplices a esta condicionante estão a motivação para aprender e o significado do conteúdo para a própria criança (Correia, 2011).

Poderá concluir-se que:

A aprendizagem deverá (...) apontar no sentido de ser o mais significativa possível e com a máxima autonomia do aprendente, que este irá adquirindo em campos em que a sua estrutura cognitiva se for tornando particularmente

rica, fruto de muito trabalho e consequente familiarização (Valadares & Moreira, 2009, p. 39)

Em síntese, a revisão das três perspectivas teóricas selecionadas permitiu abrir uma janela para melhor compreender a criança, nomeadamente a maneira como interage com o meio e a forma como, influenciada por ele, constrói o seu próprio conhecimento. Por conseguinte, o educador/professor poderá, de forma fundamentada, adequar a sua prática pedagógica, assumindo sempre a criança como um ser ativo e participativo.

3.2. Observar, Registrar, Analisar e Refletir: Um Ciclo a Percorrer

Ao transpor a teoria para a prática, torna-se evidente a necessidade do educador/professor refletir sobre o sentido/pertinência da sua ação e a forma como organiza a sua prática no contexto em que se encontra. Para tal, estará implícito o ciclo observação, registo, análise e reflexão sobre a sua realidade, fundamental para a tomada de decisão e adequação às especificidades do grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A observação surge como o primeiro passo que, para além de facultar uma perceção da realidade educativa, ajuda a formular hipóteses e a confirmar e reformular ideias. A recolha de informação daqui proveniente deverá ser analisada, organizada e, posteriormente, compreendida (Mendes, Clemente, Rocha & Damásio, 2012). Desta forma, a observação e o registo permitem refletir sobre a intervenção pedagógica, que, por sua vez, dará a conhecer cada criança e a evolução dos seus progressos e do seu desenvolvimento e aprendizagem. Estas informações serão ainda o suporte para adequar e fundamentar a planificação, pois ajudarão a definir o que é importante aprender, o tipo de atividades que se devem proporcionar e de que forma se poderá verificar se a aprendizagem foi realmente significativa, de acordo com as características do grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Silva & Lopes, 2015a).

Esta prática deliberada, onde se evidencia a capacidade reflexiva por parte do educador/professor, é a essência do profissional de educação que Silva e Lopes (2015b) definem como eficaz. Para além do domínio necessário em profundidade do conteúdo a abordar, a capacidade reflexiva é fundamental, pois permite tomar consciência do que está ou não a resultar com as suas crianças, detetar consequências intencionais e não intencionais da sua ação, analisar o resultado das inovações que introduz e, acima de tudo, aprender com a sua intervenção de forma a adequar e reajustar quando necessário (Lopes

& Silva, 2015b). Lopes e Silva (2015b) acrescentam que este processo de reflexão deve ser capaz de dar resposta às seguintes questões:

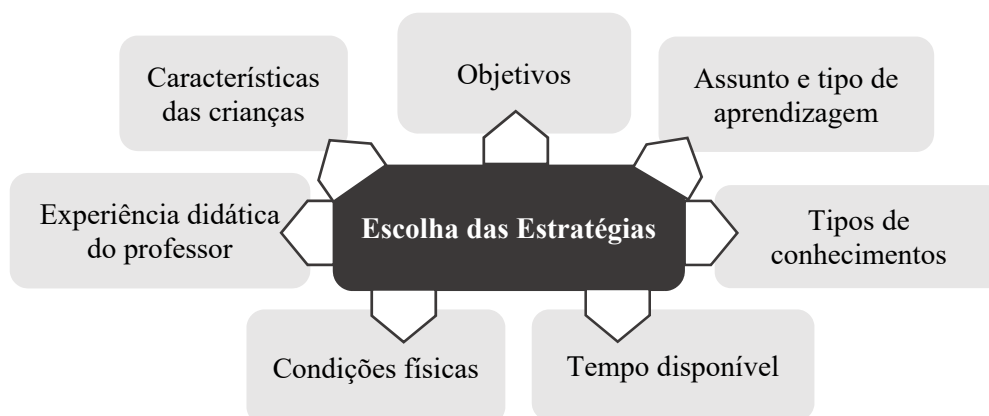
Em que condições posso considerar que os meus alunos atingiram sucesso na sua aprendizagem?”, “Quais são as suas principais dificuldades e os seus pontos fortes?”, “O que foi alcançado e o que ainda tem de o ser?” e “Que critérios, no que respeita ao rendimento escolar dos alunos, devo estabelecer se pretendo ser um professor eficaz?”. As respostas que obtêm a estas questões podem, eventualmente, fazer os professores perceberem a necessidade de mudanças, inclusive na forma como se concebem enquanto profissionais (p. 69).

Há, portanto, uma necessidade do educador/professor ser crítico e reflexivo e encarar o conhecimento adquirido através do ciclo observação, registo, análise e reflexão como a base de todo o seu trabalho pedagógica, de forma a que possa adotar e reconstruir constantemente as suas prática, dando resposta às características do seu grupo.

3.3. Estratégias de Intervenção na Prática Pedagógica

Para uma aprendizagem efetiva existem inúmeras estratégias que poderão ser adotadas pelo educador/professor. Contudo, nenhuma delas é evidenciada pelo seu carácter infalível e aplicável a qualquer contexto (Silva & Lopes, 2015a). Não existem, nem nunca existirão, receitas ou manuais de instruções que oferecem métodos ou estratégias únicas e de “excelência”. A escolha deverá atender a vários fatores, tal como evidenciado no **Esquema 1**. Para além do tipo de aprendizagem e conhecimentos que o adulto pretende proporcionar e dos objetivos que visa alcançar, são as especificidades do grupo que encaminham para as opções mais apropriadas. Para além disso, as condicionantes do tempo-espço e a experiência didática do educador/professor poderão igualmente influenciar a escolha das estratégias que se revelarão mais eficazes para a aprendizagem das crianças.

Esquema 1. Fatores que influenciam a escolha das estratégias de aprendizagem
(Adaptado de Silva & Lopes, 2015a)



Atendendo a estes fatores, durante a intervenção pedagógica realizada na Educação de Infância e no 1.º CEB, foram várias as estratégias que se evidenciaram com o principal objetivo de motivar as crianças para a aprendizagem onde, através de interesses, se procuravam colmatar dificuldades. Aliados a este fim estavam o poder da literatura para infância, a aprendizagem cooperativa, a utilização de recursos lúdico-manipulativos e as Expressões com veículo promotor da motivação e de aprendizagens significativas.

3.3.1. O Poder da Literatura para a Infância

A Literatura para a Infância ganha o seu devido destaque graças à sua capacidade de desenvolver a linguagem oral e, numa fase posterior, de promover as competências literárias da leitura e da escrita (Silva, 2012; Oliveira, 2008). Além disso, torna-se uma oportunidade para fomentar a imaginação, a memória, desenvolver o vocabulário, promover o pensamento lógico e crítico, satisfazer a curiosidade e tornar possível vivenciar momentos de puro prazer associados ao imaginário (Dias & Neves, 2012). Mais do que a criança ouvir contar histórias ou saber ler, importa que esta se envolva e adote uma postura crítica e, por conseguinte, se identifique tendo em conta o comportamento das personagens e/ou as suas experiências prévias (Oliveira, 2008; Ferreira & Fernandes, 2007).

A preocupação em formar leitores deve começar muito antes da entrada no 1.º CEB. Já na Educação Pré-Escolar, o contacto com diferentes tipos de textos literários (em prosa e em verso) levam à compreensão da importância e da função da escrita por parte do

grupo, fazendo emergir, conseqüentemente, os conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções (Azevedo, 2014). Além disso, “o educador sabe que ao ler histórias às crianças está a desenvolver a sua atenção, permitindo-lhe interagir construtivamente no decorrer da narrativa” (Ferreira & Fernandes, 2007, p. 26).

Relativamente ao 1.º CEB, através dos textos de Literatura para a Infância espera-se que os alunos se tornem capazes de compreender e interpretar as ideias principais das histórias, ler diferentes tipos de textos literários e narrar acontecimentos imaginativos ou reais. É igualmente relevante, estando patente nos descritores de desempenho do domínio da leitura deste ciclo, que leiam livros escolhidos por iniciativa própria que vão ao encontro dos seus interesses (Azevedo, 2014).

É aqui que os diferentes mediadores – pais, educadores/professores e bibliotecários escolares – devem agir com sensibilidade e inteligência, de modo a apresentarem uma grande variedade de textos de qualidade e com o intuito das crianças identificarem aqueles que mais lhes agradam. (Gomes, 2006). Sempre que possível, será pertinente que os mediadores estabeleçam um paralelo entre os textos literários analisados e as diferentes áreas, de forma a promover a interdisciplinaridade fluída. Por exemplo, “(...) se uma história fala sobre vegetais, poderá fazer-se a ponte para as ciências, para as noções de alimentação e nutrição” (Oliveira, 2008, p. 46).

Contudo, o educador/professor deverá estar ciente de que nenhuma estratégia será eficaz no que diz respeito à promoção do gosto pela leitura se ele próprio não demonstrar prazer e acreditar no seu valor. Se queremos motivar as crianças, não nos podemos esquecer que somos o modelo e a referência para formar os leitores assíduos e autónomos que queremos para o amanhã.

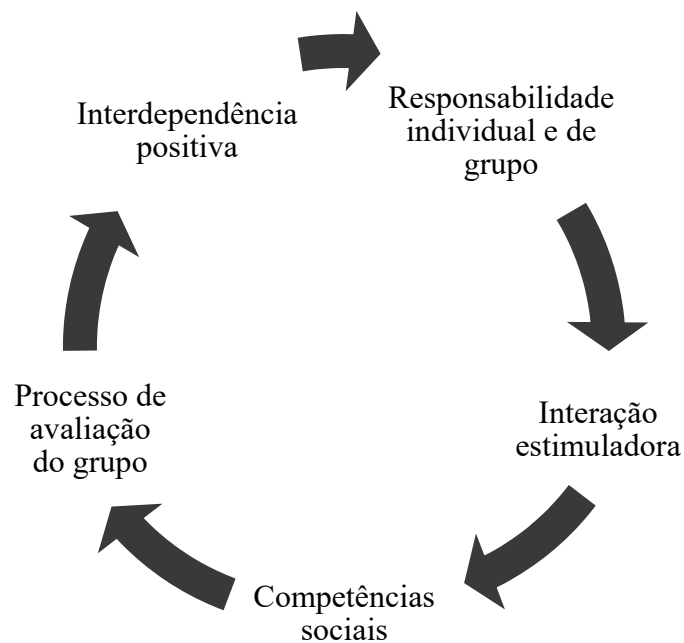
3.3.2. A Aprendizagem Cooperativa

Através da mediação do educador/professor, a aprendizagem cooperativa surge como uma estratégia que na ação conjunta, e através dela, é possível atingir aprendizagens com real sentido (Bessa & Fontaine, 2002). Esta dinâmica não só é vantajosa durante o processo de aprendizagem, como também prepara as crianças para os desafios futuros do quotidiano, mais concretamente a capacidade e a aptidão de trabalhar em equipa para se atingirem objetivos comuns (Lopes & Silva, 2009).

Porém, para a eficácia desta estratégia, o educador/professor deverá conhecer a diferença entre cooperar e estar reunido apenas à volta de uma mesa. Lopes e Silva (2008), através do **Esquema 2**, apresentam os pilares básicos para que a aprendizagem

cooperativa ocorra na sua plenitude, sendo eles: **a interdependência** – onde todos elementos do grupo são responsáveis e dão o seu contributo para atingirem um mesmo objetivo, partilhando materiais para a concretização da tarefa –; **a responsabilidade individual e de grupo** – em que cada um dos membros é responsável pela sua aprendizagem e ajuda os restantes a aprender –; **a interação estimuladora preferencialmente face a face** (dependente da disposição física da sala para uma interação comunicativa facilitadora entre pequenos grupos); **as competências sociais** (como respeitar a sua vez, partilhar, ajudar, ouvir, etc.); e **o processo de avaliação do grupo**, em que no final da atividade exige-se uma reflexão sobre as consequências das ações positivas e/ou negativas e uma ponderação sobre possíveis alterações para uma ocasião futura.

Esquema 2. Elementos essenciais para o trabalho cooperativo (Lopes & Silva, 2008)



Neste sentido, o educador/professor deverá preocupar-se ainda com a constituição dos grupos. Leitão (2006) refere que um dos aspetos decisivos para o educador/professor organizar os contextos cooperativos de aprendizagem é a heterogeneidade do grupo, mais concretamente “as dimensões culturais, étnicas e linguísticas, as competências motoras, cognitivas e sociais, as características comportamentais (...), os valores e expectativas, os estilos de aprendizagem” (p. 62). A partir desta diversidade, as crianças “constroem as suas aprendizagens, desenvolvem as suas competências sociais, fazem mutuamente

perguntas e mutuamente procuram respostas (...), fazem circular entre os outros grupos os saberes produzidos e os trabalhos realizados” (p. 70).

Graças a estas diretrizes, a aprendizagem cooperativa permitirá uma multiplicidade de atividades em diferentes contextos sociais e cognitivos de aprendizagem, para ajudar as crianças a construir e aprofundarem a percepção que têm da realidade, de forma inclusiva, ativa, solidária e reflexiva (Leitão, 2006).

Torna-se claro que uma estratégia como a aprendizagem cooperativa, utilizada de forma correta e contínua, conduz a resultados de aprendizagem cada vez melhores, qualquer que seja o nível, as características das crianças ou a localização da instituição, comparativamente à aprendizagem individualista (Bessa & Fontaine, citados por Cunha & Uva, 2016).

3.3.3. A Pertinência da Utilização de Recursos Lúdico-Manipulativos

Os recursos lúdico-manipulativos são fulcrais para a mediação pedagógica do educador/professor junto das crianças, e são parte integrante das metodologias ativas e participativas que se visam implementar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Araújo (2013) defende uma “pedagogia de aprendizagem experimental, em que a criança possa experimentar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha, e se possa sentir intrinsecamente competente e participante” (p. 38), para uma aprendizagem significativa.

Para tal, o papel do educador/professor passa por disponibilizar materiais capazes de simular um acontecimento que provoque tentativas e erros, com o objetivo do conhecimento surgir naturalmente no decorrer deste processo de descoberta. Após a exploração livre dos recursos, o adulto deverá desafiar a criança, colocando-a perante situações problemáticas que a incentivem a explorar o recurso em questão. Através do diálogo, individual ou coletivo, trocam-se, assim, pontos de vista para serem posteriormente consolidados (Meira, citado por Caldeira, 2009).

Contrariamente ao que se possa pensar, estes recursos não são caracterizados pela sua sofisticação ou custo monetário. São, na sua maioria, fáceis de adquirir ou de criar e de fácil manipulação, devendo garantir uma multiplicidade de experiências de aprendizagem (Costa, 2009).

Todavia, graças à evolução da sociedade atual, surgem os “cenários de aprendizagem da escola do futuro”, onde a utilização da tecnologia é um dos recursos primordiais que a criança pode utilizar (Fernandes, 2016). Apesar da introdução destas

novas ferramentas nas dinâmicas de aprendizagem, Fino (2009) alerta que poderão ser novos meios para dar continuidade à escola fabril. Tudo dependerá da forma como são encaradas pelo educador/professor. Correia (2011) acrescenta que o sistema transmissivo poderá prevalecer de igual forma, só que mais sofisticado, se não se objetivar uma aprendizagem construída pela própria criança. Por exemplo, e tal como Papert defendia, a criança, através da utilização do computador, poderá descobrir e testar as suas ideias e hipóteses autonomamente, e, assim, construir o seu próprio conhecimento. Torna-se, portanto, um instrumento “que permite a interação aluno-objeto, aluno-aluno e aluno-professor, baseada nos desafios e nas trocas de experiências” que o computador oferece e permite explorar (Nunes & Santos, 2013, p. 3).

3.3.4. As Expressões como Veículo Promotor da Aprendizagem

De acordo com o Decreto-Lei da Educação Artística (Decreto Lei n.º 344/90) e com a Lei de Bases do Sistema Educativo, as Expressões são parte integrante da Educação e destinam-se a qualquer indivíduo independentemente do seu talento ou das suas aptidões. Apesar de presente em todos os anos de escolaridade, as Expressões ganham um maior relevo nos primeiros anos de vida da criança, quer na Educação de Infância quer no 1.º CEB (Sousa, 2003).

Na sua essência, a relevância da integração das Expressões no currículo relaciona-se com a sua capacidade de estimular o desenvolvimento sensorial, o controlo psicomotor e a destreza manual, além de promover uma comparação entre a consciência do próprio corpo e das emoções (Godinho & Brito, 2010). João Barros, já em 1912, reconhecia as artes como um instrumento fundamental da educação, pois acreditava ser um meio indispensável especialmente para a educação cívica e para o desenvolvimento individual, mais concretamente para o desenvolvimento da sensibilidade e da formação da personalidade (Sousa, 2003):

A educação geral (...) deve procurar desenvolver no aluno o sentido artístico, [uma vez que] são da maior importância para a realização de uma educação moderna, de uma educação que favoreça no aluno todas as qualidades exigidas para viver, vencer e triunfar honestamente no mundo moderno (Barros, citado por Sousa, 2003, p. 92).

O educador/professor, ao integrar as Expressões na sua prática pedagógica, deverá estabelecer um paralelo “entre as actividades de carácter mais funcional e as actividades

de fruição artística e cultural” (Godinho & Brito, 2010, p. 7), com vista a uma aprendizagem integrada e coerente (Sousa, 2003). Por exemplo, o educador/professor poderá utilizar as Expressões como “ponto de partida para aprendizagens linguísticas, lógico-matemáticas ou, quando for o caso, [como] pontos de desenvolvimento de actividades iniciadas a partir de outras áreas (Godinho & Brito, 2010, p. 12).

Assim, o Decreto-Lei n.º 241/2001 acrescenta que a relação entre as diferentes áreas e as Expressões Artísticas, aliada a uma disponibilização de técnicas, materiais e instrumentos oferecidos pelo educador/professor, levarão as crianças a compreender a verdadeira utilidade das Expressões no seu quotidiano gerando, por consequência, uma maior valorização do património artístico e ambiental.

3.4. O Elo entre a Escola, a Família e a Restante Comunidade

O sucesso da criança na aprendizagem está tanto dependente do educador/professor como do grau de envolvimento das famílias no processo de aprendizagem, pois a colaboração entre estes agentes educativos permitirá uma reflexão conjunta sobre o desenvolvimento das crianças e dos processos que contribuem para tal. Por conseguinte, levará a uma melhoria da adequação dos contextos às características do grupo e ao desenvolvimento profissional do educador/professor (Lino, 2013).

O ambiente familiar é o primeiro com que a criança estabelece contacto sendo, por isso, fortemente influenciada por ele, relativamente às suas atitudes, valores e percepções em relação ao meio (Magalhães, 2007). Por essa razão:

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las.... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família (Dewey, citado por Hohmann & Weikart, 2007, p. 99).

Torna-se, portanto, necessária uma congruência entre a dinâmica que se passa no seio familiar e aquilo que é vivenciado na escola, para uma interligação harmoniosa. Por isso, o educador/professor deverá adotar estratégias de modo a que elimine, ou pelos menos reduza, os limites tradicionais ao envolvimento da família na sua realidade educativa (Magalhães, 2007).

Em termos práticos, a participação da família² verificar-se-ia idealmente no seu envolvimento em rotinas quotidianas e na colaboração em projetos e atividades, nas quais poderão contribuir com informação, canções, materiais, etc. A título de exemplo, poderão ajudar com materiais reutilizáveis, com pesquisa de informação a ser utilizada em contexto de sala ou mesmo com a sua presença ativa em atividades desenvolvidas na escola (Araújo, 2013). Esta participação “poderá constituir um bom instrumento para o diálogo intercultural e a inclusão de todas as diferenças em presença.” (Araújo, 2013, p. 21).

As reuniões, sempre que necessário, ou encontros agendados com uma determinada periodicidade são meios facilitadores para a partilha com as famílias da documentação registada pelo educador/professor no âmbito, por exemplo, da realização de projetos pelas crianças. Os portefólios individuais, nos quais se integram os produtos das crianças e fotografias da sua participação nas diferentes atividades é uma das ferramentas que o educador/professor poderá recorrer para apresentar às famílias. Em conjunto, partilham-se e analisam-se experiências e pontos de vista para uma reflexão necessária sobre o processo de aprendizagem, dados estes essenciais para a tomada de decisão relativamente a uma intervenção ponderada e intencional (Araújo, 2013; Lino, 2013).

Para além da intervenção da família, a restante comunidade é igualmente um recurso educacional potenciador de aprendizagens contextualizada com o “mundo que lá fora se vive”. É sabido que o conhecimento é assimilado com maior facilidade pelas crianças sempre que estas estabelecem contacto direto e ativo com os adultos que as rodeiam. Além disso, “algumas pesquisas sugerem que o clima social da comunidade e o relacionamento que a criança estabelece com essa comunidade influenciam as atitudes que ela tem face à aprendizagem” (Magalhães, 2007, p. 55).

Graças à parceria entre escola e comunidade surge uma nova fonte de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos, possibilitando à escola desempenhar a sua função de mediadora e promotora das expressões da cultura onde estão inseridos (Niza, 2013). A parceria colaborativa com serviços, organizações e/ou recursos disponibilizados pelo meio envolvente à instituição poderão ser novos meios para atingir as finalidades educativas a que o educador/professor se compromete. Além disso, poderão facilitar a relação entre estes serviços disponibilizados e as famílias, através de informação

² Entendendo-se por família os adultos que cuidam das crianças, indo para além dos pais biológicos.

facultada pelos mesmos sobre o seu funcionamentos e funções (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

De facto, a escola, a família e a restante comunidade de “mãos dadas” ajudam a construir uma nova visão enriquecedora e complexa sobre a aprendizagem da criança e os processos que a ela conduzem, uma vez que contribuem para a celebração das experiências que se vivenciam nas escolas e do significado das suas concretizações para o grupo de crianças (Araújo, 2013).

Ao quebrarem-se as barreiras entre a escola e o “espaço exterior”, conclui-se que da relação existente entre a escola, a família e os restantes membros da comunidade é possível desenvolver novas formas de participação direta e ativa por parte de todos os envolvidos, resultando em aprendizagens mais significativas para as crianças, algo que o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, já vem a defender, nomeadamente o direito a receber das famílias e restantes membros da comunidade o apoio e a cooperação ativa, no qual se evidencia a partilha entre todos da responsabilidade pelo desenvolvimento e pela aprendizagem das crianças, sendo que nenhum se deve descomprometer do seu papel e função.

3.5. O Papel da Diferenciação Pedagógica

Contrariamente ao que tendencialmente se assume, diferenciar não é uma estratégia limitadora e exclusiva para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Na verdade, diferenciar é valorizar os diferentes níveis de capacidade e as competências únicas de **todas** as crianças (Ferreira, 2017). É, nada mais do que:

(...) reconhecer a diversidade entre [as crianças] no que se refere às experiências de vida e de [aprendizagem] anteriores, ao desenvolvimento cognitivo, à linguagem, aos interesses e às expectativas face à escola, traduzindo-se [numa aprendizagem] com significado e relevância individual, centrada nas necessidades cognitivas, afectivas e psicomotoras [de cada criança] (Ferreira, 2017, p. 17).

Na prática, diferenciar não se reduz ao ajustamento das atividades desenvolvidas ao nível das crianças. É preciso alterar o conteúdo, a forma como queremos proporcionar a aprendizagem e/ou a relação entre educador/professor-crianças/alunos (Delannoy, Develay, Perrenoud, Rochex & Vellas, citados por Perrenoud, 2000). Perrenoud (2000) acrescentou ainda que a diferenciação pedagógica deverá permitir a aquisição de

conhecimentos transferíveis para “fora da escola”, ou seja, a aprendizagem deverá ter real sentido para uma relação fluída entre conhecimentos escolares e práticas sociais. Com base nestes pressupostos surge o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com o objetivo central de levar cada escola a:

reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (p. 2918).

Nota-se uma necessidade da escola adaptar-se às crianças e não somente as crianças se adaptarem a ela. Para além da gestão flexível do currículo, a qualidade do processo de aprendizagem é de extrema relevância para a escola do século XXI. O ponto de partida começa por conhecer as crianças do grupo, nomeadamente as suas preferências, os interesses, as necessidades e as formas como a aprendizagem ocorre da melhor maneira. O seu percurso anterior e o contexto sociocultural são fatores igualmente relevantes para que o educador/professor compreenda a forma como as crianças interagem, como encaram a aprendizagem e as suas expectativas em relação à mesma (Ferreira, 2017). Um educador/professor que valoriza a diferenciação sabe que “em tempos distintos e percorrendo caminhos diferentes” será possível chegar ao mesmo lugar (Ferreira, 2017, p. 20).

O educador/professor deverá compreender que o espaço onde a aprendizagem ocorre deverá ser um local privilegiado para a aprendizagem e que nenhuma intervenção será adequada se não surtir o efeito desejado a nível individual. A diferenciação pedagógica não obriga o educador/professor a ser tudo para todos a tempo inteiro. Em contrapartida, requer a adoção de diferentes abordagens para que a maioria das crianças consiga encontrar a que mais lhe convém (Tomlinson, 2008). Quer-se disposto a experimentar novas metodologias que impliquem planificações flexíveis, nas quais se consideram as especificidades das crianças já registadas e analisadas. A capacidade adaptativa do educador/professor deverá refletir-se na adequação dos seus planos e atividades em função das necessidades e/ou reações das crianças, resultando numa estimulação da participação ativa das crianças na sua própria aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Centrando a intervenção diferenciada nos alunos com NEE, este será o cenário ideal para promover um ambiente inclusivo com as melhores oportunidades de aprendizagem, no qual as suas diferenças são valorizadas. Espera-se um ambiente educativo com materiais e apoios disponíveis, e adequados, e um leque de opções pedagógicas que vão ao encontro das suas necessidades únicas e individuais. Nestes contextos, a intervenção pedagógica com uma equipa multidisciplinar – na qual se inclui um especialista em educação especial, um psicólogo, a família e um elemento do órgão da gestão da escola – é fundamental para apoiar a criança e o educador/professor na sua intervenção (Ferreira, 2017).

Em síntese, a diferenciação pedagógica permite a aprendizagem de todas as crianças, quaisquer que sejam os seus conhecimentos prévios ou as suas capacidades, pois um profissional consciente desta realidade luta diariamente para que a metodologia adotada e as estratégias aplicadas se adequem ao máximo à diversidade dos grupos que nunca serão homogéneos.

3.6. Que Tipo de Avaliação Queremos para Fomentar a Aprendizagem?

A diferenciação pedagógica requer uma avaliação em consonância. Nesta perspetiva destaca-se uma avaliação de carácter formativo, para uma melhoria da aprendizagem (Perrenoud, 2000). Este tipo de avaliação, mais do que enaltecer resultados, preocupa-se com o percurso, assumindo diversas formas consoante o conteúdo e as características do grupo (Almeida, 2012). Estabelecendo um paralelo com a analogia de Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa ou a avaliação para a aprendizagem é como uma corrida, na qual:

o papel do professor (...) é muito parecido com um treinador que propõe exercícios de curta duração para avaliar o ritmo, a velocidade e a técnica de um corredor e, em seguida, faz ajustamentos adequados ao treino para que este possa melhorar. O atleta e o treinador, colaborativamente, avaliam o desempenho realizado, não só em relação ao lugar que o corredor ocupa na classificação final, mas também no que respeita à melhoria do seu desempenho individual (p. 8).

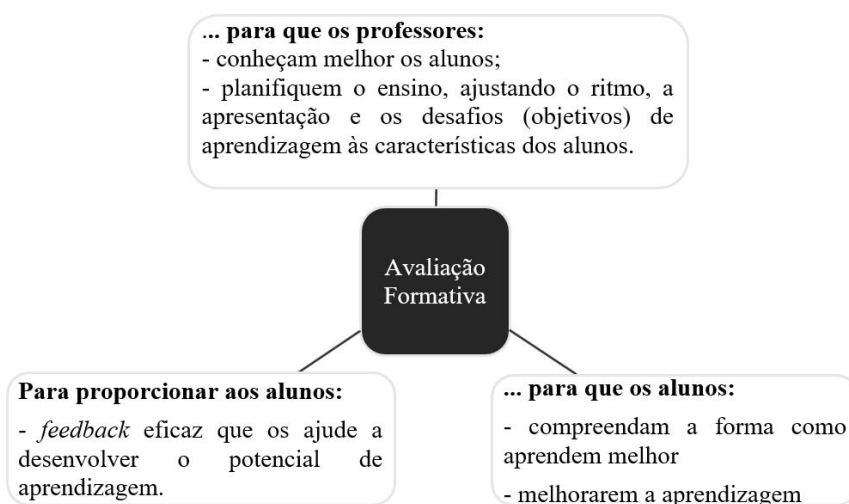
Tal como nos diz o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação deverá ter como principal objetivo a melhoria do ensino e da aprendizagem, enaltecendo-se a intervenção pedagógica como um processo contínuo. Ainda assim, “para alguns, de facto,

[a avaliação é] (...) um fim em si mesma e não um meio para avançar nas grandes finalidades da escola (aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica)” (Pacheco & Pacheco, 2017, p. 16).

Ambiciona-se uma avaliação que não se destaca, mas está completamente presente no cotidiano da escola. Através da observação, é possível registrar e compreender quais foram os conhecimentos adquiridos, mas também as atitudes e os valores das crianças que mais se evidenciaram, dados estes fulcrais para a adequação da intervenção e da adoção de estratégias que correspondem às necessidades (Pacheco & Pacheco, 2017). No decorrer das atividades, é também essencial o *feedback* interativo para auxiliar na regulação das aprendizagens e, desta forma, permitir que as crianças alcancem os seus objetivos (Trindade, 2013). Este tipo de avaliação e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento das experiências vivenciadas pelo grupo configura-se, segundo Portugal (2012), “uma abordagem mais autêntica, fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (p. 239).

Tendo em consideração os pressupostos acima apresentados, a finalidade da avaliação formativa poderá ser esquematizada da seguinte forma:

Esquema 3. Avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012)



Conclui-se que uma avaliação para a aprendizagem no 1.º CEB não se deverá focar somente nos resultados dos testes/fichas/exames. Ainda assim, quando utilizados, devem ser compreendidos essencialmente como uma ferramenta para a adequação da planificação e da intervenção *a posteriori* (Lima, 2017). Cosme (2018) chama a atenção

dos docentes para a redundância do processo de avaliação e pede que reflitam sobre a pertinência da aplicação de testes:

Se os estudantes se envolveram na identificação dos problemas que estiveram na origem (...) de projetos, se planificaram os procedimentos e estratégias que lhes permitem construir as respostas, se pesquisaram, discutiram, argumentaram e tentaram atribuir significados à informação que desconheciam e, por fim, se se mostraram capazes de apresentar e refletir, publicamente, sobre os resultados do seu trabalho, a pergunta que se faz é se não há dados suficientes para proceder à avaliação tanto dos produtos como dos processos? Para que servem os testes? (p. 90)

Relativamente à avaliação na Educação de Infância, Portugal (2012) apresenta-nos o seguinte exemplo:

Uma atividade como “brincar com pequenos materiais de construção” pode envolver várias coisas: atividades motoras finas (e.g., encaixar as pequenas peças), orientação e representação espacial (organização das peças ou construção no espaço), jogo simbólico (fazer uma corrida com os bonecos), organização e seriação de matérias (os objetos quadrados ficam de um lado, os retangulares do outro), partilhar pequenas peças com outras crianças, verbalizar a experiência de construção, etc. Olhando as diferentes áreas de aprendizagem e desenvolvimento, podemos ter uma perspetiva sobre a forma como a criança se está a desenvolver: se de forma ampla e equilibrada, ou se unilateralmente (p. 240).

Esta avaliação, distante de listas pré-definidas que pretendem classificar capacidades isoladas, dá uma visão contextualizada que se preocupa com a análise das competências das crianças do grupo. Através dela, o educador tem em consideração a experiência da criança e reflete criticamente sobre a sua intervenção de forma a atingir níveis elevados de implicação e de bem-estar nas suas crianças (Portugal, 2012). Estes ideais da avaliação cruzam-se com o Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, relativo ao perfil específico do educador de infância, no qual se destaca a avaliação formativa para uma avaliação tanto dos processos educativos adotados pelo educador como da aprendizagem das crianças do grupo.

Assim, a escola do presente não pode avaliar as crianças segundo os mesmos critérios, como se fossem todas iguais. Espera-se uma avaliação realizada em colaboração, onde educadores/professores, diferentes técnicos e família lutam para um objetivo comum – a aprendizagem efetiva das crianças (Lima, 2017). Em suma, cabe aos educadores/professores pensarem no objetivo da sua avaliação: uma avaliação com foco no resultado numérico e nas posições nos rankings ou uma avaliação para o fomento da aprendizagem. Qual será a mais relevante e pertinente para **o desenvolvimento das crianças?**

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO



Capítulo IV

A Emergência de uma Postura Reflexiva para a (Re)construção de Práticas

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 358).

Os espaços educativos são terrenos onde se geram dúvidas, problemas e conflitos sociais. Assim sendo, e equacionando a necessidade de mudança de uma dada realidade, surge a Investigação-Ação como metodologia adequada a proceder às alterações relacionadas com a problemática detetada pelo educador/professor atento e reflexivo (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Para tal, é necessário que toda a comunidade educativa contribua para um mesmo dinamismo de ação e intervenção, com o intuito de melhorar a sua qualidade. Os intervenientes neste processo serão cada vez mais capazes de lidar com problemas e desafios, decorrentes da prática, e adotarem as mudanças de forma ponderada e refletida. (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

De facto, “é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente emerge o pensamento reflexivo” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 358), sendo esta a postura mais assertiva a ser adotada pelo professor/educador de infância que pretende dar resposta às necessidades das crianças. É este posicionamento reflexivo que possibilita o confronto com as nossas práticas, a interpretação dos seus sentidos e a sua reconstrução (Alarcão, 2013).

O ideal é um educador/professor que compreende a finalidade e a motivação da Investigação-Ação, nomeadamente a sua capacidade de levar o docente a refletir e compreender a forma como a criança pensa e age, bem como tudo o que se associe com a sua interação com o ambiente educativo. Desta forma, há uma permanente (re)construção de práticas, nas quais as opções e ações pedagógicas ganham real sentido e se vão adequando à realidade educativa (Máximo-Esteves, 2008).

4.1. Metodologia da Investigação-Ação

A investigação-Ação é um tipo de estratégia metodológica que ocorre mediante a necessidade de esclarecer uma dúvida que surge no decorrer das práticas educativas e nos ambientes de aprendizagem, aplicando-se nesta tarefa o maior rigor possível (Sousa, 2009).

Os procedimentos que, de uma forma geral, são colocados em prática passam pela planificação de atividades que vão ao encontro de uma intencionalidade educativa refletida, que se prolongam no tempo, de modo a dar resposta ao problema detetado, procedendo-se a uma calendarização onde estão predefinidas etapas a atingir. No final de cada fase, prossegue-se com a avaliação com o intuito de verificar se existiu uma evolução das atitudes e comportamentos, em conformidade com o previsto, ou se é necessário adequar e/ou alterar as estratégias (Sousa, 2009).

Segundo Moreira, citado por Sanches (2005), refere que a aplicação desta metodologia se traduz numa dinâmica cíclica de ação-reflexão, que transforma resultados em praxis e praxis em novos focos de reflexão, integrando a informação recolhida e a apreciação crítica do educador/professor.

É na ação e reflexão que “reside o potencial da investigação-acção (...) pois o educador regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (p. 12). Através deste procedimento, o educador produz saber que será a chave para a resolução eficaz de problemas com que se depara no seu quotidiano, desenvolvendo assertividade e autonomia para a tomada de decisões (Sanches, 2005).

Sumariamente, Silva e Lopes (2015a) identificam, assim, as principais etapas do processo de Investigação-Ação, sendo elas: **a identificação do problema** (através da formulação de questões); **a recolha e análise de dados** – através da utilização de técnicas e instrumentos variados para detetar padrões nos resultados obtidos; **a planificação de estratégias**, para uma possível solução da problemática; e **a avaliação do resultado da estratégia** da ação aplicada. De forma esquemática, Silva e Lopes (2015) apresentam ainda as etapas do processo de Investigação-Ação através de um exemplo prático, para uma melhor compreensão, que parte da questão: *Como faço para motivar para a aprendizagem os meus alunos que estão desmotivados?* (p. 155):

Esquema 4. Etapas do processo de Investigação-Ação (Adaptado de Silva & Lopes, 2015a)



4.1.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Tal como referido no ponto acima, intimamente interligado ao processo de Investigação-Ação estão as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo deste procedimento. Abaixo encontram-se evidenciados e analisados os instrumentos e as técnicas utilizados durante a intervenção pedagógica realizadas nas diferentes valências (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB).

4.1.1.1. Observação Participante

Para a recolha de informação é necessário, primeiramente, observar, pois, tal como nos diz Deshaies (1997), “observar é a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa” (p. 295). Na observação participante, o educador é o principal instrumento de observação, sendo capaz de adquirir o conhecimento direto dos acontecimentos, tal como ocorreram num dado contexto, ajudando, desta forma, a compreendê-lo da melhor forma possível. Dados esses que o observador exterior não teria acesso (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

Além disso, o educador-investigador ganha uma nova perspetiva relativamente às pessoas que nele participaram, registando as suas interações ao longo do processo. Para

evitar a dispersão, é fundamental que a atenção esteja sempre centrada nas questões que foram previamente definidas (Máximo-Esteves, 2008).

4.1.1.2. Notas de Campo

As notas de campo são registos precisos, detalhados, descritivos e extensos de um dado contexto e da ação e interação dos seus intervenientes. Geralmente, são registadas após cada observação, entrevista ou após qualquer tipo de sessão de investigação (Bogdan & Biklen, 1994). “O objetivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesses contextos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Dada a sua definição é possível compreender o seu caráter descrito, na medida em que pretendem transmitir por palavras os locais, as pessoas e as suas ações e as conversas observadas, mas também uma perspectiva reflexiva, onde é apreendido o ponto de vista do investigador, as suas impressões, sentimentos e interrogações, que surgem no decorrer ou após a observação, ou ainda depois de uma primeira leitura das mesmas. Assim sendo, a partir destas notas, o educador-investigador é capaz de ouvir, experienciar, refletir e definir estratégias sobre o que verificou no contexto onde está inserido, adequando a sua intervenção ao seu grupo-alvo (Bogdan & Biklen, 1994).

4.1.1.3. Diário de Bordo

No diário de bordo constam as compilações das notas de campo diárias do investigador junto do grupo. Passa pela descrição de rotinas diárias e acontecimentos insólitos, como descobertas inéditas, incidentes significativos, problemas e conflitos, entre outros (Brazão, 2008). O diário de bordo transcreve ainda as emoções, os sentimentos e as reações a tudo aquilo que rodeia o investigador, representando o lado mais pessoal do trabalho de campo, apelando à subjetividade do investigador (Máximo-Esteves, 2008; Lessard-Hébert, Goyrtte & Boutin, 1990).

É um instrumento que requer alguma disciplina quotidiana, uma vez que a escrita se prolonga durante toda a investigação, de acordo com a problemática em estudo (Brazão, 2008). Assim sendo, é uma fonte de dados pertinente para a análise da ação no seu desenrolar, bem como para o estudo do progresso do pensamento do educador/professor-investigador sob o desenvolvimento do mesmo (McNiff & Whitehead, citados por Máximo-Esteves, 2008). A partir do diário de bordo, o educador

analisa, avalia, constrói e reconstrói as suas perspetivas, com a finalidade de melhorar a sua intencionalidade e intervenção pedagógica, na medida em que fica cada vez mais ciente dos interesses e das necessidades das crianças.

4.1.1.4. Registos Fotográficos

Através do registo fotográfico, o investigador recolhe fortes dados descritivos que o ajudam a compreender o subjetivo, simplificando ainda a recolha de informação factual. Assim sendo, a utilização da máquina fotográfica está aliada à observação participante, de modo a que o investigador tenha uma maior facilidade em se lembrar e analisar pormenorizadamente detalhes que poderiam ser descurados com facilidade, caso não houvesse a existência de um registo fotográfico para os refletir. As fotografias captadas durante a investigação permitem um estudo intenso, que fornecem ao educador/professor a informação sobre as relações e as atividades que foram registadas e desenvolvidas (Bogdan & Biklen, 1994).

4.1.1.5. Entrevista Etnográfica

A entrevista etnográfica baseia-se numa conversação ocasional no terreno, e, portanto, não estruturada, que permite ao investigador recolher informações e particularidades para uma reflexão posterior (Fino, 2008b & Quivy, 1995). No caso concreto da Investigação-Ação realizada na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, esta desenvolveu-se numa lógica narrativa, com o objetivo de fundamentar a problemática detetada e recolher informação para análise e diagnóstico do ponto de situação.

Assim, tornou-se possível recolher representações e opiniões da educadora, das auxiliares de ação educativa dos professores cooperantes e dos professores de Educação Especial relativamente as ações e comportamentos das crianças dos diferentes grupos, ajudando na aquisição de dados para a fundamentação das investigações realizadas ao longo das Práticas Pedagógicas.

4.1.2. Métodos de Análise de Dados

Após a recolha de dados, é importante proceder-se à análise crítica dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos e técnicas utilizadas, de modo a compreender a informação recolhida e refletir acerca da mesma.

O **processo de triangulação** possui a capacidade de conferir validade a uma investigação de caráter qualitativo, uma vez que procura recolher e analisar os dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si. Este estudo concebe-se através do cruzamento de várias fontes de dados: crianças, adultos, documentos, instrumentos e a combinação de todas elas (Sousa, 2009):

Essencialmente, estabelece a validade das observações do investigador. Envolve verificar o que uma pessoa ouve e vê comparando as várias fontes de informação – há acordo ou discrepância? Por exemplo: Um investigador pode comparar as afirmações orais de um aluno de que ele é um “bom” aluno com as notas que ele teve no registo de avaliação, os comentários dos seus professores e, talvez, alguns comentários não solicitados de colegas seus. (...) Aumenta a qualidade de dados que são recolhidos e a exatidão das interpretações dos investigadores (Bento, 2015, p. 86).

A triangulação é uma ferramenta que faz com que o investigador não aceite facilmente impressões que recolheu numa fase inicial, ajudando a combater preconceitos que possam ocorrer quando o educador-investigador é o único observador da problemática em estudo (Bento, 2015).

Ao longo do processo foi ainda necessário recorrer ao **processo de condensação**, sendo fundamental para a sintetização das principais informações recolhidas através das notas de campo, diários de bordo, fotografias e entrevistas etnográfica de forma detalhada. Com o relato final, é possível juntar informações relevantes para a interpretação dos dados e refletir acerca dos mesmos (Máximo-Esteves, 2008).

Por fim, a **análise de conteúdo** foi igualmente utilizada para o tratamento objetivo e sistemático da informação anteriormente recolhida (Bardin, 1994; Esteves, 2006). A análise de conteúdo “mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos” (Esteves, 2006, p. 108).

PARTE III

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA



Capítulo V

Intervenção Pedagógica na Educação de Infância

Pode julgar-se uma sociedade pela sua atitude para com os mais novos, não só... pelo que se diz sobre eles mas também pelo modo como esta atitude é expressa naquilo que se lhes oferece à medida que crescem (Goldschemied & Jackson, citados por Post & Hohmann, 2011, p. 21).

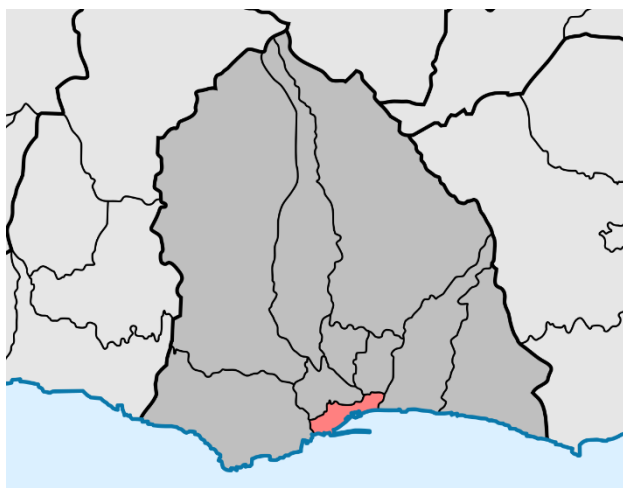
O presente capítulo tem como principal objetivo descrever e refletir sobre a Intervenção Pedagógica realizada no Infantário Rainha Sílvia, numa sala de Pré-Escolar. Esta Prática Pedagógica foi concretizada de 9 de outubro a 6 de dezembro de 2017, três vezes por semana (segundas, terças e quartas), no turno da manhã. A primeira semana destinou-se a uma observação participante, para uma melhor familiarização com a rotina diária, com o grupo e com a educadora cooperante, e para a recolha e análise de alguns dados fulcrais sobre as características do grupo para as intervenções mais diretas em contexto que tiveram lugar nas semanas subsequentes.

Ao longo deste capítulo é possível encontrar uma descrição das principais características da instituição e do meio envolvente, uma abordagem às especificidades do grupo – espelhando os seus principais interesses e motivações, mas também as dificuldades registadas – e, ainda, uma descrição reflexiva e fundamentada das atividades que se enquadraram no Projeto de Investigação-Ação, bem como das atividades que contaram com a colaboração dos restantes membros da comunidade. Pretende-se, deste modo, retratar alguns momentos da prática pedagógica contextualizada e diferenciada de acordo com a realidade apresentando-se, posteriormente, a reflexão final sobre toda a intervenção efetuada durante as 9 semanas de estágio.

5.1. Caracterização do Meio Envolvente

O Infantário Rainha Sílvia está localizado no centro do Funchal, na freguesia da Sé, (**Figura 3**), mais concretamente na Avenida Infante, n.º 12.

Figura 3. Localização geográfica da freguesia da Sé



Junto ao Infantário Rainha Sílvia é possível encontrar diversas atividades e instituições oficiais e comerciais, como bancos, estabelecimentos de comércio e grande parte das repartições públicas. Além disso, encontram-se ainda restaurantes, hotéis, áreas de lazer (exemplo: Parque de Santa Catarina), estações de serviço, parques de estacionamento, entre outros. Ao longo dos anos, é notável uma diminuição do número de moradores na zona, uma vez que o movimento comercial fez com as habitações se transformassem em estabelecimentos comerciais. De facto, as potencialidades do meio envolvente poderão ser exploradas e integradas na Prática Pedagógica aquando do desenvolvimento de projetos em colaboração com a restante comunidade, de forma a torna a aprendizagem contextualizada com a realidade próxima das crianças do grupo.

É de referir que a freguesia da Sé conta também com várias escolas preparatórias e escolas secundárias, bem como diversos centros e monumentos culturais, destacando-se a Igreja da Sé, a Igreja do Colégio, o Museu de Arte Sacra, entre outros.

A existência de ribeiras nas proximidades do Infantário, como a Ribeira de Santa Luzia e a Ribeira de João Gomes, são características do meio envolvente desta freguesia, além dos antigos fontanários no alto da Rua da Conceição e no meio da Rua do Bom Jesus.

(Projeto Educativo de Escola, 2013-2017)

Tal como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o estudo do meio envolvente deverá ser encarado pelo educador como o suporte do seu trabalho curricular e da sua intencionalidade educativa. Assim, deverá reconhecer as diversas relações destes contextos e as suas potencialidades para o desenvolvimento das crianças do grupo.

5.2. Caracterização da Instituição

A instituição educativa deverá garantir um ambiente no qual se promove o desenvolvimento e a aprendizagem de forma plena das crianças que frequentam o respetivo estabelecimento. Tendo por base este pressuposto, é natural que este influencie o “trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como a dinâmica da equipa educativa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 23). Desta forma, denotou-se pertinente analisar as principais características do Infantário Rainha Sílvia para uma intervenção pedagógica que se pretendia adequada à realidade.

O Infantário Rainha Sílvia é uma Valência do Hospício Princesa Dona Maria Amélia – Fundação de Solidariedade Social – com sede na cidade do Funchal (**Figura 4**). A instituição é de cariz religioso e destina-se a receber crianças dos 4 meses aos 4 anos de idade. Funciona com a Valência Creche e Jardim-de-Infância, de setembro a julho, das 8h às 18h30.

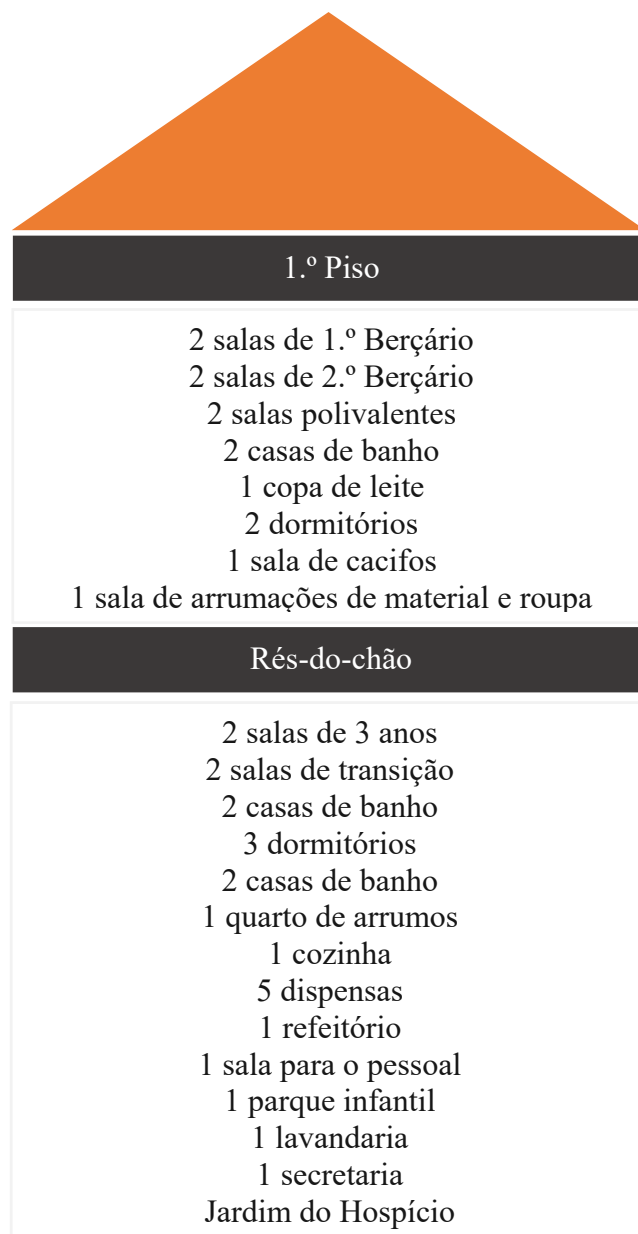
Figura 4. Infantário Rainha Sílvia



Segundo o Projeto Educativo de Escola (2013-1017), o objetivo da equipa pedagógica é proporcionar às crianças segurança, alegria, conforto e bem-estar, com vista ao seu desenvolvimento integral. Para tal, integrava nos seus quadros pessoal especializado, instalações legalmente adequadas, equipamentos, recursos didáticos e pessoal técnico, essenciais para o seu bom funcionamento. O espaço e o tempo eram organizados tendo em conta as necessidades das crianças nas diferentes faixas etárias.

As instalações do Infantário funcionavam num edifício moderno, composto por dois pisos, situado nas costas do Edifício Central do Hospício, tal como ilustrado na figura seguinte:

Figura 5. Figura ilustrativa do Infantário Rainha Sílvia



A lotação do Infantário Rainha Sílvia era de 134 crianças, distribuídas pelas 8 salas disponíveis – 4 berçários, 2 salas de transição e 2 salas de 3 anos.

A equipa educativa era constituída por 1 diretora pedagógica, 8 educadoras de infância, 16 auxiliares de ação educativa, 1 cozinheira e respetiva ajudante de cozinha, 4 auxiliares de serviços sociais e 1 administrativa.

(Projeto Educativo de Escola, 2013-2017)

5.3. A Sala Turquesa

A forma como o educador organiza o espaço e disponibiliza os materiais reflete as opções pedagógicas que geralmente adota (espelha a sua crença relativamente ao papel que a criança desempenha no seu próprio processo de aprendizagem) e demonstra a liberdade que é oferecida à criança para manipular e explorar diferentes recursos. Daí a pertinência da análise e reflexão crítica sobre o espaço da sala turquesa.

Esta era uma sala que se organizava de acordo com o Modelo Curricular *High-Scope*, e, como tal, era possível encontrar áreas diferenciadas de atividades de forma a permitir à criança “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

Por conseguinte, independentemente do Modelo adotado, a sala deve ser:

(...) um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades. Um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, refúgio seguro e amigável (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44).

Os materiais colocados à disposição do grupo devem ser de qualidade, variados, funcionais, versáteis e seguros, tendo em conta as necessidades manifestadas e o projeto curricular de grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

5.3.1. Organização do Espaço e dos Recursos

A sala turquesa organizava-se de forma a que a funcionalidade e adequação do espaço e a potencialidade dos materiais disponíveis estivessem de acordo com as necessidades, os interesses e a evolução do grupo.

Nos momentos em grande grupo, as crianças tinham a possibilidade de explorar as áreas ilustradas da **Figura 6** à **Figura 13**, de forma livre e autónoma, mas ordenada, dado o número máximo de elementos permitido por cada área. Além disso, a exploração era rotativa, para que todas as crianças tivessem a possibilidade de experienciar todas as áreas disponíveis. Além do respeito por regras previamente definidas e divulgadas ao grupo, as crianças adquiriam o sentido de responsabilidade, pois deveriam garantir que o espaço continuava organizado e arrumado antes de abandonarem a área respetiva.

Os materiais estavam acessíveis e disponíveis, pois estavam colocados a uma altura não superior à das crianças do grupo. Existiam armários com gavetas para que o material

permanecesse sempre arrumado e um lavatório para que as crianças mantivessem o espaço e os utensílios limpos. Hohmann e Weikart (2003) salientam ainda que as crianças necessitam de tempo para explorar estes materiais ao seu próprio ritmo, para que descubram por elas próprias as relações existentes.

Existiam ainda *placards* afixados nas paredes da sala onde eram expostos os artefactos resultantes das atividades desenvolvidas ao longo do período de estimulação. As paredes da sala são um aspeto fulcral a ser analisado, pois “falam” e espelham a metodologia adotada pelo educador sendo, por isso, representativas dos processos desenvolvidos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Figura 6. Área do Tapete



Local onde eram realizadas algumas das atividades em grande grupo, como o cantar das canções dos bons dias, o conto de histórias, a realização de jogos e a partilha, em grande grupo, de impressões, vivências e opiniões. Realizava-se ainda nesta área o reforço alimentar da parte da manhã.

O tapete poderia ser feito de outro material, tornando-o mais confortável para as crianças.

Figura 7. Área das Mesas de Atividade



A Área das Mesas de Atividade permitia a realização de jogos de mesa, puzzles, manuseio de livros e exploração de técnicas e materiais nas diferentes áreas de conteúdo. Situava-se perto do lavatório e de vários armários, de modo a que a sala permanecesse limpa e organizada.

Um constrangimento verificado nesta área era a insuficiência de cadeiras para todos os elementos do grupo.

Figura 8. Área dos Jogos de Construção



Neste respetivo armário, existiam vários legos que poderiam ser explorados quer nas mesas de atividades quer no tapete.

Figura 9. Área da Garagem



Na Área da Garagem era possível encontrar um tapete figurativo de uma pista de carros e alguns brinquedos para o efeito. Dada a sua dimensão, não era costume encontrar aqui um grande número de crianças.

Figura 10. Área da Casinha



A Área da Casinha possibilitava vários jogos simbólicos, onde eram improvisadas cenas de cariz afetivo e emocional. Para tal, as crianças tinham à sua disposição elementos que lhes eram familiares, como a mesa de refeições, o fogão e os alimentos a serem cozinhados, um sofá que simulava uma sala e uma pequena cama para deitarem os bonecos.

Nesta área, poderia também existir um baú com roupas e acessórios para as crianças darem vida às suas personagens.

Figura 11. Área da Leitura



Na Área da Leitura encontrava-se uma estante com vários livros que poderiam ser explorados e manuseados nas mesas de atividade ou no tapete, recursos estes essenciais para o desenvolvimento da linguagem, imaginação e concentração. Junto a esta área poderiam existir sofás ou colchões para tornar o ambiente mais convidativo e confortável para as crianças.

Figura 12. Lavatório



O Lavatório era especialmente utilizado durante as atividades de artes visuais. Contudo, a sua altura dificultava o acesso fácil às crianças, sendo necessária a intervenção do adulto. A introdução de um banco pequeno seria uma alternativa plausível para contornar esta limitação.

Figura 13. Área dos Jogos de Mesa



Nestes armários encontravam-se vários jogos de mesa que pretendiam fomentar a interação em pequenos grupos, bem como o desenvolvimento de competências cognitivas, tais como o raciocínio lógico. Estes materiais poderiam ser explorados no tapete ou nas mesas de atividades.

5.3.2. Gestão da Rotina Diária

A gestão da rotina diária organiza o dia e as semanas de acordo com o ritmo, as preferências e as necessidades das crianças de forma a garantir o bem-estar e a aprendizagem e promover sentimentos de continuidade, segurança e controlo do grupo. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Araújo, 2013). “Para prosseguirem esta intenção, os horários e rotinas diárias deverão ser congruentes com dois princípios básicos: serem previsíveis, embora flexíveis, e incorporarem o conceito de aprendizagem ativa (Kruse; Post & Hohmann, citados por Araújo, 2013, p. 42).

As crianças do grupo devem estar conscientes da sua existência e saber os nomes das partes que a compõem, apesar de ainda não saberem ver as horas, são capazes de utilizar citações para organizar o tempo como “a hora de lanchar”, “a hora da sesta” e “a hora de ir para o exterior” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995; Brazelton & Sparrow, 2010).

Como tal, a rotina diária da sala turquesa organizava-se em dois grandes momentos (respetivos ao turno da manhã – das 8h30 às 11h35 – e ao turno da tarde – das 12h às 17h45), tal como visível na **Figura 14**:

Figura 14. Rotina Diária da Sala Turquesa



5.3.3. Caracterização do Grupo

Os educadores, enquanto apoiantes do desenvolvimento ativo das crianças, devem observar e interagir com o grupo, de forma a conhecer as suas características e compreender a forma como pensam e raciocinam. Assim, “os adultos têm de reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (Hohmann & Weikart, 2007).

O grupo da sala turquesa era constituído por 24 crianças, 13 do género masculino e 12 do género feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos.

Apesar da impossibilidade de acesso aos dados relativos ao contexto familiar socioeconómico das crianças da sala turquesa, o Projeto Educativo (2013-2017) deixa transparecer que a população escolar, em geral, residia no centro da cidade do Funchal. Registou-se, no entanto, a existência de uma percentagem significativa de crianças residentes nos concelhos de Santa Cruz e de Câmara de Lobos. Esta população caracterizava-se pela variedade de grupos socioeconómicos, porém, de um modo geral, as famílias pertenciam à classe socioeconómica média.

Sendo um grupo heterogéneo, as crianças da sala turquesa apresentavam interesses, necessidades e níveis de desenvolvimentos distintos, registados para posterior reflexão e avaliação, expostos abaixo. Este exercício permitiu adequar a intervenção pedagógica e aplicar estratégias que permitiram o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de forma contextualizada.



Área de Formação Pessoal e Social

De uma maneira geral, as crianças do grupo eram bastante sociáveis e comunicativas, quer com as outras crianças, quer com os adultos com quem estabeleciam maior contacto no seu dia-a-dia. Sentiam orgulho nas suas conquistas e demonstravam-se bastante autónomas.

Porém, durante o período de intervenção foi possível reunir um conjunto de factos relacionados com as ações e interações das crianças com aqueles que lhes eram próximos e constatar que existiam algumas problemáticas relacionadas com a área de Formação

Pessoal e Social. A maior parte das crianças demonstrava dificuldades em partilhar brinquedos e outros materiais utilizados nas atividades de estimulação e/ou nas atividades livres e, de modo a ganhar posse dos mesmos, agrediam com regularidade. As crianças vítimas da ação agressora costumavam repercutir os mesmos comportamentos, de modo a se defenderem. Todavia, e de acordo com Piaget, o egocentrismo do pensamento das crianças nesta faixa etária é característico, o que justifica alguns dos comportamentos verificados.



Área de Expressão e Comunicação

O desenvolvimento motor das crianças nesta faixa etária, e de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2001), sofre grandes progressos. Por exemplo, e tal como verificado ao longo do estágio, as crianças já eram capazes de utilizar um só pé, saltando de forma irregular e com variações e subir escadas sem ajuda.

As crianças nesta fase devem adquirir competências motoras grossas que serão fundamentais para a prática de desporto, dança e diversas atividades que se iniciam no Pré-Escolar (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Para tal, foram proporcionadas, ao longo do período de intervenção, brincadeiras livres de forma a que as crianças tivessem oportunidade de serem ativas e explorar o meio e os recursos disponíveis.

Quanto ao desenvolvimento das competências motoras finas, foram desenvolvidas, com regularidade, atividades que implicavam desenho, pintura e colagem – atividades estas que despertavam grande interesse por parte das crianças do grupo. Todavia, neste domínio, foram verificadas dificuldades relativamente ao agarrar do lápis/caneta/pincel. Grande parte das crianças utilizava ainda a preensão palmar em vez da preensão em pinça.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral, existiam três crianças que necessitavam de uma maior estimulação neste domínio, pois ainda demonstravam dificuldade em se expressar, recorrendo com frequência a gestos para comunicar. Quanto à abordagem à escrita, a maioria já conhecia o sentido direcional da escrita e conseguia escrever o seu nome. Começavam já a reconhecer o prazer inerente às atividades que envolviam leitura e escrita.

No que diz respeito ao domínio da matemática, as crianças demonstravam-se capazes de classificar e organizar objetos e acontecimentos, nomeadamente distinguir e separar o igual e o diferente. Neste seguimento, também já conseguiam seriar e ordenar, relativamente à quantidade, altura e tamanho.

No que concerne à música, as crianças demonstravam grande entusiasmo na aprendizagem de novas canções e costumavam acompanhá-la com gestos. Dançavam livremente sem demonstrar grandes inibições. Ainda assim, algumas dificuldades foram manifestadas no que diz respeito à diferenciação de sons distintos.

Quanto ao jogo dramático, as crianças davam grande preferência a representações simbólicas que simulavam ações diárias familiares.



Área do Conhecimento do Mundo

Na sua maioria, as crianças eram bastante interessadas em relação ao meio envolvente, especialmente no que diz respeito aos elementos da natureza que facilmente encontravam no exterior onde decorriam as atividades livres (folhas, flores, formigas, entre outros). Questionavam com regularidade o adulto sobre as características físicas e modos de vida dos seres vivos, o que evidenciava o seu desejo por querer saber mais.

Durante o desenvolvimento de atividades diretamente relacionadas com esta área, as crianças envolviam-se no processo de descoberta e exploração, revelando satisfação na aquisição dos novos conhecimentos. Observavam, comparavam e retiravam hipóteses e conclusões ao longo deste processo de descoberta. Eram ainda capazes de identificar características distintas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais da quinta e animais selvagens, bem como de plantas.

5.4. Analisar para Refletir, Refletir para Agir

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador deve ser capaz de desenvolver o currículo com base numa planificação flexível, organizar e avaliar o ambiente educativo, bem como refletir sobre o tipo de atividades e projetos adequados às necessidades das crianças do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e

aprendizagem. Para tal, foi necessário um trabalho colaborativo entre mim e a educadora cooperante, a orientadora científica, as auxiliares de ação educativa e a diretora da instituição, levando a cabo uma reflexão e posterior planificação mediante informações prévias, observações diárias, notas de campo e diários de bordo.

Através da recolha e análise da informação obtida, foi possível detetar a problemática que exigia uma intervenção mais imediata e, assim, dar início a um Projeto de Investigação-Ação, com o intuito de adotar estratégias de intervenção para o colmatar das dificuldades que se registaram. Esta forma de estar no contexto educativo é enaltecido por Filipe (2004) quando afirma que a Investigação-Ação permite melhorar os conhecimentos sobre a forma como a aprendizagem ocorre e, conseqüentemente, agir adequadamente sobre a sua realidade específica. Em vez de “(...) [serem aplicados] conhecimentos gerados por outros, fora das suas práticas (...), [os educadores] são investigadores das suas próprias práticas” (Filipe, 2004, p. 112).

Para além do Projeto de Investigação-Ação, foram realizadas várias atividades em colaboração com outros elementos da comunidade, que pretendiam dar resposta às vozes das crianças, ou seja, às curiosidades/questões, dificuldades, mas também aos interesses manifestados que surgiram no decorrer das práticas pedagógicas.

5.4.1. Enquadramento da Problemática

Com uma postura crítica e reflexiva, suportada pela recolha e análise de informação, e tal como já evidenciado, foi possível reunir um conjunto de factos relacionados com as ações e interações das crianças com aqueles que lhes eram próximos e constatar que existiam algumas problemáticas relacionadas com a Área da Formação Pessoal e Social. Seguem alguns exemplos que ilustram os principais problemas observados:

Hoje, o Guilherme bateu na Bianca, pois esta não partilhava consigo os brinquedos disponíveis na sala de acolhimento. Em retorno, a Bianca deu um pontapé nas costas do Guilherme.

(Diário de Bordo, 11 de outubro de 2017)

O Tomé magoou a Vânia G. e foi repreendido pelo adulto. Neste contexto, foi explicado ao Tomé que a sua atitude magoara e deixara triste a Vânia. O Tomé continuou a

sorrir, não entendendo que as suas ações apresentam repercussões nos sentimentos e no bem-estar dos outros.

(Diário de Bordo, 18 de outubro de 2017)

O Dinis recusa brincar com o António, e para a formação do comboio rejeita dar a mão ao mesmo. A Sr.^a Diretora, ao observar esta situação, aborda o Dinis dizendo-lhe que todos são amigos e que não se devem menosprezar.

(Diário de Bordo, 23 de outubro de 2017)

É cada vez mais notória a dificuldade que as crianças apresentam em partilhar brinquedos e outros objetos utilizados durante as atividades de estimulação. Além disso, as situações de agressão entre as crianças, para a resolução dos seus problemas, são cada vez mais recorrentes. As crianças que agredem ficam, muitas das vezes, indiferentes quando magoam ou deixam tristes/zangados os seus amigos. Uma vez que o diálogo calmo e explicativo, por parte do adulto com as crianças em causa, parece não surtir o efeito desejado, questiono-me sobre as estratégias de intervenção a adotar, de modo a melhorar esta problemática.

(Diário de Bordo, 25 de outubro de 2017)

Neste sentido, o foco da Investigação-Ação centrou-se nas problemáticas acima esplanadas, onde comecei por definir a questão-problema e, posteriormente, recorrer a uma revisão literária preliminar para definir estratégias de ação fundamentadas e adequadas à realidade.

De facto, o educador de infância, enquanto mediador da formação social da criança, tem o dever de promover competências pessoais e sociais, tendo como objetivo a preparação das crianças para um comportamento adequado, positivo e ativo na sociedade. Desta forma, deve proporcionar atividades e momentos formais e não formais, experienciados em contexto real (Romano, 2011).

Segundo Formosinho (1999), as oportunidades ideais para o educador promover o desenvolvimento social das crianças é no decorrer dos problemas espontâneos que ocorrem durante as atividades de estimulação, no desenrolar das brincadeiras livres em

grande grupo e ao longo das restantes rotinas diárias. A área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal, pois enquadra-se em toda a ação e em todo o trabalho desenvolvido pelo educador de infância, embora apresente uma intencionalidade e conteúdos próprios. Isto ocorre uma vez que esta área está intimamente relacionada com a forma como as crianças estabelecem relações com o mundo, com os outros e consigo próprias, num caminho de desenvolvimento de valores, disposições e atitudes, sendo a base para o sucesso da aprendizagem ao longo do quotidiano e de uma cidadania consciente e autónoma (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Assim sendo, o objetivo primordial desta Investigação-Ação prendeu-se com a necessidade de dar resposta à questão:

De que forma as crianças da sala turquesa poderão desenvolver as suas aptidões sociais, relativamente à interiorização de atitudes e valores para a vida em cidadania?

Era ainda objetivo desenvolver a criança de forma global, nas diferentes áreas de conteúdo, tendo, no entanto, por base as estratégias para a resolução desta problemática.

5.4.2. Operacionalização de Estratégias de Intervenção

A ação pedagógica, inerente ao processo de resolução da problemática detetada, teve por base um desencadeamento de ações que se completaram e auxiliaram na aplicação refletida de estratégias, de modo a alcançar os objetivos pré-definidos e refletir sobre o processo de avaliação de diagnóstico e de intervenção semanal.

Primeiramente, foi necessário compreender as razões que sustentavam esta problemática, através de conversas informais estabelecidas com a educadora cooperante e com as auxiliares de ação educativa. Desta forma, ajudaram a identificar o ponto de situação, adequar estratégias e ponderar possíveis atividades. Verificou-se, com base nos dados recolhidos, que os comportamentos sociais observados eram já uma constante desde a entrada das crianças no jardim-de-infância, comportamentos esses influenciados pelo ambiente familiar e pelo processo de imitação de atitudes de elementos que lhes eram próximos.

Durante as primeiras semanas de intervenção pedagógica, foi possível ouvir as vozes das crianças e observar mais atentamente os seus comportamentos sociais. Concluiu-se, assim, que em alguns casos, os irmãos/primos das crianças costumavam agredir e não partilhavam objetos em casa, sendo, portanto, uma ocorrência comum.

Relativamente aos casos em que não era habitual as crianças recorrerem à agressão para a resolução de conflitos, tornou-se também uma forma de proteção perante situações em que as mesmas eram as vítimas da ação agressora.

Numa segunda vertente de ação pedagógica seguiu-se a concretização das atividades ponderadas e planeadas, tendo por base os interesses e necessidades das crianças, as temáticas agendadas pelo Plano Anual de Atividades e o desenvolvimento de aptidões sociais para dar resposta à questão da Investigação-Ação.

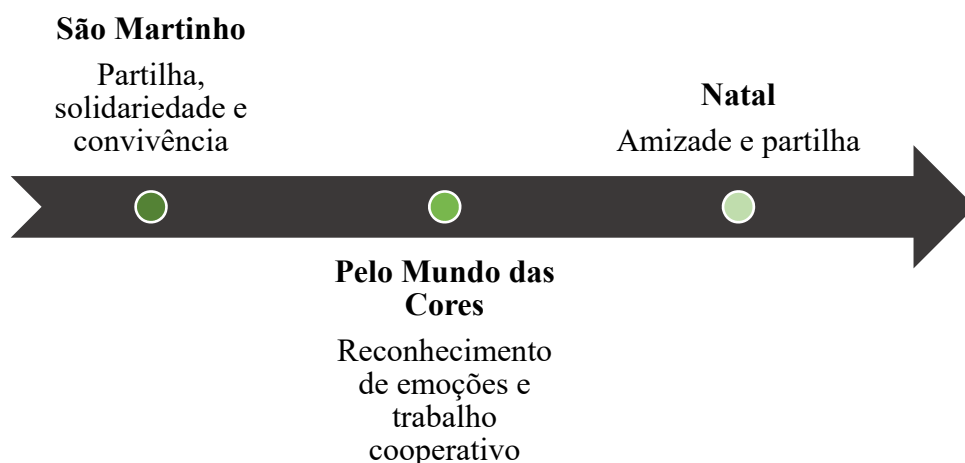
O ponto de partida para a motivação das diversas atividades desenvolvidas nas respetivas temáticas foi o conto de histórias. Através destas, as crianças identificam-se efetivamente com as personagens que interagem nos diferentes contextos e que manifestam diferentes personalidades e comportamento, sendo, por isso, um meio facilitador para a aquisição de atitudes e valores para a vida em cidadania (Leite & Rodrigues, citados por Romano, 2011).

As diversas atividades desenvolvidas procuraram desenvolver, mais concretamente, as várias competências descritas na Área de Formação Pessoal e Social, presentes nas OCEPE (2016), tais como:

- Identificar as suas características individuais e reconhecer e respeitar semelhanças e diferenças com as características dos outros;
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;
- Aceitar algumas frustrações e insucessos, procurando formas de as ultrapassar e melhorar;
- Esperar pela sua vez na realização de jogos e na intervenção nos diálogos, dando oportunidade aos outros para intervirem;
- Reconhecer a razão e a necessidade de existência de regras e procurar cumpri-las;
- Expressar as suas emoções e sentimentos e reconhecer ainda as emoções e sentimentos dos outros;
- Fomentar a autonomia para fazer escolhas e tomar decisões;
- Desenvolver o respeito pelo outro, numa atitude de partilha;
- Demonstrar comportamentos de entajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.

Segue o desencadeamento das atividades desenvolvidas tendo por base os objetivos descritos e as aptidões sociais que foram promovidas ao longo do mês de novembro e dezembro de 2017 (**Figura 15**):

Figura 15. Sequência das atividades desenvolvidas



5.4.2.1. O Dia de São Martinho

De acordo com o Plano Anual de Atividade do Infantário Rainha Sílvia, para o mês de novembro, estava previsto o desenvolvimento de atividades relacionadas com as tradições mais conhecidas da época em questão, como o dia de São Martinho. Assim sendo, durante a intervenção pedagógica fez-se referência à sua lenda e a alguns costumes gastronómicos, de forma lúdica e de acordo com os interesses das crianças.

Como tal, começou-se por estabelecer um diálogo mais próximo com o grande grupo, tentando introduzir algumas regras básicas de convivência, como esperar pela sua vez para a intervenção no diálogo. Neste momento, foram lançadas questões sobre as festividades do outono, de forma a tentar perceber quais eram os conhecimentos prévios das crianças relativamente às festividades do dia de São Martinho e à lenda a si associada, verificando-se que não conheciam as suas principais especificidades. Prosseguiu-se, posteriormente, com a demonstração de um teatro de sombras relacionado com esta temática para solidificar os conhecimentos (**Figuras 16 e 17**).

Figuras 16 e 17. Representação da Lenda de São Martinho



Após o teatro de sombras realizaram-se algumas questões orientadoras de modo a perceber se as crianças entenderam as ideias principais, focando as atitudes e valores inerentes à lenda. Através deste diálogo foi possível perceber que as crianças eram capazes de se colocar no lugar do mendigo e, tal como o soldado, ajudavam-no ao “*dar-lhe comida*”, “*oferecer-lhe roupa*”, “*convidar para ir a casa*”, entre outras ações solidárias.

Ainda, de modo a assinalar os costumes associados ao dia de São Martinho, as crianças realizaram o jogo *Castanhas Quentinhas*, no exterior da sala (**Figuras 18 e 19**). Para tal, foi necessário formar duas equipas que se deveriam dispor em duas filas. Junto a cada equipa encontrar-se-ia um cesto com bolas. Cada bola teria a si colado o desenho de uma castanha anteriormente personalizada pelas crianças. De frente para cada equipa, e a uma certa distância (1/2 metros), estaria um simulador de um assador de castanhas ao lume. Para a concretização do jogo, as crianças deveriam, à vez, retirar uma bola do seu cesto e colocar no seu assador de castanhas. Ganhava a equipa que fosse mais rápida a “assar todas as suas castanhas”.

No decorrer do jogo, as principais dificuldades registadas estiveram relacionadas com o saber esperar pela sua vez e respeitar a ordem de corrida de forma a não passarem à frente das outras crianças.

Figuras 18 e 19. Concretização do jogo *Castanhas Quentinhas*



As equipas foram formadas tendo em contas os níveis de relação social entre os elementos do grupo, registados ao longo das semanas. Crianças que não costumavam conviver ou que se agrediam com frequência foram colocadas na mesma equipa. Como nos diz Duarte (2009), a criança, através do jogo, desenvolve a sua capacidade de avaliar as suas atitudes, reorganizar e encontrar a relação com as outras crianças, aprendendo a resolver problemas em equipa decorrentes desta ação. Pereira (2008) acrescenta também que o jogo é valorizado pela sua componente lúdica e prazerosa, que leva a criança a cooperar com os outros e a interiorizar e aceitar regras, levando a uma promoção tanto do desenvolvimento motor como do social.

5.4.2.2. *Pelo Mundo das Cores*

O projeto *Pelo Mundo das Cores*, elaborado em colaboração com a colega Ana Azevedo, foi concretizado com o intuito de promover uma aprendizagem significativa e ativa sobre as cores, dando resposta a interesses e necessidades das crianças (nomeadamente a identificação das cores³, o reconhecimento de emoções e a relação cooperativa). Desta forma, pretendeu-se garantir uma abordagem transversal que envolveu várias dimensões de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, no presente ponto, serão apresentadas algumas das atividades desenvolvidas aquando da realização deste projeto para o colmatar da problemática identificada.

Como atividade de motivação, começou-se por apresentar às crianças o livro *O monstro das cores*, de Anna Llenas. O livro conta a história do monstro das cores, cujas emoções estão todas “*baralhadas*”. Assim sendo, surge uma menina que propõe ajudá-lo. Para tal, e com a intervenção do monstro, a menina separa as suas emoções por frascos, atribuindo uma cor a cada uma delas. Ao longo da leitura, simularam-se os acontecimentos da história ao mostrar alguns exemplares de frascos, inicialmente sem nada e posteriormente com as cores mencionadas ao longo do texto. No final, pretendia-se que fosse visível a organização das emoções do monstro através das cores dos frascos, tal como é visível na **Figura 20**.

³ Seguem-se as evidências retiradas do Diário de Bordo, do dia 31/10/2017, relativamente às dificuldades manifestadas pelas crianças na identificação das cores:

Durante as atividades livres, o Duarte pede-me para ir beber água. Assim sendo, levo-o até ao interior da sala. Durante o tempo em que está a beber água, observa o placar onde constam os aniversários, no qual é atribuído, para cada mês, uma cor e fotografia do aniversariante, respetivamente. Duarte verifica que faz anos no próximo mês, mencionando que faz anos “no vermelho”, quando a cor correta seria cor-de-rosa. Ao longo do estágio, começa a ser visível a dificuldade de algumas crianças em associar a cor ao seu nome correto, sendo este um aspeto que necessita de ser trabalhado o mais rapidamente possível.

Figura 20. Leitura da história *O monstro das cores*



Esta narrativa pretendia passar uma mensagem clara às crianças relativamente aos comportamentos a adotar no seu dia-a-dia (como a entreatajuda e a compaixão) utilizando-se, para tal, diversas analogias e socorrendo-se a um ser fabuloso como personagem principal – o monstro das cores. O facto desta personagem de cariz misterioso despertar um misto de sentimentos de admiração e de medo, facilmente suscita uma forte adesão por parte do grupo dadas as suas características humanas e as especificidades próprias à sua condição (Ramos, 2005; Bastos, 2002).

Após a compreensão dos aspetos principais da história, foi apresentado às crianças o *poster* das emoções. Neste constavam vários retângulos com as diferentes imagens do monstro a expressar as emoções abordadas na história. No fundo de cada retângulo era visível a cor correspondente à emoção que o monstro expressava, de acordo com a história. Pretendia-se com esta atividade que a criança fosse capaz de identificar qual das emoções sentia no dia em questão. Para tal, as crianças colocavam, à vez, uma bolinha dentro do frasco que se encontrava abaixo do retângulo correspondente. Desta forma, procedeu-se à organização das emoções das crianças da sala turquesa, tal como a menina organizou as emoções do monstro (**Figuras 21 e 22**).

Figuras 21 e 22. Reconhecimento e identificação de emoções



Uma vez que ao longo da identificação das emoções foi pedido às crianças que explicassem o porquê da sua escolha, foi possível verificar que a maioria das crianças demonstrou dificuldade em reconhecer a emoção “calma”. Constatou-se ainda que quatro crianças do grupo colocaram a bolinha no frasco de acordo com a preferência pela cor e não pela emoção que estavam a sentir no respetivo dia.

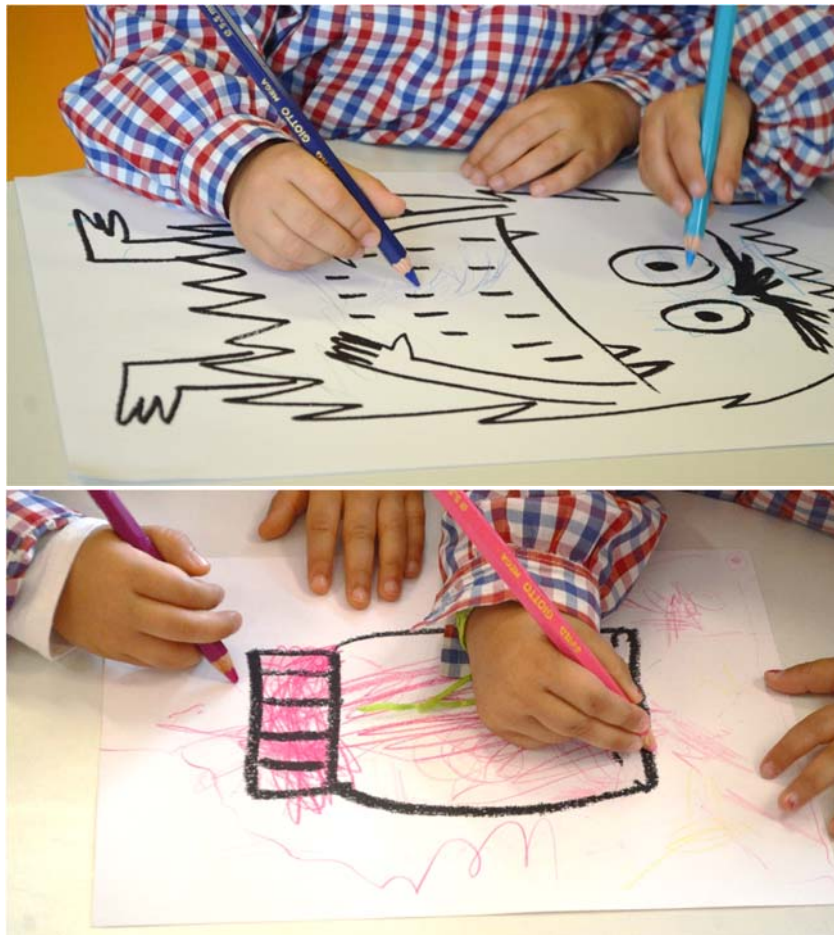
Em suma, a forma como as crianças compreendem e comunicam as suas emoções é fulcral, pois irá influenciar a relação que estabelecem com os outros, repercutindo-se, conseqüentemente, na satisfação das suas necessidades e nas suas relações interpessoais, daí a pertinência da introdução destas atividades. De facto, as nossas emoções influenciam-nos e causam diferentes reações no nosso corpo, provocando modificações a nível físico, emocional e a nível do comportamento social. Ao compreendê-las, somos capazes de entender as diferentes situações e criar estratégias para geri-las adequadamente, sendo este um exercício que deverá começar o mais cedo possível (Moreira, 2010).

Num terceiro momento, e tendo como inspiração o monstro e a organização por fracas e por cores das emoções do mesmo, as crianças construíram um móbile. No seu centro estaria o monstro das cores, colorido e confuso como se encontrava inicialmente.

À volta do monstro confuso estariam os frascos com as emoções organizadas por cores. Assim sendo, para a realização desta tarefa formaram-se pares com o intuito de colorirem o monstro confuso, em tamanho A3, e os frascos, em tamanho A2, com lápis de cor seguindo as respetivas cores (**Figuras 23 e 24**).

Assim, as crianças tiveram a liberdade de escolher que frasco pretendiam colorir tendo a conta a sua preferência pela cor. Através desta tarefa, foi desenvolvido um ambiente de cooperação em grupo, partilha de materiais à disposição para a concretização da atividade e o respeito pelo trabalho concretizado pelos elementos do seu grupo, que decorreu, de uma maneira geral, de forma organizada e pacífica.

Figuras 23 e 24. Trabalho cooperativo para a elaboração do móbile



Após as crianças terminarem de colorir os diferentes elementos, estes foram expostos na sala, tal como evidenciado na **Figura 25**.

Figura 25. Móbile de *O monstro das cores*



De acordo com Lopes e Silva (2008), as atividades de aprendizagem cooperativa desenvolvidas em idade pré-escolar devem ser concretizadas com grupos de dois e aumentar, gradualmente, o seu número, sem nunca exceder quatro ou cinco elementos por grupo. As atividades devem implicar interações simples e de curta duração, claramente dirigidas ao objetivo, tal como se tentou que ocorresse neste momento em específico.

5.4.2.3. A Magia do Natal no Infantário

As últimas semanas de estágio foram dedicadas às festividades do Natal, tendo por base os interesses das crianças, registados ao longo do período de intervenção, e a promoção de atitudes e valores relacionados com esta época, como a amizade, a entreatajuda e a partilha.

Seguindo a estratégia de intervenção previamente definida, e dado o interesse das crianças por histórias, foi apresentado o livro *Os amigos do Pai Natal*, de M. Christina Butler. A obra conta a história do ano em que o pobre Pai Natal está com gripe e não é capaz de distribuir as prendas que as crianças lhe pediram. Assim sendo, pede ajuda ao Pequeno Ouriço-Cacheiro para que parta num trenó carregado com um saco de prendas para o ajudar nesta difícil tarefa. Contudo, são demasiados presentes para um animal tão pequeno distribuir sozinho. Assim sendo, contará com a ajuda dos outros amigos do Pai Natal. Como forma de agradecimento, o Pai Natal, no final da história, oferece um

presente ao Ouriço-Cacheiro. Além da temática evidente, estão omnipresentes os valores da amizade, ao longo de toda a narrativa.

A história foi lida e, ao mesmo tempo, simulada com recurso a imagens ampliadas das páginas do livro, em tamanho A3, utilizando-se um saco com prendas para ilustrar o saco de prendas do Ouriço-Cacheiro (**Figura 26 e 27**).

Figuras 26 e 27. Recursos para o conto da história *Os amigos do Pai Natal*



Após a discussão das ideias principais da história, as crianças entenderam que o Natal não é apenas uma época para pedir presentes, mas também para ajudar e partilhar com quem mais precisa e agradecer a amizade e o amor que recebemos todo o ano dos nossos amigos e familiares, que nos ajudam diariamente. Desta forma, foi questionado às crianças se achavam boa ideia elaborar um presente para oferecer aos amigos da sala do lado, como forma de agradecimento dos momentos felizes que passaram durante o ano, no acolhimento e nas brincadeiras livres no exterior. Em diálogo em grande grupo, ficou

acordado que iriam construir um quadro (no qual seriam coladas bolas de natal, personalizadas por cada criança), para oferecer aos seus amigos.

Com a finalização do presente, as crianças deslocaram-se até à sala rosa para oferecer e, desta forma, agradecer pela amizade dos seus amigos. Como forma de agradecimento, a sala rosa pendurou o quadro junto à casinha das bonecas e ofereceu guloseimas às crianças da sala turquesa vivenciando-se, em contexto real, um momento de partilha entre as crianças (**Figuras 28 e 29**).

Figuras 28 e 29. Elaboração e entrega do quadro à sala rosa



5.4.3. Fases do Projeto

O cronograma seguinte resume e particulariza as etapas e organiza o tempo dedicado a esta Investigação-Ação (**Figura 30**). Tal como referido, o respetivo projeto foi executado durante a intervenção pedagógica – de 9 de outubro a 6 de dezembro – em períodos de três dias por semana: segundas, terças e quartas. É de realçar que este planeamento foi e pretendia-se que fosse continuado pelos envolventes no processo educativo das crianças da sala turquesa.

Figura 30. Fases do projeto

Fases	Procedimentos	Duração ⁴								
		Outubro				Novembro				Dezembro
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a
Planeamento	Observação e Recolha de Dados									
	Identificação do Problema									
	Revisão Literária Preliminar									
Ação	Operacionalização das Estratégias									
Reflexão	Recolha e Análise de Dados									

5.4.4. Do Ponto de Partida ao Ponto Intermédio: Que Reflexão?

Ao longo de todo este processo, e após a aplicação das estratégias deste Projeto de Investigação-Ação, foi possível verificar uma melhoria relativamente às questões relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social das crianças da sala turquesa. Mais concretamente, as crianças melhoraram a sua capacidade de partilhar, verificando-se ao longo das atividades livres no exterior e nas atividades de estimulação, ao emprestarem brinquedos e objetos necessários para a concretização das atividades, ainda que, em alguns casos, motivadas pelo adulto.

Os casos de violência foram difíceis de se reduzir, apesar de se notar um reconhecimento das repercussões das ações violentas nos sentimentos e no bem-estar dos outros. As crianças pediam desculpa, abraçavam e já começavam a ter uma maior sensibilidade relativamente aos casos em que as outras crianças ficavam magoadas ou tristes com este tipo de interação.

Quanto ao respeito e à aceitação das diferenças, notou-se uma maior predisposição na interação livre e espontânea e na formação do comboio, na medida em que as crianças começaram a procurar a companhia de novos parceiros.

Termino ao salientar que este é um trabalho que se pretendia que fosse continuado, envolvendo não só a educadora de infância, mas também toda a comunidade educativa. A mudança só é bem-sucedida se todos trabalharem para um objetivo comum, conscientes de que existem problemas que conseguem ser resolvidos. Como tal, é necessário que o grupo responsável pelo processo educativo destas crianças se debruce sobre eles, analisando-os e procurando soluções de forma reflexiva (Pereira, 2008).

⁴ A intervenção pedagógica apresentou uma durabilidade de 9 semanas, sendo a primeira semana referente aos dias de 9 a 11 de outubro, a segunda de 16 a 18 de outubro, a terceira de 23 a 25 de outubro, a quarta de 30 a 31 de outubro, a quinta de 6 a 8 de novembro, a sexta de 13 a 15 de novembro, a sétima, de 20 a 22 de novembro, a oitava de 27 a 29 de novembro e a nona de 4 a 6 de dezembro.

5.5. O Contacto com a Comunidade para Experiências Significativas

Uma vez que a aprendizagem é sempre mais significativa quando as crianças têm a possibilidade de experimentar e descobrir em contexto real, em contacto e em cooperação com outros elementos (quer do seu meio próximo, quer com elementos externos da comunidade), foram várias as atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica com este objetivo. Pretendia-se, através de interesses/questões/desafios sugeridos pelo grupo, dar resposta à curiosidade das crianças, procurando simultaneamente desenvolver e colmatar dificuldades, que foram sendo registadas ao longo do período de estágio. Tal como nos dizem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio para alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30).

Assim sendo, segue-se uma descrição reflexiva de atividades que procuraram dar resposta às necessidades do grupo e, assim, desenvolver as aptidões sociais das crianças, bem como as restantes dimensões de aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, visava-se ainda ir ao encontro dos objetivos patentes no Plano Anual de Atividades do Infantário.

5.5.1. O Que Acontece Depois da Semente Cair na Terra?

Durante a semana destinada à temática *A Alimentação*, foi apresentado ao grupo o livro *Não quero comer legumes!*, de Valentina Mazzola. A obra conta a história do Rato Renato que detestava legumes e, como tal, recusava-se a comer sopa. Aos poucos, a avó muda a opinião do seu neto ao dar-lhe a provar alguns vegetais/frutos/legumes que existiam na sua horta. Além disso, e no local, a avó explica ao Renato como é que os legumes, os vegetais e/ou os frutos crescem e sobrevivem, deixando-o surpreso. Desta forma, Renato descobre que o seu sabor não é tão mau como imaginava, passando a gostar de sopa, especialmente sopa de tomate. Após a leitura da história, e aquando da realização de questões de modo a perceber se as crianças estiveram atentas e se compreenderam as ideias principais, surgiu a seguinte pergunta:

Depois da semente cair na terra cresce mesmo um tomate?

Diário de Bordo, 16 de outubro de 2017

Ao invés de uma explicação exaustiva, na qual seria exposto o processo desde o momento em que a semente é plantada até ao momento em que o fruto nasce, decidiu-se que seria muito mais significativo se as crianças descobrissem a resposta à questão por si próprias e em contexto real. Mais significativo ainda seria se, para tal, contassem com a colaboração de um elemento da comunidade, especialista na área a ser explorada pelas crianças.

Assim sendo, as crianças da sala turquesa receberam, na semana seguinte, a visita de um Engenheiro Agrónomo, o Sr. Martim Cardoso, com o principal intuito de plantarem sementes nos vasos que haviam sido pintados pelas crianças anteriormente (**Figura 31**).

Figura 31. Pintura dos vasos efetuada pelas crianças



Durante a plantação das sementes, e com a participação do Sr. Martim Cardoso, foi possível consolidar conhecimentos e esclarecer dúvidas que foram surgindo ao longo desta atividade (**Figura 32**) relativas às necessidades das plantas (água, sol, terra, adubo) e à duração do seu crescimento.

Figura 32. Plantação das sementes



O principal obstáculo registado ao longo desta atividade esteve relacionado com o tamanho das sementes. Por serem muito pequenas, as crianças tiveram alguma dificuldade em agarrar e colocá-las dentro do vaso, pelo que numa próxima oportunidade será mais adequado plantar algo maior, como feijões (por exemplo). Durante a plantação das sementes, as crianças demonstraram grande entusiasmo, pois foi uma experiência dinâmica que resultou numa nova aprendizagem significativa. Por fim, os vasos foram expostos no exterior da sala, tal como é possível observar na **Figura 33**.

Figura 33. Exposição dos vasos no exterior da sala



Uma vez que o jardineiro do Infantário se encontrava no exterior a cortar a relva do jardim, o Sr. Martim Cardoso pediu que lhe fornecesse uma das ervas que estava a ser retirada, de modo a que as crianças conseguissem observar “*a parte da planta que está escondida na terra*”. Uma a uma, cada criança teve oportunidade de observar, de perto, a sua constituição (**Figura 34**).

Figura 34. Observação da raiz



5.5.2. Comemorar o Pão-por-Deus: Mais Importante do que Receber é Dar!

De forma a assinalar as festividades do Pão-por-Deus e os valores a si associados, foi apresentada uma peça de teatro, no Externato Princesa Dona Maria Amélia, no dormitório da Sala Vermelha e Amarela. Esta representação contou com a participação das estagiárias da Universidade da Madeira e das estagiárias profissionais, que se encontravam a realizar a sua Prática Pedagógica na presente Instituição. Contou-se ainda com a colaboração imprescindível do professor de Educação Musical, Adérito Gouveia.

Intitulada *O Pão por Deus está a Chegar!*, esta representação dramática pretendia debruçar-se sobre a origem do Pão-por-Deus e a sua continuidade nos dias de hoje através de um diálogo entre avó e neta. Ao longo da peça estiveram também presentes os frutos típicos desta época, que se assumiram como personagens participantes e que interagem com o público (especialmente com as crianças), de forma a captar a atenção de forma mais lúdica e, assim, tornar a aprendizagem mais significativa dos aspetos que se pretendiam enaltecer (**Figura 35**). Um dos objetivos principais da peça era transmitir valores como a partilha às salas turquesa e rosa do Infantário Rainha Sílvia e às salas vermelha e amarela do Externato Princesa Dona Maria Amélia. As famílias das crianças

foram igualmente convidadas a participar e a assistir a este momento preparado pelas estagiárias.

Figura 35. Representação da peça *O Pão-por-Deus está a Chegar!*



Após a peça de teatro, o grupo da sala turquesa dirigiu-se ao Hospício da Princesa Dona Maria Amélia, a fim de oferecer o saco do Pão-por-Deus e o bolo de frutos – confeccionado no dia anterior pelas crianças (**Figuras 36 e 37**) –, cantar uma das músicas que aprenderam ao longo da semana e conviver com as pessoas que se encontravam no lar.

Figuras 36 e 37. Partilha dos frutos do Pão-por-Deus e do bolo de frutos confeccionado pelas crianças





Deste modo, em contexto real, as crianças compreenderam que é muito mais importante dar do que receber, pois desta forma conseguem levar alegria àqueles que mais precisam.

5.5.3. Quando o Azul Dá um Abraço ao Amarelo, Ficam Mesmo Verdes?

No decorrer do projeto *Pelo Mundo das Cores*, e com o objetivo de fomentar a curiosidade e dar resposta aos interesses relacionados com a mistura de cores, foi apresentado ao grupo o livro *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*, de Leo Lionni, em formato digital (**Figura 38**), no qual é relatada uma história de amizade entre os vizinhos Pequeno Azul e Pequeno Amarelo. Certo dia, o Pequeno Azul foi visitar o seu amigo, mas não o encontrou em sua casa. Por essa razão, partiu numa grande aventura à sua procura. Quando o encontra fica tão feliz que lhe dá um abraço, “*um abraço tão forte que se tornam verdes*”.

Figura 38. Apresentação da história *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*



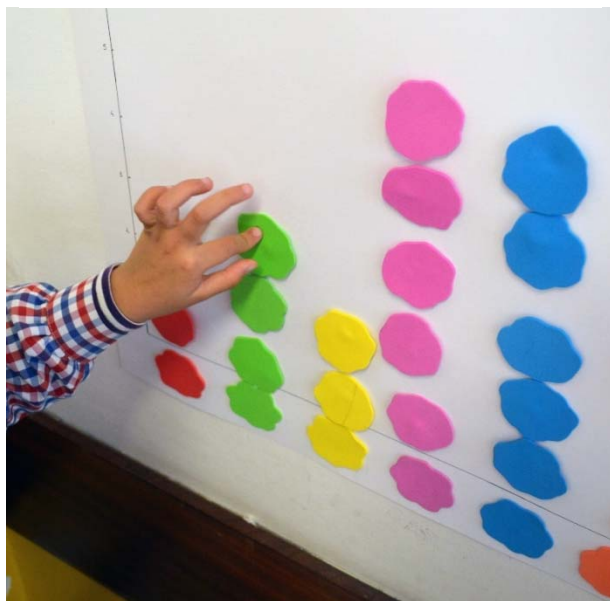
De forma a que as crianças comprovassem que, de facto, quando o Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo dão um abraço muito forte tornam-se verdes, formaram-se pares e distribuíram-se, por cada um deles, sacos e tinta guache azul e amarela. Ao misturarem as tintas dentro do saco, as crianças confirmaram empiricamente que o que consta na história é realmente verdadeiro. Neste contexto, foi ainda dada a possibilidade de escolherem várias combinações de tinta, com diferentes tonalidades, de forma a verificarem que é possível criar variadas cores quando estas também dão “*um abraço muito forte*” (**Figura 39**)

Figura 39. Mistura de cores através de tintas guache



Após a exploração das várias combinações de cores, e tendo em conta os conhecimentos adquiridos ao longo deste projeto, foi questionada a cada criança qual era a sua cor favorita. De forma a descobrirem a cor com maior votação e eleger a cor favorita da sala turquesa, as crianças criaram um gráfico simples recorrendo a uma cartolina A2 e a moldes de várias cores que se queriam colocados na coluna escolhida por elas (**Figura 40**). Assim, ao longo desta atividade, além das crianças darem a conhecer ao grupo a sua cor favorita e passarem a conhecer as preferências das outras crianças, foi possível verificar se ainda tinham dificuldade em identificar e nomear cores. Após o preenchimento do gráfico, as crianças foram apoiadas a “ler” e interpretar os dados recolhidos, dando resposta a uma questão com real sentido para o grupo.

Figura 40. Gráfico construído pelas crianças



De modo a finalizar o projeto *Pelo Mundo das Cores*, e em colaboração com a Associação Barmen da Madeira, o grupo teve a oportunidade de confeccionar *cocktails* sem álcool com o principal objetivo de, através da mistura de sumos com cores diferentes, criarem-se as cores registadas no gráfico (**Figuras 41 e 42**). Além disso, pretendia-se que o grupo verificasse que, em diferentes contextos do nosso quotidiano, é possível constatar o fenómeno observado na história e verificado através da exploração dos sacos sensoriais. Objetivava-se ainda uma interiorização da presença da matemática em atividades do dia-a-dia, mais concretamente a noção de pequenas quantidades ao adicionarem ingredientes ao seu *cocktail*.

Figuras 41 e 42. Confeção do *cocktail Verde*



Após a exposição dos *cocktails* confeccionados pelo grupo a alguns membros da comunidade educativa (**Figura 43**), as crianças puderam finalmente degustá-los. Esta foi também uma oportunidade de verificar se as crianças identificavam corretamente a cor do seu *cocktail* e a cor dos *cocktails* das outras crianças. A maioria foi capaz de efetuar a classificação de forma assertiva, à exceção de 4 elementos do grupo, o que demonstrou que, de uma maneira geral, as atividades deste projeto levaram à aquisição dos conhecimentos que se pretendiam que fossem adquiridos.

Figura 43. Exposição dos *cocktails* confeccionados pelas crianças



5.6. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Educação de Infância

Segundo Estrela (1994), todos os que pretendem participar ativamente na área da educação devem pesquisar e analisar a sua realidade específica, tomando notas ao longo do período de observação e, numa fase posterior, interpretar os resultados obtidos. O educador deve, portanto, observar e problematizar a realidade de modo a construir hipóteses explicativas e adotar estratégias para intervir de forma sustentada, promovendo aprendizagens significativas que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

De modo a adequar o ambiente físico e as rotinas diárias, é necessário observar as crianças do grupo com o intuito de recolher informações gerais e individualizadas sobre o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, espera-se que o currículo seja desenvolvido com base numa planificação flexível que irá determinar a organização e a

avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos que dão resposta a necessidades e interesses (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Seguindo esta linha de pensamento, foi possível concluir que as crianças da sala turquesa apresentavam dificuldades e diferentes níveis de desenvolvimento em áreas específicas que, a meu ver, deveriam ser principais focos da minha intervenção pedagógica. As principais problemáticas constatadas, para além das questões relacionadas com o Projeto de Investigação-Ação, centravam-se no desenvolvimento da expressão verbal surgindo, assim, a necessidade de adoção de estratégias adequadas ao contexto. O diálogo cuidado, no qual esteve presente a relação de pergunta-resposta entre o adulto e a criança, contribuiu para o desenvolvimento linguístico das crianças. Além disso, o conto de histórias nas quais as imagens eram apelativas, o contexto significativo para as crianças e a presença de elementos que simulavam passagens da história contribuiu para o mesmo fim. Assim sendo, as atividades de motivação partiram frequentemente da leitura de histórias, cujo campo vocabular era de especial interesse para as crianças (história do universo animal e fabuloso, como por exemplo). Por conseguinte, promoveu-se o desenvolvimento e a aquisição da linguagem (Bastos, 2002).

Para além das dificuldades manifestadas, foram vários os interesses demonstrados pelas crianças da sala turquesa essenciais para a motivação e para o desenvolvimento de competências que tornaram a aprendizagem significativa em ambientes estimulantes para as mesmas. O conto de histórias, as canções, o desenho, a pintura, os animais e a exploração livre do meio foram as principais áreas de interesse das crianças que estiveram, na medida do possível, patentes ao longo das planificações semanais. Ao reforçá-los estamos a encorajar as crianças a alargar os seus conhecimentos partindo daquilo que já conhecem e gostam (Torres, 2014).

Tendo como base o conhecimento das capacidades e interesses das crianças acredito que durante a intervenção pedagógica na sala turquesa consegui proporcionar uma aprendizagem ativa, fundamental para o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem adequadas aos contextos, promovendo de igual forma as potencialidades das crianças. Este tipo de aprendizagem parte do sujeito que aprende, no sentido em que é executada pelo mesmo, ao invés de lhe ser transmitida. No caso das crianças mais pequenas, a aprendizagem ativa apresenta sempre uma componente sensoriomotora, onde é envolvido o movimento, a procura, a manipulação, a audição e o tato (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). Por outras palavras, “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção

com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 22).

Estou igualmente consciente de que a gestão do espaço e do tempo durante a intervenção pedagógica não foi a mais adequada em todas as situações. Fragilidades estas que foram invertidas e melhoradas ao longo das intervenções pedagógicas graças ao *feedback* da orientadora cooperante e da orientadora científica. Além disso, apercebi-me de uma maior estabilidade emocional relativamente a situações que exigiram maior controlo do grupo a nível comportamental.

De facto, esta forma de estar e de refletir criticamente sobre as questões relacionadas com a Educação de Infância foram fortemente influenciadas por uma motivação intrínseca enorme, não só pelas bases adquiridas ao longo da minha formação como também pelo contributo das aulas de seminário que decorreram no contexto da Unidade Curricular Prática Pedagógica I. Além da orientação assertiva e sempre pertinente fornecida pela orientadora pedagógica, foi ainda proporcionado à turma um conjunto de palestras de relatos de vivência/estudos efetuados por especialistas em áreas como o desenvolvimento curricular na Educação de Infância, a consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar, a Pedagogia de Projeto e os Jogos Matemáticos. Estas palestras ajudaram na análise dos respetivos conteúdos, com o intuito de recolhermos bases sólidas para melhorar a nossa intervenção pedagógica durante o período de estágio.

Em suma, considero que a minha intervenção pedagógica na sala turquesa foi bastante enriquecedora para mim uma vez que, além de verificar a importância do perfil específico do educador e da aplicação de pedagogias que colocam a criança no centro da ação, obtive um contacto direto com métodos e técnicas de intervenção através do exercício de observação, de recolha de dados, reflexão crítica e aplicação de estratégias e atividades. A utilização de referências foi também uma mais-valia, pois comprovei o que observei e vivenciei com a teoria adquirindo conhecimentos que posso usar ao longo da minha formação académica e profissional.

Capítulo VI

Intervenção Pedagógica no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Numa escola de Chicago, contava J. Dewey, ensinava-se a nadar através dos mais variados exercícios, sem que os alunos entrassem na água. Um dia alguém perguntou a um dos alunos o que aconteceu no dia em que se lançou à água. Afundei-me – respondeu o jovem (Trindade, 2018, p. 11).

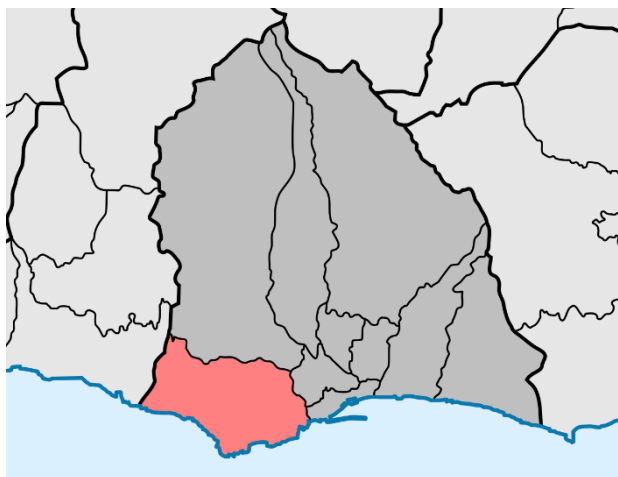
No presente capítulo pretende-se descrever e refletir sobre a Intervenção Pedagógica no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, com uma turma de 3.º Ano. A realização desta Prática Pedagógica iniciou-se a 9 de abril e findou a 5 de junho de 2018, decorrendo três vezes por semana (segundas, terças e quartas), no turno da tarde. A primeira semana destinou-se a uma observação participante, de forma a conhecer a turma e a professora cooperante, e à recolha e análise de alguns dados fulcrais sobre as especificidades dos alunos, com o intuito de adequar as intervenções mais diretas em contexto que tiveram lugar nas semanas subsequentes.

Desta forma, ao longo deste capítulo, é possível conhecer as principais características da instituição e do seu meio envolvente, analisar as características da turma, nomeadamente os seus interesses e motivações, mas também as dificuldades registadas, e refletir sobre as atividades que se enquadraram no Projeto de Investigação-Ação e nos Projetos com a Comunidade. Objetiva-se, deste modo, retratar alguns momentos da prática pedagógica contextualizada e diferenciada, de acordo com a realidade, apresentando-se, posteriormente, a reflexão final sobre toda a intervenção realizada ao longo das 9 semanas de estágio.

6.1. Caracterização do Meio Envolvente

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho (EB1/PE de São Martinho) situa-se no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia de São Martinho (**Figura 44**).

Figura 44. Localização geográfica da freguesia de São Martinho



São Martinho é uma freguesia cuja dimensão populacional tem vindo a aumentar nos últimos anos, em consequência da construção de diversos complexos públicos e privados. É, ainda, dotada de vários recursos desportivos e recreativos dos quais os agentes educativos podem e devem extrair o seu máximo potencial para a sua intervenção educativa. A título de exemplo, temos a Junta de Freguesia, as Escolas Profissionais, os Centros Comunitários, as Centrais Elétricas, as Cooperativas Agrícolas, os Laboratórios de Engenharia Civil e de Controlo de Qualidade de Água, a Estação de Biologia Marinha, os Clubes Desportivos e Culturais, os Escuteiros, os Campos e o Estádio de Futebol. Assim, é importante salientar alguns dos parceiros da Comunidade Educativa como o Centro Cívico de São Martinho, a Escola Profissional Francisco Fernandes, a Polícia de Segurança Pública e o Centro de Saúde da Nazaré.

(Projeto Educativo de Escola, 2016-2020)

O estudo do meio que envolve a instituição manifesta-se essencial, pois este influencia indiretamente a educação das crianças. Assim sendo, o professor deve encarar esta prática como um instrumento de análise e reflexão, de modo a que consiga adaptar a sua intervenção pedagógica às necessidades da turma com quem interage diariamente.

6.2. Caracterização da Instituição

A EB1/PE de São Martinho (**Figura 45**) foi inaugurada em dezembro de 1968 e funciona em regime de Escola a Tempo Inteiro desde o ano letivo de 1996/1997. Atualmente, o horário de funcionamento é das 8h30 às 18h30.

Figura 45. EB1/PE de São Martinho



Esta escola é constituída por um edifício interligado por corredores, com salas distribuídas em ambos os lados. Em 2003, foi adicionado um anexo que integra 3 salas. Através da tabela que se segue é possível conhecer, de forma mais detalhada, os principais espaços da escola:

Tabela 2. Espaços físicos da EB1/PE de São Martinho

Espaço	Quantidade
Sala de aula curricular	8
Sala de Pré-Escolar	3
Sala de TIC	1
Sala de Expressão Plástica	1
Sala de Expressão Musical	1
Sala de Professores	1
Sala de Apoio de Educação Especial	1
Biblioteca	1
Secretaria	1
Gabinete de Direção	1
Gabinete de Apoio	1
Arrecadação	2
Casa de Banho de Alunos	4

Casa de Banho de Professores	2
Refeitório	1
Cozinha	1
Recinto Exterior (desportivo e recreio)	2

É ainda importante referir a constituição da equipa educativa que desenvolveu um trabalho ativo e apoiante para o bem-estar dos alunos da escola, que se encontravam nas mais diversas faixas etárias e com necessidades e interesses distintos.

O corpo docente era constituído por:

Tabela 3. Pessoal docente da EB1/PE de São Martinho

Pessoal Docente	Quantidade
Pré-Escolar	6
1.º Ano	2
2.º Ano	3
3.º Ano	2
4.º Ano	2
Educação Especial	6
Atividades de Enriquecimento Curricular	16
Total	37

O corpo não docente era composto por:

Tabela 4. Pessoal não docente da EB1/PE de São Martinho

Pessoal não Docente	Quantidade
Técnica Superior de Biblioteca	1
Assistente Técnica	2
Assistente Técnica de Educação Especial	1
Assistente Operacional	9
Assistente Operacional de Apoio Educativo (no Pré-Escolar)	7
Total	18

(Projeto Educativo de Escola, 2016-2020)

6.3. Organização da Sala do 3.º A

Tal como defende Morgado (2004), a gestão do espaço e dos recursos de uma sala de aula está dependente da capacidade do professor em conjugar adequadamente variáveis como o ano de escolaridade, as competências, as motivações e os estilos de aprendizagem dos alunos, a disponibilidade de recursos oferecidos pela escola, as opções metodológicas defendidas por si, entre outras. Desta forma, a escolha e a organização dos materiais e dos recursos a utilizar devem estar em concordância com estes fatores.

Assim, e dado o seu impacto no desenvolvimento holístico dos alunos, tornou-se primordial compreender a organização e gestão da sala do 3.º A para, posteriormente, refletir sobre as suas especificidades.

Figura 46. Organização da sala de aula



A sala de aula do 3.º A era ampla, o que permitia a fácil circulação pelos alunos. Habitualmente, as mesas e as cadeiras encontravam-se dispostas em filas consecutivas, umas atrás das outras, seguindo um modelo ainda muito fixo e estereotipado. Ainda assim, notou-se abertura e flexibilidade para uma reorganização da sala sempre que as atividades assim o exigiam, tal como visível na figura. A sala tinha bastante iluminação graças às grandes janelas que se encontravam ao longo de toda a parede lateral direita.

Figura 47. Cartazes informativos e artefactos produzidos pelos alunos



Uma vez que esta sala era partilhada com os alunos de 1.º ano, era possível encontrar, nas paredes, cartazes alusivos aos temas abordados em aula e artefactos resultantes das atividades desenvolvidas pelas crianças tanto do 3.º ano como do 1.º ano. Estes elementos afixados nas paredes da sala forneciam informação visual útil, sobretudo

quando os aspetos referidos pelo professor não eram facilmente encontrados no seu ambiente natural (Molina, 2015).

Figura 48. Quadro branco da sala



No centro da sala, e de frente para os alunos, encontrava-se um quadro com dimensões razoáveis para as atividades que exigiam a sua utilização.

Figuras 49 e 50. Armários para a arrumação de material



Os materiais estavam acessíveis e guardados nos armários e dispostos em caixas. Neles, era possível encontrar manuais, cadernos, estojos, dicionários, recursos para a pintura, colagem e recorte e outros materiais lúdico-manipulativos. Desta forma, o espaço encontrava-se sempre limpo e arrumado. Contudo, o espaço e os respetivos materiais poderiam estar organizados por áreas distintas, tornando o ambiente mais convidativo a uma exploração mais recorrente e cómoda fomentando, assim, a autonomia dos alunos.



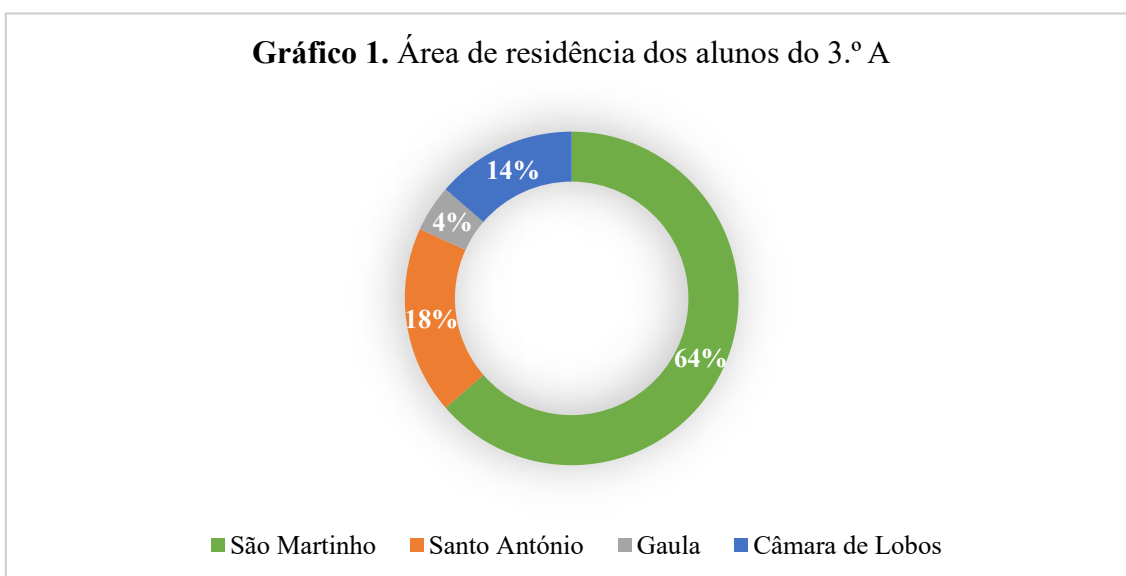
6.4. Caracterização da Turma

Durante a ação pedagógica, o professor deve levar a cabo uma reflexão crítica sobre o contexto socioeconómico, os interesses, as dificuldades e os processos de aprendizagem dos seus alunos, de forma a:

[envolver] todos os alunos e ajustando o nível de apoio providenciado, a complexidade das tarefas, os ritmos e os processos de aprendizagem às competências, motivações e perfis de aprendizagem dos alunos (Tomlinson, citado por Morgado, 2004, p. 54).

A turma do 3.º A era constituída por 22 alunos, sendo 11 do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

A sua maioria residia no concelho do Funchal, mais concretamente nas freguesias de São Martinho e de Santo António. Contudo, uma pequena percentagem de alunos residia nas freguesias de Câmara de Lobos e de Gaula, tal como se verifica através do **Gráfico 1**.



Tendo em conta as conversas informais estabelecidas com a professora cooperante e através da análise do **Gráfico 2** e da **Tabela 5**, relativos às habilitações literárias e às profissões dos pais respetivamente, é possível concluir que as famílias pertencem maioritariamente à classe socioeconómica média.

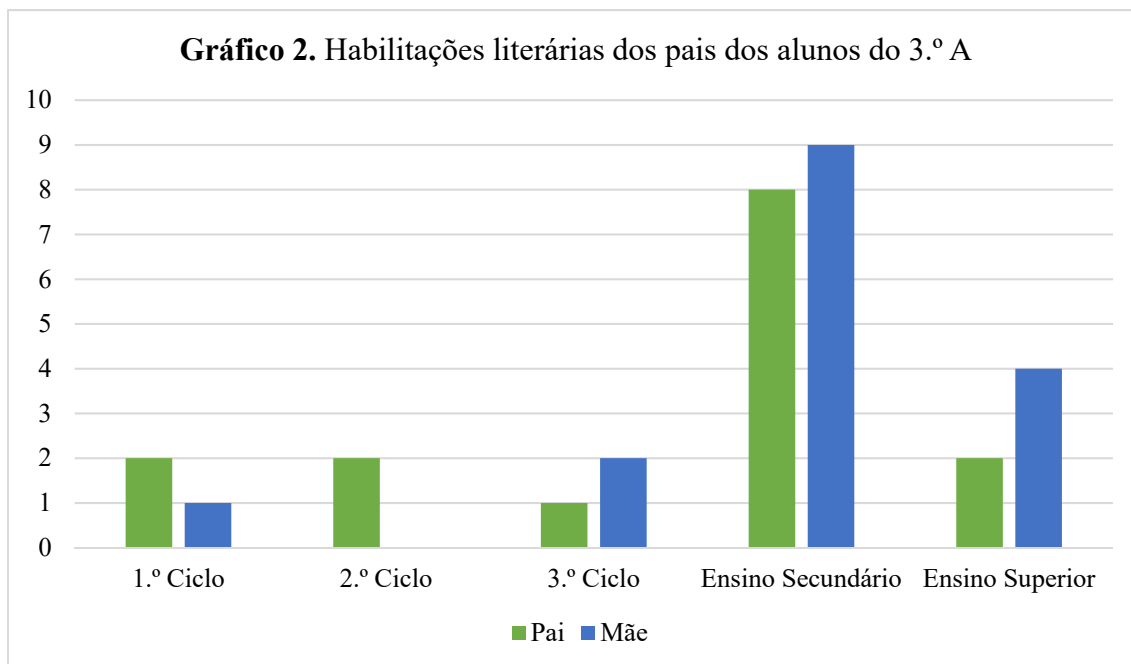


Tabela 5. Profissão dos pais dos alunos do 3.º A

Profissão dos Pais dos Alunos do 3.º A	Quantidade
Empregado de Mesa	6
Cozinheiro	5
Assistente Operacional	4
Assistente Técnico	3
Operador de Loja	3
Técnico Comercial de Vendas	2
Supervisor de Caixa	1
Assistente Técnica	1
Eletricista	1
Contabilista	1
Motorista	1
Polícia	1
Segurança	1
Gestor	1
Cobrador	1

Educador de Infância	1
Assistente Dentária	1
Professor	1
Desempregado	2

Naturalmente, por se tratar de uma turma heterogénea, os alunos do 3.º A tinham interesses/motivações, necessidades e níveis de desenvolvimento distintos nas diferentes áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), que foram registados para reflexão e avaliação posteriores, agora analisados abaixo. Este exercício permitiu adequar a intervenção pedagógica e aplicar estratégias que permitissem o desenvolvimento e a aprendizagem de forma contextualizada e significativa nas diferentes áreas.

Português

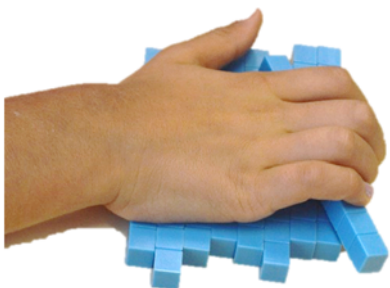
A leitura e audição de variados textos, em especial de obras para a Literatura Infantil, suscitavam grande entusiasmo por parte do grupo sempre que eram proporcionadas oportunidades para a antecipação de conteúdos ou quando os textos eram escutados através do gravador.



Estas dinâmicas faziam-se acompanhar frequentemente por exposições de imagens no quadro, em tamanho A3, tanto das suas ilustrações, como de elementos chave para uma melhor compreensão da história.

Ao longo das intervenções diretas no contexto, verificou-se que a maior parte dos alunos apresentava algumas lacunas relativamente ao conhecimento e ao domínio da expressão oral, constatados durante os diálogos entre aluno-aluno/aluno-professor e em situações mais formais, nas quais eram exigidas exposições mais elaboradas de ideias/pensamentos/opiniões. Por consequência, existiam também algumas dificuldades na leitura e também na interpretação das ideias/questões sugeridas pelos textos diversos.

Não se registaram, contudo, grandes dificuldades gramaticais no que diz respeito à identificação das classes de palavras e à conjugação de tempos verbais.



Relativamente à Matemática, os alunos do 3.º A demonstravam grande facilidade em representar grandezas através de frações. Eram também capazes de as ordenar tendo em conta o denominador ou o numerador e representá-las na reta numérica.

Durante a resolução de problemas de até três passos, nos quais estavam envolvidas situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar, algumas dificuldades foram manifestadas devido às dificuldades de interpretação de texto manifestadas pelos alunos. Neste sentido, a utilização de recursos lúdico-manipulativos foi uma mais-valia para a representação de situações problemáticas de carácter mais abstrato para as crianças.

Foram ainda registadas algumas lacunas aquando da aplicação do algoritmo da multiplicação e da divisão, em situações em que estavam envolvidos números até um milhão.



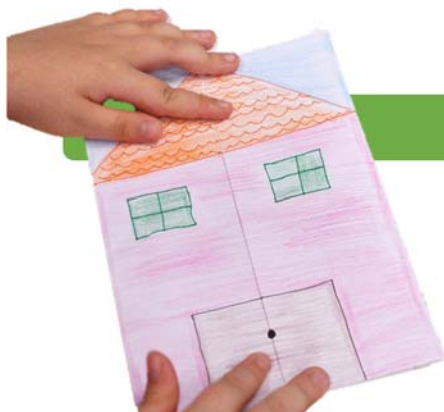
Estudo do Meio

Durante o período de intervenção foi possível verificar que a maior parte da turma despertava grande interesse pela área do Estudo do Meio, mais concretamente pelas experiências que foram realizadas com luz, ímanes e de mecânica.

Este entusiasmo espontâneo justificava-se pelo facto destas experiências permitirem aos alunos comprovar hipóteses – em contexto real e com recurso a materiais diversificados –, através da experimentação e da observação direta. Desta forma, conseguiam concluir autonomamente as principais informações pretendidas. Por outras palavras, os materiais colocados à disposição, essencialmente de uso corrente, procuravam facilitar a observação das suas propriedades em experiências elementares que as destacavam. Os alunos eram igualmente capazes de registar as suas principais

conclusões, a propósito das experiências realizadas, e comunicar as descobertas por eles efetuadas.

Os alunos do 3.º A também conseguiam classificar plantas mediante a cor, a forma da folha/raiz, entre outros, e reconhecer a sua utilidade, nomeadamente na alimentação e no imobiliário.



Expressões

A Expressão Físico-Motora foi uma das áreas curriculares de eleição das crianças, à exceção de 3 alunos que acabaram por confessar, através de diálogos informais, que esta não era, de todo, a sua área preferida.

Durante estas atividades, notava-se uma grande cooperação entre os colegas de equipa e a realização de ações favoráveis ao cumprimento das regras e dos seus objetivos. Através da prática de jogos infantis, selecionavam e realizavam, com intencionalidade e oportunidade, as ações características desses jogos, nomeadamente as posições de equilíbrio, os deslocamentos em corrida, as combinações de apoios variados e o lançamento com precisão e a uma dada distância.

Relativamente à Expressão Dramática, esta foi utilizada como um veículo motivador para os alunos exporem oralmente os conhecimentos adquiridos e pontos de vista/opiniões sobre determinadas temáticas, dado o interesse manifestado durante a preparação e concretização deste tipo de atividades.

No que diz respeito à Expressão Musical, os alunos aprendiam com facilidade as letras das canções e conseguiam identificar sons isolados ou texturas sonoras da natureza e do meio envolvente. Exploravam diferentes movimentos e percussões corporais, individualmente ou a partir dos movimentos dados pelo adulto, respeitando o timbre e a marcação rítmica.

Por fim, na área da Expressão Plástica, as crianças eram bastante hábeis relativamente ao recorte, à colagem e à pintura com guache, lápis de cor e canetas de feltro. Eram bastante criativas durante o desenho de expressão livre, especialmente quando lhes era dada a possibilidade de explorar diferentes técnicas nos mais variados suportes.

É de referir a existência de uma criança com NEE na turma do 3.º A ao nível de todas as áreas, sendo as mais significativas a linguagem expressiva, a motricidade global (coordenação dos movimentos amplos, equilíbrio estático e dinâmico) e a relação entre pares. Esta criança apresentava também dificuldades em aplicar ou mencionar conhecimentos quando solicitados. Semanalmente, beneficia de Apoio de um professor de Educação Especial, na sala de aula, perfazendo um total de cinco horas. Assim sendo, durante a minha intervenção pedagógica foi necessário um acompanhamento mais próximo na explicação de tarefas e de conteúdos e na leitura de enunciados e respetiva explicação individualizada. De modo a desenvolver a relação entre pares, foram criadas oportunidades para que fosse auxiliada pelos seus colegas na concretização de determinadas atividades.

Existiam outros sete alunos que beneficiavam de Apoio Pedagógico Acrescido, duas vezes por semana, com o principal objetivo de consolidarem conhecimentos abordados nas diferentes áreas, desenvolverem competências relacionadas com a compreensão e interpretação de texto, melhorarem a recolha e organização de dados e, ainda, para aperfeiçoarem a produção de textos de diversos tipos, de forma adequada e coerente. Tendo em conta estas fragilidades ao longo do período de estágio, estas crianças receberam um apoio mais próximo e constante durante a realização de tarefas propostas, especialmente nas áreas de Português e de Matemática.

6.5. Analisar para Refletir, Refletir para Agir

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor de 1.º CEB deve desenvolver o currículo, direcionando e integrando os conhecimentos científicos das diferentes áreas e as competências socialmente relevantes e necessárias à aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, deve fazer da sua prática diária objeto de reflexão, adequando, sempre que necessário, a planificação à sua realidade específica (Filipe, 2004). Para tal, durante o período de estágio foi necessário um trabalho colaborativo entre mim, a professora cooperante e a orientadora científica, levando a cabo uma reflexão e posterior planificação mediante informações prévias, observações diárias, notas de campo e diários de bordo.

Através da recolha e análise da informação obtida, foi possível detetar a problemática mais iminente, originando-se, assim, um Projeto de Investigação-Ação para a adoção de algumas estratégias de intervenção para o colmatar das dificuldades que se registaram. De facto, a Investigação-Ação é nada mais do que um instrumento de

mudança, dirigido às preocupações que surgiram no decorrer das práticas pedagógicas. Como tal, o professor-investigador envolve-se ativamente na causa da investigação, de modo a procurar resultados para tomar decisões práticas relativamente à problemática detetada, melhorando-a conseqüentemente (Bogdan & Biklen, 1994).

Para além do Projeto de Investigação-Ação, foram realizadas várias atividades em colaboração com outros elementos da comunidade, que pretendiam dar resposta às curiosidades/questões, dificuldades, mas também aos interesses manifestados que surgiram no decorrer das práticas pedagógicas.

6.5.1. Enquadramento da Problemática

Durante o período de estágio foi possível verificar uma lacuna geral que, desde logo, despertou o meu sentido crítico para a resolução desta problemática. As suspeitas foram confirmadas pela professora cooperante que afirmou que a oralidade seria uma questão foco pertinente para a ponderação e operacionalização de estratégias para o colmatar desta dificuldade.

De facto, após a análise dos registos diários, chegou-se à conclusão que algumas crianças se recusavam a participar e outras apresentavam um discurso cujas ideias expostas não possuíam uma sequência lógica de acontecimentos, os conectores utilizados eram, muitas das vezes, pouco ricos e utilizados constantemente, a concordância verbal era corrigida com frequência e era notório incorreções no plano articulatorio e fonológico. A título de exemplo:

O moinho é uma máquina do tempo e depois vai fazer com que o menino volte atrás no tempo e depois vai corrigir o que fez mal (Aluno M).

Eles “forem” até ao moinho e estava lá um gato (Aluno B).

Diário de Bordo, 17 de abril de 2018

Para além disso, verificou-se, ao longo da leitura de vários textos, que as crianças tinham dificuldades em respeitar as pausas impostas pelos sinais de pontuação, adequar a entoação e a intensidade e projetar/colocar a voz de forma correta. De acordo com o

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), o conhecimento e o domínio da expressão oral progressivo é fundamental, pois influencia a qualidade da exposição das crianças, exigindo delas uma estruturação rigorosa e uma propriedade lexical cada vez maior na expressão do que pretendem exprimir. Assim, cabe ao professor:

(...) consciencializar os alunos para agirem com recurso à fala, em situações de comunicação, criando momentos formais e informais da prática de oralidade, dado que é apenas através de um trabalho sistemático, explícito e intencional que a competência comunicativa é assegurada (Hymes & Núñez-Delgado, citados por Monteiro & Viana, 2013, p.115).

Neste sentido, procedeu-se a uma revisão preliminar da literatura, de modo a definir estratégias de intervenção fundamentadas e adequadas às necessidades, convergindo-as com alguns dos interesses dos alunos, expostos no ponto anterior. Desta forma, surgiu a necessidade de dar resposta à questão:

De que forma os alunos do 3.º A poderão desenvolver as competências da oralidade, não só em situações do quotidiano, como também na produção de discursos em contextos mais formais?

Naturalmente, a pertinência da ponderação sobre estas questões traduz-se no facto dos alunos aprenderem melhor quando o professor considera as suas especificidades próprias, ou seja, os seus pontos fortes, os interesses, as dificuldades e os estilos de aprendizagens diferenciados, durante o processo de planificação e de intervenção pedagógica direta no contexto educativo (Grave-Resendes & Soares, 2002).

6.5.2. Operacionalização de Estratégias de Intervenção

A ponderação e aplicação de estratégias para o colmatar das dificuldades registadas tiveram por base uma planificação apoiada nos interesses gerais da turma. Assim, esta filosofia refletiu-se na elaboração de um plano que pretendia envolver os alunos nos conteúdos ligados ao currículo, relacionando-os, simultaneamente, com a necessidade de melhorar as questões da oralidade e cativar a atenção e desenvolver a motivação das crianças para a aprendizagem. Tomlinson (2008) reforça a pertinência desta forma de refletir e intervir no contexto educativo quando afirma que o professor que encoraja os

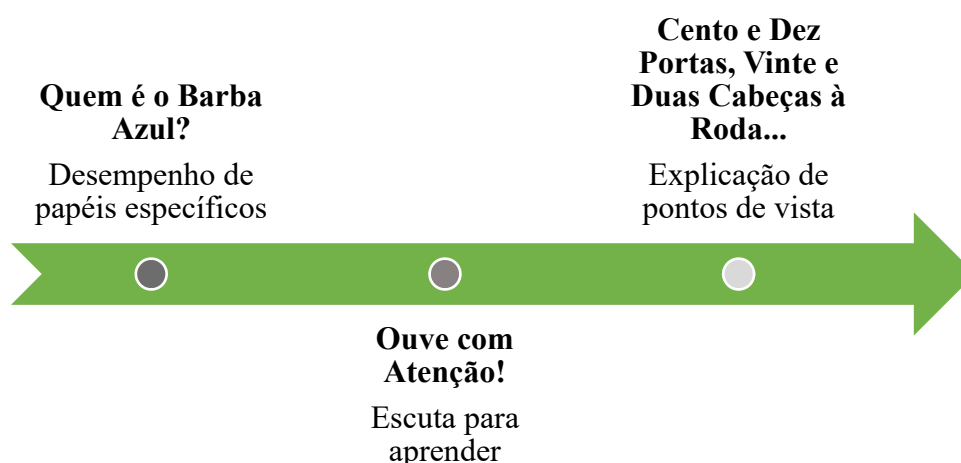
seus alunos a encararem um tema de estudo, através do olhar do seu próprio interesse, estará a caminhar assertivamente para a concretização das metas por si previamente estabelecidas.

Assim, as diversas atividades desenvolvidas, além do seu caráter interdisciplinar, procuraram desenvolver, mais concretamente, as competências da Oralidade descritas nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), tais como:

- **Escutar para aprender e construir conhecimentos**
Identificar informação essencial;
Pedir esclarecimento acerca do que ouviu;
- **Produzir um discurso oral com correção**
Usar a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado;
Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas;
- **Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor**
Adaptar o discurso às situações de comunicação;
Informar, explicar;
Desempenhar papéis específicos em atividade de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.

Segue-se, então, a apresentação e análise de três exemplos de atividades que foram desenvolvidas tendo por base os objetivos descritos, durante o mês de abril e junho de 2018 (**Figura 51**):

Figura 51. Sequência das atividades desenvolvidas



6.5.2.1. *Quem é o Barba Azul?*

No início do período de estágio, a professora cooperante pediu que fossem desenvolvidas atividades que possibilitassem a análise de alguns dos Contos de Perrault, de forma interdisciplinar. Neste seguimento, comecei por mostrar à turma a ilustração seguinte, em tamanho A3, retirada da capa do livro, sem a presença dos elementos paratextuais habituais, para que as crianças imaginassem, sem qualquer influência, que tipo de histórias poderiam estar no interior do livro (**Figura 52**).

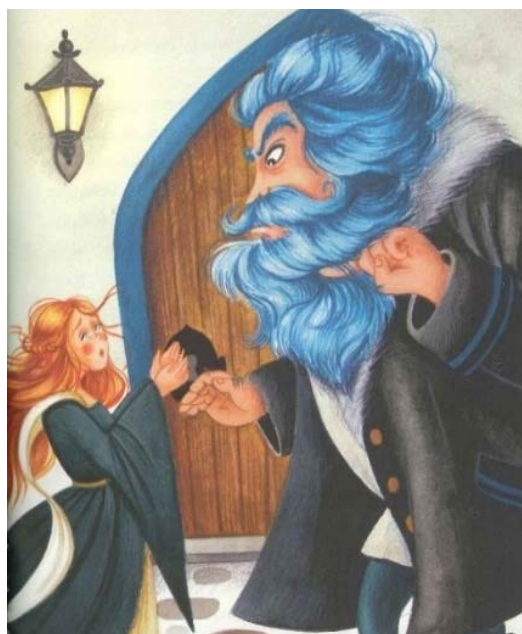
Figura 52. Ilustração da capa do livro *Contos de Perrault* (2017)



Para além da identificação imediata das personagens já conhecidas (Capuchinho Vermelho e Gata Borralheira), as crianças demonstraram um enorme fascínio pela personagem com cabelo e barba azuis, fascínio esse que as levou a questionar as suas características. Na sequência do diálogo, pediram que este conto fosse abordado nas aulas seguintes. Inconscientemente, os alunos acabavam de dar o mote para a planificação das atividades a decorrer nas semanas subsequente. De acordo com Campos (2008), os professores devem aproveitar a curiosidade natural dos alunos já que esta curiosidade aumentará a predisposição para o processo de aprendizagem e a fluência da aquisição dos conhecimentos necessários nas diferentes áreas.

Como atividade de pré-leitura, apresentei a ilustração que se segue para que os alunos pudessem imaginar, aos pares, que tipo de história poderia estar por detrás da imagem.

Figura 53. Ilustração do conto *O Barba Azul*



Esta exposição recorrente de imagens, no quadro, em tamanho A3, apresentavam uma intencionalidade educativa de acordo com as características da turma. Durante o período de estágio notou-se que a aprendizagem ocorria com uma maior eficácia sempre que eram utilizados elementos visuais. Segundo Figueiredo (2011), desta forma os alunos aprendem e assimilam o conhecimento através da captação pelo olhar, pelo que os cartões, os livros, as imagens, os filmes, as apresentações em computadores, entre outros exemplos de materiais visuais e textuais diversificados são meios-chave para apelar aos interesses dos alunos e proporcionar oportunidades de aprendizagens, contribuindo para a sua motivação intrínseca.

Para que o debate ocorresse da melhor forma possível, a disposição da sala teve de ser alterada, ou seja, as mesas e as cadeiras foram juntas, de forma a que ficassem próximas das dos seus pares. Molina (2015) afirma que esta organização promove a comunicação e possibilita um olhar próximo entre os colegas, assim como facilita a cooperação entre os pares. Além disso, esta distribuição transmite um estilo centrado mais no aluno e menos no professor, que, nesta dinâmica, deverá possuir um papel de orientador.

Após a troca de ideias, os pares deveriam preparar uma pequena representação na qual teriam de expor as suas principais conclusões. Este tipo de jogo dramático tinha como principal intuito permitir aos alunos a exploração de situações imaginárias, através do improviso, partindo do tema sugerido pelo adulto. Além disso, em forma de jogo, a criança vivenciaria não só a ação como estaria, também, a trabalhar algumas questões

relacionadas com as fragilidades registadas ao nível da oralidade. Tal como nos diz Rosa (2014), este tipo de brincadeiras com a linguagem verbal (e não verbal) promove a iniciação das crianças na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguístico-discursivos diversos, de forma lúdica e criativa, adequada ao seu nível de desenvolvimento, aos seus interesses e motivações. Consequentemente, e utilizando esta estratégia com recorrência, é esperado que ocorra uma expansão/melhoria geral da sua capacidade de comunicação, da utilização do corpo de forma eficaz e da expressividade adequada e frontal (Rooyachers, 2003).

Por fim, os alunos representaram o que prepararam previamente com recurso a adereços que ajudaram as personagens a “ganharem vida”, na sala de aula (**Figuras 54 e 55**). Esta exposição foi realizada junto ao quadro, de modo a que todos os elementos da turma conseguissem visualizar sem dificuldades. Durante as apresentações, as principais chamadas de atenção efetuadas estavam relacionadas com a projeção e expressividade da voz e alguns erros gramaticais que iam sendo corrigidos gradualmente.

Figuras 54 e 55. Representação das possibilidades do conteúdo do conto *O Barba Azul*



De uma forma geral, a atividade correu conforme o esperado, e dentro do tempo espectável. Todavia dois alunos recusaram-se a participar, pois confessaram ter vergonha de se expor aos restantes elementos da turma. Neste sentido, foi pedido que apresentassem oralmente, no lugar onde estavam sentados, com o apoio dos seus pares, as principais ideias debatidas.

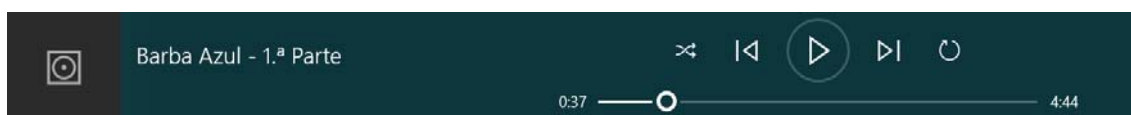
Durante o período de estágio, o jogo dramático continuou a ser utilizado, na abordagem de diferentes conteúdos, sendo possível verificar uma melhoria relativamente à predisposição destas crianças para a participação neste tipo de atividades. Não se recusavam a participar e manifestavam um evidente prazer e entusiasmo na preparação e na concretização deste tipo de tarefas.

6.5.2.2. Ouve com Atenção!

Após a ponderação acerca do conteúdo do conto, distribuiu-se a primeira parte do texto pelos alunos para que as crianças tivessem a oportunidade de ler silenciosamente e estabelecer um paralelo entre o que imaginaram e o conto real. É fulcral que o professor motive os alunos para a leitura, uma vez que, por iniciativa própria, são poucas as crianças que terão o empenho necessário para tornar este tipo de comportamento regular. Quando são poucas as oportunidades proporcionadas pelo professor para a leitura de textos, os alunos possuem, naturalmente, pouca prática, apresentando, por consequência, um vocabulário reduzido e dificuldades consideráveis para a leitura de qualquer tipo de texto (Lopes, 2005).

Após a leitura silenciosa, solicitei aos alunos que prestassem atenção à gravação da leitura que seria colocada no computador (**Figura 56**). O principal objetivo desta atividade prendeu-se com a necessidade dos alunos ouvirem uma leitura modelo expressiva para interiorizarem alguns parâmetros necessários para que a mesma ocorresse da forma o mais adequada possível, parâmetros esses como a colocação e a intensidade da voz adequadas e o respeito pelo ritmo e a expressividade. Pretendia-se ainda, que os alunos confrontassem vários modos de proferir expressões presentes no texto (Amor, 1993).

Figura 56. Gravação da primeira parte do conto *O Barba Azul*



Cullinan e Galda, citados por Mata (s.d.) procederam a uma análise mais aprofundada acerca da aplicação desta estratégia didática e concluíram que a audição de uma leitura fluente proporciona à turma ideias e modelos sobre a estrutura da linguagem oral e dos constituintes sonoros, alarga o tipo de experiências e de conhecimentos que de outra forma poderiam não ser adquiridos, fomenta o gosto pelos livros e aumenta o seu vocabulário.

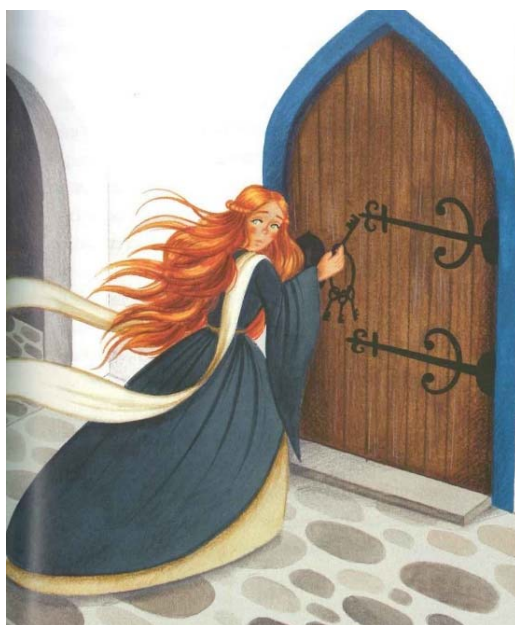
Desta forma, e por fim, as crianças tiveram a oportunidade de proceder a uma leitura expressiva, em voz alta, tendo por base as especificidades da leitura modelo que ouviram anteriormente. De facto, foi possível verificar que alguns alunos efetuaram um esforço para realizarem uma leitura expressiva e com uma projeção de voz adequada. Contudo, as crianças que possuíam alguns entraves intimamente ligados ao plano fonológico e articulatório (resultante do desconhecimento de certas palavras ou do disfuncionamento na língua, de diferentes origens), demonstraram uma maior dificuldade em respeitar alguns dos parâmetros estabelecidos para que ocorresse uma leitura fluida (Amor, 1993).

Durante o período de estágio, sempre que possível, foi solicitada especialmente a participação destes alunos para a leitura de textos e de enunciados, com o principal objetivo de combater estas lacunas e constatar um progresso neste âmbito, a longo prazo.

6.5.2.3. *Cento e Dez Portas, Vinte Duas Cabeças à Roda...*

De forma interdisciplinar e fluída, exigiu-se uma ligação entre o conto *O Barba Azul* e a introdução de novos conteúdos matemáticos relacionados com a adição de frações decimais. Para tal, comecei por centrar a atenção das crianças na última ilustração da primeira parte do conto, para desvendar à turma que a casa do Barba Azul possuía dois andares, sendo que em cada um deles existiam várias portas (**Figura 57**). Tendo por base a ilustração, foi ainda dada a conhecer à turma que a menina estava a tentar a abrir o número máximo de portas de ambos os andares.

Figura 57. Última ilustração da primeira parte do conto *O Barba Azul*



Para simular a situação exposta, recorri ao seguinte modelo (**Figuras 58 e 59**), consequentemente exposto no quadro, para que as crianças o analisassem ao pormenor, e, assim, conseguissem expor oralmente as principais conclusões através da observação e manipulação deste recurso.

Figuras 58 e 59. Modelo para a introdução da adição de frações decimais



Desta forma, os alunos descobriram, que no primeiro andar a menina teria conseguido abrir uma das dez portas do corredor e que, no segundo andar, teria sido possível abrir seis das cem portas que lá existiam.

A utilização de materiais é essencial neste nível de escolaridade, pois, através deles, as crianças são capazes de encontrar respostas às necessidades de exploração e manipulação. Além disso, o uso deste tipo de modelo auxilia na compreensão e construção de conceitos e relações matemáticas que, por vezes, são abstratos. Todavia, o professor deverá estar ciente de que o modelo deve ser efetivamente manipulado pelo aluno, que, por sua vez, deve saber qual a tarefa para a qual é suposto utilizar este material (Ponte & Serrazina, 2000).

Tendo por base as informações que a turma recolheu, foi solicitado que as registassem no quadro e que colocassem sob a forma de fração o número de portas que a menina conseguiu abrir no 1.º e no 2.º andar. Facilmente, as crianças foram capazes de representar matematicamente o pedido realizado. Posteriormente, pedi também aos alunos que observassem com atenção os seus denominadores, de modo a efetuar uma revisão acerca da definição de frações decimais.

Seguidamente, lancei o desafio da descoberta do número de portas, no total, que a menina teria conseguido abrir. Após um período de reflexão, os alunos começaram por expor as principais ideias e respetiva justificação dos seus pontos de vista de forma oral. Partindo das informações recebidas, e solidificando algumas “pontas soltas”, foi possível ponderar estratégias que conduziam à solução e, assim, concluir que seria necessário adicionar as frações expostas no quadro.

Tal como nos diz o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (2013), os alunos devem ser incentivados a expor o seu raciocínio oralmente, explicando-o de forma clara, coerente e concisa, discutindo ainda as estratégias que conduziram às suas conclusões. Neste ambiente, devem também comentar as ideias dos colegas e, se for o caso, colocar dúvidas que possam surgir, durante o período de debate. Esta comunicação oral deve ser gerida pelo professor, na medida em que cabe a ele a função de decidir quando e como incentivar os alunos a participar (Ponte & Serrazina, 2000). Por conseguinte, estarão a desenvolver a produção de discursos em contextos mais formais, nos quais devem utilizar uma linguagem mais cuidada e terminologias matematicamente corretas para expressar os seus pontos de vista.

Por fim, foi possível introduzir a regra de adição de frações decimais no quadro. De modo a compreender se as crianças perceberam o novo conceito, foi solicitado a

alguns alunos que viessem até ao quadro explicar a regra aos seus colegas, por suas palavras. Ao raciocinar em voz alta, a turma está a desenvolver, em cooperação, as ideias e os conhecimentos matemáticos adquiridos. Esta participação ativa na aprendizagem proporciona também oportunidades para discutir, colocar questões (que, por vezes, o aluno ainda não sabia que as possuía) e reforçar a compreensão dos novos conceitos (Ponte & Serrazina, 2000).

Este tipo de avaliação das aprendizagens é recolhido de forma informal. Contudo, é uma forma bem mais rica do que a recolha de conclusões através de um teste, e como tal, deverá ser valorizada e registada sempre que possível. Assim, e diariamente, “o professor vai construindo uma imagem de competências de cada aluno através de observações não planeadas” (Matos & Serrazina, 1996, p. 226).

Tendo em conta as observações registadas e o *feedback* da professora cooperante foi possível compreender que a aprendizagem ocorreu de uma forma significativa, pois, durante a semana, este foi um conteúdo aprofundado, através da aplicação de exercícios de consolidação de conhecimentos e de jogos/momentos informais de utilização do conteúdo, sendo possível verificar que as crianças compreenderam a regra principal. Contudo, manifestavam algumas dificuldades relativamente à aplicação do algoritmo da multiplicação, quando necessário.

6.5.3. Fases do Projeto

O cronograma seguinte resume as etapas e organiza o tempo dedicado a esta Investigação-Ação (**Figura 60**). Tal como referido, o respetivo projeto foi executado durante a intervenção pedagógica – de 9 de abril a 5 de junho – em períodos de três dias por semana: segundas, terças e quartas. É de realçar que este planeamento foi flexível e pretendia-se que fosse continuado pelos envolventes no processo educativo dos alunos do 3.º A.

Figura 60. Fases do Projeto

Fases	Procedimentos	Duração ⁵								
		Abril				Maio				Junho
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a
Planeamento	Observação e Recolha de Dados									
	Identificação do Problema									
	Revisão Literária Preliminar									
Ação	Operacionalização das Estratégias									
Reflexão	Recolha e Análise de Dados									

6.5.4. Do Ponto de Partida ao Ponto Intermédio: Que Reflexão?

Ao longo de todo este processo, e através da aplicação das estratégias deste Projeto de Investigação-Ação, verificou-se que os alunos do 3.º A melhoraram, sucessivamente, a compressão das diferentes intencionalidades do discurso oral, graças às atividades que exigiam a sua utilização em diferentes situações do quotidiano e em contextos mais formais, designadamente em pequenas apresentações e exposições de ideias/opiniões.

Tal como previsto no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), as exposições daqui decorrentes exigiram uma melhor estruturação do pensamento, rigor discursivo e uma propriedade lexical cada vez maior, de forma a se exprimirem de forma clara e coerente aos seus colegas e aos adultos com quem estabeleciam uma relação mais próxima. Ainda assim, sentiu-se a necessidade destes parâmetros serem continuamente explorados e desenvolvidos no decorrer das intervenções pedagógicas, de forma interdisciplinar.

Apesar de se notar um maior cuidado na escolha dos conectores discursivos – especialmente ao evitarem a expressão “e depois” – não se verificaram melhorias muito significativas no que diz respeito à concordância verbal e às incorreções no plano articulatório e fonológico. Ainda assim, notou-se um esforço por parte dos alunos em melhorar, quando corrigidos e alertados pelo adulto.

A melhoria mais significativa constatou-se durante a leitura de vários textos, nomeadamente no respeito pelas pausas impostas pelos sinais de pontuação e na entoação e na intensidade adequada aos diferentes textos, muitas vezes influenciada pela leitura

⁵ A intervenção pedagógica apresentou uma durabilidade de 9 semanas, sendo a primeira semana referente aos dias de 9 a 11 de abril, a segunda de 16 a 18 de abril, a terceira de 23 a 25 de abril, a quarta de 30 de abril a 2 de maio, a quinta de 7 a 9 de maio, a sexta de 14 a 16 de maio, a sétima de 21 a 23 de maio, a oitava de 28 a 30 de maio e a nona de 4 a 5 de junho.

modelo, quer por parte do adulto, quer através da leitura áudio. Além disso, durante o desenvolvimento de atividades que implicavam o discurso ou exposição oral notavam-se alunos muito mais motivados e sem as inibições significativas que se constataram no início deste Projeto.

Termino salientando que este é um trabalho que se pretendia que fosse continuado envolvendo não só a professora cooperante, como também toda a comunidade educativa. A mudança só é bem-sucedida se todos trabalharem para um objetivo comum, conscientes de que as problemáticas detetadas são uma oportunidade e não um obstáculo à aprendizagem.

6.6. O Contacto com a Comunidade para Experiências Significativas

É sabido que o conhecimento é assimilado com maior facilidade pelas crianças sempre que estas estabelecem contacto direto e ativo com os adultos que as rodeiam. Como tal, a colaboração das famílias e da restante comunidade deve ser encarada como um recurso educacional potenciador de aprendizagens contextualizadas com a realidade. “Aprofundar a relação escola-família-comunidade significa construir pontes entre culturas – a cultura escolar e a(s) cultura(s) local(ais) – assim como desenvolver formas de participação directa e activa por parte de todos os implicados” (Silva, 2009, p. 39).

Por esta razão, visionava-se uma quebra das “barreiras” entre a escola e o espaço envolvente e, principalmente, a aproximação das famílias à escola, tornando esta situação algo bem mais recorrente e indo para além das reuniões/encontros para a entrega da avaliação. O reconhecimento da importância da participação da família é “igualmente uma base para que (...) se sintam apreciadas e sintam pertença. Neste sentido a sua participação poderá constituir um muito bom instrumento para o diálogo intercultural e a inclusão de todas as diferenças em presença.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21).

Pretendia-se igualmente, através de interesses/questões/desafios sugeridos pela turma, dar resposta às vozes dos alunos, procurando simultaneamente desenvolver e colmatar dificuldades que foram sendo registadas ao longo do período de estágio.

6.6.1. A Aproximação da Família à Escola

De modo a assinalar o Dia da Família (15 de maio), foi estabelecido um diálogo com a turma sobre a celebração que se avizinhava para, posteriormente, ser apresentada

a recriação do livro *O que é o amor?*, em formato *pop-up* (**Figura 61**). O livro conta a história de uma menina que se questiona acerca da definição do amor. Por conseguinte, aborda vários elementos da sua família que lhe fornecem exemplos concretos decorrentes do dia-a-dia nos quais o amor está presente.

Figura 61. O livro *O que é o amor?*, em formato *pop-up*



Este livro foi apresentado no exterior da sala, em semicírculo, com o objetivo dos alunos visualizarem, sem grandes dificuldades, as suas ilustrações e as características dos vários *pop-ups*. Antes da leitura da história, centrou-se a atenção dos alunos no título de forma a perguntar a cada criança o que era para si o amor. Após o diálogo, realizei uma leitura expressiva para que os alunos pudessem interagir com o livro-objeto, dada a possibilidade da personagem principal do livro se deslocar nas diferentes páginas ao longo do conto (**Figura 62**).

Figura 62. Manipulação do livro *pop-up* *O que é o amor?*



Após a leitura foram realizadas algumas questões oralmente, de forma a perceber se as crianças tinham compreendido as ideias principais. Foi possível estabelecer um paralelo entre as passagens da história e os casos reais de cada um dos alunos identificando-se, desta forma, relações de parentesco até à 3.^a geração e datas/factos significativos da história das famílias dos alunos.

Neste seguimento, foi informado à turma que, no Dia da Família, iria decorrer, na sala do 3.º A, uma demonstração de talentos. Os que quisessem participar deveriam apresentar, juntamente com um membro da sua família, alguma habilidade/capacidade ou alguma vivência/experiência que tivesse sido, de alguma forma, significativa para ambos.

Com a chegada do dia, os familiares concentraram-se na parte exterior da sala 1. Neste espaço, encontrava-se um pequeno palco, previamente construído e devidamente decorado, de forma a criar um ambiente de festa (**Figura 63**). Com recurso ao computador e colunas, foi colocada música ambiente antes do início das demonstrações e entre os momentos de preparação de material. Este evento contou ainda com a participação dos funcionários da escola, de modo a auxiliarem na preparação dos materiais e no encaminhamento até à sala dos familiares e professores.

Figura 63. Palco para a demonstração dos talentos



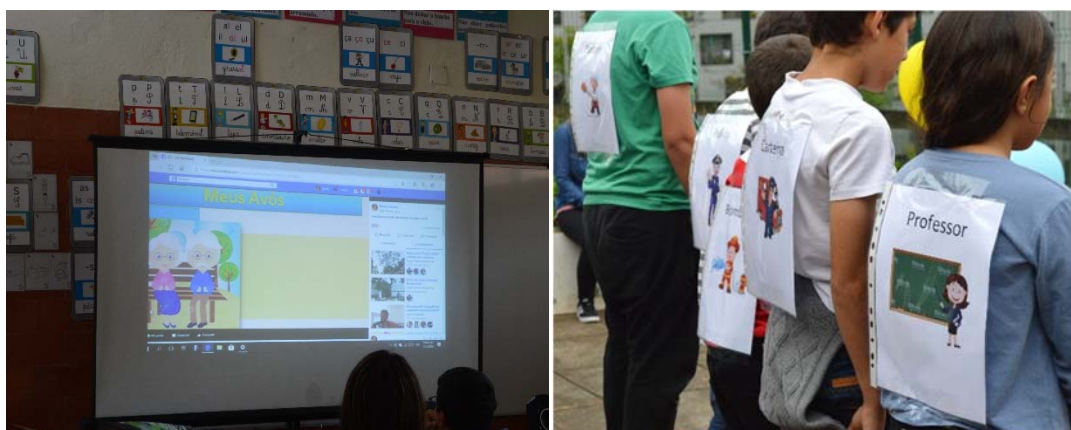
Numa primeira fase, foi realizado um pequeno jogo de apresentação de forma a dar a conhecer alguns dados pessoais, como o nome e o grau de parentesco com o respetivo aluno. Após as apresentações, à vez, cada criança com o seu familiar, demonstrou aos seus colegas, restantes familiares e professores o talento preparado previamente em casa. No decorrer desta atividade, foi possível conhecer talentos relacionados com a área da Música, da Dança, do Desporto e da Expressão Plástica (**Figuras 64, 65, 66 e 67**).

Partilharam-se ainda saberes e vivências e concretizaram-se alguns jogos (Figuras 68 e 69).

Figuras 64, 65, 66 e 67. Apresentação de talentos



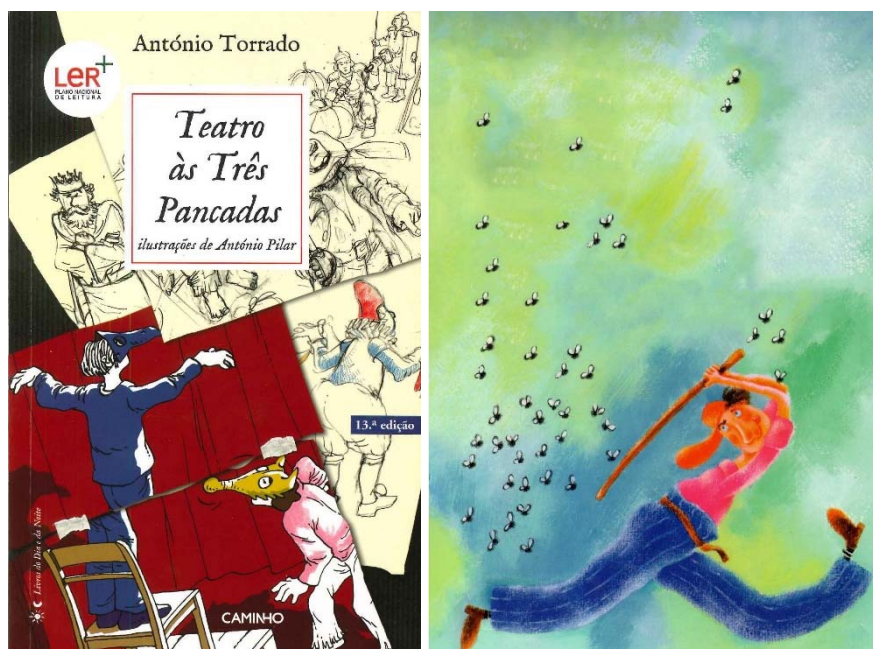
Figuras 68 e 69. Partilha de vivências e concretização de jogos



6.6.2. O Cocktail Zé das Moscas – Do Texto às Medidas de Capacidade

De forma a abordar as características do texto dramático, durante o período de estágio, foi explorado e analisado o texto *Vem Aí o Zé das Moscas!* – retirado do livro *Teatro às Três Pancadas*, de António Torrado (Figuras 70 e 71). O livro conta a história do Zé das Moscas e do seu grande problema – “os zumbidos que vêm e vão, passam e voltam, desandam e tornam”. Não compreendendo a sua origem, parte em busca de ajuda, encontrando-se, para tal, com várias personagens como um médico, um veterinário, um juiz, entre outras. Nesta aventura, passam-se momentos de verdadeira comédia até encontrar a solução definitiva para o seu dilema.

Figuras 70 e 71. Capa do livro *Teatro às Três Pancadas* e ilustração do texto *Vem Aí o Zé das Moscas!*



Após a entrega da peça e respetiva leitura silenciosa, foi colocada a gravação do texto. As vozes que davam vida às personagens eram de crianças, com o objetivo de servir de modelo para os alunos, levando-os a compreender que são igualmente capazes de ler textos com entoação correta, respeitando as pausas necessárias. Por fim, as crianças efetuaram a leitura do texto, em voz alta, de forma adequada e de acordo com as características das personagens que lhes foram atribuídas.

Ainda de forma a desenvolver as competências da oralidade, foi dada a possibilidade dos alunos se juntarem em grupo para adicionarem uma passagem extra à peça, incorporando obrigatoriamente a personagem principal (o Zé das Moscas). Assim,

deveriam construir fantoches representativos das personagens imaginadas e apresentar a sua história à turma (**Figura 72**). Desta forma, era também um dos objetivos desenvolver as suas competências expressivas, recorrendo à voz e aos objetos (fantoques).

Figura 72. Apresentação das passagens à turma



Pretendia-se, de forma interdisciplinar e fluída, estabelecer um paralelo entre o texto e a consolidação de conhecimento sobre as medidas de capacidade. Por esta razão, decidiu-se que seria bem mais significativo se, em contexto real, as crianças tivessem a oportunidade de observar e utilizar efetivamente as unidades de medida de capacidade.

Assim, e de forma a dar início às atividades práticas, foi dito aos alunos que o Zé das Moscas, de tanto andar de um lado para outro, ficou cansado e com muita sede. Por essa razão, em sua casa, decidiu criar um *cocktail* sem álcool. De modo a contextualizar a situação, no quadro, foi colocada a imagem dessa bebida e respetiva receita, em tamanho A3, tal como visível na **Figura 73**. Neste seguimento, foi ainda informado aos alunos que teriam oportunidade de confeccionar e provar o *cocktail* que o Zé das Moscas havia criado, com o auxílio de dois membros da Associação Barmen da Madeira (**Figura 74**).

Figura 73. Imagem e receita do *cocktail* do Zé das Moscas



Figura 74. Demonstração de *cocktails* pelos membros da Associação Barmen da Madeira



No exterior da sala formaram-se três estações para que, em pequenos grupos, todos os alunos tivessem a oportunidade de criar o seu próprio *cocktail*. Durante a confeção, demonstrou-se necessária a exploração das embalagens colocadas à disposição da turma, a medição das quantidades dos líquidos expressos na receita (com recurso aos utensílios próprios), e a ligação entre as diferentes unidades de capacidade (recorrendo às conversões, sempre que necessário) (**Figuras 75, 76 e 77**). Desta forma, criou-se um momento de aprendizagem efetivo e realmente significativa para as crianças, dada a possibilidade de exploração e análise dos conhecimentos que se pretendiam que adquirissem e solidificassem em contexto real.

Figuras 75, 76 e 77. Utensílios e técnicas para a confecção do *cocktail*



6.7. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Turma do 3.º Ano

Ao longo da Prática Pedagógica II tive como grande objetivo desenvolver e aplicar metodologias e estratégias de intervenção capazes de tornar a aprendizagem ativa e participativa, fomentando, ainda, a diferenciação pedagógica no contexto. Tal como Cohen e Fradique (2018) defendem:

É necessário reconfigurar o modo de ensinar e diversificar estratégias, visando o aluno na sua diversidade. As abordagens pedagógicas diferenciadas assentam no princípio de que os alunos devem assumir uma maior responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, devendo o professor orientá-los para que pensem por si próprios, para que aceitem a responsabilidade da sua própria aprendizagem (p. 60).

Para desenvolver a motivação dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem, partiram-se de interesses para colmatar dificuldades, pelo que a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Literatura para a Infância serviram, muitas das vezes, de mote para as diferentes atividades desenvolvidas. A partir destas áreas tentou-se desenvolver principalmente as competências da oralidade, mas também a criatividade e o pensamento crítico dos alunos através de momentos livres que permitiam experimentar, arriscar, criar e cooperar com os colegas e adultos. Uma aprendizagem que idealmente partia de

questões/desafios decorrentes da Prática e, por conseguinte, tornava-se possível o fomento da aprendizagem pela descoberta, de forma autónoma sendo o adulto um mero orientador deste processo. No decorrer dos diferentes momentos de aprendizagem foi também uma preocupação a sua integração interdisciplinar. Assim, as atividades desenvolvidas em cooperação com os restantes membros da comunidade tornaram-se uma mais-valia para atingir este objetivo.

O papel do professor ao longo do processo de descoberta e consequente aprendizagem, é o de facilitar a aprendizagem, considerando, para tal, as seguintes dimensões:

(...) a apreciação das necessidades através da recolha de informações (...) e a análise da situação; o elenco de prioridades, o estabelecimento de objetivos, a seleção e integração dos conteúdos; a conceção das estratégias de ensino, a operacionalização das atividades, a agilização e a organização dos recursos e os materiais didáticos; a orientação e os acompanhamentos dos alunos e a apropriação dos critérios de avaliação (Cohen & Fradique, 2018, p. 64).

A avaliação é um processo reflexivo e contínuo, que não se restringe apenas àquilo que o aluno já sabe, ainda que uma avaliação direcionada para este fim seja igualmente importante. O cumprimento de tarefas, a comunicação entre colegas e o adulto, a participação, os momentos de autoavaliação regulares são exemplos que fazem parte da avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e que foram considerados durante a minha intervenção pedagógica para uma reflexão sobre a pertinência de todas as atividades proporcionadas (Pacheco & Pacheco, 2017).

Assim sendo, é necessário um registo atento e frequente destes momentos, de modo a que o professor tenha uma noção concreta da evolução do processo de ensino-aprendizagem. Esta estratégia também facilitará o conhecimento do professor relativamente às competências e capacidades dos seus alunos nas diferentes áreas, bem como lhe fará compreender as suas perceções relativamente à escola (Pacheco & Pacheco, 2017). Além disso, a informação daqui obtida irá permitir ao professor refletir sobre os processos de aprendizagem e (re)ajustar, sempre que necessário, com o grande objetivo de dar resposta às necessidades, interesses e diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.

Redirecionando e focando esta reflexão para o meu percurso ao longo do período de estágio, acredito que mais do que o resultado importa o progresso das aprendizagens

e dos conhecimentos adquiridos pela experiência no contexto real. Estabelecer um paralelo entre o ponto de partida e a bagagem adquirida é, sem dúvida, um ponto alto que consigo focar desta Prática Pedagógica. Foram vários os obstáculos, mas também as conquistas, que marcaram o percurso que pretendo continuar, sempre com uma perspectiva reflexiva e crítica, com o intuito de melhorar as lacunas ainda por limar. Termino sublinhando o ponto de vista de Silva e Lopes (2015), relativamente ao desenvolvimento profissional daqueles que, como eu, começam agora a dar os primeiros passos:

O estagiário, enquanto aprendiz, deve estar ciente de que está a começar o seu desenvolvimento profissional no contexto real, sendo este um processo permanente de construção e reconstrução do conhecimento, que conduz à mudança e à inovação constante. O estagiário deverá assumir sempre o compromisso de adotar uma postura crítica sobre a sua prática e experiência na resolução de problemas decorrentes da prática e na consequente exploração de soluções, quer na sua formação inicial, quer ao longo de todo o seu percurso académico e profissional.

Capítulo VII

Intervenção Pedagógica no 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*E de que servem os livros e a ciência
se a experiência da vida*

é que faz compreender a ciência e o livro?

(Almada Negreiros, citado por Morgado, 2004, p. 10).

A Intervenção Pedagógica no 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretizada na Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe, de 8 de outubro a 5 de dezembro de 2018, três vezes por semana (segundas, terças e quartas), no turno da manhã, tinha como principal finalidade descrever e refletir sobre todo o processo vivenciado e proporcionado aos alunos deste ano de escolaridade.

Numa primeira semana, tornou-se necessário uma observação participante, com o objetivo de estabelecer uma ligação com a professora cooperante e os elementos da turma e, especialmente, registar alguns dados fundamentais para as intervenções mais diretas em contexto que decorreram nas semanas que se seguiram.

Como tal, numa primeira fase, serão apresentadas as principais características da instituição, do meio envolvente e das especificidades da turma, deixando transparecer os interesses e motivações, mas também as principais dificuldades registadas. Foi ainda fulcral descrever e refletir, de forma fundamentada, sobre as atividades que pretenderam desenvolver aprendizagens significativas nas diferentes áreas. Pretende-se, deste modo, retratar alguns momentos da prática pedagógica contextualizada e diferenciada de acordo com a realidade apresentando-se, posteriormente, a reflexão final sobre toda a intervenção efetuada durante as 9 semanas de estágio.

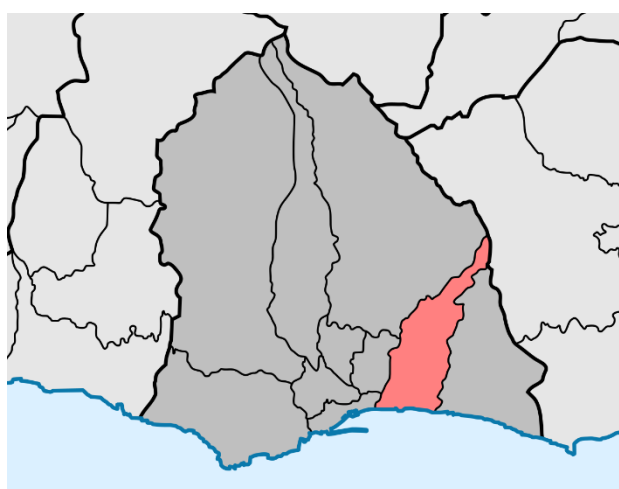
7.1. Caracterização do Meio Envolvente

A pertinência da intervenção educativa e a qualidade da aprendizagem dependem, entre variados fatores, do meio em que a criança está inserida. O conhecimento da sua complexidade na aprendizagem das crianças poderá gerar pequenas (grandes) mudanças que estão ao alcance da comunidade educativa que intervém no processo educativo dos

alunos (Pocinho, Crawford, Rebolo, Berenguer, Câmara, Gonçalves & Fernandes, 2018). Portanto, as potencialidades oferecidas pelo meio deverão enriquecer as práticas pedagógicas e, por conseguinte, as aprendizagens dos alunos de forma significativa e diretamente ligada à sua realidade próxima.

A Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe (EB1/PE de São Filipe) situa-se no concelho do Funchal, mais concretamente na freguesia de Santa Maria Maior (**Figura 78**).

Figura 78. Localização geográfica da freguesia de Santa Maria Maior



Santa Maria Maior é uma freguesia essencialmente vocacionada para o turismo, que vê no comércio e na restauração as áreas de maior impacto do seu desenvolvimento económico. Contudo, graças ao vasto património natural e edificado, encontram-se sediadas, no seu meio envolvente, várias organizações socioeducativas, recreativas, culturais e desportivas. A título de exemplo é possível mencionar alguns dos museus mais próximos à escola (como o Museu da Eletricidade, o Museu de Arte Sacra e o Museu Francisco Franco), a Câmara Municipal do Funchal, o Colégio dos Jesuítas, os Centros Comunitários, a Igreja do Colégio, as Escolas Secundárias e os Centros Culturais.

(Projeto Educativo de Escola, 2015-2019)

7.2. Caracterização da Instituição

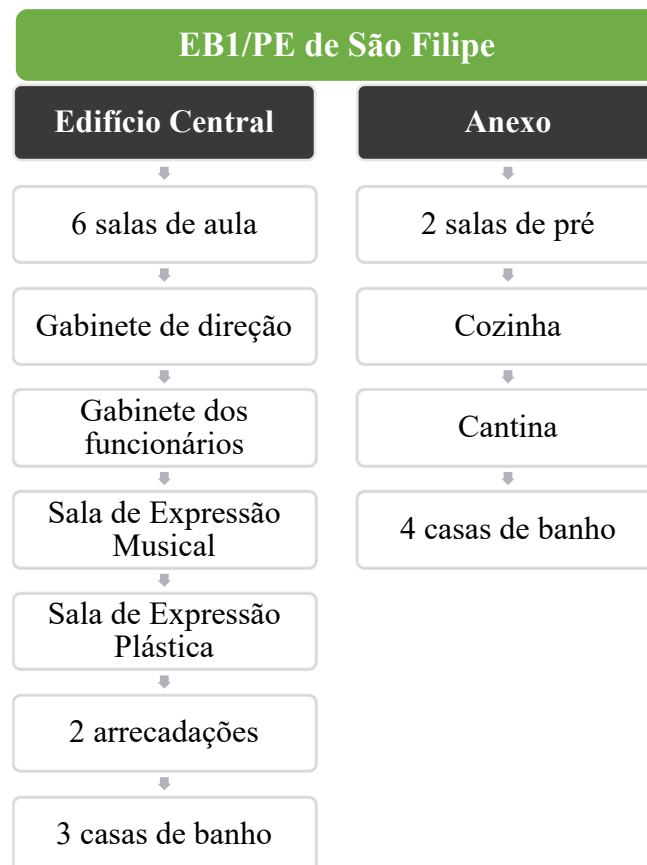
A EB1/PE de São Filipe é um estabelecimento da rede pública escolar, titulada pela Secretaria Regional de Educação e Recursos. Funciona com a Valência Pré-Escolar e 1.º CEB, de setembro a julho, das 8h15 às 18h15.

Figura 79. EB1/PE de São Filipe



Esta escola é constituída por dois blocos relativamente próximos, sendo eles o edifício central e o anexo. Através do esquema que se segue, é possível conhecer e compreender, de uma forma mais pormenorizada, a distribuição dos seus principais espaços:

Esquema 5. Espaços físicos da EB1/PE de São Filipe



É de igual importância referir a constituição da equipa educativa, composta por pessoal docente e não docente que desenvolveu um trabalho ativo e apoiante para assegurar o bem-estar de toda a comunidade educativa, de encontro com as suas necessidades e especificidades.

O corpo docente era constituído por:

Tabela 6. Pessoal docente da EB1/PE de São Filipe

Pessoal Docente	Quantidade
Pré-Escolar	8
1.º Ciclo	15
Educação Especial	4
Atividades de Enriquecimento Curricular	3
Total	30

O corpo não docente era composto por:

Tabela 7. Pessoal não docente da EB1/PE de São Filipe

Pessoal não Docente	Total
Técnico Superior de Biblioteca Escolar	2
Técnico Superior	2
Assistente Técnica de Educação Especial	2
Assistente Operacional	11
Ajudante de Ação Socioeducativa	3
Responsável do Pessoal Auxiliar de Ação Educativa	1
Total	21

(Projeto Educativo de Escola, 2015-2019)

7.3. Organização da Sala do 2.º A

A disposição da sala de aula deve estar em concordância com os ideais educativos defendidos pelo professor e, sempre que possível, ajustada às necessidades, aos interesses e às características específicas dos alunos que nela se encontram. Deverá ser um local propício à aprendizagem significativa e, como tal, potenciador de experiências ativas, diretas e participativas, tanto com o professor como com as outras crianças.

Para além da articulação com os objetivos estabelecidos pelo professor, a seleção dos materiais que se encontram na sala deve ter em conta o nível de estimulação, motivação e significado para os próprios alunos da turma. Além disso, devem permitir a exploração efetiva e a manipulação autónoma pelas crianças, correspondendo às suas necessidades e especificidades (Morgado, 2004). Em síntese, “parece necessário diversificar os materiais e recursos de apoio ao processo de (...) aprendizagem e introduzir níveis de diferenciação na sua utilização, adequando-as às características dos alunos e aos objetivos definidos” (Morgado, 2004, p. 97).

Figura 80. Organização da sala de aula



A sala de aula do 2.º A era ampla, mas a disposição das mesas e das cadeiras dificultava a fácil circulação pelos alunos, especialmente por aqueles que estavam no centro. Todavia, facilitava o trabalho colaborativo entre os alunos dada a proximidade das mesas e das cadeiras.

Uma vez que existiam apenas 12 alunos na turma, o número de mesas e cadeiras era excessivo. Como tal, algumas poderiam ser retiradas para tornar a organização da sala mais eficaz e cómoda tanto para os adultos como para as crianças.

Figura 81. Painel decorativo e informações sobre os ditongos



Uma vez que esta Prática Pedagógica decorreu no início do ano letivo, ainda não se encontravam afixados nas paredes da sala muitos cartazes alusivos aos temas abordados em aula e artefactos resultantes das atividades desenvolvidas pelas crianças. Ainda assim, era possível observar um painel decorativo e informações relativas aos ditongos.

Figura 82. Quadro de ardósia da sala



No centro da sala encontrava-se um quadro de ardósia, para que todos os alunos conseguissem visualizar sem dificuldades a informação lá colocada. As suas dimensões estavam ajustadas às atividades que requeriam a sua utilização. Um banco poderia ser colocado junto ao quadro para auxiliar as crianças mais baixas a chegarem às extremidades superiores.

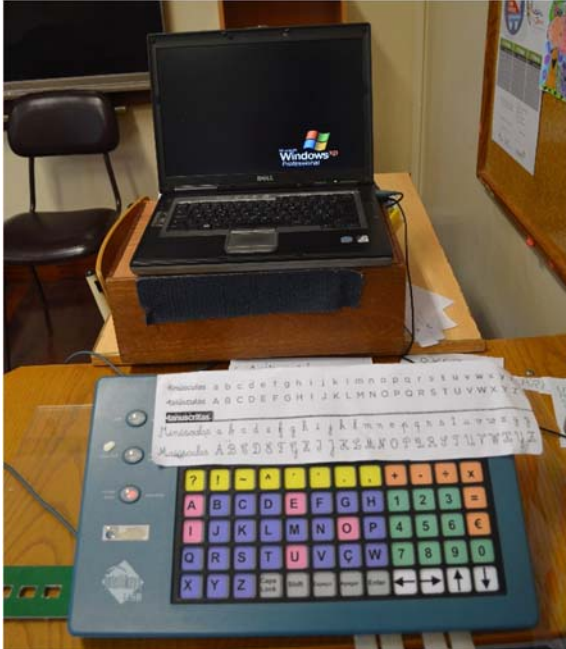
Figura 83. Armários para arrumação de material



Os manuais e os cadernos estavam facilmente acessíveis nos armários, por serem recursos distribuídos e utilizados, com frequência, pelas crianças. Contudo, existiam materiais lúdico-manipulativos – para auxiliar na exploração de conceitos nas áreas do Português e da Matemática –, que se encontravam em prateleiras a uma altura superior à das crianças. Os recursos para a pintura, colagem e recorte estavam em caixas, nos armários.

Desta forma, o espaço encontrava-se sempre limpo e arrumado.

Figura 84. Área destinada ao aluno com NEE



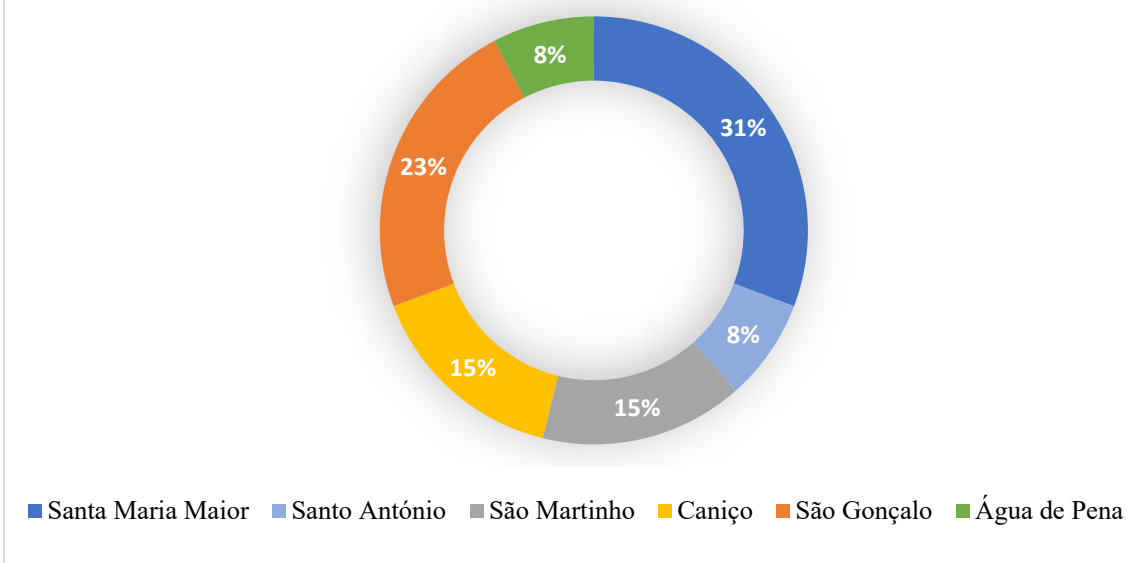
Tal como na sala onde a Prática Pedagógica anterior decorreu, o espaço e os respetivos materiais não se organizavam por áreas distintas, de forma a tornar o ambiente mais convidativo a uma exploração mais recorrente e cómoda. Contudo, e dada a existência de uma criança com NEE, existia uma zona da sala destinada e adaptada às suas necessidades. Nesta área, era possível encontrar um computador e respetivos acessórios adaptados à sua condição. Existia também um placard com informações para a melhor compreensão e assimilação dos conhecimentos e para a exposição dos resultados das produções deste aluno.

7.4. Caracterização da Turma

Torna-se uma exigência que as práticas pedagógicas estejam adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos e, como tal, cabe ao professor conhecer efetivamente a sua turma. Assim, este deve considerar aquilo que as crianças já sabem, os motivos que as levam a se empenharem, mas também as suas dificuldades e os seus diferentes níveis de desenvolvimento. Esta atitude de questionamento e reflexão permitirão uma planificação e uma intervenção adequadas à sua realidade específica e, assim, assegurar a efetiva diferenciação no processo de aprendizagem (Lopes & Silva, 2010).

A turma do 2.º A era constituída por 12 alunos, sendo 5 do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Grande parte dos alunos desta turma residia nas freguesias de Santa Maria Maior e de São Gonçalo. Existiam também pequenas percentagens de alunos que residiam nas freguesias de São Martinho, Caniço, Santo António e Água de Pena, tal como se verifica no **Gráfico 3**.

Gráfico 3. Área de residência dos alunos do 2.º A



As famílias dos alunos do 2.º A encontram-se num nível socioeconómico médio, facilmente perceptível através das informações expostas no **Gráfico 4** e na **Tabela 8**, relativos às habilitações literárias e às profissões dos pais dos alunos do 2.º A, respetivamente. Alguns casos de destruturação familiar foram apontados, refletindo-se no comportamento e nas aprendizagens destes alunos e, conseqüentemente, na dinâmica escolar que se tentava adaptar a estas condicionantes.

Gráfico 4. Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º A

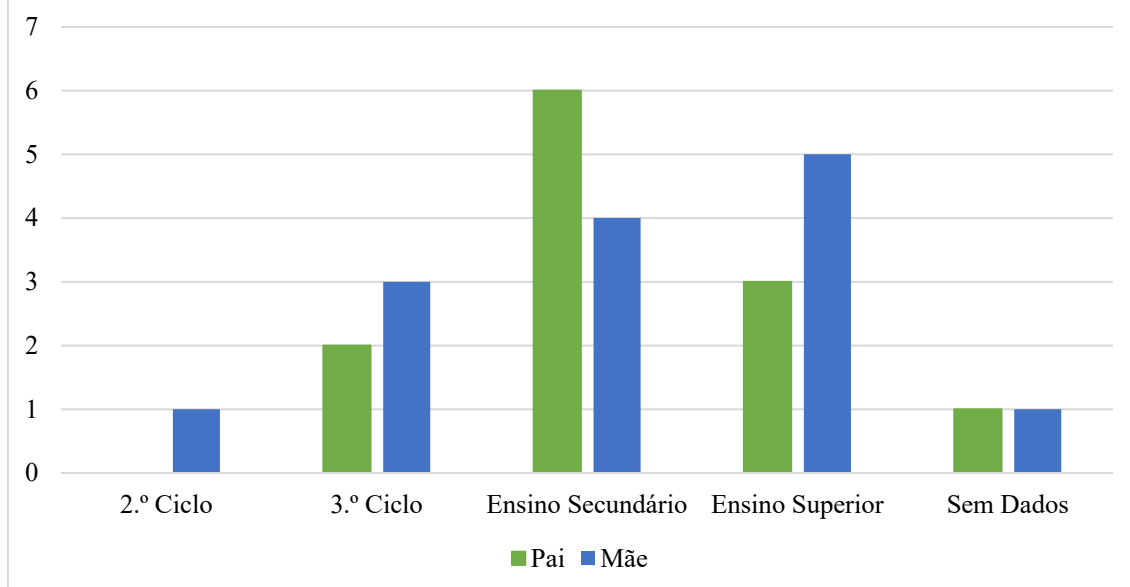


Tabela 8. Profissão dos pais dos alunos do 2.º A

Profissão dos Pais dos Alunos do 2.º A	Quantidade
Agente da PSP	1
Operacional de Manutenção na Hotelaria	1
Motorista	1
Condutor	1
Vidreiro	1
Trabalhador por Conta de Outrem	1
Operacional de Armazém	1
Professor	2
Engenheiro	3
Treinador	1
Educador de Infância	1
Contabilista	1
Assistente Técnico	1
Escriturária	1
Jurista	1
Cobrador	1
Assistente Social	1
Empregado de Mesa	1
Desempregado	2

O contexto socioeconómico dos alunos do 2.º A era distinto, refletindo-se, naturalmente, no seu processo de aprendizagem. Como tal, este aspeto foi levado em consideração para a aplicação de estratégias diferenciadas que visavam o desenvolvimento e a aprendizagem, de forma significativa, da turma em geral.

A heterogeneidade da turma do 2.º A reflete interesses, necessidades e níveis de desenvolvimento nas Áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, que exigiram um registo e reflexão de forma a adequar as práticas pedagógicas e o seu ajustamento às características dos alunos, que serão abaixo analisados:



Português

A exploração e audição de vários textos, especialmente de obras para a literatura infantil, suscitavam grande entusiasmo quando eram desenvolvidas atividades que permitiam a antecipação de conteúdos ou a continuação de histórias em análise, de forma livre e espontânea. Para tal, foram criados momentos de debate tendo como ponto de partida exposições de ilustrações, em tamanho A3 no quadro, e explorações de jogos sensoriais para a descoberta de elementos-chave da obra em estudo.

Ao longo da leitura de palavras, frases e pequenos textos, tornou-se evidente que a maior parte das crianças lia de forma ainda muito silabada, apresentava dificuldade em respeitar as pausas impostas pelos sinais de pontuação e, conseqüentemente, em adequar a entoação e a intensidade.

Relativamente à produção de textos, registaram-se algumas dificuldades na sua planificação, nomeadamente na organização e no apontamento de ideias-chaves. Durante a sua redação, algumas lacunas foram assinaladas no que diz respeito à concordância, ao respeito pelos tempos verbais e à utilização de sinónimos e pronomes para evitar a repetição.



Matemática

No que respeita à Matemática, os alunos eram capazes de reconhecer e identificar figuras geométricas como quadriláteros, mas confundiam muitas das vezes pentágonos com hexágonos.

Apresentavam grande facilidade em organizar e tratar dados, através da construção de Diagramas de Venn. Desta forma, conseguiam determinar a interseção e a reunião dos conjuntos e interpretar as principais informações. Demonstravam também grande interesse pelas atividades que envolviam contagem de dinheiro em euros e cêntimos, até 1000, especialmente quando as tarefas propostas permitiam a manipulação de moldes e a resolução de situações problemáticas contextualizadas com a realidade (através de jogos, simulação de “mercadinhos”, etc.).

A principal dificuldade constatada nesta área estava relacionada com a resolução de problemas que envolviam adição e subtração com um ou dois passos (situações em que era exigida a capacidade de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar, mais concretamente). Esta lacuna estava diretamente relacionada com as dificuldades registadas ao nível da leitura que, conseqüentemente, influenciavam a interpretação e análise dos enunciados e respetiva resolução.



Estudo do Meio

A maior parte da turma despertava grande interesse pela área do Estudo do Meio, especialmente pelas atividades que permitiam o contacto e a experimentação direta com materiais e diversos recursos.

Através de diferentes tarefas aplicadas ao longo do período de estágio, foi possível compreender que os alunos eram capazes de distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma e, por conseguinte, localizar no corpo os órgãos dos sentidos. Ainda assim, notou-se que as crianças confundiam os termos “órgão” e “sentido”, quando era necessário efetuar a sua identificação e distinção.

Relativamente à segurança do corpo, a turma conhecia e aplicava normas de prevenção rodoviária e identificava cuidados a ter durante a utilização de transportes, facto este visível através da exploração da maquete alusiva ao tema e no decorrer de alguns visitas de estudo que foram realizadas no estágio. Ainda no âmbito da Segurança

do Corpo, os alunos reconheciam as principais alterações do seu corpo respeitantes à sua faixa etária, como a queda dos dentes de leite e o nascimento dos dentes definitivos.

Expressões

A Expressão Físico-Motora foi uma das áreas curriculares de eleição da maioria dos alunos. Especialmente nesta área, notava-se uma grande cooperação e ajuda para com o aluno com NEE, designadamente na concretização dos objetivos dos jogos e nas diferentes tarefas solicitadas pelo professor.



Nesta área identificaram-se dificuldades tanto no lançamento da bola com precisão como no pontapear para atingir um determinado alvo, dando continuidade ao movimento da perna de forma a não perder o equilíbrio. Todavia, apresentavam facilidade em fazer toques com a bola, com e sem ressalto desta no chão, quer no sítio, quer em movimento. Também eram capazes de saltar à corda no lugar ou em corrida.

Relativamente à Expressão Dramática, as crianças manifestavam grande interesse durante a concretização deste tipo de atividades, especialmente na preparação de pequenas peças de teatro a serem apresentadas em momentos festivos assinalados pela instituição.

No que diz respeito à Expressão Musical, os alunos aprendiam com facilidade as letras das canções e conseguiam identificar sons isolados e texturas sonoras da natureza e do meio envolvente. Exploravam diferentes movimentos e percussões corporais, individualmente ou a partir dos movimentos dados pelo adulto. Todavia, apresentavam dificuldades em respeitar o timbre e a marcação rítmica, refletindo-se numa certa descoordenação do movimento.

Por fim, na área da Expressão Plástica, as crianças apresentavam algumas dificuldades no recorte e na colagem, especialmente quando utilizavam cola líquida. Ainda assim, durante as atividades que envolviam desenho e pintura com guache, lápis de cor e canetas de feltro, recorrendo a diferentes técnicas e nos mais variados suportes, os alunos eram bastante criativos, especialmente quando estas atividades eram de carácter completamente livre.

Importa ainda referir a existência de uma criança com NEE, diagnosticada com Paralisia Motora, que, devido à sua condição, usufruía de Apoio Pedagógico Especializado, de Terapia Ocupacional, de Fisioterapia e de Terapia da Fala. Assim sendo, durante a intervenção pedagógica, foi necessário um acompanhamento diferenciado que implicou a adoção de estratégias previamente definidas pelo Programa Educativo Individual (PEI) e recomendadas pela professora de Educação Especial. Como tal, importa mencionar que o acompanhamento do adulto foi uma constante, tanto na simplificação de tarefas e de conteúdos, como na leitura de enunciados e respetiva abordagem individualizada. Os textos e os exercícios facultados foram maioritariamente disponibilizados em formato A3, para uma melhor acuidade visual, e outros em formato digital, para a realização das atividades solicitadas no computador. Para a introdução e consolidação de conhecimentos matemáticos, mais abstratos, foram utilizados materiais manipulativos, como o material multibásico. O *joystick*, o *standing-frame* e o plano inclinado A3, disponíveis na sala de aula, foram também recursos fundamentais a que recorri durante o período de estágio. A abordagem dos conteúdos das diferentes áreas foi igualmente adaptada, resultando numa planificação diferenciada e contextualizada de acordo com as características deste aluno.

Existem também seis alunos que beneficiam de Apoio Pedagógico Acrescido com os principais objetivos de consolidarem os conhecimentos abordados nas diferentes áreas, desenvolverem competências relacionadas com a leitura, interpretação e compreensão de frases e de textos, aperfeiçoarem a produção escrita – de forma adequada e coerente – e organização de dados. Tendo em conta estas fragilidades, estes alunos receberam um apoio mais próximo e constante durante a realização das tarefas propostas, especialmente na leitura de palavras, frases, textos e enunciados, e em situações que era exigido um raciocínio mais abstrato e interpretação de texto.

7.5. Momentos de Aprendizagem: Dos Interesses ao Colmatar das Dificuldades

Apesar de não ter sido implementado um Projeto de Investigação-Ação nesta Prática Pedagógica pretendia-se, ainda assim, através dos interesses da turma do 2.º A, colmatar as principais dificuldades que foram sendo registadas ao longo do período de estágio. Desta forma, elaborou-se um plano que pretendia envolver os alunos nos conteúdos ligados ao currículo, mas também cativar a sua atenção e desenvolver a motivação para a aprendizagem. Tomlinson (2008) reforça esta forma de estar, refletir e agir no contexto educativo quando refere que numa sala de aula, onde os pontos de

interesse são reconhecidos e desenvolvidos e as dificuldades tornadas pontos importantes, é possível passar de um “ensino de tamanho único” (p. 13) para uma intervenção pedagógica que corresponde às especificidades da turma. Assim, chegou-se à conclusão que as principais fragilidades estavam relacionadas com a **motivação para a leitura** e a **cooperação durante o trabalho com os colegas**.

Dado que as crianças liam de forma ainda muito silabada, apresentavam dificuldades em respeitar as pausas impostas pelos sinais de pontuação e, conseqüentemente, em adequar a entoação e a intensidade. Acredita-se que estas dificuldades influenciavam diretamente a motivação dos alunos para a leitura, sendo que esta era bastante reduzida. Segundo Famoso (2013), à medida que os alunos se deparam com experiências que possam afetar os seus sentimentos de competência, a motivação pode decrescer como resposta aos confrontos que daí decorrem.

Relativamente ao trabalho cooperativo entre as crianças, verificou-se um conjunto de factos respeitantes às ações e interações dos alunos com os seus colegas. No decorrer das atividades propostas quer a pares quer em grupo, os alunos apresentavam dificuldades na partilha de material e na busca do consenso para a adoção de estratégias, manifestando-as em agressões físicas e verbais. Tal como defendem Lopes e Silva (2009), “a ausência de competências [sociais necessárias para realizar tarefas cooperativas] é provavelmente o factor que mais contribui para a falta de sucesso escolar verificado aquando da utilização desta metodologia de trabalho.” (p. 33). Cabe ao professor adotar estratégias que levem os alunos a “tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer” (p. 19), de forma construtiva.

Desta forma, segue-se o desencadeamento de três exemplos de atividades que foram desenvolvidas durante o período de estágio com a finalidade de atingir os objetivos anteriormente expostos e enaltecer algumas estratégias didáticas que se consideram pertinentes.

7.5.1. O Que Escondem as Sombras?

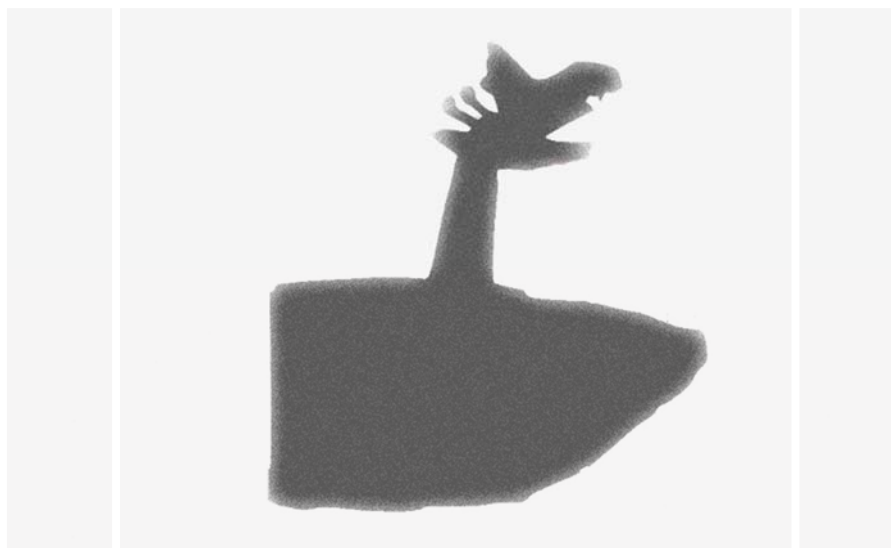
No início do período de estágio, a professora cooperante solicitou que fossem desenvolvidas atividades que possibilitassem a análise interdisciplinar do livro *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa (**Figura 85**).

Figura 85. Exploração do livro *A girafa que comia estrelas*



Visto que os alunos já conheciam a primeira parte da obra, comecei por revelar que um elemento da ilustração da página do livro que iam ler no respetivo dia tinha desaparecido. Neste seguimento, e após uma breve observação e exploração do espaço em redor para que as crianças o tentassem encontrar, acompanhado por muito entusiasmo, aproveitei para apresentar a situação que se segue:

Figura 86. Sombra do elemento em falta, no biombo



Através da visualização da sombra do elemento em falta, atrás de um biombo, foi solicitado aos alunos que tentassem descobrir que personagem estava escondida, tendo em conta a sua forma e aquilo que já conheciam da primeira parte da obra. Desta forma,

todos teriam de efetuar o registo das suas ideias no caderno diário e no computador, no caso do R. Posteriormente, estas ideias foram partilhadas oralmente com os seus colegas, permitindo saber que a maioria dos alunos achava que a sombra era de *um monstro*, de *um dragão* ou de *uma nave espacial/submarino*.

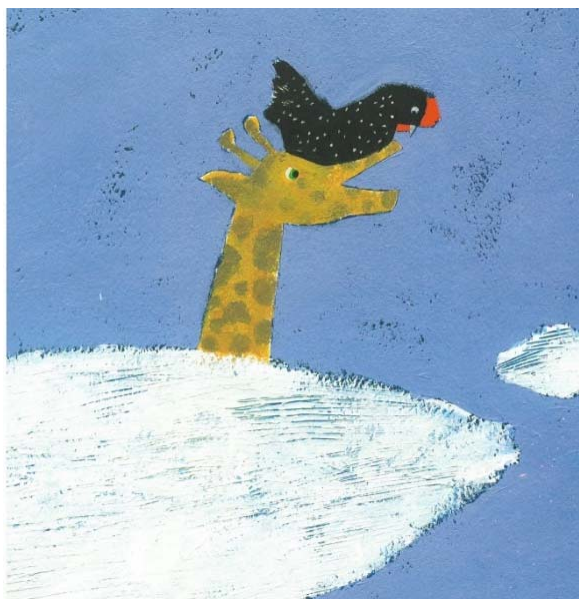
De acordo com Duarte (2005), esta atividade imaginativa, concretizada através de registos, em forma de frases simples ou de pequenos textos narrativos, expostos posteriormente à turma, de forma oral, faz com que a criança se sinta responsável pela qualidade da sua criação, resultando numa vontade de fazer o esforço necessário para apresentar algo suficientemente interessante para os seus colegas, tendo como resposta o seu *feedback* positivo.

Esta atividade tinha ainda como principal objetivo a implicação e o interesse posterior para a leitura, na medida em que teriam de prestar atenção redobrada ao texto, para descobrirem que personagens estavam escondidas atrás do biombo. Esta atividade revelou-se fundamental, pois a ilusão de que o livro está “vivo”, deixando emergir a palavra das crianças e agarrando o seu desejo, a questão e a emoção, permite prolongar e aprofundar a motivação para a descoberta da obra e da leitura que dela é feita. Consequentemente, e sem se aperceberem, estará a ser despertado o prazer inerente a esta ação (Duarte, 2005).

Apesar de dois alunos demonstrarem alguma resistência para a concretização desta tarefa, devidamente apoiados e acompanhados por mim, a maior parte dos alunos manifestou um grande entusiasmo para a leitura do texto, uns pelo facto de quererem ser os primeiros a decifrar o “mistério”, outros pelo desejo de descobrir o seguimento da história. No caso do R., a dimensão do texto foi reduzida e o texto adaptado, de forma a que conseguisse reter de igual forma as ideias principais. Além disso, o seu texto foi impresso numa folha A3, com um tamanho de letra acessível e com o devido espaçamento de forma a que o recurso – fosse devidamente utilizado. A leitura silenciosa e a leitura em voz alta foram auxiliadas pelo adulto.

Após a leitura do texto, foi finalmente apresentado o elemento que se encontrava escondido atrás do biombo, para que as crianças o encaixassem no espaço vazio da ilustração incompleta, que foi colocada no quadro, em tamanho A3. Desta forma, foi revelado e confirmado o que as crianças já tinham descoberto, completando, assim, a ilustração seguinte:

Figura 87. Ilustração completa, com o elemento em falta



7.5.2. Ajudem a Dona Margarida!

Com base na leitura do texto, os alunos ficaram a saber que Olímpia ganhou uma nova amiga chamada Dona Margarida – uma galinha do mato. Esta galinha fizera ninho no meio das nuvens, no qual guardava os mais variados objetos. Neste seguimento, foi dito às crianças que um vento forte abalou as nuvens onde se encontrava o ninho. Como tal, alguns objetos que lá existiam caíram no pátio da escola e, por isso, a turma tinha a responsabilidade de ajudar a Dona Margarida a recuperar os seus tesouros.

Desta forma, foi solicitado aos alunos que se deslocassem até a este espaço para procurarem os objetos em questão, conscientes do que deveriam encontrar (pedaço de madeira, copo de vidro, cachecol de lã, rolha de cortiça, folha branca, borracha, régua, saco, palhinha e caneta) (**Figura 88**).

Figura 88. Reunião dos objetos encontrados

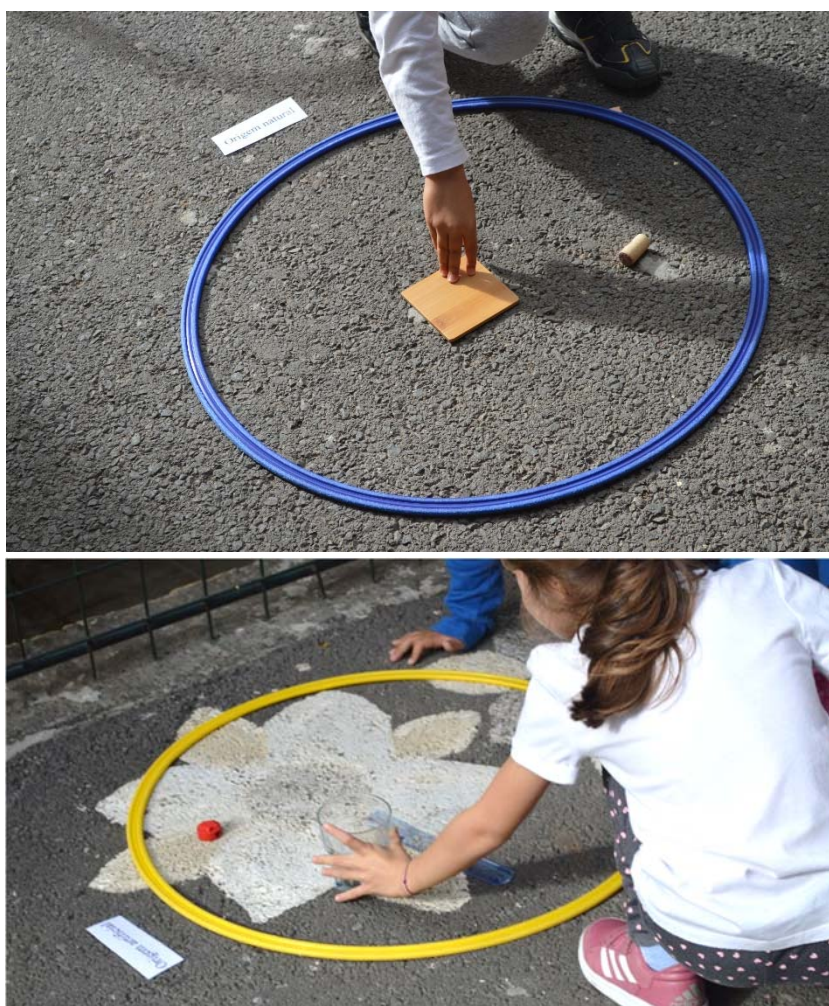


Durante esta tarefa as crianças demonstravam entusiasmadas e denotou-se um grande trabalho em equipa para atingirem um objetivo comum, especialmente para com o R. nomeadamente no auxílio à sua deslocação na cadeira de rodas.

Após reunirem os objetos, foi solicitado que os explorassem livremente, para, posteriormente, identificarem as suas propriedades. Através da sua manipulação, os alunos identificaram os que eram flexíveis e os que não o eram. Para esta atividade, apresentei dois arcos, devidamente identificados, com o intuito dos alunos separarem e colocarem os objetos no conjunto correto. Todavia, notou-se que as crianças desconheciam o significado da palavra, o que, numa primeira fase, influenciou a sua identificação.

A dinâmica desta atividade seguiu os mesmo moldes para a identificação e distinção dos objetos duros e moles e dos objetos de origem natural e de origem artificial (**Figuras 89 e 90**). Esta abordagem foi sempre acompanhada por reflexão e debate de ideias em grande grupo.

Figuras 89 e 90. Identificação das propriedades dos materiais



Este tipo de atividades, que proporciona a exploração ativa e a manipulação recorrente de objetos/materiais, apresenta uma intencionalidade educativa, de acordo com a análise das características da turma. Durante o período de estágio, notou-se que a aprendizagem ocorria com maior eficácia sempre que eram desenvolvidas atividades que implicassem movimento corporal e tátil. De facto, os aprendentes hápticos realizam as suas aprendizagens preferencialmente através do movimento, de forma prática e ativa. Logo, a aprendizagem ocorre de uma melhor forma quando os alunos estão envolvidos na execução das tarefas propostas e são, por isso, protagonistas da sua aprendizagem. Como tal, os jogos e simulações deste tipo são recursos fundamentais e uma mais valia que deve constar na planificação, na medida em que vão ao encontro do perfil destes alunos (Figueiredo, 2011).

Apesar deste facto, é imperativa a exploração direta na abordagem do Estudo do Meio, através de experiências que impliquem uma interação física das crianças com o mundo que as rodeia. Este processo deve ser guiado pelo professor, para que os alunos reflitam sobre o que estão a fazer, interpretem e discutam, em grupo, as situações analisadas (Pereira, 2002).

Após a exploração no exterior, os alunos regressaram à sala para realizarem o registo das principais conclusões a que chegaram, numa tabela que foi posteriormente entregue aos alunos, em papel e em formato digital para o R. (**Figura 91**).

Figura 91. Tabela para o registo das principais conclusões

Objeto	Material	Propriedades do material				Origem do material	
		Flexível	Não flexível	Duro	Mole	Natural	Artificial

Através deste exercício, foi possível compreender que os alunos assimilaram os conhecimentos pretendidos, embora alguns confundissem o conceito “Origem natural”

com “Origem artificial”. Como tal, foi necessário um reforço oral, que contou com a participação dos colegas para o colmatar desta dificuldade. De acordo com o atual Programa de Estudo do Meio, as descobertas realizadas pelos alunos devem ser registadas e partilhadas, em grande grupo, de modo a verificar se a aprendizagem foi ou não significativa. Para tal, o Programa refere que a utilização de tabelas poderá ser uma boa forma de registo, perante investigações simples de classificação, como foi o caso.

7.5.3. A Invasão das Nuvens da Savana

Após a leitura da terceira parte da obra, os alunos ficaram a saber que na savana não chovia há muito tempo e, por isso, as plantas e os animais começaram a morrer. Dona Margarida e Olímpia decidiram, então, soprar com muita força para encher de nuvens o céu da savana.

Neste sentido, informei os alunos que o sopro foi com feito com tanta força que algumas dessas nuvens chegaram à sala do 2.º A. Neste seguimento, foi pedido aos alunos que olhassem com atenção para as janelas e para as paredes da sala. Assim, e após a exploração do espaço, os alunos foram capazes de encontrar as nuvens e retirá-las ordenadamente (**Figura 92**).

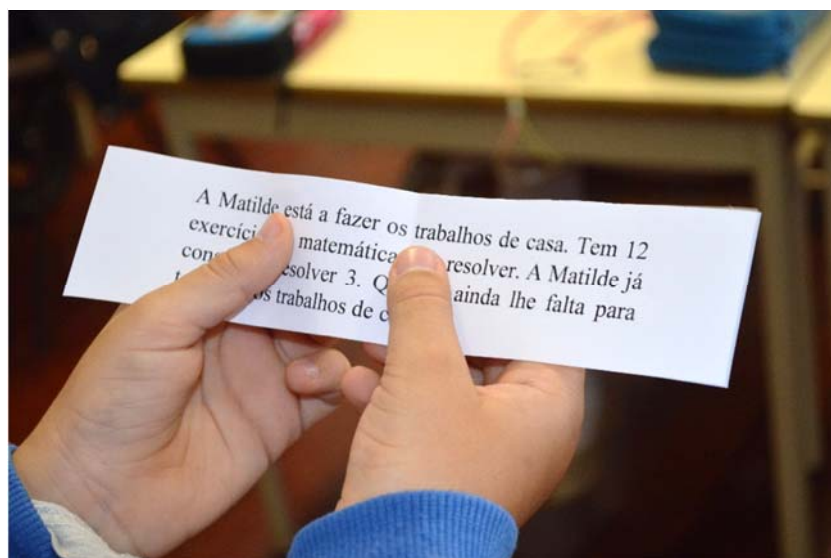
Figura 92. Remoção das nuvens da savana



No verso de cada nuvem existia um número que correspondia a um envelope igualmente numerado. Ao ser retirado aleatoriamente um envelope de uma caixa, o aluno com a nuvem com número correspondente deveria descobrir o que existia no seu interior. No interior do envelope era possível encontrar um papel com um problema matemático, de um ou dois passos, que poderia envolver situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar ou completar (**Figura 93**). O problema deveria ser lido por essa criança para, posteriormente, ser colocado um cartão, em tamanho A3, no quadro, do problema em questão, para ser visualizado por todos.

Alguns dos problemas necessitaram de ser adaptados para o R., no que diz respeito à sua linguagem e à complexidade da questão. O enunciado já se encontrava disponibilizado no seu computador e a resolução dos problemas deveria ser efetuada no mesmo, com o auxílio do seu colega e do adulto.

Figura 93. Leitura do problema matemático



A resolução de problemas ocupa uma posição central no programa de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois esta atividade desenvolve a compreensão de conceitos matemáticos e consolida as capacidades já adquiridas. Este exercício é também um meio crucial para o desenvolvimento de novas ideias e de estratégias de pensamento, associadas a um conjunto de atitudes essenciais relativas à Matemática. “Por outras palavras, a resolução de problemas pode constituir o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino-aprendizagem da Matemática” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 56). É fundamental que o professor torne esta tarefa numa atividade que cativa o interesse dos alunos, para que estes

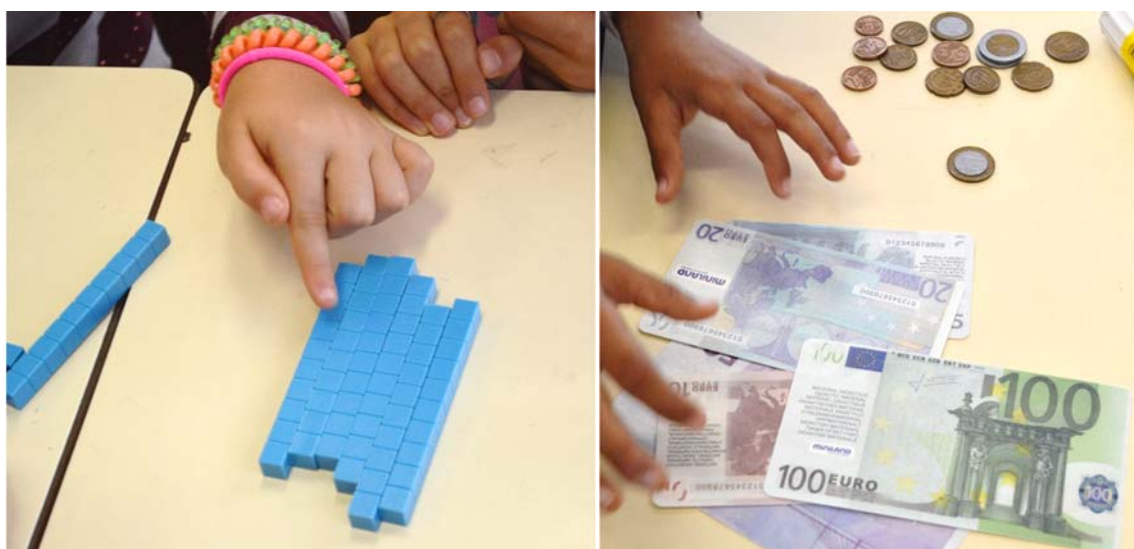
manifestem um envolvimento e motivação para a respetiva procura de resposta, reflexão e, por consequência, a chegada à resolução do problema.

Primeiramente, os alunos registaram o enunciado e resolveram-no a pares, sendo exigida a demonstração do seu raciocínio através de esquemas, desenhos e/ou operações. Matos e Serrazina (1996) acreditam que este tipo de trabalho cooperativo promove mais reflexão e mais discussão, fomentando aprendizagens e oportunidades para a construção e debate de argumentos, conjeturas e estratégias para a resolução do problema. Assim, torna-se possível a construção e o desenvolvimento do pensamento das crianças relativamente à construção de conceitos e de novos modos de pensar e agir, tal como Vygotsky defendia (Marchão, 2012). Para que tal ocorra, é necessário que a ajuda não se limite a dar informação. Neste sentido, o papel do professor passa por incentivar estes alunos a explicarem o seu raciocínio ao colega.

Este ambiente cooperativo procurava ainda desenvolver as aptidões sociais dos alunos, visto que este é um contexto ideal para se criar um clima de colaboração entre os alunos, essencial para aprenderem condutas de diálogo, de ajuda e solução construtiva dos problemas (Pérez-González & Pozo, 2007). Nesta dinâmica, o professor deverá apoiar os pares a ultrapassarem possíveis dificuldades internas de funcionamento, estimulando, assim, a interação entre os elementos (Matos & Serrazina, 1996).

Para a resolução dos problemas, foi colocado à disposição da turma um conjunto de materiais lúdico-manipulativos, como o MAB e moldes de notas e moedas, para auxiliar no raciocínio necessário (**Figuras 94 e 95**).

Figuras 94 e 95. Exploração de materiais lúdico-manipulativos



O uso de material é fundamental neste nível de ensino, especialmente na resolução de problemas que exijam um certo nível de abstração. Espera-se que os alunos, através da utilização destes recursos, consigam encontrar ilustrações, representações e modelos, que permitam uma melhor estruturação do pensamento (Ponte & Serrazina, 2000). Para além disso, o trabalho contínuo com este tipo de materiais possibilita a compreensão, tanto do significado das operações numéricas, como das relações existentes entre essas operações (Alsina, 2004).

Numa fase inicial, notou-se que parte dos alunos não compreendia os problemas e, por isso, não refletia sobre o facto de existirem várias formas para o resolver, iniciando os cálculos de imediato, que conduziam a resultados incorretos na maior parte dos casos. Nesta dinâmica, eram vários os alunos que questionavam se era para “*fazer uma conta de mais ou de menos*”. Com isto, conclui-se que a interpretação e reflexão é um elemento importante na resolução de problemas, pelo que o professor deve habituar os alunos a realizar este exercício antes de apresentarem os seus cálculos finais, ponderando se a solução a que chegaram satisfaz ou não as condições do problema (Ponte & Serrazina, 2000).

7.6. Reflexão Crítica sobre a Intervenção Pedagógica na Turma do 2.º Ano

À semelhança das Práticas Pedagógicas anteriores, tive como grande objetivo desenvolver e aplicar metodologias e estratégias de intervenção para que a aprendizagem ocorresse de forma ativa e participativa, garantindo a diferenciação pedagógica. Tal como Lima (2017) evidencia:

A escola do século XXI precisa de (...) abrir-se a todo o tipo de crianças, permitindo-lhes explorar os seus talentos, descobrir as suas aptidões e as suas fraquezas. (...) Uma escola que pretenda garantir o futuro de todos não pode fechar as portas aos pintores, aos músicos, aos bailarinos. (...). É, sim, o dever da Escola do século XXI encontrar uma forma de permitir que cada aluno se descubra, descubra o mundo em que vive, que viva e conviva com os que o rodeiam e que desenvolva todas as suas capacidades em função da sua singularidade e das características que fazem dele um ser único (p. 90).

A adequação das atividades às características da turma foi sempre um fator levado em consideração, apesar de, no caso específico da criança com NEE, reconhecer que as

atividades desenvolvidas nem sempre corresponderam plenamente às suas especificidades e necessidades. Contudo, houve sempre um esforço e uma vontade de querer melhorar, esclarecendo dúvidas e refletindo sobre as estratégias adotadas junto da professora de Educação Especial e da professora cooperante.

A diversidade das particularidades e características dos alunos do 2.º A não foi encarada como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade para crescer enquanto profissional, para fazer mais e melhor, adequando, sempre que necessário, as estratégias e as atividades à realidade que se ia vivenciando. Inovar tornou-se, assim, uma constante face à postura crítica que adotei durante as intervenções diretas no contexto, com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem e o interesse das crianças para a descoberta de novos conhecimentos.

Esta Prática Pedagógica foi, sem dúvida, a mais desafiadora, uma vez que os alunos, na sua maioria, apresentavam uma grande desmotivação para a aprendizagem exigindo-se, por isso, um exercício reflexivo para inverter esta problemática. Como tal, a avaliação dos interesses e das capacidades dos alunos foi essencial para que, a partir destes, fosse possível caminhar em direção do colmatar das dificuldades que contribuía para esta desmotivação. Pretendia-se, acima de tudo, que fossem os próprios alunos a ter consciência dos seus pontos fortes com o objetivo de promover a sua autoestima e, consequentemente, melhorar as suas competências motivacionais.

Para atingir este fim, algumas estratégias foram aplicadas como: aceitar as contribuições dos alunos – utilizando-as como mote para o desencadeamento de sequências didáticas –; estimular a sua participação ativa e colaborativa; e proporcionar sentimentos de competência face às atividades a serem desenvolvidas. Esta postura irá promover a autonomia no controlo do seu comportamento (que, em algumas situações, demonstrava-se desajustado), e irá favorecer a comunicação e a relação afetuosa com os professores, que foi possível estabelecer com estes alunos ao longo de todo o período de estágio (Pocinho, 2009).

O *feedback* assertivo e diretivo serviu para que os alunos tivessem uma melhor compreensão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e melhorá-lo, tendo em conta as informações facultadas. “Quando os alunos recebem comentários claros que lhes indicam (...) como podem corrigir estratégias inadequadas, erros processuais ou equívocos, (...) a incerteza e a ansiedade associadas às experiências de aprendizagem diminuem e, como consequência, melhora a motivação para aprenderem” (Silva & Lopes, 2015a, p. 101).

Em suma, acredito que mais do que finalizar esta jornada importa o caminho percorrido e o que dele adveio. Os desafios encontrados foram cruciais para o progresso das aprendizagens espelhando, assim, a riqueza desta experiência. A aceitação construtiva dos erros cometidos, evitando uma atitude defensiva, a responsabilidade pelas estratégias adotadas e a ponderação sobre o impacto na aprendizagem dos alunos, o empenho e a motivação com o objetivo de renovar de forma criativa, contrariando a rotina, são atitudes citadas por Jacinto (2003) que resumem perfeitamente a postura do profissional prático-reflexivo que pretendi adotar e que revejo como ideais a seguir ao longo do meu percurso acadêmico e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compêndio das informações e conclusões deste relatório resultaram num objeto de reflexão, no qual a teoria e a prática foram elementos indissociáveis e que ajudaram a construir uma visão mais complexa sobre o processo de aprendizagem das crianças.

A partir deste relatório foi possível compreender que a mudança efetiva dependerá sempre da motivação dos profissionais e do seu posicionamento crítico perante a sua própria realidade. Que a aprendizagem significativa só ocorrerá se transitarmos de modelos tradicionais para momentos de aprendizagem interdisciplinares, em contacto direto com recursos/materiais e em colaboração com os outros, independentemente da sua faixa etária. Rejeitemos a ideia de que o conhecimento reside, única e exclusivamente, no adulto. As crianças têm muito a aprender, mas também muito a ensinar se estivermos predispostos a ouvir.

Conhecer as características do grupo, cruzando-as com os pressupostos teóricos, ajudará a definir metodologias e estratégias de intervenção capazes de dar resposta às vozes das crianças e, assim, caminhar em direção à real aprendizagem, verdadeiramente contextualizada. A formulação de questões-problema, como ponto de partida para a operacionalização de Projetos de Investigação-Ação, deverá ser algo intrínseco às práticas pedagógicas. Desta forma, observar, registar, analisar, refletir e intervir é um ciclo que sempre começa, mas nunca termina.

Adotar esta postura é compreender que os grupos nunca serão homogêneos e, por conseguinte, que o processo de aprendizagem nunca será linear. Espera-se, portanto, uma avaliação que respeita este pressuposto e, assim, um profissional que não vê nos valores numéricos um marco evidente de conhecimento ou uma forma de rotular crianças, mas sim um instrumento que permitirá refletir e adequar o processo de aprendizagem. Deixo a seguinte citação de Antoine de Saint-Exupéry, para ajudar neste exercício reflexivo:

As pessoas crescidas gostam muito de números. Quando se lhes fala de um novo amigo, nunca perguntam o essencial. Nunca dizem: “Como é a voz dele?” Quais são os seus jogos preferidos? Será que coleciona borboletas?” Em vez disso, perguntam: “Quantos anos tem? Quantos irmãos tem? Quanto pesa? Quanto ganha o pai dele?” Só assim julgam conhecê-lo. Se disserem às pessoas crescidas: “Vi uma casa muito bonita de tijolos cor-de-rosa, com gerânios nas janelas e pombas no telhado...”, elas não

conseguem imaginar a casa. É preciso dizer-lhes: “Vi uma casa de quinhentos mil euros.”. E então, exclamam: “Mas que linda casa!”.

Acreditemos que os obstáculos e os desafios decorrentes das práticas não são entraves, mas oportunidades de mudança. Que esta filosofia não seja algo efêmero, facilmente derrubada pelo cansaço e por experiências que abalam a nossa motivação intrínseca. Lembremo-nos que a paixão e a resiliência são a bússola que nos orienta e guia em momentos de tempestade.

Por fim, saliento que esta forma de estar e agir no contexto educativo foi fortemente influenciada tanto pela construção deste relatório como pela formação adquirida ao longo destes cinco anos, construída com a ajuda de professores que acreditaram nas nossas capacidades, mesmo nas alturas mais difíceis.

Espero que este relatório seja objeto de reflexão para quem o lê e para mim, aquando da sua revisitação ao longo dos anos. Acredito que muito ficou por fazer, face ao escasso período de tempo de intervenção e à reflexão crítica que foi possível realizar ao analisar as planificações, fotografias, notas de campo e diário de bordo para a concretização deste relatório. É facto que haverá sempre algo a melhorar, algo a mudar e a reinventar se queremos fazer a diferença nas escolas e na vida das crianças com quem interagimos diariamente. Que esta inquietação e este inconformismo sirvam para transformar a realidade que me é, e será, próxima, não de rompante – da noite para o dia – mas através de pequenos passos que farão a grande diferença.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (Cord.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp. 29 – 74). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2014). Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária. (2.^a Edição). In F. Azevedo (Org.), *Literatura Infantil e Leitores – Da Teoria às Práticas*. (pp. 1 – 91). Raleigh: Lulu Press.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (2002). *O novo fio de Ariadne: literatura para crianças e jovens em fim de século*. Lisboa: Universidade Aberta. Retirado de: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4345?fbclid=IwAR1_KwQ5Rnu31wL9J04CHYxfYiIOSFIqM968f6LKAGv7ajQrxAwNzVusAuw.
- Bento, A. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Porto: Coleção Ideias em Prática.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, J. (2008). *Weblogs, aprendizagem e cultura da escola: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.

- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento*. (5.ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (2011). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caldeira, M. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Campos, I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança*. (Relatório de Estágio). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cardona, M. (2001). Pensar o Currículo em Educação de Infância. In Actas do VII Encontro Nacional da APEI, *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp. 17 – 23). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Lisboa: ASA Editores.
- Cosme, A. & Trindade R. (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspetivas, Questões, Desafios e Respostas*. Porto: Mais Leituras.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J., Dillon, S., Suzuki, K. H., Kim, M., Skovsgaard, J. & Schleicher, A. (2018, 16 de fevereiro). Educação para um mundo melhor: um debate em curso a uma escala global. *Público*. Retirado de <https://www.publico.pt/2018/02/16/sociedade/opiniao/educacao-para-um-mundo-melhor-um-debate-em-curso-a-uma-escala-global-1803218>.
- Costa, S. (2009). *Actividades Experimentais para o Primeiro Ciclo – Um guia prático para professores e pais*. Porto: Areal Editores.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.

- Cunha, F. & Uva, M. (2016). *A Aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de Docentes e Crianças*. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Retirado de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10839>.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Cord.), *Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas práticas*. (pp. 37 – 40). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Duarte, I. (2005). *Incentivar o prazer de ler: Atividades de leitura para jovens*. Porto: ASA Editores.
- Duarte, J. (2009). *O jogo e a criança: estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- EB1/PE de São Filipe (2015). Projeto Educativo de Escola 2015-2019. Funchal: EB1/PE de São Filipe.
- EB1/PE de São Martinho (2018). Plano Anual de Turma 2017/2018. Funchal: EB1/PE de São Martinho.
- EB1/PE de São Martinho (2016). Projeto Educativo de Escola 2016-2020. Funchal: EB1/PE de São Martinho.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105 – 26). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. (4.^a Edição). Porto: Porto Editora.
- Evangelista, O. & Shiroma, E. (2003). Profissionalização – Da palavra à política. In M. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Org.), *Formação de Professores – Perspetivas educacionais e curriculares*. (pp. 27 – 45). Porto: Porto Editora.
- Famoro, C. (2013). *Motivação e Hábitos de Leitura*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Retirado de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2552/1/14388.pdf>.
- Fernandes, E. (2016). *O Design de Cenários de Aprendizagem para a Escola do Futuro*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2086/1/O%20DESIGN%20DE%20EN%20C3%81RIOS%20DE%20APRENDIZAGEM%20PARA%20A%20ESCOLA%20DO%20FUTURO.pdf>.

- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula – Teoria, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Ferreira, P. & Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente – Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (Cord.), *Formar Leitores*. (pp. 19 – 33). Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Figueiredo, L. (2011). *O Papel da Motivação na Construção da Aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Filipe, B. (2004). A investigação-ação enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Org.), *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas*. (pp. 107 – 119). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2008a). *Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação)*. Funchal: Universidade da Madeira DCE-UMa. Retirado de: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/808/1/Fino16.pdf>.
- Fino, C. (2008b). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/221.pdf>.
- Fino, C. (2009). *Inovação e invariante (cultural)*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/811/1/Fino19.pdf>.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1999). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. (2.^a Edição). Porto: Porto Editora.
- Freire, A. (2005). Projectos Curriculares de Turma – Da Formalização à Gestão Contextualizada. In M. Roldão (Org.), *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 77 – 103). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Ponte de Lima: Associação de Municípios do Vale do Lima.

- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. Braga: Editorial Novembro.
- Grave-Resendes, L. & Júlia, S. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Ação*. (4.^a Edição). Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário Rainha Sílvia (2013). Projeto Educativo de Escola 2013-2017. Funchal: Infantário Rainha Sílvia.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, F. (2006). *A Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Leite, C. (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, R. (2017). *A Escola que temos e a Escola que Queremos – O que se passa com a Educação?*. Lisboa: Manuscrito.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 109 – 140). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades da leitura e da escrita – Perspetivas de avaliação e intervenção*. Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença – Na aprendizagem dos alunos; Na realização escolar dos alunos; No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.

- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração – Jardim-de-infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, S. (2016). *Aprendizagem de Tópicos e Conceitos Matemáticos no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira: Retirado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1562/1/DoutoramentoSóniaMartins.pdf>.
- Mata, L. (s.d.). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?* Retirado de http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalfbeta/bo/abz_indices/002208_ot_habitos_praticas_leitura_historias_b.pdf.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, A. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Retirado de <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/04-Edu.pdf>.
- Ministério da Educação (2003). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Programas e Metas Curriculares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Molina, M. (2015). *Socorro, sou professor!*. (3.ª Edição). Madrid: Editorial CCS.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E. & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 112-138.
- Moreira, P. (2010). *Ser professor: competências básicas... 3 – Emoções positivas e regulação emocional; Competências sociais e assertividade*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 141 – 159). Porto: Porto Editora.
- Nunes, S. & Santos, R. (2013). *O Construcionismo de Papert na criação de um objeto de aprendizagem e sua avaliação segundo a taxionomia de Bloom*. Brasil: IX ENPEC Águas de Lindóia. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/258555495_O_Construcionismo_de_Papert_na_criacao_de_um_objeto_de_aprendizagem_e_sua_avaliacao_segundo_a_taxionomia_de_Bloom.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Cord.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp. 12 – 27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. (4.^a Edição). In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 26-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2008). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. São Paulo: Paulinha Editoras.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (2.^a Edição). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Pacheco, M. (2017). *A Avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte*. Lisboa: Edições Mahatma.
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (11.^a Edição). Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2.^a Edição). Coimbra: Imprensa de Coimbra
- Pereira, G. (2015). *Da Escola que Temos à Escola que Queremos*. Funchal: Universidade da Madeira CIE-UMa. Retirado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1829/1/Da%20escola%20que%20temos%20%C3%A0%20escola%20que%20queremos%20.pdf>.

- Pérez-González, J. & Pozo, M. (2007). *Educar para a não-violência – Perspetivas e estratégias de intervenção*. Espanha: Keditora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. São Paulo: ARTMED Editora.
- Pocinho, M. (2009). *Motivação para aprender: validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/198>.
- Pocinho, M. (2018). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem e Sucesso Escolar: Uma Lição de Síntese*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2004/1/Teorias%20cognitivas%20da%20aprendizagem%20e%20sucesso%20escolar.pdf>.
- Pocinho, M., Crawford, C., Rebolo, C., Berenguer, J. C., Gonçalves, J. & Fernandes, M. (2018). Neuroeducação na sala de aula. In M. Pocinho, S. Garcês & E. Kolodziejska (Org.), *Estudos em Psicologia & Educação*. (pp. 99 – 146). Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1950/1/Estudos%20em%20Psicologia%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3oMargarida%20Pocinho.pdf>.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças – Desafios e Possibilidades. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Cord.), *Avaliação na Educação de Infância*. (pp. 234 – 252). Viseu: Psico & Soma.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (4.ª Edição). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. (2005). As fábulas e os bestiários na literatura de recepção infantil contemporânea. In A. Ferreira (Org.), *A Fábula*. (pp. 169 – 194). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Romano, R. (2011). *O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências*. (Dissertação de Mestrado). Covilhã: Universidade da Beira Interior.

- Rooyachers, P. (2003). *100 jogos de linguagem*. (2.^a Edição). Lisboa: Edições ASA.
- Rosa, A. (2014). *As Expressões Dramática e Musical como veículo promotor do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio). Açores: Universidade dos Açores.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. 5, 127-142.
- Sardinha, M. (2007). Formas de ler: Ontem e hoje. In F. Azevedo (Cord.), *Formar Leitores*. (pp. 1 – 6). Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, H. & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto – 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015b). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos – O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*. N.º 2, 62-81. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. (pp. 28 – 42). Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2012). *Influência da Literatura Infantil na Motivação para a Leitura*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Retirado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12570/1/PAULA_SILVA.pdf
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. (2.^a Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, O. & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Braga: Editorial Novembro.
- Teodoro, V. (2001). Prefácio à Edição Portuguesa. In D. Ausubel. *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. (p.9). Porto: Alicerce Editora.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Torres, C. (2014). *A pedagogia ativa no contexto de Jardim-de-Infância e de Creche – Explorando as plantas e os materiais*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola – Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (2012). *O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da Escola. Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: U. Porto Editorial.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya, SA.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. (2001). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: o Educador como Gestor do Currículo. In Actas do VII Encontro Nacional da APEI, *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp. 95 – 105). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Veiga, F. (2018). *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar].
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – [Lei de Bases do Sistema Educativo].
- Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro – [Bases Gerais da Organização da Educação Artística Pré-escolar, Escolar e Extraescolar].
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – [Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico].
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro – [Sétima Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário].
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – [Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva].

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – [Currículo dos Ensinos Básico e Secundário e as Apresentações Utilizadas nas Reuniões Regionais Relativas à Autonomia e Flexibilidade Curricular].