

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sara Raquel Lobato Câmara

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

janeiro | 2020

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sara Raquel Lobato Câmara

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



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 2019-2020

Sara Raquel Lobato Câmara

**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 Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal, janeiro de 2020

Compreender cada criança, a sua circunstância particular que a torna única, é o que dá sentido ao ato de educar.

(Ana Aires, 2015, p. 47)

Agradecimentos

A chegada ao cume da montanha finalmente aconteceu, no entanto, esta etapa não retrata o fim, mas sim o começo de uma cordilheira ainda por atravessar. Um percurso agrídoce caracterizado por escolhas, reflexões, ações, compreensões e superações, que fizeram com que cada metro percorrido fosse uma vitória. Cada passo retratou uma pequena conquista que culminou neste grande acontecimento. No cimo da montanha, observo o momento em que me encontro, levanto apenas o olhar, sinto a brisa e compreendo que é o momento de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam nesta caminhada.

Começo por agradecer a todos os docentes pela partilha de ensinamentos que contribuíram para o meu sucesso académico. Não obstante, destaco o meu especial agradecimento à professora doutora Maria Fernanda Gouveia, pela sua orientação no meu Relatório de Estágio, pela sua disponibilidade e pela partilha de saberes científicos e apoio prestado.

Às crianças da Sala Laranja e aos alunos da turma do 2.ºB e do 4.ºA, por terem partilhado comigo aprendizagens e momentos memoráveis e por me lembrarem sempre que os afetos são a base para uma educação com sentido.

À Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e à Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré onde estagiei e a toda a comunidade educativa por me terem integrado genuinamente. Particularmente, também manifesto o meu agradecimento à educadora cooperante Lúcia Rodrigues e às professoras cooperantes Cátia Spínola e Cristina Palhão pela calorosa receção com que me acolheram nas vossas salas, pelas partilhas de conhecimentos, pela dedicação, empenho e apoio que tornaram esta experiência académica enriquecedora e inesquecível.

À Helena por ter trilhado comigo este percurso desde o início, e que com a sua positividade contagiante e otimismo perante as situações, sempre o tornou mais leve. Obrigada pela tua amizade e por todos os momentos de companheirismo e alegrias partilhadas, sejam nos momentos de felicidade ou nos momentos mais difíceis.

A todos os meus amigos, que sempre com as suas palavras de incentivo acreditaram em mim. Embora alguns estando perto e outros longe, tiveram sempre as palavras certas para cada situação.

Aos meus pais, por todo o amor e apoio incondicional que me oferecem diariamente, pelas palavras reconfortantes e por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida, celebrando as minhas vitórias como se fossem as suas. Obrigada por todo o incentivo e por acreditarem sempre em mim, encorajando-me a atingir os meus objetivos, e impulsionarem o meu crescimento em todas as áreas da minha vida. Espero ser, uma vez mais, motivo de orgulho para vocês.

Às minhas irmãs, que sempre acreditaram nas minhas capacidades e no meu trabalho. Obrigada por estarem sempre presentes, apoiarem-me e ajudarem-me na minha caminhada. Sem dúvida que a nossa cumplicidade e humor tornou a subida pela montanha um pouco mais ténue.

Ao meu namorado, pelo seu amor incondicional, bondade, tolerância e compreensão demonstrados todos os dias. Pelos diálogos essenciais, e por seres um exemplo para mim. Obrigada por embarcares comigo nesta caminhada, e ajudares-me a levantar sempre que precisei, especialmente nos momentos mais desafiantes e de incertezas. No fundo, esta caminhada também se tornou nossa.

Às minhas madrinhas, que sempre estiveram presentes nesta caminhada e acompanharem todos estes momentos. Grata pelas palavras de encorajamento, por sempre acreditarem nas minhas capacidades e por todo o apoio, incentivo e carinho que me oferecem.

Por fim, manifesto o meu agradecimento a todas as pessoas que indiretamente fizeram parte desta jornada.

A todos, quero expressar a minha gratidão

O meu eterno Obrigada!

Resumo

O presente Relatório de Estágio pretende espelhar e dar a conhecer a ação educativa desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de uma descrição e reflexão das atividades proporcionadas. Estas práticas foram desenvolvidas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. Estando visível a relação entre a teoria e a prática indissociável à ação educativa, este relatório comporta um enquadramento dos pressupostos teóricos e metodológicos que a sustentaram.

Numa procura constante de respostas que possibilitem uma melhor intervenção educativa e adequação da prática mediante os interesses e necessidades das/dos crianças/alunos, importa que o docente adote uma atitude reflexiva e uma postura de investigador. Neste sentido, a metodologia de investigação-ação foi essencial ao longo de todo o estágio pedagógico, atendendo que permitiu colmatar determinadas problemáticas, viabilizando a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento das crianças e dos alunos. Assim sendo, na prática educativa, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram desenvolvidas estratégias de intervenção pedagógica que dessem resposta às questões: *Como desenvolver uma educação para a Convivência Democrática e Cidadania no grupo da Sala Laranja, particularmente na gestão das emoções e na aquisição dos valores?* e *De que forma o trabalho de grupo pode ajudar os alunos a desenvolver atitudes de cooperação e entreajuda, potenciando as interações e a aprendizagem dos alunos do 4.ºA?* Por conseguinte, esta metodologia não foi aplicada no último estágio pedagógico atendendo que a sua intervenção se debruçou no âmbito da didática.

Sendo assim, este relatório compreende um compêndio de experiências vividas ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo o mesmo considerado como uma ferramenta de aprendizagem e reflexão.

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

Abstract

This Internship Report intends to make known the educational action developed in the contexts of Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, through a description and reflection of the activities provided. These practices were developed at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. In doing so we can observe the symbiotic relation between theory and practice inseparable from educational action, this report contains a framework of the theoretical and methodological assumptions that supported it.

In a constant search for answers that allow a better educational intervention and adequacy of practice according to the interests and needs of the children / students, it is important that the teacher adopts a reflective and a researcher attitude. In this sense, the researcher methodology was essential throughout the pedagogical stage, since it allows to address certain problems, enabling the effective learning and development of children and students. Therefore, in educational practice, both in the context of preschool education and in the context of teaching of the 1st cycle of basic education, strategies of pedagogical intervention were developed that answered the questions: *How to develop an education for democratic coexistence and citizenship in the group of the Orange class, particularly in managing emotions and acquiring values? and How can group work help students develop attitudes of cooperation and mutual help, enhancing the interactions and learning of 4th graders?* Therefore, this methodology was not applied in the last pedagogical stage given that its intervention focused on didactics.

Thus, this report comprises a compendium of the experiences lived throughout the pedagogical practices developed, being considered as a learning and reflection tool.

Keywords: Preschool Education; 1st cycle of basic education; Pedagogical practice; Action Research; Values in Education; Learning.

Sumário

Resumo.....	VII
Abstract	IX
Índice de Figuras.....	XV
Índice de Gráficos.....	XVII
Índice de Quadros	XIX
Índice de Apêndices de Conteúdo do CD-ROM	XXI
Lista de Siglas.....	XXIII
Introdução.....	1
PARTE I.....	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	5
Capítulo 1 – O currículo na Educação e no Ensino: a sua importância e os seus impasses	7
1.1 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	7
1.2 – Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
Capítulo 2 – O papel do docente, da criança e dos outros agentes educativos	15
2.1 – A nobreza de ser educador/professor.....	15
2.2 – A excelência de ser criança/aluno	18
2.3 – A importância da família e da comunidade na Educação	21
Capítulo 3 – Princípios Pedagógicos inerentes à Prática Educativa.....	23
3.1 – A importância de educar para os valores.....	23
3.2 – Aprendizagem Significativa: a autêntica construção do conhecimento	26
3.3 – Aprendizagem Cooperativa: uma possibilidade pedagógica	29
Capítulo 4 – Investigação-Ação como caminho para uma prática educativa de mudança	33
4.1 – Metodologia de investigação-ação	33
4.2 – Fases da Investigação-Ação	34
4.3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados	36
4.3.1 – Observação Participante	36
4.3.2 – Entrevista	36
4.3.3 – Diários de Bordo	37
4.3.4 – Registo Fotográfico	38
4.4 – Método de Análise de Dados	38
PARTE II.....	41

PRÁTICA PEDAGÓGICA	41
Capítulo 5 – Prática Pedagógica no contexto da Educação Pré-Escolar.....	43
5.1 – Enquadramento do Ambiente Educativo	43
5.1.1 – Caraterização do Meio Envolverte	43
5.1.2 – Caraterização da Escola.....	44
5.1.3 – Caraterização da Sala	46
5.1.4 – Rotina Diária.....	49
5.1.5 – Caraterização do Grupo	50
5.2 – Projeto de Investigação-Ação.....	51
5.2.1 – Enquadramento do Problema.....	51
5.2.2 – Questões da Investigação-Ação	53
5.2.3 – Cronograma	54
5.2.4 – Estratégias/Atividades de intervenção.....	55
5.2.4.1 – Confeção do Bolo de Banana	55
5.2.4.2 – As Emoções e os Valores	58
5.2.4.3 – Jogos com Regras em Pijama.....	63
5.3 – Outras Atividades educativas desenvolvidas com o grupo da Sala Laranja	65
5.3.1 – O Semáforo da Alimentação.....	65
5.3.2 – Plantação de feijões na horta da escola	70
5.3.3 – Criação de adereços para a árvore de Natal.....	73
5.4 – Intervenção com a comunidade.....	77
5.5 – Reflexão final em contexto Pré-Escolar	79
Capítulo 6 – Prática Pedagógica no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 4.º ano.....	83
6.1 – Enquadramento do Ambiente Educativo	83
6.1.1 – Caraterização do Meio Envolverte	83
6.1.2 – Caraterização da Escola.....	85
6.1.3 – Caraterização da Sala	87
6.1.4 – Caraterização da Turma.....	89
6.2 – Projeto de Investigação-Ação.....	90
6.2.1 – Enquadramento do Problema.....	90
6.2.2 – Questões da Investigação-Ação	91
6.2.3 – Cronograma	92
6.2.4 – Estratégias/Atividades de intervenção.....	93
6.2.4.1 – Sólidos geométricos e suas planificações	94

6.2.4.2 – Sistema Solar	98
6.2.4.3 – Preposições	103
6.3 – Atividades didáticas desenvolvidas no 4.ºA	106
6.3.1 – Experiências sobre o ar.....	106
6.3.2 – Experiências com a eletricidade.....	110
6.3.3 – Construção do metro quadrado	113
6.4 – Intervenção com a comunidade	117
6.5 – Reflexão final em contexto do 1.º CEB - 4.º ano	120
Capítulo 7 – Prática Pedagógica no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 2.º ano.....	123
7.1 – Enquadramento do Ambiente Educativo	123
7.1.1 – Caracterização do Meio Envolveinte	123
7.1.2 – Caracterização da Escola.....	124
7.1.3 – Caracterização da Sala	126
7.1.4 – Caracterização da Turma.....	128
7.2 – Atividades didáticas desenvolvidas no 2.ºB.....	129
7.2.1 – Números pares e números ímpares.....	129
7.2.2 – Carta ao Pai Natal.....	134
7.2.3 – A multiplicação: Tabuada do 3	138
7.3 – Reflexão final da Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB - 2.ºB.....	142
Considerações Finais	145
Referências	147
Referências Normativas	159

Índice de Figuras

Figura 1 – EB1/PE do Galeão	45
Figura 2 – Placar com os trabalhos das crianças	47
Figura 3 – Área dos Jogos de Tapete	47
Figura 4 – Área do Polivalente	48
Figura 5 – Área da Escrita, da Biblioteca, da Matemática e do Faz de Conta	49
Figura 6 – Apresentação dos ingredientes e utensílios utilizados na confeção do bolo	56
Figura 7 – Confeção do bolo de banana.....	57
Figura 8 – Afixação da receita e das ilustrações	57
Figura 9 – Leitura da história O Urso Resmungão	59
Figura 10 – Reconhecimento dos sentimentos e das expressões corporais	60
Figura 11 – Associação das cores às emoções	61
Figura 12 – Ilustração da associação das cores às emoções.....	61
Figura 13 – Construção do relógio das emoções.....	62
Figura 14 – Jogo: Apanha os botões.....	64
Figura 15 – Jogo: Vamos dançar de pijama	65
Figura 16 – Leitura da história O menino que não gostava de sopa.....	66
Figura 17 – Exploração e degustação dos legumes	68
Figura 18 – Semáforo da Alimentação	69
Figura 19 – Preparação do solo para a plantação de feijões.....	71
Figura 20 – Plantação e identificação dos feijões.....	71
Figura 21 – Visita à horta para observar os feijões plantados.....	72
Figura 22 – Leitura da história O Natal dos animais	73
Figura 23 – Posições baseadas na história O Natal dos animais	74
Figura 24 – Pintura dos moldes	75
Figura 25 – Decoração dos moldes.....	76
Figura 26 – Decoração da árvore de natal.....	76
Figura 27 – Construção do presépio	78
Figura 28 – EB1/PE da Achada.....	85
Figura 29 – Armários de arrumação	87
Figura 30 – Sala do 4.ºA	88
Figura 31 – Grandes janelas com estores elétricos.....	88
Figura 32 – Sólidos geométricos em cartolina	94

Figura 33 – Planificação dos sólidos geométricos.....	95
Figura 34 – Preenchimento da tabela e construção dos sólidos geométricos.....	96
Figura 35 – Apresentação dos trabalhos	97
Figura 36 – Construção do Sistema Solar	99
Figura 37 – Pesquisa sobre os planetas do Sistema Solar	100
Figura 38 – Elaboração dos cartazes sobre os planetas do Sistema Solar	101
Figura 39 – Afixação dos trabalhos no placar da sala	102
Figura 40 – Preenchimento das frases com as preposições.....	104
Figura 41 – Construção de frases com recurso às preposições	105
Figura 42 – Apresentação do trabalho sobre as preposições.....	105
Figura 43 – Experiência com o ar: combustão	108
Figura 44 – Experiência com o ar: conta gotas	109
Figura 45 – Eletricidade estática no cabelo e no papel	110
Figura 46 – Eletricidade estática com açúcar, sal e água.....	111
Figura 47 – Circuito elétrico.....	112
Figura 48 – Medição do quadrado com um $1 m^2$	115
Figura 49 – Construção do quadrado de um $1 m^2$	116
Figura 50 – Conclusão do quadrado de $1 m^2$	116
Figura 51 – Aula de zumba	119
Figura 52 – Dança/coreografia realizada com a comunidade	119
Figura 53 – EB1/PE e Creche da Nazaré	125
Figura 54 – Entrada da sala	126
Figura 55 – Placares e móveis de arrumação	127
Figura 56 – Parte da frente da sala de aula.....	127
Figura 57 – Centro da sala de aula.....	128
Figura 58 – Jogo de agrupamento.....	130
Figura 59 – Trabalho de grupo: reconhecimento dos números pares e ímpares	132
Figura 60 – Apresentação dos trabalhos	133
Figura 61 – Conto da história com recurso ao avental.....	135
Figura 62 – Escrita da carta ao Pai Natal na folha de rascunho	136
Figura 63 – Escrita e pintura da carta ao Pai Natal.....	137
Figura 64 – Exposição das cartas na porta da sala.....	138
Figura 65 – Atividade da tabuada do 3	140
Figura 66 – Preenchimento da lagarta da multiplicação do 3	141

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação	35
--	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Instituições e serviços existentes na freguesia de São Roque	44
Quadro 2 – Espaços existentes na EB1/PE do Galeão.....	45
Quadro 3 – Rotina diária.....	50
Quadro 4 – Cronograma com as fases do projeto de investigação-ação na Sala Laranja	54
Quadro 5 – Instituições e serviços existentes na freguesia de São Roque	84
Quadro 6 – Espaços existentes na EB1/PE da Achada	86
Quadro 7 – Cronograma com as fases do projeto de investigação-ação na sala do 4.ºA	92
Quadro 8 – Instituições e serviços existentes na freguesia de São Martinho.....	124
Quadro 9 – Espaços existentes na EB1/PE e Creche da Nazaré	125

Índice de Apêndices de Conteúdo do CD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio de Mestrado

- Relatório de Estágio de Mestrado em Word
- Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

Pasta B - Prática Pedagógica em Contexto da Educação Pré-Escolar

- Apêndice 1- Planificações Semanais
- Apêndice 2- Diários de Bordo Semanais

Pasta C - Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano)

- Apêndice 1- Planificações Semanais
- Apêndice 2- Diários de Bordo Semanais

Pasta D - Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)

- Apêndice 1- Planificações Semanais
- Apêndice 2- Diários de Bordo Semanais

Lista de Siglas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico.

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

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Introdução

O presente Relatório de Estágio é o resultado dos estágios realizados no decurso das Unidades Curriculares da Prática Pedagógica (I, II e III), inseridas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Enquanto documento essencial que suporta a interligação entre a componente teórica e a prática, e que espelha o percurso realizado tanto na valência da Educação Pré-Escolar, como no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, subsiste a necessidade de analisar e consolidar as aprendizagens concretizadas no decurso deste 2.º Ciclo, que foi considerado uma etapa crucial na minha formação inicial enquanto docente.

Com o intuito de compilar e apresentar o trabalho desenvolvido, este relatório encontra-se estruturado em duas partes fundamentais. Na primeira parte, que se encontra segmentada em quatro capítulos, são abordados os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram as práticas pedagógicas. Já na segunda parte, dividida em três capítulos, estão patenteados os estágios pedagógicos onde foi incorporada a minha intervenção.

Deste modo, é primeiramente efetuada uma abordagem ao currículo, tanto na Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como um elemento orientador que apoia a prática docente. Neste sentido, o educador/professor é um gestor do currículo, que promove estratégias e atividades que fomentam a inovação educativa, e que permite à criança desenvolver-se na sua plenitude e de acordo com as suas necessidades. Além disso, é realizada uma análise sucinta às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e às Metas Curriculares.

Ainda é abordado o papel dos agentes educativos, incidindo no papel do docente e da criança/aluno do século XXI, bem como no papel da família e da comunidade. Assim sendo, no capítulo 2 começa-se por mencionar, além das competências inerentes à prática docente, a vocação, a paixão e a motivação como ingredientes essenciais que servem de motor para a educação e o ensino. Devido à alteração do papel da criança no processo educativo, esta é atualmente reconhecida como sujeito ativo do seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, é necessário dar tempo para que se desenvolva e consiga processar, incorporar e compreender o mundo ao seu redor. Salientando ainda o papel fundamental da família para o sucesso educativo da criança, é ressaltada a necessidade de ser estabelecida uma relação de verdadeira parceria entre a escola e as famílias.

Os princípios pedagógicos inerentes à prática pedagógica também se encontram elencados no capítulo 3, começando por se destacar a premência em educar para os valores, uma vez que a aprendizagem não reside somente na aquisição de conhecimentos. É através das relações criadas com os outros, seja com os adultos ou entre pares, que as crianças vão aprendendo de forma participativa e ativa, as normas e os valores morais. As atitudes das pessoas são sustentadas pelos valores, sendo por esse motivo que o docente ostenta um papel fundamental na aquisição dos mesmos. Além disso, incorporadas neste capítulo, igualmente são abordadas a aprendizagem significativa e a aprendizagem cooperativa, dada a sua importância no contexto educativo. Com isto, importa mencionar que as atividades propostas e as estratégias implementadas, bem como a utilização de materiais relevantes e significativos para as crianças, influenciam a motivação e a predisposição para aprender. Já a aprendizagem cooperativa como metodologia de ensino também é essencial, atendendo que dá a possibilidade de as crianças desenvolverem, não apenas as competências cognitivas, mas também as competências sociais. Assim, as crianças trabalham em conjunto de modo a maximizar a aprendizagem de todos os membros, onde a partilha de informação e de apoio mútuo são visíveis, celebrando juntas o sucesso.

Por fim, a primeira parte é finalizada com o capítulo 4, onde estão especificados os princípios metodológicos, focados na investigação-ação como uma prática para uma constante melhoria e evolução da educação e do ensino. O docente tem a capacidade de resolver os problemas com criatividade e com reflexão, assumindo o papel de investigador. Assim, esta metodologia possibilita intervir sobre as situações problemáticas, criando estratégias que colmatam a problemática, constituindo, assim, uma forma de reflexão que abre caminho para a autoformação.

A segunda parte deste relatório, destinada à prática pedagógica, patenteia a ação educativa desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de uma descrição e reflexão das atividades proporcionadas. Estas práticas foram desenvolvidas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão com o grupo da Sala Laranja, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada com a turma do 4.ªA e na A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré com a turma do 2.ªB.

Em ambos os capítulos é realizado um enquadramento do ambiente educativo, onde é efetuada a caracterização do meio envolvente, da escola, da sala e do(a) grupo/turma, bem como uma análise reflexiva sobre os momentos didáticos decorridos

nas intervenções pedagógicas. Nas práticas pedagógicas I e II (capítulo 5 e 6) foi efetuado o enquadramento do projeto de investigação-ação que surgiu como forma de colmatar a problemática assente na sala do(a) grupo/turma, tentando dar resposta às questões orientadoras através do delineamento de estratégias/atividades. Contrariamente aos primeiros estágios onde foi implementada este tipo de metodologia, a última prática pedagógica III (capítulo 7) valorizou a didática. Ainda é de salientar que no fim de todas as práticas é apresentada uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido em cada uma delas.

Este relatório é finalizado com as considerações finais, onde procuro mencionar os aspetos mais significativos de todo este processo educativo e refletir as vivências e aprendizagens assentes em todo o processo relativo à prática pedagógica, que contribuiu indubitavelmente para a minha formação docente. Sucede-se a estas, as referências bibliográficas e normativas que alicerçaram os conteúdos teóricos e metodológicos, bem como as estratégias e atividades desenvolvidas no contexto das práticas pedagógicas expostas neste relatório.

Deste modo, os pressupostos teóricos e metodológicos explanados, a panóplia de estratégias e atividades desenvolvidas, bem como a constante reflexão, que acompanharam as intervenções pedagógicas, revelaram o percurso prático e em construção. Assim sendo, o presente relatório constitui um documento que retrata o caminho percorrido, as experiências proporcionadas, e expressa as suas potencialidades e limitações e, por esse motivo, é considerado um instrumento de desenvolvimento e enriquecimento tanto pessoal como profissional, alusivo às futuras práticas enquanto docente.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO

Capítulo 1 – O currículo na Educação e no Ensino: a sua importância e os seus impasses

1.1 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Não é habitual encontrarmos na legislação portuguesa, até 1997, referências concretas ao currículo na Educação Pré-Escolar (Serra, 2004). Por esse motivo, e de acordo com o mesmo autor, o valor e destaque dado à pré-escolar nem sempre foi unânime nem uniforme no que concerne à importância dos aspetos curriculares. Embora no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, haja referências à Educação Pré-Escolar como parte integrante do sistema educativo, e de estar discriminado no artigo 5.º os objetivos da Educação Pré-Escolar, a sua visibilidade curricular era praticamente escassa.

Apesar de a Educação Pré-Escolar estar incluída na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), esta só estabeleceu um quadro legislativo próprio mediante a publicação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que expressa a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Serra, 2004). De acordo com o artigo 2.º desta mesma lei, a Educação Pré-Escolar é o primeiro passo da educação básica no processo de educação ao longo da vida, e por esse motivo deve estar integrada com a ação educativa da família, estabelecendo uma estreita cooperação, promovendo a formação e o desenvolvimento harmonioso da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser livre, autónomo e solidário.

A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, propôs “uma aproximação entre jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico, no sentido de se encontrarem plataformas de articulação curriculares entre ambos” (Serra, 2004, p. 67), alegando que as Orientações Curriculares deveriam ser comuns a todos os contextos institucionais de Educação Pré-Escolar.

Na Educação Pré-Escolar existem distintas formas de encarar o currículo através dos modelos curriculares, sejam elas mais centradas nos conteúdos ou na criança (Serra, 2004). No entanto, as OCEPE surgem como documento de referência comum aos educadores. A inexistência de um documento curricular constituía uma lacuna na Educação Pré-Escolar, ocasionando diversos sistemas e práticas bastante distintas entre os educadores (Ludovico, 2007). Neste sentido, o simples facto de não haver um currículo formal na Educação Pré-Escolar deixava escapar o seu alcance educativo à própria

sociedade. Assim sendo, a promulgação das OCEPE veio “dar uma maior visibilidade à Educação Pré-Escolar, trazendo uma certa dignificação social do papel dos educadores, enquanto profissionais, uma vez que muitas famílias desconheciam o trabalho do educador e qual a sua função educativa” (Ludovico, 2007, p. 69)

As OCEPE servem como um quadro de referência comum a todos os educadores e veio apoiá-los a desenvolver as suas competências de uma forma mais criteriosa e adequada. Todavia, esse quadro de referência não surgiu no sentido de uniformizar, mas sim de possibilitar que situem a sua prática e o modelo educativo a ela subjacente, mediante uma referência explícita (Ludovico, 2007). Por conseguinte, é de clarificar que as Orientações Curriculares não são prescritivas, visto que não se focam numa perspetiva centrada na precisão das aprendizagens a promover, mas sim nas indicações para o educador e, por esse motivo, esse documento se afasta da ideia de programa (Ludovico, 2007).

As Orientações Curriculares, sendo um documento que objetiva sistematizar a intencionalidade educativa, pode induzir a uma conceitualização tecnicista do currículo que delimita conteúdo, determina objetivos de aprendizagem e preconiza resultados (Mesquita-Pires, 2007). No entanto, é de salientar que as OCEPE não se integram na conceção estrita de currículo, “pois são mais gerais, flexíveis e abrangentes, ou seja, possibilitam fundamentar diversas opções educativas e, nesse sentido, vários currículos” (Ludovico, 2007, p. 36). Portanto, as OCEPE servem de suporte à prática educativa do educador, a quem compete ter um papel ativo, adotando uma atitude de reflexão crítica e um papel de investigador, baseada numa atitude permanente de investigação-ação sobre a sua prática.

O educador, embora seja um construtor e gestor do currículo, deverá conhecer, discutir e refletir os objetivos da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo e a continuidade e intencionalidade educativa, no sentido de adequar as oportunidades e experiências de a criança aprender, seja individualmente ou em grupo (Marchão, 2012). Assim sendo, e tal como refere Ludovico (2007), os educadores “não poderão ser meros consumidores de um currículo, mas terão, necessariamente, de procurar estratégias que possam promover a inovação educativa, tornando-se gestores criativos das referidas Orientações Curriculares, enquanto sugestões curriculares globais que fundamentam epistemologicamente a sua acção” (p. 44). Deste modo, compete ao educador delinear e promover estratégias que permitem à criança desenvolver-se na sua plenitude, de acordo com as suas necessidades.

As OCEPE consistem num apoio à ação do educador para planificar, avaliar, estabelecer relações com as famílias, com a comunidade e com a escola, e propor experiências em diversas áreas de conteúdo, sem que sejam estabelecidos resultados de aprendizagem (Folque, 2012). Na Educação Pré-Escolar, pretende-se valorizar as formas de aprender e o progresso das crianças, sempre numa perspetiva de avaliação formativa, visto que “a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15). Neste sentido, o que importa é avaliar o progresso das crianças de modo “a comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15).

Devido às alterações sociais, à evolução dos conhecimentos no campo da educação e à importância da qualidade da educação nos primeiros anos de vida, houve a necessidade de criar as novas OCEPE, mediante uma revisão e atualização da versão anterior que foi homologada através do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. As novas OCEPE surgiram com o intuito de promover uma maior qualidade da ação pedagógica, na qual a criança tem como papel ser um sujeito e agente do processo educativo. Sendo este documento uma referência para a construção e gestão do currículo na Educação Pré-Escolar, é fundamental ressaltar a importância da intencionalidade do educador, que possui esse poder de construir e gerir o currículo e organizar o ambiente educativo. Essa gestão e organização parte daquilo que a criança já sabe e das suas iniciativas.

Com as novas OCEPE (2016) é possível verificar uma maior estruturação do currículo, nas quais são destacadas três áreas de conteúdo: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo. É igualmente visível um maior reconhecimento pelas áreas artísticas no pré-escolar, mais especificamente na área de Expressão e Comunicação, sendo essa apresentada em domínios. No entanto, e dada a importância em clarificar cada um desses domínios, ainda se procura dividi-los em subdomínios. Uma outra particularidade destas novas OCEPE consiste em como as aprendizagens se encontram estruturadas. Mediante essa nova estruturação, torna-se mais clarificado o que se aprende na valência da pré-escolar e a sua articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sendo que até se encontra patente na sessão intitulada de Continuidade Educativa e Transições. Contrariamente às anteriores orientações, na qual apenas se falava em Expressão Motora, foi criado um novo domínio da Educação Física. O mesmo se processa com a Expressão Dramática, Plástica e Musical que foram substituídas pelas Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música

e a Dança. De facto, foram notórias as alterações emanadas, contudo, sabemos que num futuro certamente irá haver a necessidade de reformular as orientações, visto que o mundo está em constante mudança.

Mediante as alterações acima explanadas, é possível verificar que nem sempre a Educação Pré-Escolar foi devidamente valorizada na sociedade, sendo que numa primeira fase não apresentava um documento orientador para a prática docente. No entanto, e devido à necessidade de valorizar esta valência, foram criadas as Orientações Curriculares, como um guia comum para todos os educadores. Não obstante, este documento não veio limitar nem prescrever a ação pedagógica dos educadores, mas sim ajudar a compreender quais as aprendizagens essenciais que as crianças têm de adquirir antes de se ingressarem no 1.º CEB. Neste sentido, é importante pontuar que as Orientações Curriculares apoiam a construção e a gestão do currículo que, todavia, é gerido pelo educador de acordo com as necessidades de cada criança. Assim sendo, é fundamental que os educadores se tornem verdadeiros “gestores do currículo, apropriando-se do documento existente, recriando-o e reconstruindo-o, de modo a que se torne seu, das crianças que servem e dos contextos em que trabalham” (Vasconcelos & Assis, 2008, p. 81).

1.2 – Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A realidade atual resulta de uma constante mudança social que conseqüentemente influencia a comunidade escolar. A diversidade dos contextos e a multiculturalidade reivindicam um novo modelo de ensino.

Atualmente, anseia-se por uma escola ideal para todos. As questões, tais como, “para que serve a escola?” e “para que serve o que se aprende na escola?” são questões originais e geradoras do currículo escolar, na qual somos reconduzidos a colocar. Este “para que” corresponde à finalização curricular a nível de objetivos. Neste sentido, ensina-se algo na escola na conjectura de que é necessário o uso desse saber, para que o indivíduo possa agir, trabalhar, pensar, resistir e progredir na sociedade (Roldão, 2011).

Infelizmente, não houve grandes mudanças no sistema educativo português no que se refere ao próprio currículo, visto que o século XXI ainda apresenta fortes ligações com o século XIX (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015). No entanto, e assumindo a educação como fator determinante para o futuro do país, procedeu-se, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, à introdução de um conjunto de alterações

determinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, mediante a implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário, tendo em vista aprimorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende. A revisão da estrutura curricular permite uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, oferecendo à escola uma maior autonomia na gestão do currículo, uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, através da atualização da estrutura do currículo, e um acompanhamento mais eficiente dos alunos, mediante uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades.

Devido à globalização e ao desenvolvimento tecnológico, a sociedade atual enfrenta novos desafios. Na incerteza sobre que empregos novos irão surgir, que novas tecnologias serão inventadas, e que problemas irão ressurtir, a escola deve ser a primeira responsável em preparar os alunos para esse futuro duvidoso, desenvolvendo competências que lhes possibilitem comunicar de forma eficaz, questionar os saberes, incorporar conhecimentos e resolver problemas complexos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Com o intuito de responder a esta necessidade, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que estabelece a matriz de valores, princípios e áreas de competências a que deve respeitar o desenvolvimento do currículo.

Independentemente da aprendizagem intencional, será sempre necessária a criação de um percurso organizativo. No entanto, e para que isso aconteça, é necessário um programa, ou seja, “um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência” (Roldão, 2006, p. 28).

Em Portugal, foi publicado, em 2004, pelo Ministério da Educação, o Programa de Estudo do Meio, contemplado na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º CEB. Este programa encontra-se organizado em seis blocos que podem ser abordados de forma flexível e não sequencial, embora a ordem pela qual os conteúdos são apresentados siga uma lógica. Contrariamente ao Programa de Estudo do Meio, admitiram-se alterações tanto no Programa de Português do Ensino Básico em 2015, como no Programa de Matemática do Ensino Básico em 2013.

O Programa de Português é composto por quatro domínios de conteúdo, sendo eles a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática. É essencial que nos primeiros anos exista uma ligação entre a Oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Já o Programa de Matemática do 1.º CEB, encontra-se dividido em três domínios de conteúdo, sendo eles Números e Operações, Geometria e Medida, e Organização e Tratamento de Dados.

Todavia, é de ressaltar que os conteúdos abordados são introduzidos de forma progressiva, através do concreto e da experimentação, passando gradualmente a assumir uma conceção mais abstrata (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Além disso, tanto no Programa de Português como no de Matemática, verifica-se que “os conteúdos do programa estão profundamente articulados com as Metas Curriculares” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 3). Nota-se igualmente que existe uma continuidade entre os conteúdos para cada ano de escolaridade, apresentando assim uma organização sequencial da aprendizagem.

Temos de ter em atenção que “o Programa traduz o que, em cada momento cultural e social, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo o povo” (Zabalza, 2001, p. 13). Assim sendo, e como a sociedade está em constante transformação, os agentes educativos devem refletir acerca dos programas, nomeadamente sobre o que de facto é importante que se aprenda, visto que a maioria dos conteúdos aprendidos ao longo dos anos de escolaridade não são aplicados fora deles.

Um outro impasse na implementação e gestão do currículo é a atribuição da carga horária, sendo que no plano curricular as áreas disciplinares são organizadas no contexto de uma estrutura de disciplinas e as cargas horárias atribuídas a cada uma delas. Embora caiba à escola flexibilizar a gestão dos tempos letivos, nomeadamente no Ensino Básico, é o Ministério Público quem decide o que se ensina e quando se ensina (Pacheco, 2008). Além do tempo estipulado por cada disciplina, ainda são estabelecidas sete horas semanais para trabalhar as duas grandes disciplinas: Português e Matemática (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

De acordo com Cohen & Fradique (2018), a escola tem resistido à perspetiva de articulação curricular, o que de facto não deixa de ser verídico, uma vez que o ensino por disciplinas ainda persiste. Inclusive, com o Projeto da Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), que aborda a articulação curricular, espera-se que o ensino seja centrado numa aprendizagem holística, onde as disciplinas não sejam vistas como uma barreira.

Os autores referem que a articulação curricular está relacionada com dois tipos de articulação: vertical e horizontal. A articulação vertical dá ênfase à sequência progressiva da aquisição dos saberes metodológicos e disciplinares, que por sua vez são fundamentais para um currículo coerente, onde é realizada uma continuidade pedagógica não só entre os diferentes anos de escolaridade, como também entre ciclos e níveis de ensino.

Contrariamente à articulação vertical, a articulação horizontal possibilita a promoção de conotações interdisciplinares ao nível da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de competências. Esta baseia-se no trabalho colaborativo entre os professores, promovendo momentos de reflexão, flexibilidade, sequencialidade, transversalidade, entre outros.

A articulação horizontal consiste na identificação e consciencialização das conexões entre os vários temas e questões transversais nas diversas áreas do saber (Pereira, Marques & Morais, 2018). Os autores referem que este tipo de organização contraria a visão limitada que temos sobre as disciplinas. É de salientar que este tipo de articulação não se foca apenas na aprendizagem de conhecimentos, que são descuráveis, como também faz com que os alunos compreendam que existem competências transversais que são iguais, independentemente da área do saber. Com efeito, além dos conhecimentos a adquirir, importa igualmente as competências a desenvolver.

Enquanto cogestor do currículo, o docente adquire um papel relevante no seu enriquecimento profissional, ao conhecer e adaptar perspetivas que lhe permitem promover um ensino de qualidade para todos. Contudo, é necessária a realização de uma reflexão constante acerca das opções pedagógicas que desenvolve na sua prática (Cohen & Fradique, 2018).

Com isto, importa salientar que o currículo não pode ser meditado como uma cartografia, onde cada disciplina se integra como um bloco de conhecimentos científicos e específicos a transmitir aos alunos. Este tipo de currículo não promove o desenvolvimento do indivíduo como cidadão ativo, responsável, autónomo, reflexivo, crítico, e que seja capaz de resolver os problemas e desafios da sociedade (Sousa, Alonso & Roldão, 2013).

Para a implementação do currículo é importante compreender quais as competências a adquirir de acordo com as necessidades e os requisitos da nossa sociedade. É necessário ter consciência da premência em criar um currículo adaptado à realidade, onde se dê destaque às competências e aos conhecimentos práticos. Importa pensar e refletir se atualmente ainda faz sentido termos um currículo onde prevalece a separação evidente dos conhecimentos teóricos e dos conhecimentos práticos, e se em vez de prevalecer a fragmentação compartimentada do conhecimento por delimitada carga horária devia ser enaltecido o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de competências.

No currículo do sistema finlandês são estabelecidas “as áreas que o currículo tem de cobrir, as competências pretendidas no final de cada ciclo e, para cada área campos gerais de conteúdos a serem trabalhados” (Roldão, 2006, p. 30). Neste sentido, cada escola finlandesa constrói o seu próprio currículo, na qual é definido o programa dentro de um projeto exclusivo que é construído, avaliado e ajustado ou modificado pelos docentes em cada ano letivo (Roldão, 2006). Sabemos que se trata de uma cultura diferente da nossa, no entanto, com o PAFC, vamos nos aproximando cada vez mais desta realidade. Com este projeto, oferece-se às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular apropriado aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos, com o intuito de impulsionar melhores aprendizagens para todos e fomentar o perfil de competências que se pretende que sejam desenvolvidas, bem como o exercício de uma cidadania ativa e participativa ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

É necessário olhar para a escola que conhecemos e refletir se esta vai ao encontro da suposta escola do século XXI. Sendo assim, é essencial considerar o currículo como um documento que integra os domínios do saber, as áreas de competências, as atitudes, e entendê-lo como uma ferramenta de incentivo ao sucesso escolar para todos os alunos (Cohen & Fradique, 2018). Desta forma, afastamo-nos cada vez mais da existência de um currículo homogêneo, igual para todos.

O êxito da aprendizagem depende muito das escolhas metodológicas que o docente irá fazer. A liberdade que possui de escolher as estratégias que irá adotar e eleger os conteúdos que irá privilegiar, certamente servirá para ir ao encontro dos interesses dos alunos. Embora haja a necessidade de cumprir o programa, compete ao professor não ser refém, ou seja, não ser apenas uma peça “de engrenagem do sistema educativo” (Cortesão & Torres, 2018, p. 91). Neste sentido, importa deixar de se limitar a praticar as diretrizes do programa e ser um indivíduo consciente do rumo da sua prática educativa e criativo na abordagem dos conteúdos, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa, divertida e interessante.

Capítulo 2 – O papel do docente, da criança e dos outros agentes educativos

2.1 – A nobreza de ser educador/professor

A profissão docente é esplêndida, no entanto é também extremamente complexa. Com as alterações a nível social, político e até cultural, essa complexidade é cada vez mais acrescida, pois a sociedade pede tudo às escolas, e em particular aos educadores e professores.

Ser educador/professor é ser um indivíduo com um manancial de competências incididas em duas grandes dimensões: a razão e a emoção. A razão, que está ligada ao pensamento, pede que o educador/professor seja um indivíduo culto e reflexivo. Por outro lado, a emoção pede ao docente que seja uma pessoa que consiga gerir e lidar com os seus sentimentos face às exigências impostas, bem como às dos seus alunos. No entanto, é de salientar que os professores só conseguirão orientar os seus alunos na descoberta da sua vida emocional se forem capazes de se orientar a si próprios. Essa orientação e consciência implica que estes profissionais tenham consciência das suas emoções, automotivação, controlo e habilitações sociais para se relacionarem com os outros intervenientes no processo de educação e de ensino, como por exemplo, os alunos, os pais e a comunidade envolvente. Neste sentido, o professor tem como responsabilidade ter o domínio de competências emocionais de acordo com aquelas que pretende desenvolver nos seus alunos, pois tem consciência de que o seu profissionalismo se releva igualmente pela forma como controla as suas emoções e regula as emoções dos seus alunos (Estrela, 2010).

As mudanças educativas, provenientes da dinâmica social e particularmente das políticas reformadoras, procedem à evolução do conceito de professor (Loureiro, 2000). Esse conceito traz consigo novas competências, fazendo com que o educador/professor apresente papéis diversificados e laboriosos que dêem respostas às lacunas da sociedade. Nos dias de hoje, com as novas tecnologias, a informação chega aos alunos através de inúmeras formas, sobretudo através da Internet e da televisão. Assim sendo, o papel do professor é o de auxiliar o aluno a selecionar essas informações e a refletir de forma crítica sobre a realidade que o rodeia. Através desta participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o docente promove a autoestima dos seus discentes. Com isto, os professores ajudam os alunos a compreenderem que as aulas são espaços pedagógicos,

onde os conhecimentos são aprofundados, ocorrem debates de opiniões fundamentadas e as competências são desenvolvidas (Estanqueiro, 2010).

Com as inúmeras proficiências que atualmente se impõem aos profissionais de educação, será que qualquer pessoa pode ter a capacidade de ser docente? Ser professor é muito mais do que lecionar. É também se preocupar com o bem-estar e segurança dos alunos, apoiá-los pessoalmente, respeitar as famílias e desenvolver métodos de ensino e de avaliação mais eficientes (Formosino, 2009). Neste sentido, ser educador/professor não é apenas educar/ensinar, mas é também formar a criança/aluno na sua plenitude.

O educador/professor é aquele que, além de detentor de conhecimento, apresenta uma paixão pelo ensino. Estes profissionais, quando amam aquilo que fazem, têm uma maior capacidade para alterar as estratégias que utilizam, improvisando-as com o intuito de responderem às características contextuais de situações de sala. Além disso, compreendem também as razões do sucesso e do fracasso de cada criança/aluno de uma forma mais profunda. Sendo assim, são capazes de formular hipóteses apropriadas acerca das causas do sucesso e do fracasso de cada criança/aluno, de antecipar as dificuldades que as (os) mesmas (os) poderão defrontar ao aprender as novas concepções, bem como planificar atividades de aprendizagem de acordo com as suas necessidades (Lopes & Silva, 2010).

Ser educador/professor é ser capaz de procurar atualizar-se constantemente, partilhar as experiências e as reflexões com os colegas e frequentar ações de formação contínua (Formosino, 2009). São seres conscientes da sua prática e da sua essência, são indivíduos plurifacetados, capazes de se adaptar e mudar os seus paradigmas para os mais recentes, com a intenção de oferecer o melhor às (aos) suas/seus crianças/alunos. É neste sentido que a sociedade deve contemplar esta profissão que até hoje não tem sido efetivamente dignificada. Fora do contexto de sala de aula, estes professores comprometem-se a trabalhar de forma cooperativa e colaborativa com os outros intervenientes educativos, nomeadamente outros professores (Day, 2004), pois, para eles, “ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade” (p. 23).

Com formação científica e pedagógica, o professor é um ser intelectual ciente do seu papel na sociedade (Mesquita, 2001). Por esse motivo apresenta um poder colossal, pois influencia a aprendizagem dos alunos através da utilização de alguns métodos e da sua capacidade de reflexão. No entanto, a complexidade da profissão docente é evidente e encontra-se em permanente alteração, atribuindo uma nova configuração ao papel dos

professores, fazendo com que sintam “dificuldades em dar respostas a esta diversificação de tarefas, pois além de tudo isto, ocorre habitualmente uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino” (Vieira & Relvas, 2003, p. 32).

Tal como refere Lapo (2010), “ser professor é uma procura, é uma profissão multifacetada para a qual não há receitas, nem melhores maneiras de o fazer” (p. 23). O professor constrói a sua própria identidade profissional, visto que não existem fórmulas soberanas. Cada indivíduo cria na sua mente a sua própria definição do que é um professor ideal, e irá atuar conforme essa ideologia. A profissão docente é multifacetada e, por isso, compete ao professor possuir várias habilidades e competências. O docente não deverá ter apenas a capacidade de implementar o currículo, onde os alunos adquirem os conteúdos necessários, mas também ter a capacidade de resolver os problemas com criatividade e com pensamento, tendo um forte papel de investigador.

A identidade profissional resulta da mistura entre a biografia pessoal, a cultura e os valores institucionais que podem mudar de acordo com o papel e as circunstâncias, bem como as influências sociais. Por esse motivo, e como menciona Day (2004), a “identidade é formada através da mente, do coração e do corpo” (p. 92). Por conseguinte, não podemos esquecer que essa identidade está sujeita a mudanças. Cada indivíduo deve ser capaz de saber orientar a sua prática à medida que o caminho é traçado, visto que é fulcral cada pessoa saber ser empreendedora da sua profissão (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015). Deste modo, é fundamental que ostente um espírito de investigação, pois este é a base para um bom ensino e compõe um aspeto-chave para manter e desenvolver o conhecimento profissional (Day, 2004).

Os docentes com paixão pelo ensino responsabilizam-se e apresentam motivação e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho (Day, 2004). Estes profissionais têm consciência dos desafios que enfrentam nos diversos contextos sociais, apresentam uma identidade vincada e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem das (os) suas/seus crianças/alunos. Além disso, têm noção da importância do papel que as emoções desempenham na aprendizagem e no ensino. Tal como menciona Nelson Mandela, “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” e, por esse motivo, ser educador/professor é ser nobre, no sentido literal do termo, visto que tem o poder de transformar a vida dos indivíduos a quem ensina. Apesar de todos os entraves e dificuldades com que se depara, luta todos os dias para proporcionar o melhor aos seus alunos. Neste sentido, ser educador/professor apresenta um estatuto que deverá

ser reconhecido e valorizado, visto que “um professor com uma visão é aquele que crê no ensino e na educação como formas de progresso da humanidade” (Cardoso, 2013, p. 60).

2.2 – A excelência de ser criança/aluno

Afortunadamente, a escola já não é a mesma que era no passado, e com as diversas mudanças políticas, culturais e sociais, trouxe consigo um novo papel à criança e ao aluno do século XXI. As alterações que se observam na nossa realidade atual fomentaram novos desafios à educação, o que conduziu à necessidade de o Ministério da Educação homologar o PASEO, através do Despacho n.º 6478/2017. Neste documento encontram-se emanados os princípios, a visão, os valores e as áreas de competências essenciais que os indivíduos devem possuir à saída da escolaridade obrigatória, e é por esse motivo que o mesmo é “um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de junho, p. 15484).

O aluno dos dias de hoje espera ser considerado como um indivíduo capaz de compreender, de tomar iniciativas, de ser ouvido, e de assumir as suas responsabilidades (Balanchó & Coelho, 2001). Com a promulgação do PASEO verifica-se uma notória relevância do papel do aluno na educação, que no passado era quase inexistente. Nos últimos anos, a educação e o ensino têm destacado o papel do aluno como crucial no processo de aprendizagem, sendo este o autor do mesmo.

A ideologia de que “o aluno aceita totalmente a sua lógica, renuncia a qualquer revolta, executa docilmente o que lhe é dito para fazer, como deve fazer, sem discutir, sem pôr questões” (Perrenoud, 1995, p. 126), já está vinculadamente transposta. Atualmente compete ao docente desenvolver nos alunos a capacidade de tomar decisões, compreender e intervir sobre as realidades naturais e sociais (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, et al., 2017). Neste sentido, o aluno deixa de ter um papel passivo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, passando a ter um papel participativo e jovial no contexto de sala de aula.

Em consequência das mudanças atuais, a escola preocupa-se em formar alunos que estejam preparados para lidar com as exigências da sociedade. Deste modo, defende-se uma educação em que os alunos sejam capazes de pensar crítica e autonomamente, sejam criativos, tenham a capacidade de se comunicar e possuam competências de

trabalho colaborativo. Anseia-se que os alunos consigam analisar e questionar criticamente a realidade, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia, bem como avaliar e selecionar a informação mais pertinente. Almeja-se igualmente formar indivíduos autônomos, livres, responsáveis e conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia, e que efetivamente consigam lidar com a mudança e com a dubiedade num mundo em rápida modificação (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, et al., 2017).

Já no contexto da Educação Pré-Escolar, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar veio dar destaque a esta valência, elencando o bem-estar das crianças, o seu sucesso educativo e o acesso a uma educação de qualidade. A coerência dentro do sistema educativo é garantida pelos documentos curriculares e por outros que apoiam a Educação Pré-Escolar. A visão da criança e da educação, asseguradas por esses mesmos documentos, promove “a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória” (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, et al., 2017, p. 8).

As novas OCEPE vieram reforçar o papel da criança no processo educativo, reconhecendo-a como sujeito ativo do seu desenvolvimento e aprendizagem. As crianças necessitam de tempo para conseguirem processar, incorporar e compreender a vasta quantidade de informação que adquirem diariamente. Por esse motivo, é fundamental que este processo de assimilação aconteça ao ritmo de cada criança (Bilton, Bento & Dias, 2017). Temos de dar voz às crianças e tentar compreender o seu papel como participante na sua aprendizagem. É também fundamental compreender e ouvir as crianças, acerca de “como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa” (Cruz, 2008, p. 79). Neste sentido, através desta escuta, o educador pode refletir e aprimorar a sua prática de acordo com os desejos e as inquietações das crianças, tomando assim melhores decisões e promovendo um ambiente propício à aprendizagem e ao bem-estar.

O autor mencionado salienta que dar voz às crianças é uma expressão de opção pedagógica em curso, no qual a criança apresenta-se como um indivíduo competente e com direito à participação. Por outro lado, e ao mesmo tempo, é também uma estratégia de aperfeiçoamento da prática docente e do progresso de qualidade dos contextos educativos. Portanto, é fundamental que nesse sistema de participação a criança se sinta valorizada pelos adultos no seu processo de desenvolvimento, pois ao crescer num clima

de valorização/consideração, aprende a acreditar nas suas capacidades e na importância que tem no grupo (De Mãos Dadas, 2014).

Na época em que vivemos, temos de observar a criança como um sujeito competente e não como uma submissa do adulto. O educador ou qualquer outro interveniente educativo que diga à criança frases como: “eu pedi para fazeres isso?” ou “não é para falares agora”, expressa a ideia de uma criança pouco competente e que depende daquilo que o adulto deseja que a mesma realize (Cruz, 2008). Um educador que não dê liberdade à criança de realizar certa tarefa de acordo com a sua vontade, que delimite o seu poder de participação e a sua expressão e criatividade, é um educador que não dá voz à própria criança. Um educador que não a deixa ser ela própria, fazendo com que todas sejam imitações umas das outras. E verdadeiramente não é isso que queremos. O mundo está em constante mudança e, com isso, o papel da criança e do aluno efetivamente também sofre alterações.

É de ressaltar que é necessário, desde os primeiros anos de infância, possibilitar a vivência de experiências através das quais as crianças sejam participantes efetivas. Importa ainda construir diálogos constantes nas instituições de infância e promover uma prática sustentada sobre saber escutar o outro, na qual escutar a criança seja um processo aberto, necessário, ético e desafiante, e não um processo seletivo. Neste sentido, “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário” (Cruz, 2008, p. 91).

Compete à escola ter como objetivo ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades de pensar, a enaltecer o seu desejo de aprender e levá-la a descobrir o prazer do conhecimento (Chauvel & Michel, 2006), reconhecendo-a, assim, “como sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9), legitimando experiências e valorizando as suas competências singulares e os seus saberes. Por esse motivo, temos de reconhecer que a criança não é um objeto, mas sim um sujeito do processo educativo, no qual desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (Vilhena & Silva, 2002).

Esta consciência de outorgar competências e mobilizar valores que permitam tomar decisões fundamentadas e livres, bem como capacitar a participação de forma cívica, ativa, consciente e responsável, veio atribuir um novo estatuto à criança e ao aluno do século XXI. As novas competências que cruzam o conhecimento, as capacidades e as atitudes contribuem para que os mesmos sejam efetivamente sujeitos ativos e participativos da sua aprendizagem, elevando assim a sua autoestima como indivíduos. Essa liberdade medida que lhes é facultada promove a excelência em ser criança/aluno,

na qual cada um irá desenvolver a sua aprendizagem em consonância com o seu ser. Assim, as novas OCEPE e o PASEO vieram mudar o paradigma da escola fabril, na qual as crianças eram educadas e ensinadas para realizar o mesmo, sendo que no século em que vivemos, "o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram" (Piaget, 1970, p. 53) anteriormente.

2.3 – A importância da família e da comunidade na Educação

A família é considerada como a primeira e permanente instituição da vida. É nela onde nasce e se processa o crescimento, e é também onde se constrói um projeto de vida autônomo da própria criança (Nunes, 2004), cujas crenças, atitudes e ações são influenciadas pelo seu meio familiar. Por esse motivo, é essencial que a escola tente compreender e respeitar a família de cada criança, de modo a encorajá-la a ver-se a si e aos outros como membros participantes e pessoas de valor na sociedade (Hohmann & Weikart, 2007).

É essencial que haja entre a escola e a família “um respeito cada vez maior pelos diferentes subsistemas, com flexibilidades intra-sistêmicas para negociar papéis, alterar regras, discutir normas estabelecidas, conduzindo a uma progressiva autonomização dos seus elementos entre si” (Jesus & Nunes, 2004, p. 25). No entanto, e tal como referem os autores, a comunicação estabelecida entre estes dois contextos sociais ainda está um pouco distante dessa realidade.

A escola e a família são dois campos preponderantes no mundo do aluno (Marques, 1999). Assim sendo, a colaboração entre a escola e a família deve compreender as noções de parceria, de participação e de responsabilidade, assentando na ideia de que o sucesso do sistema educativo só é possível com a colaboração de todos. Essa colaboração é efetivamente essencial, visto que quanto maior for a relação de verdadeira parceria entre a escola e as famílias, e quanto maior for o seu envolvimento e comprometimento nas atividades, maior será o sucesso escolar das crianças (Davies, 2003). Assim sendo, a escola e a família devem assumir um papel de cooperação mútua (Nunes, 2004), interagindo-se e complementando-se na desigualdade (Jesus & Nunes, 2004).

Devido às alterações nos agregados familiares, a família não se traduz apenas num estereótipo de família convencional, visto que a atual complexidade dos agregados

familiares não se coaduna com as perspectivas tradicionais de família, mas incorpora muitas outras variantes, onde prevalecem os laços afetivos, a partilha e a responsabilidade (Sarmiento & Marques, 2007).

Os educadores têm em conta os coeducadores de cada criança e, por esse motivo, a relação que estabelecem com a família assenta-se numa comunicação que se realiza mediante trocas de informação escritas ou orais, ou em momentos planeados. Com esta comunicação, a escola pretende conhecer as necessidades e as expectativas educativas da família, as suas sugestões e opiniões, e incentivar a sua participação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Tanto na Pré-Escolar, como no 1.º CEB, é importante que a relação entre a família e a comunidade seja o mais próxima possível, de modo a promover o desenvolvimento harmonioso da (o) criança/aluno. Esta aliança entre os vários agentes educativos é essencial, visto que se toda a pessoa tem o direito à educação, claramente os pais ou encarregados de educação têm o direito de serem informados sobre a melhor educação a ser proporcionada aos seus filhos/educandos. (Piaget, 2007). Não podemos descurar o papel relevante que a comunidade e a família pompeia no desenvolvimento das crianças. Por esse motivo, é fundamental que seja vinculada esta estreita cooperação entre estes contextos sociais, pois “tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo” (Parolim, 2003, p. 99).

Capítulo 3 – Princípios Pedagógicos inerentes à Prática Educativa

3.1 – A premência de educar para os valores

No século XXI ser autónomo é uma condição necessária, no entanto, não é condição suficiente para ser um cidadão pleno. Para isso, é essencial que o indivíduo reconheça que vive numa situação de interdependências estreitas com os outros (Carmo, 2014). Neste sentido, e sendo a escola um lugar de aprendizagem e de convivência social, deve facultar não só um espaço físico e organizacional, mas também um espaço relacional, de cooperação, convivência e resolução de conflitos (Marques, 2002).

Na interação, os indivíduos têm de aprender a respeitar-se e a contribuir para o bem-estar do grupo em que estão inseridos. Os valores e as atitudes são tão importantes como os conhecimentos e as competências. Por isso, é essencial que a escola estimule as crianças a prezarem os valores positivos, designadamente o sentido de justiça, a compaixão, a tolerância, o respeito e a preocupação pelo outro (Marques, 1997).

Os valores alteram-se de acordo com as circunstâncias socioculturais. Constatase que diferentes épocas e diferentes sociedades têm os seus próprios valores, que funcionam como impulsionadores para a construção do futuro. Mir e Serrats (2002), reforçam essa ideia ao mencionarem que os valores “são relativos, dependendo do tempo, do lugar e do tipo de sociedade” (p. 47).

As experiências vividas originam valores que se vão alterando à medida que as mesmas se acumulam e se modificam (Marques, 2002). Mir e Serrats (2002), referem que o “processo de construção e reconstrução do sistema de valores é contínuo e pode ter lugar ao longo da vida” (p. 49). Neste sentido, conforme o sujeito evolui, vai se identificando com determinados valores, passando a integrá-los e reestruturá-los nesse mesmo sistema. Assim sendo, e de acordo com estas mesmas autoras, a educação escolar seleciona determinados valores que deseja potencializar de acordo com as normas e os princípios socialmente instituídos.

A necessidade e a importância de trabalhar os valores não é recente. A ideia da criação de um cidadão ideal já se encontrava vinculada desde há algum tempo na LBSE. Segundo esta, o sistema educativo tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento harmonioso e pleno da personalidade dos indivíduos, incitando a formação de cidadãos autónomos, livres, solidários e responsáveis (Decreto-Lei 46/86, art. 2.º). Além disso,

prepara as crianças para a reflexão consciente sobre os valores morais, cívicos, éticos e espirituais (Decreto-Lei 46/86, art. 3.º).

Para reforçar a necessidade de trabalhar os valores na educação e ao longo da vida, criou-se um documento de referência que foi implementado no ano letivo de 2017/2018, nas escolas públicas e privadas, que incluiu o PAFC, em convergência com o PASEO e com as Aprendizagens Essenciais. Este documento intitula-se Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e agrega um conjunto de direitos e deveres que devem estar patentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses (Monteiro, Ucha, Alvarez, Milagre, Neves, Silva, et al., 2017).

Na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, a cidadania encontra-se transversalmente integrada no currículo, sendo esta da responsabilidade do educador/professor titular do (a) grupo/turma, e decorre da decisão acerca dos domínios a trabalhar e das competências a desenvolver ao longo do ano letivo (Monteiro, Ucha, Alvarez, Milagre, Neves, Silva, et al., 2017).

A Educação Pré-Escolar é considerada como um contexto social e relacional que facilita a Formação Pessoal e Social através dos valores subjacentes à prática do educador e à forma como este os concretiza no dia a dia, em circunstância de jardim de infância. O educador ostenta um papel fulcral nesta área de conteúdo, visto que é considerado como um modelo para as crianças. Deste modo, ao demonstrar atitudes de cooperação, respeito, partilha, tolerância, sensibilidade, justiça, entre outros valores, para com os outros e essencialmente para com as crianças, as mesmas vão começar a aperceber-se e a reconhecer a importância desses mesmos valores, e gradualmente vão-se apropriando deles (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A organização do ambiente educativo comporta um importante papel na medida em que permite o desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social. Este é construído como um ambiente relacional e seguro, na qual a criança é escutada e valorizada, contribuindo, assim, para o seu bem-estar e autoestima. É também considerado um contexto democrático onde as crianças participam no desenvolvimento do processo de aprendizagem e na vida do grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

De acordo com estes mesmos autores, as crianças vão construindo as suas referências com base nas relações e interações com outros e com o meio em que estão inseridas. É através desta inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valores aos seus comportamentos e atitudes, bem como aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus.

Afirmam ainda que a criança, ao estar inserida na vida do grupo, encontra-se propensa a confrontos de opiniões e à necessidade de resolver os conflitos mediante o debate e a negociação, a fim de encontrar uma solução que seja aceite pelos diversos intervenientes. A participação das crianças permite-lhes tomar iniciativas, assumir responsabilidades, manifestar as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, contribuindo, assim, para a consciência de diversos pontos de vista e de distintos valores e promovendo atitudes de compreensão, tolerância e respeito pela diferença.

É através deste contexto educativo de diálogo e de reflexão que se desenvolve a educação para a cidadania, formando assim pessoas autónomas, responsáveis e solidárias, que conhecem os seus direitos e deveres, bem como os exercem, através do diálogo e do respeito pelos outros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

González-Pérez e Pozo (2007), referem que as emoções estão presentes e acompanham-nos ao longo de toda a nossa vida. Assim sendo, é fundamental que, desde cedo, a criança tenha conhecimento das suas próprias emoções, assim como as que são reveladas por aqueles com quem interage.

Segundo estes mesmos autores, as emoções desempenham um papel fundamental na vida do ser humano. No entanto, algumas dessas afetam negativamente o bem-estar pessoal. Neste sentido, é fundamental saber gerir as emoções, de modo a que a criança as consiga reconhecer e exprimir. Por esse motivo, a gestão das emoções é fulcral pela repercussão que assume nas relações sociais, atendendo que quando as crianças começam a gerir de forma harmoniosa as suas emoções, ocorre uma melhor relação consigo próprias e com os outros.

As formações dos vínculos afetivos encontram-se patentes nas primeiras etapas da vida das crianças e resultam essencialmente da interação com o adulto. É através das relações criadas com os outros, seja com os adultos ou entre pares, que as crianças vão aprendendo de forma participativa e ativa, as normas e os valores morais. Assim sendo, a interação entre pares, ou seja, com outras crianças, é fulcral para a compreensão das emoções e de alguns valores, visto que essa relação é mais simétrica do que a relação com os adultos. Neste sentido, a criança começa a aprender as normas e as regras que regulamentam as relações humanas entre iguais, isto é, entre a criança e as outras crianças (González-Pérez & Pozo, 2007).

Tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, o professor é responsável por auxiliar os alunos a comportarem-se de modo a respeitarem a coesão da turma, pois um ambiente desorganizado e caótico não estimula a aprendizagem. Assim sendo, e de modo

a evitar esse ambiente, é fundamental a criação de uma boa planificação, visto que “um mau plano e uma má organização facilitam geralmente o aparecimento de comportamentos desviantes” (Marques, 1997, p. 22). É de salientar que, mesmo que tenha feito uma boa planificação, o professor não precisa de cumpri-la com rigor, visto que as planificações devem ser de caráter flexível. Com isto, é também de ressaltar que uma boa planificação é aquela que permite ao docente incluir novos elementos à aula ou até mesmo mudar o seu rumo, caso as necessidades e/ou interesses do momento assim o exijam (Cortesão & Torres, 2018).

Há que ter em atenção que a aula deve ser um momento dinâmico e não inerte, preso a um plano, atendendo que é um espaço onde decorrem complexas inter-relações humanas. Desta forma, as necessidades e as diversidades de interesses dos alunos devem ser tidas em consideração, até porque não é uma boa planificação que irá determinar uma sala de aula onde as relações são harmoniosas, mas sim uma planificação flexível, onde o professor tem o papel de ouvir, atender e motivar os seus alunos, indo ao encontro dos seus interesses.

Rebatendo uma vez mais que a criança aprende por meio da prática direta, isto é, pela repetição dos atos realizados pelos docentes e pelos seus pares (Marques, 2008), devo salientar que a família igualmente comporta um papel fulcral na aquisição de valores, pois esta é o primeiro espaço de sociabilização da criança e, por isso, é também o reflexo do que vivem no seu contexto familiar (Marques, 1997).

3.2 – Aprendizagem Significativa: a autêntica construção do conhecimento

A aprendizagem significativa surge quando o aluno tem a capacidade de apreender novas informações e racionalizar a respeito das mesmas, interligando o que aprendeu previamente com o que acabou de conhecer (Mancini, 2015). Isto significa que a aprendizagem significativa consiste num processo em que certos conceitos ou afirmações se integram na estrutura cognitiva do aluno. Esse processo é caracterizado como substantivo, e não arbitrário, uma vez que a interação ocorre mediante os subsunçores que estão presentes na estrutura cognitiva (Valadares & Moreira, 2009). Importa ainda compreender que a aprendizagem significativa contribui para a evolução do conhecimento processual, fazendo com que se contrua um novo em espiral. Sendo assim, novos conhecimentos surgem e ampliam-se, pelo que a aprendizagem só acontece quando

encontra um conhecimento prévio que é aprofundado, originando novos conhecimentos (Zorzan & Vieira, 2018).

É importante que na sua ação pedagógica o docente esteja ciente da necessidade da utilização de materiais relevantes e significativos para os alunos, relacionada com a necessidade de motivá-los e incentivá-los para que haja uma predisposição para aprender. Assim sendo, Ausubel (2003) propõe a criação de organizadores prévios, que são estruturas que servem como introdução ao que se pretende ensinar, interligando os conhecimentos prévios com aqueles a apreender. Esses organizadores ajudam os alunos a lembrar e a entender melhor a matéria, diminuindo “a possibilidade de que aprendam ideias isoladas e o risco de que o conteúdo a aprender possa lhes parecer arbitrário” (Lopes & Silva, 2010, p. 292). Neste sentido o professor, ao apresentar a nova matéria utilizando os organizadores prévios, está a criar uma espécie de ponte entre a mesma e a matéria dada anteriormente, com o intuito de facilitar e motivar a aprendizagem.

Valadares e Moreira (2009) salientam que a junção entre os novos conhecimentos e aqueles que o aluno já possui consiste no processo de assimilação significativa, onde os novos conteúdos vão adquirindo significado para si. Conforme este processo ocorre, vai havendo uma transformação dos subsunçores da estrutura cognitiva.

Os conceitos prévios, ou seja, os conhecimentos que o aluno já possui, são designados de subsunçores. Estes são considerados os fatores mais relevantes para este tipo de aprendizagem, atendendo que sem eles o aluno apenas memoriza os novos conceitos, em vez compreendê-los e associá-los aos seus conhecimentos prévios (Mancini, 2015).

É possível afirmar que a aprendizagem significativa se refere a um processo construtivo e reconstrutivo, em que as concepções do aluno vão progressivamente enriquecendo. Não só importa perceber que esta aprendizagem não compreende apenas o processo de assimilação, como também a atribuição de significados à nova informação, acompanhada de um desenvolvimento e modificação dos subsunçores, que por sua vez tornam-se mais potentes e explicativos, servindo de base a futuras aprendizagens (Valadares & Moreira, 2009).

O maior responsável pela aprendizagem do aluno é ele próprio e, por isso, compete a si mesmo ter predisposição para aprender. Quando tal não se verifica, cabe ao professor motivar e influenciá-lo da melhor forma para que aprenda (Valadares & Moreira, 2009). Segundo estes autores, a mente do aluno vai construindo e reconstruindo as suas ideias conforme vai vivenciando várias experiências, adaptando-as a estas e atribuindo-lhes

novos significados. Sendo a mente do aluno adaptativa, referem a importância de os alunos serem ativos na sua própria aprendizagem, pesquisadores, intencionais, dialogantes, reflexivos e ampliativos.

A necessidade de o aluno adotar uma atitude de pesquisador é importante na aprendizagem significativa, visto que deve explorar os materiais que lhe é facultado numa visão investigativa, adotando “uma atitude permanente de procura do saber” (Valadares & Moreira, 2009, p. 95). Procurar intencionalidade também é fulcral, atendendo que os alunos devem ser estimulados a se esforçarem para alcançar os objetivos educacionais, que são determinados ao longo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

É idênticamente importante que o aluno adote uma atitude reflexiva na sua aprendizagem, uma vez que só será participativo e ativo se for reflexivo. Posto isto, é importante que o aluno procure ser o mais ampliativo possível, criando atributos, asserções, juízos e implicações, baseado naquilo que aprendeu. Importa assim ressaltar que o docente possui um papel significativo, atendendo que poderá sensibilizar e estimular o aluno para a aquisição desses requisitos, preparando-o para uma postura de formação estável e duradora, com o intuito de fazer com que a aprendizagem faça parte do contexto social e pessoal do aluno.

Quanto ao papel do professor como promotor de aprendizagens significativas, este deve permanentemente procurar conhecer e ter em consideração os pontos de vista dos alunos; promover atividades que desafiem as suposições do aluno; colocar problemas e criar as suas estratégias de acordo com os conceitos iniciais amplos e abrangentes (Valadares & Moreira, 2009).

O professor, ao promover atividades que desafiem as suposições dos alunos, motiva-os para a aprendizagem. Há que ter em atenção que essas atividades deverão ser motivadoras e desafiadoras, no entanto, deverão estar adequadas aos alunos. É recomendado que o docente, ao programar os conteúdos, apresente inicialmente as ideias gerais e abrangentes que pretende lecionar, sendo essas posteriormente diferenciadas ao nível dos pormenores e especificidades. Essa ordem de apresentação é assim denominada como princípio da diferenciação progressiva, por corresponder, aparentemente, à sequência natural de aquisição da consciência cognitiva (Ausubel, 2003). Contudo, importa que o professor ajude os alunos a interligarem e relacionarem os conceitos que são apresentados em aula.

Após o mencionado, convém salientar que, para as aprendizagens serem significativas, é necessário que a escola seja receptiva e se organize para esse fim. Todavia,

o docente possui um papel marcante, que consiste em conceber estratégias para que os conceitos sejam compreendidos por cada um dos alunos e por toda a turma (Zorzan & Vieira, 2018).

3.3 – Aprendizagem Cooperativa: uma possibilidade pedagógica

Num mundo de constantes transformações, é não só essencial os alunos serem autores da sua própria aprendizagem, como também é fundamental aprenderem a trabalhar em grupo. Uma das metodologias que apostam no trabalho em grupo é a aprendizagem cooperativa. Esta aprendizagem não é novidade na nossa realidade, no entanto, Portugal só começou a dar os primeiros passos há uns anos, enquanto outros países como os Estados Unidos, o Canadá e a Espanha já a aplicavam nas suas escolas (Fontes & Freixo, 2004).

A partir dos anos 70, tem-se dado destaque à aprendizagem cooperativa enquanto possível estratégia de ensino-aprendizagem (Bessa & Fontaine, 2002). Esta é considerada como uma área de intervenção educativa que pretende ensinar aos alunos a aprender uns com os outros e a alargar as experiências educativas (Fontes & Freixo, 2004).

A importância das competências sociais dos indivíduos é cada vez mais evidente, devido à crescente complexidade das condições sociais. É evidente que cada indivíduo aprende por si, porém existe um conjunto de aprendizagens que são incontestavelmente “aprendizagens sociais” (Freitas & Freitas, 2003). Assim sendo, ser capaz de aprender a relacionar-se e a cooperar com os outros é umas das dimensões primordiais na sociedade atual (Bessa & Fontaine, 2002).

A sala de aula é um espaço propenso para o desenvolvimento do trabalho de grupo cooperativo e das competências sociais que a sociedade almeja. Além do impacto positivo que o trabalho cooperativo apresenta em termos de ensino-aprendizagem, este parece repercutir-se igualmente de modo positivo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Morgado, 2004), aumentando, de forma significativa, a qualidade e a quantidade das suas interações (Díaz-Aguado, 2000).

Objetivando a formação de alunos participativos e ativos no envolvimento das suas aprendizagens, é preponderante que o docente dialogue e negocie sobre a gestão da sala de aula, na qual os recursos, os materiais, o tempo, a avaliação e até mesmo os programas são partilhados e discutidos em turma. Os docentes que têm esta sensibilidade para envolverem os alunos na sua aprendizagem sustentam uma relação com base na

afetividade. Consequentemente, estes profissionais tentam desenvolver nos alunos o espírito de entreatajuda, cooperação, autonomia e responsabilização, alicerçadas numa relação de respeito e de confiança entre eles e os seus alunos (Gonzaléz, 2002).

O professor possui um papel preponderante neste tipo de metodologia de trabalho, uma vez que deve “integrar os alunos nos grupos de aprendizagem, fazer o levantamento do rendimento de cada um dos elementos e promover o estreitamento dos laços cooperativos dentro do grupo no sentido de estes se tornarem realmente cooperativos” (Fontes & Freixo, 2004, p. 58).

Existe a falsa conceção de que o professor, ao criar grupos de trabalho, está a realizar a aprendizagem cooperativa. No entanto, colocar “os alunos a trabalhar em grupo para aprenderem não é o mesmo que estruturar a cooperação entre os alunos” (Lopes & Silva, 2009, p. 15). Desta forma, é de ressaltar que nos métodos de trabalho cooperativo existe a valorização do trabalho de grupo e dos pares em estruturas de aprendizagem de tipo cooperativo, que possibilitam a aquisição gradual de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos alunos (Bessa & Fontaine, 2002).

A organização do trabalho dos alunos em forma de cooperação pode adotar diferentes contornos, consoante os objetivos e as tarefas de aprendizagem. Essa organização pode ser realizada mediante diferentes critérios relativamente à constituição do grupo, e dependerá dos objetivos formulados e da natureza das tarefas. Deste modo, é visível o incontornável papel do planeamento, que deve ser adequado (Morgado, 2004). Existem inúmeras formas de organização do trabalho de grupo, sendo elas: por agrupamento de competências, afinidade afetiva, idade, desenvolvimento, necessidades educativas, motivações/interesses e aprendizagem social (Morgado, 2003). Por conseguinte, cabe ao professor formar os grupos de acordo com uma intencionalidade pedagógica.

Pedir para os alunos trabalharem de forma cooperativa nem sempre é fácil, pois implica que tanto os professores como os alunos enfrentem novos desafios, visto que além dos objetivos de domínio cognitivo, também é necessário que o docente proporcione o desenvolvimento de atitudes relacionadas com a capacidade de trabalhar em grupo (Fontes & Freixo, 2004). Por esse motivo, é fundamental que este tipo de trabalho seja implementado de forma gradual e que vá aumentando o grau de exigência, de modo a que os alunos, com o tempo, adquiram e desenvolvam competências e confiança, com o intuito de promover não só o sucesso do grupo, mas também o sucesso individual.

Com a finalidade de que os alunos consigam trabalhar em grupo, é essencial que sejam ensinadas algumas competências interpessoais e grupais. Se o docente apenas solicitar aos alunos que cooperem no trabalho de grupo, nada garante que estes sejam capazes de o fazer devidamente. Daí surge a importância da aprendizagem cooperativa, que exige que os alunos não aprendam apenas as matérias escolares, mas também as competências interpessoais, e desenvolvam atitudes e valores que são fundamentais para funcionarem como parte de um grupo.

No trabalho de grupo deve ser dada a possibilidade aos grupos de realizarem a sua avaliação, na qual as competências cognitivas e as competências sociais devem estar igualmente elencadas. Assim sendo, os grupos devem indicar se as ações dos membros foram positivas ou menos positivas e tomar decisões sobre as atitudes a manter ou a modificar em futuras ocasiões (Lopes & Silva, 2009).

O professor, quando forma os grupos de aprendizagem cooperativa, tem como objetivo “fortalecer cada membro individual do grupo, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos” (Lopes & Silva, 2009, p. 17). Neste sentido, os grupos de trabalho deverão ser o mais heterogêneos possível, mesclando a diversidade cultural, a etnia, o género e o rendimento ao nível da matéria em que participam (Díaz-Aguado, 2000).

O requisito basilar para o princípio de um grupo ou de uma equipa é compreender o outro, e por esse motivo, é “o primeiro passo de uma exaustiva, mas enriquecedora caminhada” (Miranda, 2003, p. 43). Embora a aprendizagem cooperativa apresente várias vantagens, é fundamental salientar um dos impasses que a mesma ostenta, sendo esse o facto de o professor querer atingir rapidamente resultados positivos, quando os alunos ainda não adquiriram as competências requeridas (Fontes & Freixo, 2004).

A avaliação das aprendizagens realizadas por este tipo de metodologia nem sempre é fácil e, por esse motivo, é essencial que o docente ouça o que é falado nos grupos, como os alunos falam entre si, esteja atento a tudo o que se passa dentro do grupo e recolha notas sobre as interações desenvolvidas (Fontes & Freixo, 2004), para que assim a mesma seja o mais objetiva possível. No entanto, nos trabalhos de grupo, é fundamental não realizar comparações pejorativas pois, ao realizá-las, o docente promove “avaliações que se podem configurar em rótulos e estereótipos nem sempre positivos” (Miranda, 2003, p. 66).

Carneiro (2004), refere que o trabalho cooperativo influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, o desenvolvimento do raciocínio, a motivação para

a aprendizagem e as competências sociais de cada aluno. Neste sentido, e como já foi mencionado, compete ao professor ensinar aos alunos algumas competências sociais indispensáveis para o bom funcionamento do trabalho de grupo. A motivação é igualmente imprescindível para que os alunos passem a utilizar essas mesmas competências, com o objetivo de saberem liderar o grupo, tomar decisões, comunicar, gerir conflitos e criar um clima de confiança, bem como sentirem-se motivados para trabalhar em grupo (Lopes & Silva, 2009).

Posto isto, é de evidenciar que a aprendizagem cooperativa faz com que os alunos trabalhem “em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando os recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (Lopes & Silva, 2009, p. 16). É por esse motivo que este tipo de metodologia é indispensável para o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos, potencializando a criação de uma sociedade solidária, compreensiva, ativa, autónoma e responsável. Deste modo, é possível inferir que a cooperação é possivelmente o caminho que deve ser traçado para uma educação de excelência.

Capítulo 4 – Investigação-Ação como caminho para uma prática educativa de mudança

4.1 – Metodologia de investigação-ação

A metodologia da investigação-ação sustenta uma relação de simbiose com a educação, fundamentada essencialmente através da reflexão. Assim sendo, a teoria e a prática ostentam uma interdependência relevante, visto que essa conduz a oportunidades de reflexão, através dos problemas para resolver e das questões para responder. No centro desta dialética encontra-se a figura do educador/professor, que comporta a capacidade de planificar, agir, analisar, observar, avaliar e refletir sobre as situações resultantes do ato educativo. Neste sentido, o docente vai gradualmente refletindo sobre as suas próprias práticas e aperfeiçoando-as de acordo com as suas estratégias de intervenção (Schon, 1983, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Integrada como uma metodologia de investigação, a investigação-ação é considerada como um “projeto de ação” fomentado em “estratégias de ação”, adotadas pelo professor de acordo com as suas necessidades face às situações educativas (Máximo-Esteves, 2008). Esta metodologia possibilita ao docente intervir sobre as situações problemáticas, constituindo, assim, uma forma de reflexão que abre caminho para a autoformação, sendo esta potencialmente enriquecedora (Amaral, Moreira & Ribeiro, 2013).

Segundo Máximo-Esteves (2008), a concretização de um projeto de investigação-ação requer a realização de um conjunto de procedimentos, consoante os objetivos desse mesmo projeto. Para tal, é necessário encontrar um ponto de partida, recolher a informação segundo os padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.

A investigação-ação tem como duplo objetivo a investigação e a ação. A investigação consiste em aumentar a compreensão por parte do investigador e da comunidade, enquanto na ação pretende-se obter uma mudança na comunidade, programa ou organização (Vilelas, 2017). Tanto a ação como a investigação empregam um processo em espiral ou cíclico, que se vai alternando entre a ação e a reflexão crítica (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Assim sendo, o conhecimento constitui uma fonte essencial de informação que ajuda o docente a estabelecer hipóteses diversificadas

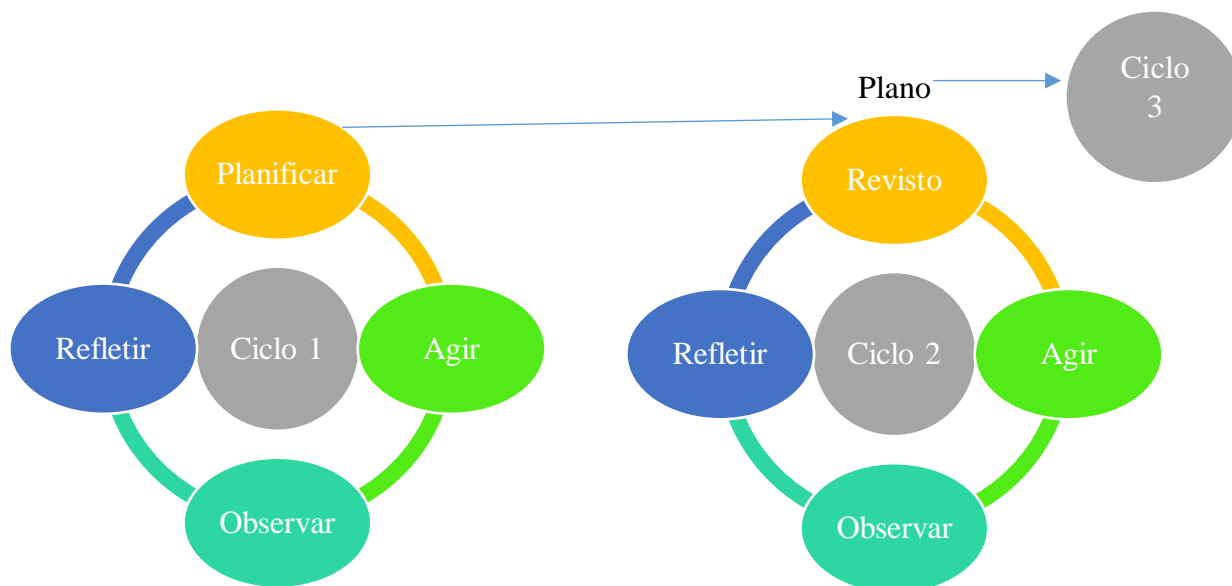
de ação e outras conceções de análise das situações, com a finalidade de resolver o problema que desencadeou a investigação (Silva & Lopes, 2015b).

O que melhor caracteriza a investigação-ação é o facto de esta se tratar de uma metodologia de pesquisa prática e aplicada, tendo como necessidade a resolução de problemas verídicos. Esta metodologia é caracterizada como sendo: participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo; prática e interventiva, visto que intervém na realidade; cíclica, porque a investigação assenta numa espiral de ciclo, nas quais as descobertas possibilitam mudanças que são implementadas e avaliadas como introdução no ciclo posterior; crítica, uma vez que a comunidade crítica de participantes atua como agente de mudança; e auto-avaliativa, tendo em conta que as modificações são constantemente avaliadas (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

O propósito da investigação-ação não consiste apenas na produção de conhecimentos, mas também no questionamento dos valores e das práticas sociais que a incluem, com a finalidade de os explicar (Cadório & Simão, 2013). Assim sendo, e rebatendo a ideia de Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), a investigação-ação “não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (p. 376).

4.2 – Fases da Investigação-Ação

A investigação-ação é um processo dinâmico que se desenvolve de forma contínua e sequencial. Esta investigação evolui com base numa metodologia em espiral, repetindo-se mediante a necessidade do estudo e da adequação das estratégias (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Gráfico 1 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação

Podemos verificar que a investigação-ação não escolta um trajeto linear, pois tal como afirmam Oliveira e Cardoso (2009), este tipo de metodologia possibilita a realização de um conjunto de fases, ou seja, ciclos “que se desenvolvem de forma contínua numa sequência em espiral de: planificação – ação – observação – reflexão, e implica a realização de tantos ciclos quanto aqueles que sejam necessários para alcançar as mudanças pretendidas ou a melhoria dos resultados” (p. 90).

É de salientar que este conjunto de ações se desencadeiam de forma circular dando, deste modo, início a um novo ciclo que irá, por conseguinte, desencadear novos ciclos de experiências de ação reflexiva. Assim sendo, a investigação-ação não se restringe a um único ciclo, visto que pretende surtir mudanças na prática, a fim de alcançar melhores resultados (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Neste sentido, a investigação-ação é considerada um processo interativo, dinâmico, e aberto aos necessários reajustes (Máximo-Esteves, 2008).

Embora o investigador tenha estruturado o seu plano de investigação, no curso da mesma muito do que acontece não se sucede de acordo com que tinha sido previsto inicialmente. Deste modo, e de acordo com Máximo-Esteves (2008) “não é a ação que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado” (p. 82) sempre que a ação não ocorre de forma planeada.

4.3 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No âmbito da recolha de dados, a investigação pode sustentar-se num conjunto de diversas técnicas (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004). Apesar de a investigação-ação poder servir-se de uma variada série de técnicas de investigação e recorrer a dados qualitativos e quantitativos, esta emprega metodologias e técnicas qualitativas aliadas ao estudo de caso (Costa & Paixão, 2004).

Para a concretização de um projeto de investigação-ação é necessário proceder-se à recolha de dados, mediante técnicas e instrumentos que colaboram na identificação da problemática e na procura de respostas adequadas para a mesma. Neste sentido, referente às técnicas e instrumentos, interessa destacar a observação participante, a entrevista, os diários de bordo e os registos fotográficos.

4.3.1 – Observação Participante

Os dados recolhidos pelo investigador enquanto realiza o trabalho de campo provêm de fontes diversas, principalmente da observação participante. Este tipo de observação é o resultado de tudo o que o observador apreende, enquanto convive com os indivíduos e partilha as suas atividades (Fino, 2008).

Enquanto técnica de investigação qualitativa, a observação participante permite ao investigador compreender, no meio social, um acontecimento que lhe é externo e integrar-se nas atividades e experiências dos indivíduos que as vivenciam (Vilelas, 2017). Assim sendo, e de acordo com o autor, o investigador participa nas relações sociais, vivenciando pessoalmente os fenómenos que observa com o intuito de os compreender e procurando também perceber as ações no contexto da investigação.

Independentemente do tipo de observação utilizada, é através desta que se viabiliza o conhecimento direto dos fenómenos tal como este ocorre num determinado contexto. É por isso que a observação é essencial numa primeira fase da investigação-ação e é a mais utilizada pelos docentes, pois auxilia na compreensão dos contextos, bem como das pessoas que nele se movimentam e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008).

4.3.2 – Entrevista

A entrevista resulta de uma conversação intencional e orientada, que envolve uma relação pessoal, em que o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. Pode ser

utilizada como único instrumento de estudo ou associada a outros, e o género de entrevista deve ser empregado de forma consciente e de acordo com o estudo em causa. Existem diversos tipos de entrevista, mediante os diferentes organizadores conceituais, isto é, de acordo com o sentido da orientação e da formalidade da situação ou conforme o padrão de estrutura do conteúdo (Máximo-Esteves, 2008).

Bogdan & Biklen (2003), mencionam que as boas entrevistas são aquelas que concebem uma riqueza de dados, repletas de palavras que divulgam as perspetivas dos respondentes. Uma boa entrevista é igualmente caracterizada pelo à vontade dos sujeitos entrevistados e pela livre exposição dos seus pontos de vista.

4.3.3 – Diários de Bordo

O diário de bordo é assumido como um instrumento de pesquisa, que visa melhorar as intervenções e o desenvolvimento pessoal dos educadores/professores. Não obstante, pode igualmente operar como um método de pesquisa e como um dispositivo de ação, onde a mesma é planeada para produzir mudanças e práticas de avaliação (Brazão, 2012).

Os diários de bordo são compilações de registos descritivos acerca do que se sucede na sala. Esses registos devem estar referenciados e datados, assim como também devem relatar o que acontece com maior exatidão. Nas sequências descritivas o docente narra com detalhe o que acontece em contexto de sala. As sequências interpretativas são o resultado das suas especulações, das interpretações pessoais, dos sentimentos e das relações entre ideias. As notas apontadas por si podem ser de “natureza teórica (relações, padrões, discrepâncias), de natureza metodológica (o que falhou, onde falhou e como pode ser melhorado) ou de natureza prática (ideias a pôr em prática)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Por esse motivo, Zabalza (1994), refere que o diário de bordo não resulta apenas do decorrer da ação, mas também da evolução do pensamento do docente ao longo da mesma. Este instrumento conserva a sequência, a atualidade e a evolução dos dados recolhidos.

Devido à sua riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva, é um dos recursos metodológicos mais recomendados. Visto ser um instrumento que acompanha o educador/professor ao longo de toda a sua investigação, é considerado uma fonte de dados

que fomenta a análise da ação em curso e do desenvolvimento do pensamento do educador/professor acerca do processo de ação (Máximo-Esteves, 2008).

4.3.4 – Registo Fotográfico

A fotografia está relacionada com a investigação qualitativa, oferecendo fortes dados descritivos que permitem compreender o subjetivo. A câmara fotográfica é frequentemente utilizada em conjunção com a observação participante, como meio de lembrar e estudar detalhes (Bogdan & Biklen, 2003).

As imagens capturadas pelo docente pretendem ser “apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e realistadas, sempre que tal seja necessário (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Contudo, há que ter em conta que embora a fotografia permita colecionar os dados, esta não é a solução para estudar um problema, mas sim uma ferramenta para chegar à resposta. A invenção da máquina fotográfica e a sua recorrente utilização alteraram a forma como vemos e experienciamos o mundo. Não obstante, não podemos descurar que devemos considerar que a fotografia e os indivíduos fotografados são um importante campo de estudo (Bogdan & Biklen, 2003).

4.4 – Método de Análise de Dados

A análise de dados consiste num processo de procura e de organização sistemática de transcrições de notas de campo, de entrevistas e de outros materiais que foram recolhidos, visando aumentar a compreensão desses mesmos materiais. Neste sentido, a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e as decisões sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 2003, p. 205).

Após a recolha dos dados, importa igualmente organizá-los para posteriormente estudá-los. É necessário realizar a sua análise com o intuito de compreender a informação que foi recolhida e compilada no decorrer deste projeto de investigação-ação, e tentar dar resposta à questão inicialmente formulada. Neste sentido, existe a carência de realizar

uma interpretação dos dados e tornar compreensíveis os materiais recolhidos (Bardin, 1994).

O método de análise de dados depende de uma série de fatores, nomeadamente dos objetivos, da pesquisa e do investigador. Neste sentido, e para que a análise seja realizada de forma mais eficiente, é necessário recorrer à triangulação.

Como salienta Máximo-Esteves (2008), interpretar é um processo complexo, com várias fases. Neste sentido, não podemos descurar que as interpretações são convenientes para efetuar a triangulação dos dados. A triangulação é um processo que concede qualidade à investigação, pois possibilita avaliar a coerência das interpretações oriundas de diferentes fontes de dados e formular reflexões acerca do estudo em causa.

Neste sentido, e segundo Sousa (2005), a triangulação observa o mesmo acontecimento a partir de três ou mais pontos de vista, por diversos observadores e com vários instrumentos. O propósito é procurar recolher e analisar os dados que foram obtidos na investigação através de diversas fontes, de modo a poder estudá-los e a compará-los entre si. Com isto, a triangulação tem o mérito de fortalecer a validade de uma investigação de carácter qualitativo.

Em suma, é relevante pontuar que a análise de dados exige rigor e reflexão por parte do educador/professor, que se encontra no papel de investigador. Neste processo, o docente relata e avalia os resultados, viabilizando as potencialidades da sua prática pedagógica.

PARTE II
PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 5 – Prática Pedagógica no contexto da Educação Pré-Escolar

Com o propósito de realizar um enquadramento do ambiente educativo e apresentar alguns momentos do trabalho desenvolvido no contexto da Educação Pré-Escolar, este capítulo começa por concretizar uma sucinta caracterização do meio envolvente e da escola. Procura também efetuar uma breve caracterização da Sala Laranja, da rotina diária e do grupo de crianças onde foi realizada a prática pedagógica. Esta foi efetuada em três dias de estágio sucessivos (segundas, terças e quartas-feiras), desde 9 de outubro de 2017 até 11 de dezembro de 2017.

Posto isto, este capítulo pretende ainda apresentar o projeto de investigação-ação realizado no âmbito da prática pedagógica, algumas atividades efetuadas e o projeto desenvolvido com a comunidade educativa. Por fim, termina com uma reflexão a respeito de todo o trabalho desenvolvido com o grupo da Sala Laranja.

5.1 – Enquadramento do Ambiente Educativo

5.1.1 – Caracterização do Meio Envolvente

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Galeão encontra-se localizada na Rua da Escola Secundária do Galeão, freguesia de São Roque, respetivamente no concelho do Funchal.

A população envolvente destaca-se por ser jovem e de meios sociais muito baixos, baixos e médios, sendo, assim, heterogénea. O meio envolvente está inserido numa área residencial e suburbana, que se encontra em expansão populacional devido ao aparecimento de novos bairros. O local caracteriza-se pela atividade económica que compreende a agricultura, os serviços e as indústrias. Com a presença destes setores, a população usufrui, com grande facilidade, de alguns estabelecimentos, sem precisar de sair da freguesia. Assim sendo, os estabelecimentos presentes no meio educativo da EB1/PE do Galeão encontram-se divididos por instituições e serviços a nível económico, sociocultural, educativo, desportivo e religioso.

Quadro 1 – Instituições e serviços existentes na freguesia de São Roque

Dimensão económica	Dimensão sociocultural	Dimensão educativa	Dimensão desportiva	Dimensão religiosa
<ul style="list-style-type: none"> •Mercado e Hiper/supermercados; •Padarias e pastelarias; •Bares, cafés e restaurantes; •Lojas de pronto-a-vestir; •Banco; •Centro de saúde; •Farmácia; •Estação de correios; •Biblioteca; •Sede da empresa Horários do Funchal; •Posto de transformação da Empresa de Eletricidade da Madeira; •Instituto de Gestão da água; •Entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> •Biblioteca Gulbenkian; •Grupo de Escuteiros do Grupo Nacional de Escutas; •Recreio Musical União da Mocidade. 	<ul style="list-style-type: none"> •Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus; •Sagrada Família; •Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada; •Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo; •Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro; •Universidade da Madeira. 	<ul style="list-style-type: none"> •Clube Desportivo de São Roque (CDRS); •Grupo Desportivo Azinhaga (GDA). 	<ul style="list-style-type: none"> •Igreja de São Roque; •Igreja de São José; •Igreja de São João Baptista; •Capela da Alegria; •Capela de Nossa Senhora da Conceição; •Capela do Rosário; •Capela de Nossa Senhora da Esperança.

Com base no quadro apresentado, é possível verificar que a freguesia de São Roque possui um vasto conjunto de instituições e serviços disponíveis a toda a população envolvente. As acessibilidades a que esta população tem acesso foram essenciais para o crescimento desta freguesia e consequentemente para a qualidade de vida dos habitantes.

5.1.2 – Caraterização da Escola

A EB1/PE do Galeão está fixada num edifício de raiz e foi inaugurada no dia 10 de outubro de 2002. A anterior escola encontrava-se separada por três edifícios, nomeadamente pela Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Roque, pelo Complexo Habitacional do Galeão e por dois pré-fabricados. Devido à degradação de alguns dos edifícios, à escassez de espaços físicos e à incapacidade de responder satisfatoriamente

às necessidades educativas que lhe eram exigidas, houve a necessidade de construir uma nova escola, sendo ela a atual EB1/PE do Galeão.

Figura 1 – EB1/PE do Galeão



A EB1/PE do Galeão é composta por quatro pisos, cada um deles organizado de acordo com os espaços físicos apresentados no quadro abaixo.

Quadro 2 – Espaços existentes na EB1/PE do Galeão

Pisos	Espaços interiores	Espaços exteriores
-1	<ul style="list-style-type: none"> •2 Balneários; •3 Instalações sanitárias; •2 Arrecadações; 	<ul style="list-style-type: none"> •Átrio semicoberto; •Área ajardinada; •Campo de jogos.
0	<ul style="list-style-type: none"> •1 Sala de Expressão Plástica; •1 Sala de Educação Artística; •1 Sala de Apoio Psicológico e Arquivo; •1 Sala de Multimédia; •2 Arrecadações; •4 Instalações sanitárias. 	<ul style="list-style-type: none"> •Zona de varanda; •Átrio coberto.
1	<ul style="list-style-type: none"> •1 Gabinete de Direção e 1 Gabinete de Administração; •3 Salas de Educação Pré-Escolar; •Casas de banho para a pré; •1 Cozinha e 1 Refeitório. 	<ul style="list-style-type: none"> •Zona de varanda; •Área ajardinada; •Átrio coberto; •Parque infantil.

Pretendendo impulsionar um modelo pedagógico adaptado aos interesses e às necessidades das crianças, este estabelecimento apresenta um Projeto Educativo

intitulado por *Educar hoje é chegar mais longe amanhã*, cuja missão designa-se por *Uma escola com Identidade Própria*.

5.1.3 – Caraterização da Sala

Os espaços e materiais utilizados, enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens, são condicionados pelos materiais existentes, pela sua organização e pelo tipo de equipamento presente na sala de Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Segundo estes autores, a organização do espaço da sala é resultado da manifestação das intenções do educador e da dinâmica do grupo. Com isto, importa que a sala seja um espaço desafiador, que corresponda aos interesses e às necessidades das crianças e que reúna as melhores condições para o seu desenvolvimento.

A Sala Laranja oferecia às crianças a oportunidade de aprendizagem num ambiente motivador, seguro e estimulante, que visava o desenvolvimento das suas capacidades devido à alegria e à serenidade do local. Caraterizava-se por ser um espaço arejado e amplo, tendo as condições necessárias para um bom funcionamento.

A sala de atividades deve estar organizada por áreas e com materiais que respondam aos interesses específicos do grupo de crianças e às caraterísticas gerais do seu desenvolvimento (Aires, 2015). Neste sentido, a Sala Laranja estava disposta por áreas, nomeadamente a Área do Tapete, do Polivalente, da Escrita, da Matemática e do Faz de Conta, onde as crianças tinham acesso a uma panóplia de materiais essenciais para o seu desenvolvimento integral.

À entrada da sala, no lado direito, encontrava-se uma parede com um placar onde se encontravam afixados os trabalhos das crianças, que eram modificados conforme as temáticas abordadas e as várias estações. Ainda nesse placar estavam dispostos o quadro das presenças, um calendário, o mapa do tempo, os meses e os dias da semana.

Figura 2 – Placar com os trabalhos das crianças



Por baixo desse placar e em frente à porta, encontrava-se um tapete em plástico, destinado à Área do Tapete, e duas estantes onde os jogos de construção eram arrumados em caixas.

Figura 3 – Área dos Jogos de Tapete



Na parede à frente da porta eram visíveis quatro grandes janelas e uma estante de madeira que continha vários organizadores de papéis onde as crianças guardavam as suas produções, e diversas capas para guardar os seus trabalhos. Ao lado dessa estante encontravam-se outras duas estantes de médio porte, onde eram colocados materiais e outros utensílios que permitiam às crianças a realização de técnicas de Expressão Plástica. À frente destes armários encontravam-se três mesas redondas, cada uma com quatro cadeiras, sendo esse mesmo espaço destinado à Área do Polivalente.

Figura 4 – Área do Polivalente



Depois da Área do Polivalente, encontrava-se a Área da Escrita, a Área da Biblioteca e a Área da Matemática. Na Área da Escrita estava presente uma estante de grande porte, onde eram arrumados os vários materiais recicláveis. Nessa mesma área era ainda possível encontrar um placar com a data dos aniversários das crianças, bem como duas mesas quadradas e duas cadeiras dispostas debaixo do mesmo.

Ao lado da Área da Escrita estava a Área da Biblioteca. Esta era composta por uma estante de grande porte onde estavam dispostos vários livros e uma pequena mesa redonda com quatro cadeiras também pequenas.

De seguida, encontrava-se a Área da Matemática, composta por um placar afixado na parede e por duas mesas quadradas e quatro cadeiras que se encontravam abaixo do mesmo. Em frente a essas mesas, e já na outra parede, encontrava-se um armário aberto para guardar os vários jogos relacionados com essa área, nomeadamente puzzle, figuras geométricas em madeira, entre outros.

Próxima à Área da Matemática encontrava-se a Área do Faz de Conta, que continha um baú, uma mesa redonda pequena, quatro cadeiras pequenas e um armário largo com diversos materiais de cozinha e alimentos.

Figura 5 – Área da Escrita, da Biblioteca, da Matemática e do Faz de Conta

Posto isto, e tendo em conta a organização funcional do espaço e a diversidade de materiais disponíveis na Sala Laranja, é possível constatar que esta era considerada um ambiente propício para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças, onde as mesmas tinham a possibilidade de realizar escolhas e utilizar os materiais livremente. Além disso, o espaço organizado promovia o desenvolvimento gradual da sua independência e autonomia.

5.1.4 – Rotina Diária

As rotinas são importantes na educação de infância, atendendo que permitem à criança compreender e interiorizar o prosseguimento das atividades diárias e se orientar no tempo e no espaço. Proporcionar-lhe a consciência da organização do dia é o principal benefício pedagógico das rotinas. Ao adquirir essa consciência a criança compreende que os dias se sucedem de acordo com uma determinada ordem. Esta oportunidade de prever os momentos do dia dá segurança e confiança à criança (Aires, 2015).

A rotina diária da Sala Laranja encontrava-se organizada de modo a proporcionar ao grupo de crianças uma panóplia de momentos diversificados de aprendizagem, tendo

sempre em consideração as suas necessidades e interesses. Ainda que as rotinas estivessem estruturadas, tal como podemos verificar no quadro seguinte, estas patenteavam uma distribuição flexível mediante as circunstâncias que surgiam. A vivência destas unidades de tempo era essencial para as crianças, uma vez que iam adquirindo referências temporais, dando-lhes segurança e confiança no seu dia a dia.

Quadro 3 – Rotina diária

Horário	Rotina diária
8:15 – 9:45	• Acolhimento e diálogos; • Relato de acontecimentos e vivências; • Atividades livres nas áreas
9:45 – 10:15	Higiene, lanche e recreio
10:45 – 13:15	• Momento de relaxamento; • Atividades orientadas; • Atividades livres nas áreas; • Higiene e almoço; • Higiene e sono
13:15 – 15:30	• Diálogos e relato de acontecimentos e vivências; • Canções e jogos de sons e de expressão
15:30 – 16:15	• Higiene, lanche e recreio
16:15 – 18:15	• Momento de relaxamento; • Atividades orientadas; • Atividades livres nas áreas; • Visualização de DVS; • Reforço do lanche - Saída das crianças

5.1.5 – Caracterização do Grupo

Na Educação Pré-Escolar, o grupo propicia de forma imediata as interações sociais e a sociabilização através das relações. O modo de funcionamento do grupo é influenciado por diversos fatores, como a diversidade de idades, o número de crianças de cada sexo, as características individuais e a dimensão do grupo. Por conseguinte, a existência de grupos com crianças de idades diferentes enriquece as interações e as aprendizagens (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O grupo da Sala Laranja era heterogéneo a nível de idade e de desenvolvimento. Era composto por 17 crianças, 10 do sexo masculino e sete do sexo feminino. As idades compreendiam entre os 3 e os 5 anos, existindo uma criança se integrava na faixa

etária dos 3 anos, 10 crianças na dos 4 anos e seis crianças na dos 5 anos, sendo a faixa etária predominante a dos 4 anos.

No grupo encontravam-se seis crianças com Necessidades Educativas Especiais, sendo que uma delas apresentava atrasos no desenvolvimento da linguagem, duas foram detetadas com Transtorno do Espectro do Autismo e três com atrasos no desenvolvimento cognitivo. Ainda existia uma outra criança que seria referenciada para observação, de modo a ser diagnosticada. Estas crianças contavam com o apoio de técnicos especializados, nomeadamente Terapeutas da Fala e Psicólogas e, ainda, de uma Professora de Ensino Especial.

De um modo geral, o grupo da Sala Laranja era formado por crianças curiosas, dinâmicas, participativas e com gosto por aprender e descobrir. Era um grupo interessado e recetivo às atividades que lhe eram propostas, embora fosse notório alguns tempos de concentração reduzidos por parte de algumas crianças. O grupo tinha interesses variados, sendo que os meninos tinham preferência pela Área dos Jogos de Tapete, enquanto as meninas preferiam a Área do Faz de Conta. Às vezes apresentavam uma certa resistência no que diz respeito à partilha de brinquedos, o que por vezes provocava pequenos conflitos que se resolviam através do diálogo.

As crianças da Sala Laranja tinham uma boa relação entre si e a relação das mesmas com os adultos era uma relação de amizade. Já demonstravam alguma autonomia no que diz respeito à escolha de atividades livres nos momentos em que a rotina o permitia, na arrumação de materiais, nas rotinas diárias e nas atividades propostas. No entanto, necessitavam por vezes da presença e do auxílio do adulto.

De um modo geral, estas crianças eram afetuosas e por vezes cooperativas, seja com outras crianças ou com o adulto, e gostavam muito de dialogar e partilhar as ideias com o grupo. O facto de o mesmo ser heterogéneo promovia a interajuda e o desenvolvimento de todas as crianças.

5.2 – Projeto de Investigação-Ação

5.2.1 – Enquadramento do Problema

Durante o período de observação, tive oportunidade de compreender o funcionamento da Sala Laranja. Embora tivesse observado o comportamento das crianças desde o seu momento de chegada à sala, as suas interações entre pares e com os adultos,

como realizavam as rotinas e o modo como brincavam no recreio, senti que ainda não tinha encontrado a problemática geral do grupo de crianças.

Na segunda e terceira semana, já destinadas à intervenção pedagógica, conforme ia realizando as atividades com as crianças, fui compreendendo alguns comportamentos no grupo que necessitavam de uma maior atenção.

•Verifiquei que em situações de diálogo em grande grupo as crianças não respeitavam a sua vez de participar.

Diário de Bordo, 16 de outubro de 2017.

• Não sabiam pedir educadamente por determinado objeto.

Diário de Bordo, 18 de outubro de 2017.

•Por vezes não cumpriam com as regras do jogo.

Diário de Bordo, 24 de outubro de 2017.

Na terceira semana, e com base na observação participante, nos diálogos com a educadora cooperante, com as auxiliares e com as crianças, pude atestar que o grupo revelava dificuldades em gerir as frustrações, mais especificamente em situações de jogo, onde as crianças não sabiam perder ou, por vezes, quando eram contrariadas. Através da observação e dos diálogos com as crianças, também verifiquei que apresentavam dificuldade em saber esperar pela sua vez, de participar e saber escutar. Mostravam, identicamente, contrariedades no cumprimento de determinadas regras e na resolução de algumas situações conflituosas. Quando solicitavam algo, raramente diziam *se faz favor* e *obrigado(a)* ou, quando tinham uma atitude menos assertiva para com o outro, esporadicamente diziam *desculpa*.

Na presença do que foi mencionado, constatei que a problemática desta investigação se centrava essencialmente na área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente na componente da Convivência Democrática e Cidadania. Encontrada a problemática, procurei intervir rapidamente de modo a incentivar as crianças a realizarem boas práticas, uma vez que é essencial que as mesmas construam as suas referências com base nas relações e interações com outros e com o meio em que estão inseridas. É através dessas relações sociais que a criança vai aprendendo a atribuir valores aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros. Passa também a reconhecer e a respeitar

valores que são diferentes dos seus. Por isso, abordar e gerir as emoções é fundamental, pois através delas as crianças conseguem compreender-se melhor a si próprias e aos outros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste sentido, a Educação Pré-Escolar tem um papel fulcral na educação para a gestão das emoções e para os valores, visto estes não se “ensinam”, são vividos e aprendidos na ação conjunta e nas relações com os outros.

5.2.2 – Questões da Investigação-Ação

Segundo Máximo-Esteves (2008), qualquer tipo de investigação tem como ponto de partida a formulação de questões. Por conseguinte, é fundamental que se realize uma formulação adequada dessas questões, na medida em que seja possível predizer os conteúdos a investigar e o tipo de investigação em causa.

Neste sentido, a minha questão primordial nesta investigação foi *Qual a problemática assente na Sala Laranja?* Inicialmente, durante a fase destinada à observação e à deteção desta problemática, verifiquei algumas atitudes e comportamentos menos assertivos do grupo. Contudo, e após uma observação mais detalhada, diversos diálogos com as crianças, com a educadora cooperante e com as auxiliares, bem como através da recolha de dados, atestei que a problemática central da Sala Laranja consistia essencialmente na gestão das emoções e na falta de inclusão de alguns valores, nomeadamente o respeito, a aceitação e a compreensão.

Assim sendo, e tendo em conta a problemática avistada, a questão de investigação-ação centrou-se em *Como desenvolver uma educação para a Convivência Democrática e Cidadania no grupo da Sala Laranja, particularmente na gestão das emoções e na aquisição dos valores?* Atendendo à problemática acima descrita, e de modo a contribuir para um desenvolvimento promotor e harmonioso das crianças da Sala Laranja, tentei adotar diversas possibilidades e estratégias/atividades, de modo a promover o reconhecimento e valorização de boas atitudes, bem como de comportamentos assertivos no grupo.

5.2.3 – Cronograma

Quadro 4 – Cronograma com as fases do projeto de investigação-ação na Sala Laranja

	Duração									
	Outubro				Novembro				dezembro	
<u>Fases:</u> Procedimentos	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
1^a Fase (Planear): Observação Participante/ Recolha de Dados										
1^a Fase (Planear): Diagnóstico do Problema										
1^a Fase (Planear): Determinação das Estratégias										
2^a Fase (Agir): Execução das Estratégias										
3^a Fase (Refletir): Recolha e Análise dos Dados										

Como é possível verificar no quadro acima apresentado, a observação participante esteve presente em toda a prática pedagógica. Contudo, é de salientar que a primeira semana foi destinada somente à observação das interações dentro da Sala Laranja.

Foi apenas na terceira semana que consegui identificar a problemática, em consonância com o que tinha observado e em cooperação com a educadora e as auxiliares. Posto isto, procedi de imediato para a determinação de estratégias, visando dar resposta à questão do projeto de investigação-ação: *Como desenvolver uma educação para a convivência democrática e cidadania no grupo da Sala Laranja, particularmente na gestão das emoções e na aquisição dos valores?*.

Com o intuito de promover as estratégias mais acertadas para a turma, adotei uma atitude de constante reflexão. Embora o tempo de intervenção, na minha opinião, não ter sido o suficiente para obter resultados efetivamente notórios, foi possível verificar uma melhoria significativa na gestão das emoções, bem como nas atitudes e comportamentos das crianças da Sala Laranja.

5.2.4 – Estratégias/Atividades de intervenção

Segundo Vieira e Vieira (2005), as estratégias são semelhantes a uma sequência de atividades que são utilizadas durante um determinado intervalo de tempo, tendo como finalidade levar as crianças a realizarem determinadas aprendizagens. Neste sentido, e visando colmatar a problemática assinalada neste projeto de investigação-ação, desenvolvi, ao longo da minha prática pedagógica, algumas estratégias.

Com o intuito de colmatar os conflitos, a falta de regras e as atitudes e comportamentos menos assertivos, adotei algumas estratégias neste projeto que consistiram, essencialmente: no recurso às atividades de aprendizagem cooperativa, de forma a fazer com que as crianças soubessem respeitar os outros e o que era solicitado; na atividade intitulada *Reconhecer e lidar com as Emoções*, de modo a resolver alguns conflitos e inculcar determinados valores; e nos jogos para a introdução de algumas regras de convivência, nomeadamente o saber perder e saber esperar pela sua vez de participar. Não obstante, é de ressaltar que foram utilizadas outras estratégias referentes às regras básicas de convivência democrática, que não se encontram abaixo referenciadas, mas que foram desenvolvidas ao longo da minha prática pedagógica. Atendendo à relevância das estratégias acima mencionadas, apresento três atividades desenvolvidas com as crianças da Sala Laranja.

5.2.4.1 – Confeção do Bolo de Banana

As crianças adquirem e desenvolvem, conjuntamente, as competências sociais e cognitivas através das atividades de aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2008). Neste sentido, é essencial que o educador, ao promover este tipo de atividades, faça com que as crianças desenvolvam determinadas competências sociais, como partilhar ideias e materiais, desempenhar um papel dentro do grupo, entreajudar-se, escutar atentamente os outros, esperar pela sua vez de participar, entre outros.

Nesta perspetiva de desenvolver não só as competências cognitivas, como também as competências sociais, desenvolvi esta atividade, iniciando-a com um momento de diálogo sobre que tipos de bolos as crianças já tinham confeccionado. De seguida, questionei se sabiam o que era necessário para a confeção de um bolo. Posto isto, comecei por apresentar, à vez, os vários ingredientes necessários para a realização do bolo de banana. À medida que os apresentava, questionava se sabiam que tipo de ingrediente era

aquele, e no caso dos ovos e da banana questionava a sua quantidade. Após a apresentação de todos os ingredientes, prossegui com a exposição dos vários utensílios necessários, perguntando simultaneamente se as crianças sabiam quais as suas utilidades.

Figura 6 – Apresentação dos ingredientes e utensílios utilizados na confeção do bolo



Terminada a apresentação e o diálogo sobre todos os ingredientes e utensílios essenciais para a realização do bolo, foi iniciada a sua confeção. Para tal, comecei por referir, passo a passo, o seu modo de realização. De seguida, e para uma melhor gestão da atividade, optei por solicitar uma criança de cada vez para a medição dos ingredientes e a introdução dos mesmos no recipiente, apelando, deste modo, à participação de todas as crianças. Neste sentido, à medida que eram referidas as quantidades necessárias dos ingredientes, as crianças, com entusiasmo e motivação, iam depositando-os num recipiente. Enquanto algumas crianças mediam os ingredientes, outras iam descascando e esmagando as bananas com um garfo. Posteriormente, os ingredientes eram misturados com a batedeira por uma criança de cada vez. No decurso da confeção do bolo fui sempre acompanhando e auxiliando as crianças na atividade, principalmente no manuseamento da batedeira, salvaguardando, deste modo, a sua segurança. Para que as crianças conseguissem assimilar a sequência da receita, à medida que o bolo ia sendo realizado, fui questionando quais os ingredientes que já tinham sido utilizados nas fases anteriores.

Figura 7 – Confeção do bolo de banana

Findada a confeção do bolo, a forma foi untada e polvilhada e bolo foi vertido para a mesma com o auxílio das crianças. Depois de cozido, foi realizada a partilha do bolo e a sua degustação.

Posto isto, foi efetuada a construção da receita do bolo, em grande grupo. As crianças ainda realizaram um desenho, que também é uma forma de escrita, podendo representar os momentos de um acontecimento (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), tal como foi possível verificar nesta atividade. É de salientar que o bolo foi ainda partilhado com alguns pais, com o intuito de celebrar a temática do Pão por Deus.

Figura 8 – Afixação da receita e das ilustrações

Dar às crianças a oportunidade de experimentar de forma contínua, interativa e comunicativa e fazê-las sentirem-se competentes e participativas (Araújo, 2013) foi igualmente um dos meus objetivos nesta atividade. O grande grupo apresentou-se sempre

motivado ao sentir-se responsável pela confeção do bolo e disposto a intervir e a participar ativamente na mesma, cooperando e interagindo entre si e em conjunto.

Esta atividade teve como intuito fazer as crianças respeitarem os colegas enquanto trabalhavam e respeitarem a sua vez de intervir, desenvolvendo, assim, atitudes e comportamentos assertivos nas suas interações.

As crianças conseguiram realizar a atividade com facilidade e foram capazes de reconhecer os ingredientes utilizados. Igualmente adotaram uma atitude permanente de curiosidade ao realizarem questões acerca do bolo durante a sua confeção (Diário de Bordo, 30 de outubro de 2017).

Considero que experiências desta natureza enriquecem as aprendizagens das crianças e desenvolvem as suas competências cognitivas e sociais, possibilitando o contacto com os conceitos numéricos e a manipulação dos materiais e dos ingredientes, bem como a aquisição de determinadas regras e valores.

Referente à segunda parte da atividade, foi possível constatar que o grupo de crianças estava atento na confeção do bolo, visto que conseguiram construir a receita quase sem o meu auxílio. Uma vez mais foram visíveis as competências sociais adquiridas pelas crianças, designadamente a sua participação e o respeito pela participação dos outros, bem como a interação e a cooperação entre os elementos do grupo.

5.2.4.2 – As Emoções e os Valores

Lopes e Silva (2008), referem que as emoções ocupam um grande lugar nos conflitos. As crianças, quando estão pouco habituadas às estratégias de resolução de conflitos, adotam comportamentos menos assertivos. Neste sentido, se aprontamos as crianças “para fazer face a estes momentos difíceis, se as acompanharmos nos gestos a assumir, se as incitarmos a escolher estratégias para resolver conflitos, ajudamo-las a tornarem-se autónomas nestas situações e a resolvê-las de uma forma harmoniosa” (p. 34).

Importa salientar que o objetivo primordial das minhas estratégias consistia em ajudar as crianças a desenvolverem competências de assertividade, e não em acabar com a existência dos conflitos, uma vez que nem eram assim tão visíveis na Sala Laranja, à exceção de algumas situações de jogo ou de partilha de materiais.

Assim como é fundamental reconhecer o sucesso escolar, também os pequenos êxitos no processo da aquisição das competências sociais são essenciais. Neste sentido,

importa que o ambiente pedagógico favoreça o desenvolvimento de determinados comportamentos da criança e consiga fazê-la aprender a exprimir uma mensagem clara, a falar com outros indivíduos, a partilhar o tempo e o espaço, a esperar pela sua vez, a acalmar-se e a pedir desculpa (Lopes & Silva, 2008).

Com o intuito de desenvolver os comportamentos acima referenciados, comecei por realizar esta atividade com a leitura da história *O Urso Resmungão* de Steve Smallman e de Cee Biscoe, sendo essa posteriormente explorada em grande grupo, introduzindo, deste modo, os sentimentos e as emoções, bem como alguns valores presentes na mesma.

Figura 9 – Leitura da história *O Urso Resmungão*



Terminada a exploração da história, foram apresentados vários cartões com as expressões, cada um deles representando uma emoção diferente (felicidade, tristeza, medo e raiva). De seguida, questionei ao grupo de crianças quais as várias emoções que o urso desenvolveu no desenrolar da história e solicitei que organizassem os cartões de acordo com a sequência da mesma. Estando a sequência realizada, dialoguei com as crianças, solicitando às mesmas que relatassem, à vez, um acontecimento que as tivesse deixado zangadas, tristes, felizes e assustadas. No decorrer deste relato foram igualmente abordados alguns valores nele subentendidos. Posteriormente, solicitei ao grande grupo que realizasse a cara de felicidade, tristeza, medo e raiva, com o intuito de verificar se as crianças sabiam reconhecer as diferentes emoções.

No segundo dia dedicado a esta temática, foi realizado o jogo do reconhecimento das emoções. Para isso, comecei por apresentar uma cartolina, onde estava representada uma criança no centro da mesma e dois corações nas suas extremidades. Posteriormente,

questionei se as crianças sabiam o significado daqueles corações e realizei um diálogo sobre a existência de sentimentos bons e sentimentos menos bons.

Ao longo desta atividade, o diálogo e a troca de ideias estiveram sempre presentes, atendendo que é essencial que seja dada a oportunidade de a criança participar na vida do grupo, uma vez que tem a possibilidade de tomar iniciativas, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros. Assim, vai acabando por tomar consciência e aceitar perspectivas de diferentes valores, o que posteriormente irá facilitar a compreensão do ponto de vista do outro e promover atitudes de compreensão, tolerância e respeito pela diferença (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Nesta ótica, e terminado esse momento de diálogo, solicitei às crianças, à vez, que retirassem uma imagem associada a um sentimento de dentro de uma pequena caixa e que a mostrassem às restantes crianças. De seguida, questioneei à criança se aquele sentimento era bom ou menos bom. Após a mesma categorizar o sentimento, o grande grupo validava ou refutava a decisão da criança e, posteriormente, esta colocava a imagem no lado da cartolina correspondente.

Figura 10 – Reconhecimento dos sentimentos e das expressões corporais



Concluído o jogo de associação das emoções, referi que as mesmas podiam estar relacionadas com as cores. Para tal, e antes da continuação da atividade, que consistia na construção dos relógios das emoções, foi realizado um debate, em grande grupo, sobre as cores que melhor representavam as emoções, segundo as crianças. Para tal, questionei qual a cor atribuída à cara feliz, triste, zangada e assustada, sendo que através das expressões e das cores, as crianças conseguiram realizar facilmente a atribuição.

Figura 11 – Associação das cores às emoções



Após as cores serem estabelecidas pelas crianças, foi realizado o registo da atribuição das mesmas às expressões, através do desenho.

Figura 12 – Ilustração da associação das cores às emoções



Findada a associação das cores às emoções através do desenho, expliquei a finalidade, o processo da sua elaboração e prosseguiu-se com a construção dos relógios das emoções, que embora não tivesse sido terminado na semana destinada, foi concluído nas restantes semanas.

Figura 13 – Construção do relógio das emoções

O grande grupo mostrou-se sempre interessado e motivado perante esta atividade. A leitura facilita não só o conhecimento como também a tolerância, a compreensão, o respeito, entre outros. Assim sendo, os livros são capazes de desenvolver uma educação para os valores afetivos (sentimentos e emoções), estéticos, morais, éticos e sociais (normas de convivência e respeito, bem como atitudes de solidariedade e de compromisso) (Sobrinho, Rabanal, Martínez-Conde, Gutiérrez del Valle, Merino & Alonso, 2000) Neste sentido, e como afirmam estes mesmos autores “a literatura é uma das vias de acesso mais seguras para o conhecimento do coração humano” (p. 37). Perante o mencionado, o livro utilizado para a introdução da atividade foi crucial, atendendo que apresentava algumas emoções (felicidade, tristeza, raiva e medo), as situações que podiam provocá-las, e abordava alguns valores (ser atencioso, ser paciente, ser prestativo, ser amigo e saber pedir desculpa).

Na atividade sobre o reconhecimento das emoções e sobre como podiam lidar com determinadas emoções, foi visível que as crianças conseguiram identificar com grande facilidade os sentimentos bons e os menos bons, conseguindo, de igual modo, exemplificar com acontecimentos reais e expressar corretamente aqueles sentimentos (Diário de Bordo, 7 de novembro de 2017).

Também foram abordados alguns exemplos de como poderiam agir de forma mais assertiva na presença de determinadas emoções. O relógio das emoções teve um *feedback* positivo por parte das crianças durante a sua realização, e tinha como intuito as mesmas exporem ao grupo os seus sentimentos e falarem sobre os mesmos. Contudo, e devido à

limitação do tempo, não foi possível afixar os relógios no placar da sala nem realizar a exploração planificada.

Esta atividade teve como finalidade levar as crianças a reconhecerem as suas emoções e saberem como lidar com elas em determinadas situações, de modo a evitar certos conflitos. A aquisição das competências sociais, como o saber pedir desculpa, o dizer obrigada(o), ajudar os outros, não julgar, saber ouvir, saber escutar e saber partilhar, estiveram inerentes nesta atividade.

5.2.4.3 – Jogos com Regras em Pijama

O jogo é uma necessidade geral da infância que possibilita à criança relacionar-se com os outros e apresenta diversas funções no seu desenvolvimento, satisfazendo as suas necessidades biológicas e possuindo um importante papel na aquisição de normas e regras (González-Pérez & Pozo, 2007).

Neste sentido, ao longo das minhas intervenções pedagógicas fui realizando alguns jogos que possibilitassem às crianças da Sala Laranja interiorizarem algumas regras. Com base nesses jogos, o objetivo primordial consistiu em as crianças aprenderem a gerir as suas emoções, no sentido de saber perder e saber ganhar, e adquirirem alguns valores e competências sociais, nomeadamente saber esperar pela sua vez de participar, saber respeitar as regras apresentadas, saber ajudar os outros, saber interagir e saber cooperar.

Desenvolvida no âmbito do Dia Nacional do Pijama, esta atividade foi iniciada com o reconto da história intitulada *O Botão Invisível*, em grande grupo. Realizado o reconto da história, foi concretizado o jogo *Apanha os botões*. Para a sua realização, dividi o grande grupo em dois pequenos grupos e expliquei as regras do jogo. Posteriormente, dispus dois recipientes com arroz e cinco botões em cada um deles. De seguida, indiquei a ordem de jogada de cada criança e solicitei a duas crianças, uma de cada grupo, que comesçassem por encontrar os cinco botões dentro dos recipientes. À medida que cada criança de cada um dos grupos conseguia descobrir os botões, fui solicitando que os colocassem em cima do tapete de modo a verificar quantos botões já tinham descoberto e quantos faltavam descobrir. Quando cada criança terminasse de encontrar todos os botões, os mesmos eram novamente colocados dentro do recipiente e espalhados de forma a dar continuidade ao jogo, permitindo à próxima criança de ambas

as equipas realizar o mesmo processo. O jogo terminou quando todas as crianças encontraram os cinco botões.

Figura 14 – Jogo: Apanha os botões



Este jogo teve como finalidade a aquisição de valores como o respeito, a cooperação e a gestão das emoções, como o saber perder. É de salientar que nesta atividade um dos grupos terminou um pouco mais cedo que o outro. Todavia, solicitei às restantes crianças que incentivassem a última criança a encontrar os botões, sendo que este jogo não deveria ser um jogo com vencedores e vencidos, mas sim um jogo de interajuda.

A separação do grande grupo em dois pequenos grupos foi o mais acertado, visto que proporcionou um clima de entusiasmo e dedicação por encontrar os botões e ajudar a criança que estava a jogar, referindo quantos botões faltavam por encontrar. Ainda neste jogo foi visível como as crianças já tinham algumas noções matemáticas visto que mencionavam quantos botões faltavam para a criança terminar a sua jogada (Diário de Bordo, 20 de novembro de 2017).

Posto isto, ainda foi realizado um outro jogo intitulado *Vamos dançar de pijama*. Para tal, apresentei às crianças vários cartões, cada um deles com um pijama de cor azul, verde ou amarelo. Seguidamente, expliquei o procedimento e as regras do jogo, e distribuí pelas crianças um cartão com a imagem do pijama, ficando algumas com o pijama amarelo, outras com o pijama azul e outras com o pijama verde. Depois da distribuição dos cartões, coloquei uma música. Quando coloquei a música, fui solicitando, numa primeira parte, que as crianças circulassem livremente pela sala, de forma a explorar o espaço. De seguida, solicitei às mesmas que se deslocassem, em conformidade com o

pijama referido e com o movimento mencionado. O recurso a jogos onde as músicas e o som estejam presentes são fundamentais, pois “intervêm através do jogo como material dum processo de aquisição do domínio da escuta, da concentração, da expressão; de tudo o que induz o valor pedagógico do próprio jogo” (Storms, 1998, p. 11).

Figura 15 – Jogo: Vamos dançar de pijama



Este jogo tinha como intuito fazer com que as crianças cumprissem com as regras determinadas, sendo essa uma grande dificuldade que o grupo ostentava desde o início da minha prática. Este jogo foi também desenvolvido com a finalidade de as crianças saberem esperar pela sua vez de participar na atividade, visto que esse era também um aspeto a considerar desde o início do meu estágio.

Com isto, posso atestar que no decorrer deste jogo foram visíveis a atenção e o cumprimento das regras, por parte das crianças, bem como a capacidade de conseguirem esperar pela sua vez de participar (Diário de Bordo, 20 de novembro de 2017).

5.3 – Outras Atividades educativas desenvolvidas com o grupo da Sala Laranja

5.3.1 – O Semáforo da Alimentação

É indiscutível a relevância de uma alimentação saudável e equilibrada na vida do ser humano. Devido aos seus inúmeros benefícios, que influenciam diretamente no estilo de vida do indivíduo, é indispensável sensibilizar e consciencializar para uma escolha

alimentícia consciente. Sendo essencial que a criança realize aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas e desenvolver atitudes positivas face a essas aprendizagens (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), procurei desenvolver esta atividade para incutir e incentivar nas crianças hábitos de alimentação saudáveis, através da experimentação e do lúdico, onde o diálogo e reflexão estiveram sempre presentes.

A atividade realizada sobre a importância de uma alimentação equilibrada decorreu no âmbito do Dia Mundial da Alimentação. Atendendo que o educador, ao estimular o diálogo, está a gerir oportunidades e a possibilitar aprendizagens (Araújo, 2013), iniciei a atividade questionando quais os alimentos que as crianças mais gostavam de consumir, qual a importância de ingerir legumes e frutas e porque deviam evitar consumir muitos doces.

Sendo o livro um potencializador de aprendizagem e um instrumento crucial, prossegui com o conto da história *O menino que não gostava de sopa* de Cidália Fernandes. Achei essencial iniciar a atividade com a leitura do livro, visto que “contribui para que cada um encontre diferentes pensamentos, o que, conseqüentemente, pode levar ao questionamento não só de um dado pensamento, mas também de modos de pensar, agir e viver” (Azevedo & Balça, 2016, p. 11).

Figura 16 – Leitura da história *O menino que não gostava de sopa*



Realizada a leitura, explorei com as crianças o conteúdo da história, destacando a importância do consumo de alimentos e refeições saudáveis. De seguida, questionei quais os alimentos presentes na história e pude constatar que as crianças estiveram atentas à mesma, visto que conseguiram nomear quase todos os alimentos lá presentes (Diário de Bordo, 16 de outubro de 2017).

Prossigui com a atividade, apresentando os vegetais inteiros e questionando ao grande grupo o nome de cada um deles. Facultar experiências e problemas reais de medida que envolvam diferentes grandezas é essencial para que a criança desenvolva o sentido de medida. Portanto, fazer com que a criança compare os objetos e traduza essa comparação através de um número é fundamental para desenvolver essas competências matemáticas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Por esse motivo, durante a passagem dos diversos alimentos pelas crianças, fui realizando algumas questões, nomeadamente quais eram as suas cores, qual era o alimento que pesava mais e o que pesava menos, qual era o maior e o menor.

Findada a análise dos alimentos inteiros, prossegui com a apresentação desses mesmos alimentos, mas desta vez com alguns cozidos e outros crus, de modo a salientar que alguns dos alimentos podiam ser ingeridos das duas formas. No decorrer da degustação todas as crianças provaram os alimentos, no entanto, algumas recusaram-se a ingerir alguns deles, referindo que não gostavam dos mesmos.

A curiosidade das crianças foi notória quando apresentei o pequeno cesto com os alimentos crus e cozidos presentes na história. Foi uma experiência enriquecedora para as crianças, atendendo que aumentaram as suas experiências gustativas e foram sensibilizadas para a importância de uma alimentação rica em legumes e verduras (Diário de Bordo, 16 de outubro de 2017).

Figura 17 – Exploração e degustação dos legumes



No dia seguinte foi dada a continuidade a esta temática, procedendo com a realização do semáforo da alimentação. Para tal, apresentei-o, questionei quais as cores dos círculos presentes no mesmo e perguntei às crianças se estas sabiam o que era aquele objeto. Com isto, foi mencionado o grau de consumo dos alimentos mediante as cores, referindo que a cor verde significava que podíamos consumir "muitas vezes", a cor amarela "às vezes" e a cor vermelha "raramente".

A criança é um ser competente que é capaz de interpretar a informação que recebe e que, aos poucos, irá compreender a realidade, com o estímulo do adulto e das restantes crianças. Com isto, é pretendido que a criança conquiste a capacidade de realizar uma interpretação crítica acerca do que a rodeia e que argumente sobre as suas ideias, colocando hipóteses e procurando informações (De Mãos Dadas, 2014). Atendendo à importância que a criança tem na sua aprendizagem, prossegui com o jogo do semáforo da alimentação de modo a verificar os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a alimentação e verificar se eram capazes de argumentar as suas ideias sobre o grau de consumo daqueles alimentos. Assim sendo, expliquei as regras de participação e fui distribuindo, à vez, uma imagem por cada criança com o intuito de as mesmas relacionarem os alimentos com as cores do semáforo, tendo como base a frequência com que deviam ser consumidos.

Figura 18 – Semáforo da Alimentação

Algumas crianças tinham certas dúvidas acerca do que estava presente na imagem. Quando isso acontecia, era perguntado ao grande grupo e caso não soubessem eu auxiliava-as. É de salientar que a colocação da imagem no círculo correspondente era primeiramente discutida por todo o grupo. Após a conclusão do semáforo da alimentação, foi realizado um diálogo em grande grupo.

Posto isto, considero que a atividade teve um *feedback* muito positivo por parte das crianças, uma vez que adoraram realizá-la, participando ativamente e de forma entusiasmada. No seu decurso pude constatar que as crianças já tinham a noção daquilo que deveriam consumir com maior e menor frequência, bem como as consequências da constante ingestão de alimentos não saudáveis (Diário de Bordo, 16 de outubro de 2017).

Os objetivos que tinha delineado para esta atividade foram concretizados e superados pelas crianças. Embora tivesse que relembrar esporadicamente às mesmas o modo de funcionamento da atividade, saliento que estas a realizaram de forma assertiva e coerente, respeitando a sua vez de participar. Na minha perspetiva, o facto de ter levado para a sala os alimentos presentes na história fez com que as crianças se sentissem motivadas para participar na atividade. Efetivamente, ter permitido às mesmas tocar, observar, degustar e interligar os alimentos com os da história tornou a atividade mais significativa. Por outro lado, o semáforo da alimentação foi uma estratégia fundamental para as crianças aprenderem de forma lúdica.

5.3.2 – Plantação de feijões na horta da escola

O espaço exterior, devido às potencialidades e oportunidades educativas que pode apresentar, é um espaço educativo que merece a mesma atenção que o espaço interior. Este é um espaço privilegiado para as atividades onde as crianças têm a possibilidade de contactar e explorar os materiais naturais, bem como desenvolver diversas formas de interação social (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Dada a importância do espaço exterior para o desenvolvimento de atividades lúdicas e significativas, que permitem à criança contactar diretamente com o meio que a rodeia, bem como explorar o ambiente e a refletir sobre os fenómenos naturais, desenvolvi esta atividade.

Iniciei a atividade com a leitura do livro *O João e o pé de Feijão*. Após a leitura, houve um diálogo sobre a plantação de sementes e os fatores que influenciavam seu o desenvolvimento e crescimento. De seguida, mostrei às crianças dois tipos de feijões, mencionando que íamos plantá-los.

O espaço exterior pode despontar diferentes oportunidades de partilha e interação entre as crianças, podendo ser considerado como um contexto rico a nível social (Bilton, Bento & Dias, 2017). Neste sentido, é importante que se tire partido das potencialidades da natureza que, poderá incentivar e apoiar a criança na procura da compreensão de si mesma e do mundo que a rodeia. Tendo o espaço exterior um papel significativo na aprendizagem da criança, foi realizada a plantação de feijões na horta da escola.

Antes da realização da atividade foi dialogado com as crianças sobre o que ia ser efetuado, bem como as regras de cumprimento para poder estar na horta. Após este momento de diálogo, dirigimo-nos até lá. Chegado ao local da atividade, e para uma melhor gestão, algumas crianças ficaram incumbidas por mondar a terra com o auxílio de um adulto, outras por realizar pequenas escavações e outras por colocar o mato na cova realizada. Enquanto esta atividade estava a decorrer, solicitava a atenção das crianças com o intuito de estas compreenderem o que estava a ser realizado. Depois de o mato estar distribuído pela terra, mostrou-se o adubo natural às crianças, solicitando que o colocasse por cima do matagal, tapando-o novamente com terra. É de ressaltar que foi salientada a importância da não utilização dos adubos artificiais.

Figura 19 – Preparação do solo para a plantação de feijões

Findada a preparação do solo, foram realizados vários buracos, tendo sido criados duas filas para a plantação do feijão-verde e outra para o feijão-catarino. Deste modo, solicitamos uma criança de cada vez para colocar as sementes de feijão nos vários buracos. Após todas as crianças terem colocado as sementes, estas foram tapadas com terra que, posteriormente, foi regada. No fim, colocou-se um cartão a identificar o tipo de legume que ali foi plantado.

O que a natureza oferece de forma imprevisível e espontânea, por vezes, torna-se mais interessante para as crianças. Por isso, esta atividade tornou-se extremamente enriquecedora para as crianças, visto que permitiu “adquirir informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 48).

Figura 20 – Plantação e identificação dos feijões

Nesta atividade foi notório o interesse e entusiasmo das crianças pelo contacto com a natureza. As mesmas se envolveram no processo de plantio, brincaram com a terra e observaram as várias plantas e até alguns insetos. O facto de experienciar o contacto com o solo e sujar as mãos foi algo que cativou as crianças desde o início (Diário de Bordo, 23 de outubro de 2017).

Com isto, saliento que o meu papel nesta atividade, tal como menciona De Mãos Dadas (2014), foi o de apoiar, estimular, provocar e criar oportunidades que possibilitasse às crianças desenvolver distintas formas de olhar o mundo.

Na última semana da minha prática pedagógica foi realizada, uma vez mais, a visita à horta da escola com o intuito de as crianças poderem observar o crescimento do feijão, plantado em outubro.

Figura 21 – Visita à horta para observar os feijões plantados



Potenciar a descoberta é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por esse motivo, saliento que esta atividade teria sido ainda mais enriquecedora se houvesse uma amostra da plantação dentro da sala, de modo a que as crianças pudessem observar os rebentos e acompanhar a evolução do feijão. Além disso, teria surtido muito mais efeito na sua aprendizagem se fizessem visitas regulares à horta. Com isto, podia ser realizado um projeto em torno desta temática, onde as crianças poderiam assumir um papel de cientistas na sua aprendizagem, dando a oportunidade para testar hipóteses e desenvolver teorias acerca dos fenómenos que observaram.

5.3.3 – Criação de adereços para a árvore de Natal

É essencial reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo, que é capaz de construir a sua aprendizagem. No entanto, é importante que se valorize os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste sentido, e visando enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças, bem como valorizar esses saberes e competências, foi realizada esta atividade que compilou as diversas áreas de conteúdo.

Assim sendo, a atividade foi iniciada através de um diálogo sobre a festividade que se avizinhava, ou seja, o Natal, seguida da leitura da história *O Natal dos animais* de Maria Jesus Sousa e Diana Mendes Crespo. Com um livro esteticamente enriquecedor, a criança mais “facilmente conseguirá retirar ilações, fazer interpretações e construir percursos de leitura a partir da narrativa visual” (Martins & Mendes, 2012, p. 5). Por conseguinte, e devido à riqueza das ilustrações presentes neste livro, a leitura foi realizada de um modo muito dinâmico, baseado nas imagens e em perguntas.

Figura 22 – Leitura da história *O Natal dos animais*



Importa ressaltar a importância de criar um ambiente relacional e seguro, onde a criança seja escutada e valorizada, contribuindo, assim, para a sua autoestima e bem-estar, para a sua participação na vida do grupo e no desenvolvimento da sua aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Desta forma, procurei desenvolver um momento de diálogo em torno dessas questões, relacionando algumas com as emoções e alguns

valores implícitos na história. Terminado o conto da história com o auxílio do grande grupo, conversei com as crianças sobre o Natal ser uma época de amor e união.

Pude constatar que a atividade correu muito bem e teve um *feedback* muito positivo por parte das crianças. As mesmas participaram ativamente na leitura da história e conseguiram responder corretamente às questões colocadas (Diário de Bordo, 28 de novembro de 2017).

Foi dada continuidade a esta atividade, no dia seguinte, com o reconto da história. O mesmo foi realizado de forma muito dinâmica, sendo que eu apenas auxiliava as crianças através de questões, de forma a fazer com que as mesmas a relembassem. No decorrer deste processo, foi possível verificar como as crianças assimilaram facilmente a história e estavam empenhadas em recontá-la.

Além das ilustrações apelativas e do conteúdo interessante da história, esta estava ainda acompanhada de algumas posturas de animais e de outros elementos referenciados ao longo da mesma. Com isto, prossegui com a realização dessas poses. A realização destas posturas foi essencial, pois tal como mencionam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), é fulcral que a criança, além de conhecer e usar o seu corpo, tenha a capacidade de “participar em formas de cooperação e competição saudáveis; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos” (p. 44).

Figura 23 – Posições baseadas na história O Natal dos animais



Na realização das poses, grande parte das crianças conseguiram concretizá-las com facilidade. Por conseguinte, e sempre que tinham mais dificuldades ou não estavam a realizar a pose corretamente, eu auxiliava-as.

Terminada a realização das posturas, efetuou-se a decoração dos moldes para a árvore de Natal. Para tal, comecei por explicar a atividade. De seguida, apresentei os quatro moldes (laço, coração, estrela e bola de natal) e questionei a cada criança sobre qual o molde que queria decorar. Posto isso, as crianças pintaram os moldes à sua escolha. Para uma melhor gestão da atividade, optei por solicitar a quatro crianças, à vez, que se dirigissem para a Área do Polivalente, enquanto as restantes crianças se deslocaram para as áreas de interesse.

Figura 24 – Pintura dos moldes



Quando os moldes estavam secos, cada criança decorou o seu livremente, com motivação e entusiasmo. Nesta parte da atividade procurei oferecer às crianças liberdade para realizar os seus trabalhos, uma vez que as suas produções são únicas e repletas de significados, criadas com base nas suas perceções, emoções, teorias e ideias acerca do mundo, bem como das diferentes perspetivas, experiências e vivências (De Mãos Dadas, 2014).

Figura 25 – Decoração dos moldes



Na semana seguinte ocorreu a conclusão dos adereços para colocar na árvore de Natal.

Figura 26 – Decoração da árvore de natal



Foi visível a motivação e o interesse na decoração do pinheiro por parte das crianças, que iam também dialogando sobre o trabalho que realizaram. Achei fundamental esta parte da atividade, visto que, para além de criar, executar e experimentar, é essencial que as crianças tenham oportunidade de apreciar e dialogar sobre as suas produções e as dos outros (Diário de Bordo, 29 de novembro de 2017).

Neste sentido, o educador passa também a ter um papel crucial ao refletir com as crianças sobre o seu processo de aprendizagem, questionando sobre como fizeram e o que aprenderam (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Do meu ponto de vista, promover atividades que oferecem uma panóplia de experiências é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim sendo, reconheço que as estratégias utilizadas nesta atividade foram enriquecedoras para a apreensão de conhecimentos. O caráter lúdico e criativo da mesma fez com que as crianças se envolvessem e demonstrassem interesse, desde a história utilizada até aos trabalhos propostos.

5.4 – Intervenção com a comunidade

A relação entre os (a) pais/família e o estabelecimento de Educação Pré-Escolar contribui para a educação da criança. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Com isto, importa ressaltar o papel importante que ambos têm para a mesma, tanto a nível da sua aprendizagem, do seu desenvolvimento e da construção de si própria como ser feliz. Atendendo à importância que tanto a família como a escola ocupam na vida da criança, além das atividades desenvolvidas na minha prática pedagógica, ainda tive a possibilidade de realizar um projeto que envolvesse a comunidade educativa. Neste sentido, procurei, com a participação dos encarregados de educação das crianças da Sala Laranja, construir o presépio para decorar a entrada da escola.

A utilização de materiais utilitários ou reutilizáveis é essencial para a criança começar a compreender que a vida e a arte são indissociáveis (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assim sendo, foi solicitado que construíssem uma figura do presépio com o seu educando, utilizando materiais recicláveis. Para uma melhor gestão, e evitando a falta de alguns elementos que o compunha, foi atribuída uma figura do presépio a cada encarregado de educação.

Após a entrega das figuras pelos pais/familiares, prosseguiu-se com a construção do presépio. Para tal, dirigi-me ao *hall* de entrada com o intuito de construir o cenário do mesmo, onde seriam posteriormente colocadas as figuras.

Terminada a construção do cenário, mencionei às crianças que iríamos construir o presépio. Posto isto, fui questionando qual a figura pertencente a cada criança, de modo a verificar se conseguiam reconhecer a figura realizada por si e pelos seus pais/familiares.

Conforme as figuras eram distribuídas, fui solicitando às crianças que realizassem o comboio, a fim de posteriormente se dirigirem para o *hall* de entrada da escola.

Para a construção do presépio questionei ao grupo de crianças quais eram as figuras que ficavam dentro do estábulo. Dada a resposta, foram colocadas dentro do mesmo a figura de Maria, de José e do Menino Jesus. Posteriormente, questionei quais as figuras que ofereciam os presentes ao Menino Jesus, sendo deste modo, colocados os Reis Magos. Fui realizando, desta forma, algumas questões sobre as outras figuras de modo a completar o presépio.

Figura 27 – Construção do presépio



Foi visível o entusiasmo e o interesse apresentados pelas crianças ao construírem o presépio da escola. O facto de terem sido os pais a ajudarem as mesmas a construírem as figuras foi um aspeto ainda mais positivo, pois aumentou a sua confiança e autoestima. No entanto, achei que a construção do presépio teria sido muito mais significativa com a presença e ajuda dos encarregados de educação, atendendo que “a colaboração dos

pais/família, e também outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagens (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 30).

5.5 – Reflexão final em contexto Pré-Escolar

O processo de aprendizagem é considerado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto, onde tanto os espaços como os tempos educativos são refletidos, a fim de possibilitar a interatividade e a continuidade educativa. Com isto, as atividades são geradas com a finalidade de as crianças fazerem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Assim sendo, as planificações elaboradas no decorrer deste estágio procuravam apresentar características comuns como a adequação, a coerência, a flexibilidade, a continuidade e a relação dos conteúdos. As práticas desenvolvidas tinham como ponto de partida a interdisciplinaridade, onde quase todas as áreas de conteúdos eram abordadas em articulação umas com as outras e de forma flexível, concedendo, deste modo, uma aprendizagem mais significativa.

Conforme as semanas iam decorrendo, novos desafios e alguns imprevistos iam surgindo, no entanto, consegui sempre confrontá-los e superá-los com uma atitude positiva. Confesso que inicialmente não estava muito confiante na minha prática, visto que não tinha a certeza de como um bom educador devia atuar em contexto educativo.

Durante o estágio fui superando as minhas dificuldades na elaboração das planificações, na gestão do tempo, do espaço, e na minha intervenção com o grupo. Inicialmente tive algumas incertezas na concretização das planificações, nomeadamente na construção de atividades que estivessem interligadas, não só semanalmente como também ao longo da minha prática. Contudo, consegui relacionar minimamente as temáticas ao longo do estágio.

As crianças demonstravam-se quase sempre motivadas e interessadas por realizarem as atividades propostas, o que se revelou extremamente benéfico na medida em que estavam sempre dispostas a novas aprendizagens. Na minha perspetiva, o facto de realizar diálogos com as crianças acerca das atividades desenvolvidas foi essencial pois promoveu a interiorização dos conteúdos abordados. A longo prazo foi notória a importância desta recapitulação, atendendo que em determinadas situações as crianças conseguiam realizar associações entre as temáticas.

No que concerne à gestão do tempo, por vezes perdia o controle e ocasionalmente as atividades que tinha estipulado não eram realizadas na íntegra. No entanto, este facto nunca se revelou um motivo de preocupação, visto que as planificações são de carácter flexível e, deste modo, ajustáveis às situações do grupo.

A minha relação com o grupo de crianças foi de respeito, colaboração e cooperação, criando um clima socio-afetivo muito favorável. De acordo com Hohmann e Weikart (2007), um ambiente que oferece ordem e flexibilidade presenteia conforto às crianças e aos adultos. Com isto, saliento que nas minhas intervenções procurei proporcionar um ambiente relacional e seguro, onde as crianças fossem escutadas e valorizadas, contribuindo para o seu bem-estar e autoestima e proporcionando um contexto democrático onde as mesmas participassem no desenvolvimento do processo de aprendizagem e na vida do grupo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), mencionam que as escolas devem estar organizadas para que a democracia seja concomitantemente um meio e um fim, querendo isto dizer que deve estar presente tanto no contexto das grandes finalidades educativas como no contexto do quotidiano participativo vivido por todos. Neste sentido, embora ao longo do meu estágio abordasse diversas áreas de conteúdo, dei primazia à área da Formação Pessoal e Social, visto ser tão importante na vida e educação das crianças. A ação educativa deve ser suportada pela prática democrática na sala, pelos valores democráticos e pelas significações sociais mediante a reconstrução partilhada da cultura (Niza, 1995 citado por Mesquita-Pires, 2007). Com isto, verifiquei que as crianças tinham grandes dificuldades em cumprir as regras de convivência democrática e de cidadania. A mesmas apresentavam dificuldades em saber esperar pela sua vez de participar e de saber escutar, tendo por vezes atitudes e comportamentos menos assertivos.

A Educação Pré-Escolar é considerada como um contexto social e relacional que facilita a Formação Pessoal e Social através dos valores subjacentes à prática do educador e à forma como este os concretiza no dia a dia em circunstância de jardim de infância. Neste sentido, ao longo do meu estágio fui dialogando com as crianças sobre essas atitudes e valores, bem como sobre os comportamentos e atitudes assertivos. Igualmente foram desenvolvidas estratégias com o intuito de dar resposta à problemática do projeto de investigação-ação e que considero terem sido positivas, atendendo que foi verificada uma melhoria significativa no cumprimento de regras e na participação, interação e colaboração das crianças na vida do grupo. Com isto, pude observar que as mesmas

começaram a pedir desculpa e a agradecer mais frequentemente, bem como passaram a saber esperar pela sua vez de participar e a colocar o dedo no ar sempre que queriam falar. Além disso, nas situações onde havia mais conflitos, tais como os jogos e a partilha de materiais, as crianças começaram a ser um pouco mais compreensivas e a cumprir com as regras do jogo. Assim sendo, e perante o mencionado, constato que desde o início da minha prática até ao fim da mesma, denotei que as crianças conseguiram incutir algumas regras de convivência e passaram a saber gerir um pouco melhor as suas emoções.

Com base neste estágio refleti que a área da Formação Pessoal e Social é essencial, não descurando, de igual modo, a importância das outras áreas de conteúdo que igualmente considero fundamentais. Sendo essa área bem trabalhada, as crianças poderão adquirir um melhor desenvolvimento em todos os níveis, e viverem uma vida feliz, equilibrada e harmoniosa.

Capítulo 6 – Prática Pedagógica no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 4.º ano

Com a finalidade de realizar um enquadramento do ambiente educativo e apresentar alguns momentos do trabalho desenvolvido no contexto do Ensino do 1.º CEB, especificamente numa turma de 4.º ano, este capítulo começa por concretizar uma sucinta caracterização do meio envolvente e da escola. Procura ainda efetuar uma breve caracterização da sala e da turma onde foi realizada a prática pedagógica. Esta foi concretizada em três dias de estágio sucessivos (segundas, terças e quartas-feiras), cuja duração teve início a 9 de abril de 2018 e terminou a 5 de junho de 2018.

Posto isto, este capítulo ainda pretende apresentar o projeto de investigação-ação realizado no âmbito da prática pedagógica, algumas atividades efetuadas e o projeto desenvolvido com a comunidade educativa. Por fim, termina com uma reflexão a respeito de todo o trabalho desenvolvido com a turma do 4.ºA.

6.1 – Enquadramento do Ambiente Educativo

6.1.1 – Caracterização do Meio Envolvente

A EB1/PE da Achada encontra-se localizada na Estrada Doutor João Abel de Freitas, n.º 128, na freguesia de São Roque, respetivamente no concelho do Funchal. Está inserida numa zona urbana, e caracteriza-se por ser uma freguesia rica em património e de um grande desenvolvimento socioeconómico e cultural.

Este local caracteriza-se pela atividade económica que compreende os serviços e as indústrias. Os estabelecimentos presentes no meio educativo da EB1/PE da Achada encontram-se divididos por instituições e serviços a nível económico, sociocultural, educativo, desportivo e religioso.

Quadro 5 – Instituições e serviços existentes na freguesia de São Roque

Dimensão económica	Dimensão sociocultural	Dimensão educativa	Dimensão desportiva	Dimensão religiosa
<ul style="list-style-type: none"> • Mercado da Penteada; • Padarias e pastelarias; • Bares, cafés e restaurantes; • Lojas de pronto-a-vestir; • Banco; • Centro de saúde; • Farmácia; • Entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recreio Musical União da Mocidade; • Tuna de Bandolins; • Centros de Convívio; • Centros de Dia; • Lar de Idosos; • Casa do Povo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada; • Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo; • Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclo de São Roque; • Universidade da Madeira; • Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família; • Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clube Desportivo de São Roque (CDRS); • Complexo desportivo/piscinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Igreja de São José; • Capela da Alegria.

Com base no quadro apresentado, é possível compreender que a freguesia de São Roque apresenta diversas instituições e serviços, contribuindo para que a população usufrua, com grande facilidade, de alguns estabelecimentos, sem precisar de sair da freguesia.

6.1.2 – Caracterização da Escola

A EB1/PE da Achada encontra-se fixada num edifício de raiz, de construção moderna, e foi inaugurada a 21 de setembro de 2009.

Figura 28 – EB1/PE da Achada



Esta escola é composta por um edifício único de dois pisos, circundado por pátios e zonas verdes. Existe ainda um piso inferior com um estacionamento para os profissionais.

Quadro 6 – Espaços existentes na EB1/PE da Achada

Pisos	Espaços interiores	Espaços exteriores
-1	•2 Arrecadações.	•2 Escadas de acesso direto à escola; •1 Área de estacionamento; •1 Monta-cargas.
0	•1 <i>Hall</i> de entrada e receção; •1 Secretaria; •1 Gabinete de Direção (funciona o apoio especializado); •1 Gabinete de apoio à unidade especializada; •1 Sala de unidade especializada; •3 Sala de atividades da Pré-Escolar; •1 Espaço polivalente; •1 Cantina; •1 Cozinha; •1 Área de economato; •1 Lavandaria; •1 Área de receção de material com monta-cargas; •1 Área de vestiários e convívio do pessoal não docente; •1 Área com lavatórios de apoio à cantina; •2 Casas de banho para os alunos; •2 Casas de banho para os professores; •2 Casas de banho para adultos; •1 Casa de banho das crianças do Pré-Escolar com chuveiro; •1 Casa de banho com chuveiro adaptado de apoio à unidades especializadas; •1 Casa de banho adaptada para os alunos com NEE; •1 Arrecadação de apoio à unidade especializada.	•1 Pátio coberto; •1 Recreio com parque infantil; •1 Casa do lixo.
1	•4 Salas de atividades curriculares; •1 Sala de apoio pedagógico acrescido; •1 Sala de Informática; •1 Sala de música; •1 Sala de Expressão Plástica; •1 Sala de estudo; •1 Sala de Professores; •1 Biblioteca; •2 Casas de banho para os alunos; •1 Casa de banho adaptada para os alunos com NEE; •2 Casas de banho para os professores; •2 Balneários; •3 Arrecadações; •1 Arrecadação de Expressão Físico-Motora.	•1 Campo polidesportivo; •1 Recreio coberto.

Esta escola apresenta um Projeto Educativo criado em 2016, que tem como tema *Crescer em harmonia!* Este projeto tem como objetivo proporcionar à população uma escola pública de excelência, norteadas para proporcionar a todas as crianças a alegria de crescer em harmonia e de aprender naturalmente através de estratégias adequadas às suas necessidades. Além disso, tem como missão contribuir para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens, procriando uma identidade harmoniosa que promova o sucesso escolar numa perspetiva inclusiva, possibilitando aos alunos serem responsáveis, tolerantes, críticos e autónomos.

6.1.3 – Caracterização da Sala

A sala de aula deve ser um espaço polivalente e organizado, de modo a permitir não só o desenvolvimento de um suposto conjunto de atividades, como também a sua concretização (Cosme & Trindade, 2013). Assim sendo, a organização e gestão dos recursos e materiais não podem estar isoladas das escolhas de natureza estratégica e metodológica do docente, atendendo que ostentam um papel significativo na qualidade dos processos de ensino e na aprendizagem dos alunos (Morgado, 2004).

Perante o que foi referido, a sala do 4.ºA, que era partilhada com uma outra turma, possuía uma boa zona de arrumação. Esta sala era composta por três armários onde eram guardados os manuais escolares, os materiais escolares (cartolinas, dicionários, colunas, rádio, entre outros) que eram essenciais para a realização de algumas atividades, e alguns *dossiers* onde eram guardados os trabalhos dos alunos.

Figura 29 – Armários de arrumação



Na parte da frente da sala encontrava-se um largo quadro preto e a secretária da professora. Já no fundo da sala, existia um extenso placar onde eram afixados os trabalhos dos alunos, bem como outros *posters* educativos relacionados com as temáticas abordadas e alguns elementos decorativos relacionados com as épocas festivas.

No que concerne ao centro da sala, este continha mesas dispostas em pares, o que facilitava a circulação. Igualmente fomentava um clima relacional pois os alunos, ao sentarem-se a pares, podiam ajudar-se mutuamente. A disposição das mesas igualmente facilitava a flexibilidade da organização e reorganização do espaço, essenciais para as realizações de atividades de grupos, o que promovia uma aprendizagem cooperativa.

Figura 30 – Sala do 4.ºA



Além disso, a sala de aula do 4.ºA caracterizava-se por ser um espaço arejado e amplo, que permitia a favorável circulação e interação entre os agentes educativos, tendo as condições necessárias para um bom funcionamento. As grandes janelas presentes em toda a lateral da sala com estores elétricos proporcionavam aos alunos o aproveitamento da luz natural, usufruindo de grande luminosidade.

Figura 31 – Grandes janelas com estores elétricos



Posto isto, e tendo em conta a organização funcional do espaço e a diversidade de materiais disponíveis na sala da turma do 4.ºA, é possível constatar que esta era considerada como um ambiente propício para a aprendizagem dos alunos.

6.1.4 – Caracterização da Turma

A turma do 4.ºA era composta por 22 alunos, 11 crianças do sexo masculino e 11 crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Era uma turma heterogénea a nível das aprendizagens, havendo grupos diferentes a nível de rendimento escolar. Na mesma, encontravam-se dois alunos inscritos na Educação Especial, que também beneficiavam de Apoio Pedagógico Personalizado. Existiam outros oito alunos que beneficiavam do Apoio Pedagógico Acrescido e três alunos que beneficiavam do Plano de Acompanhamento Pedagógico.

A nível de comportamento, existia um pequeno grupo de alunos que perturbavam o decorrer das aulas. Alguns alunos revelavam certa dificuldade em se manter em silêncio, havendo conversas paralelas durante as aulas, o que afetava a concentração e a produtividade das mesmas. Relativamente às áreas curriculares, eram notórias algumas dificuldades no Português, particularmente na leitura e na escrita, e em número mais reduzido, na Matemática, particularmente na resolução de problemas.

A turma do 4.ºA demonstrava interesse e motivação face à aprendizagem dos novos conteúdos e na sua totalidade eram alunos que apresentavam gosto por trabalhar. Embora esta turma apresentasse alunos um pouco faladores, na sua grande maioria, eram capazes de estabelecer e cumprir regras, bem como resolver as atividades propostas, cada um com as suas especificidades e necessidades.

Deste modo e em geral, os alunos do 4.ºA apresentavam-se como alunos interessados e ansiosos por “saber mais”. Gostavam de realizar trabalhos de grupo, embora alguns deles apresentassem dificuldades em se organizar e pôr um trabalho de grupo unido e coeso. Essas dificuldades provinham das constantes conversações alheias ao trabalho realizado, da dificuldade em trabalhar com determinados elementos do grupo e do papel passivo de alguns alunos nas atividades propostas. Por conseguinte, esta turma gostava de trabalhar e apresentava grande interesse quando se envolvia em debates de opinião sobre variados temas.

6.2 – Projeto de Investigação-Ação

6.2.1 – Enquadramento do Problema

Na primeira semana de estágio, destinada ao período de observação participante, tive oportunidade de compreender o funcionamento e as interações da turma do 4.ºA, bem como refletir sobre as suas vivências dentro da sala de aula. Verifiquei que alguns alunos apresentavam dificuldades nas disciplinas de Português e outros na de Matemática. Embora a turma fosse heterogénea a nível de aprendizagens, apenas oito alunos apresentavam essas dificuldades, o que se verificou ser uma minoria em comparação com o elevado rendimento escolar que a turma em geral apresentava. A nível de comportamento, nove alunos revelavam certa dificuldade em manter-se em silêncio, havendo conversas paralelas durante as aulas e afetando, por vezes, a sua concentração e produtividade. A dificuldade de relacionamento interpessoal era também evidente. Ao longo desse tempo destinado à observação participante, ainda que tivesse analisado as potencialidades, as necessidades, as atitudes e os comportamentos dos alunos, senti que ainda não tinha encontrado, concretamente, a problemática geral da turma.

Na segunda semana, já destinada à intervenção pedagógica, conforme ia realizando as atividades com os alunos, fui compreendendo alguns comportamentos na turma que necessitavam de uma maior atenção, especialmente no primeiro trabalho de grupo realizado com a turma.

• Foi visível o interesse e entusiasmo dos alunos quando iam realizar a atividade em grupo.

Diário de Bordo, 17 de abril de 2018.

• Enquanto tentava explicar o que seria realizado, estavam constantemente a conversar sobre assuntos alheios, sendo difícil de explicar devidamente a atividade.

Diário de Bordo, 17 de abril de 2018.

• Os alunos não estavam totalmente concentrados e estavam constantemente a fazer barulho enquanto decorria a atividade.

Diário de Bordo, 17 de abril de 2018.

Neste sentido, e com base na observação participante, nos diálogos com a professora cooperante e com os alunos, pude atestar que a turma revelava dificuldades em trabalhar em grupo. Nos trabalhos a pares, os alunos conseguiam trabalhar de forma harmoniosa, podendo ser verificada uma maior atenção, bem como partilha de ideias e de informação. No entanto, quando era solicitado um trabalho em grupo, tinham dificuldades em se organizar e trabalhar cooperativamente. Assim, era visível, neste tipo de trabalho, uma maior distração, conversas alheias à atividade em questão, dificuldades em trabalhar com determinados elementos do grupo e a adoção de uma atitude passiva por parte de alguns alunos. Contudo, também era notório o interesse e motivação face à aprendizagem dos novos conteúdos, o gosto por trabalhar e a capacidade de estabelecer e cumprir algumas regras, bem como resolver as atividades propostas.

Na presença do que foi mencionado, constatei que a problemática desta investigação se centrava essencialmente na falta de competências sociais na realização do trabalho de grupo. Como é sabido, a escola é uma instituição onde é possível os alunos observarem comportamentos sociais positivos na sua interação com os adultos e com os colegas competentes a nível social. A partir dessa observação, serão capazes de reproduzir os comportamentos positivos nas suas interações futuras (Silva & Lopes, 2015b). Neste sentido, e encontrada a problemática, procurei intervir rapidamente, de modo a criar um ambiente propício à cooperação na turma do 4.ºA, sendo essa uma competência essencial para a vida do indivíduo e para as suas relações e interações com os outros.

6.2.2 – Questões da Investigação-Ação

Identificada a problemática, existe a hipótese de formular objetivamente o problema e proclamar as intenções de melhoria e mudança. O investigador formula, numa primeira fase, os princípios gerais, hipotéticos e especulativos em relação ao problema assinalado (Vilelas, 2017). Depois de várias formulações de questões guia é necessário refletir sobre elas. É de destacar que a formulação das questões iniciais não é um procedimento estático, visto que as mesmas vão sendo reajustadas conforme se estudam as condições, anotam as primeiras observações, decidem estratégias e descobrem obstáculos. Neste sentido as questões são apenas um ponto de partida flexível e aberto, e não uma decisão terminal (Máximo- Esteves, 2008).

Perante o mencionado, a minha questão primordial nesta investigação foi *Qual a problemática assente na turma do 4.ºA?* Inicialmente, durante a fase destinada à

Constata-se, no quadro acima apresentado, que a observação participante esteve presente em toda a minha prática pedagógica. Conquanto, é de salientar que apenas a primeira semana foi destinada somente à observação das interações dentro da sala do 4.ºA. Através da observação e dos diálogos com a professora cooperante, foi possível identificar o problema na segunda semana de intervenção pedagógica. Detetada a problemática, procedi de imediato com a determinação de estratégias, visando dar resposta à questão do projeto de investigação-ação: *De que forma o trabalho de grupo pode ajudar os alunos a desenvolver atitudes de cooperação e entreajuda, potenciando as interações e a aprendizagem dos alunos do 4.ºA?*

Com o intuito de promover as estratégias mais acertadas para a turma, adotei uma atitude de constante reflexão. Apesar de achar que o tempo de intervenção não foi o suficiente para obter resultados efetivamente notórios, foi possível verificar uma ligeira melhoria na realização dos trabalhos de grupos, através da aquisição de algumas competências sociais, tais como cooperação e entreajuda.

6.2.4 – Estratégias/Atividades de intervenção

A investigação-ação é realizada a partir de um problema real. Depois de detetada a problemática, manifesta-se a necessidade de agir, encontrar e propor soluções. Nesta ótica, procura-se ler, estudar, confrontar o problema com outros já estudados e esboçar uma estratégia de intervenção com o intuito de intervir e transformar a realidade (Pardal & Lopes, 2011).

Neste sentido, e visando colmatar a problemática assinalada, desenvolvi, ao longo da minha prática pedagógica, algumas estratégias. Com o intuito de fomentar nos alunos o espírito de entreajuda, cooperação, autonomia e responsabilização, alicerçadas numa relação de respeito e de confiança entre si, adotei algumas estratégias neste projeto que consistiram, essencialmente, na aprendizagem cooperativa e nos jogos cooperativos como potencializadores das relações interpessoais e da aprendizagem dos alunos. Assim, objetivou-se aumentar de forma significativa a qualidade e a quantidade das interações dos alunos, bem como a formação de alunos participativos e ativos no envolvimento das suas aprendizagens. Atendendo à relevância das estratégias acima mencionadas, apresento três atividades desenvolvidas com os alunos do 4.ºA, onde as evidenciam.

6.2.4.1 – Sólidos geométricos e suas planificações

É essencial que sejam promovidos momentos de interação entre os alunos, nos quais, para além do desenvolvimento das competências cognitivas, sejam também desenvolvidas as suas competências sociais. A cooperação é um indicador de qualidade na educação pois, num clima de competição, alguns alunos perdem e outros ganham. Já num clima de cooperação, todos são vitoriosos, aprendem juntos e constroem relações de respeito, confiança, e apoio mútuo (Estanqueiro, 2010). Na procura do desenvolvimento dessas competências sociais que são essenciais para o progresso harmonioso do indivíduo, foi realizada esta atividade.

Para a sua introdução, foram recapitulados os sólidos geométricos. Pretendi compreender quais os conhecimentos prévios dos alunos, para assim prosseguir com as suas respetivas planificações, “pois uma aprendizagem é tanto mais significativa quando o aluno é capaz de realizar um encadeamento entre o que já conhece e o novo conteúdo a aprender.” (Silva, 2014, p. 36).

Assim sendo, apresentei doze sólidos geométricos e, posteriormente, questioneei quais as suas denominações. Posto isto, foram abordados e exemplificados pelos alunos, o conceito das propriedades dos sólidos geométricos (faces, arestas e vértices), o conceito dos sólidos poliedros e não poliedros e o conceito de pirâmide e prisma.

Figura 32 – Sólidos geométricos em cartolina



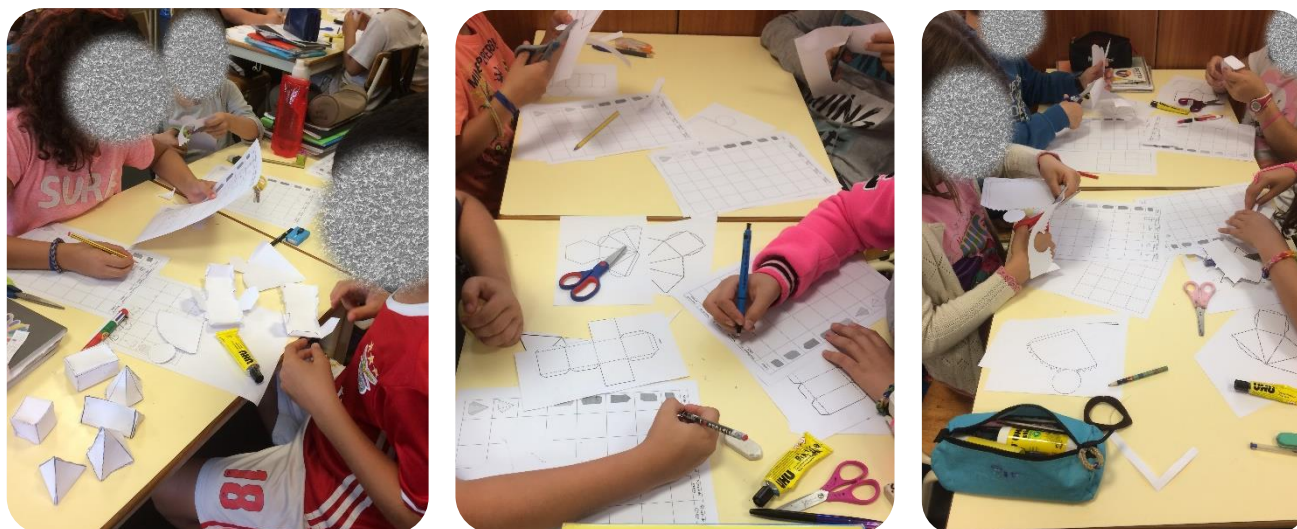
Terminada a recapitulação, foi realizada pelos alunos a desconstrução dos sólidos geométricos, que foram afixados um a um no quadro, com o intuito de as suas planificações poderem ser observadas.

Figura 33 – Planificação dos sólidos geométricos

No dia seguinte foi dada continuidade à atividade com a realização de um trabalho de grupo, que devido ao seu caráter benéfico faz com que todos aprendam e ensinem, proporcionando vantagem a todos os elementos (Coll 1997, citado por Moreira, 2015). Para a elaboração do mesmo, comecei por dividir a turma em grupos e distribuí o material necessário para a sua realização. Nesta atividade, organizei a turma em grupos heterogêneos, sendo a minha intenção, e segundo a perspectiva de Moreira (2015), que os grupos recapitulassem os conteúdos anteriormente abordados, que conseguissem resolver conflitos entre pontos de vistas diferentes e que conseguissem explicar as tarefas propostas uns aos outros.

Antes da realização da atividade, lembrei como os alunos deveriam trabalhar em grupo e o que isso significava, visto que, para que o trabalho cooperativo seja bem-sucedido, é essencial que o professor especifique os objetivos pretendidos (Moreira, 2015). Recordado como os alunos deveriam trabalhar em grupo, os mesmos começaram a preencher a folha com a tabela dos sólidos geométricos, mencionando o sólido, desenhando a planificação, contando o número de faces, arestas e vértices, e a construí-los com base nas planificações distribuídas.

Figura 34 – Preenchimento da tabela e construção dos sólidos geométricos



Enquanto os alunos trabalhavam em grupo, fui circulando pela sala, a fim de poder observar as interações, e assim poder intervir em possíveis conflitos nos grupos e avaliar cada participante e o grupo como um todo (Moreira, 2015). Foi interessante observar os grupos, pois cada um deles apresentava uma dinâmica diferente. Cada elemento de cada grupo ficava incumbido de determinada tarefa, verificando uma distribuição de afazeres e um sentido de responsabilidade por parte do mesmo. No entanto, havia grupos que preferiam realizar a mesma tarefa, simultaneamente.

Por outro lado, foi possível observar que dos cinco grupos, dois deles não tiveram muito sucesso no trabalho cooperativo, visto que devia ter refletido acerca da constituição dos mesmos. Tive de intervir no funcionamento de um dos grupos, pois não havia consenso entre dois elementos e as tarefas não estavam a ser devidamente geridas. Num outro grupo, devido à apresentação de algumas dificuldades e da reduzida participação de alguns elementos do grupo, não surtiu o resultado esperado. Contudo, ao apoiar esse mesmo grupo, as dificuldades foram colmatadas (Diário de Bordo, 15 de maio de 2018).

Refletindo sobre o meu papel na constituição dos grupos, considero que deveria ter adotado outra estratégia. Reconheço que num dos grupos deveria ter optado por juntar alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, enquanto num outro grupo deveria ter

separado os dois elementos que estavam constantemente a perturbar o funcionamento do mesmo. Não obstante, não considero este acontecimento uma falha, mas sim uma aprendizagem essencial para futuros trabalhos de grupo, no qual será crucial compreender as dificuldades dos alunos e conhecer em que situações alguns deles se relacionam melhor com uns do que com outros.

É na gestão e intervenção dos trabalhos de grupos que o professor apresenta um papel preponderante, pois o mesmo deverá ser capaz de criar espírito de grupo, para obter mais hipóteses de alcançar mais e melhores resultados. Também é necessário ter em consideração e compreender que na realização dos trabalhos de grupo o importante é que a aprendizagem seja realizada como um todo, visto que esta não é somente o resultado da aquisição de conhecimentos, mas também a aprendizagem de determinados afetos inerentes às relações que se estabelecem entre os sujeitos concretos de determinado grupo ou turma (Guerra, 2005).

No último dia destinado a esta atividade procedeu-se à apresentação dos trabalhos. No decorrer da apresentação, cada grupo decidiu apresentar o sólido geométrico, de seguida a planificação, o número de faces, de vértices e de arestas.

Conforme as apresentações iam sendo realizadas, os alunos iam sendo confrontados com aquilo que tinham realizado, verificando, assim, uma atenção e interesse pela apresentação dos colegas. Além disso, foi possível verificar que se apresentavam confiantes durante as apresentações (Diário de Bordo, 16 de maio de

Figura 35 – Apresentação dos trabalhos



Quando todos os grupos terminaram as apresentações, foi realizado um diálogo e reflexão acerca das mesmas, onde cada grupo explicou o que foi realizado, o que correu bem, menos bem, o que poderia ser melhorado, se as regras estipuladas inicialmente foram cumpridas e se gostaram ou não de realizar a atividade e porquê.

Ao finalizar as apresentações foi crucial ouvir a opinião dos alunos acerca do que foi realizado. Desta forma, fui capaz de verificar o que os alunos apreenderam e o que ficou por compreender, uma vez que o diálogo promove a sistematização daquilo que o aluno compreendeu (Bagne e Nacarato, 2012).

Realizando uma breve apreciação sobre a concretização desta atividade, considero que, apesar de ter sido a primeira vez que implementei efetivamente o trabalho de grupo, a atividade correu muito bem. Pude verificar que, em geral, conseguiram comunicar as suas ideias e opiniões, bem como respeitar as intervenções dos colegas. Além disso, conseguiram compreender os sólidos e as suas respetivas planificações, e o facto de os ter recapitulado com os alunos foi essencial para o sucesso dos mesmos nas seguintes propostas de trabalhos, onde demonstraram uma progressiva compreensão desses conteúdos. Considero que obtive um *feedback* positivo, atendendo que os alunos cumpriram com os objetivos estipulados. Todavia, devo ressaltar que alteraria a construção dos sólidos geométricos, e que, em vez de os alunos recorrerem ao recorte das planificações para a construção dos mesmos, poderia ter distribuído palitos e plasticinas, ou materiais como o polidron, suscitando nos alunos a necessidade de refletir sobre as construções dos sólidos. Deste modo, teriam de pensar com quantas arestas, vértices e faces era composto cada sólido geométrico, tornando a aprendizagem mais desafiadora, reflexiva e significativa.

6.2.4.2 – Sistema Solar

Aprender cooperativamente implica a interação com o outro e o intercâmbio de papéis. Assim, dependendo das necessidades, os diferentes membros de um grupo podem assumir diferentes papéis como o de aprendiz, professor, pesquisador de informação e facilitador em diferentes momentos do trabalho de grupo (Rodrigues, 2012). Sendo essencial que os alunos assumam os diferentes papéis, desenvolvi esta atividade com o intuito de potencializar as competências sociais que são essenciais no seu processo de aprendizagem.

Perante o mencionado, esta atividade foi iniciada com um diálogo sobre o Sol e a sua importância. Antes de introduzir determinada temática, é importante que o professor realize momentos de diálogo com os alunos, pois quando se inicia um diálogo, o professor tem algumas intenções, e supõe que a troca e a curiosidade conduzirão ao caminho a percorrer (Alro e Skovsmose, 2006, citado por Bagne e Nacarato, 2012)

Depois deste momento de diálogo, questionei se o Sol se encontra sozinho no Universo. Através desta questão, e de acordo com as respostas dos alunos, foi introduzido o conceito de Sistema Solar. Além disso, também foi criado, pelos alunos, no quadro, o Sistema Solar.

Figura 36 – Construção do Sistema Solar



Ao introduzir e relembrar os conteúdos sobre o Sistema Solar, verifiquei que a maioria dos alunos sabiam referir e reconhecer os planetas. O diálogo realizado sobre esta temática foi deveras fundamental, pois permitiu atestar quais os conhecimentos que os alunos possuíam (Diário de Bordo, 15 de maio de 2018).

Nesse mesmo dia, na aula de TIC, foi dada continuidade à abordagem deste conteúdo através da pesquisa sobre os planetas que compõem o Sistema Solar. Para tal, dividi a turma em grupos e, através de um sorteio, atribuí a cada grupo dois planetas. Nessa pesquisa, os alunos recolheram informações sobre os planetas sorteados, nomeadamente as suas características, bem como algumas curiosidades sobre os mesmos,

a fim de realizem, numa fase posterior, uma espécie de cartão de identificação dos planetas do Sistema Solar.

Figura 37 – Pesquisa sobre os planetas do Sistema Solar



Azcue (2012) refere que “não é por estar simplesmente “ligado” a um computador que o aluno está a desenvolver pensamento crítico ou a expandir a sua criatividade” (, p. 67 e 68). No entanto, ao observar os alunos realizarem esta pesquisa, atestei que o uso do computador foi benéfico, pois promoveu o sentido de pesquisa e a seleção de informação mais pertinente.

No dia seguinte dei continuidade à atividade, solicitando aos grupos formados na aula de TIC que se reunissem, com o intuito de realizarem um trabalho em grupo e mencionei que, de acordo com a pesquisa realizada no dia anterior e com o auxílio do manual, os grupos iriam realizar uma espécie de cartão de identificação dos planetas que lhes foram atribuídos. Depois de ter explicado como iria decorrer esta atividade, foram lembradas as regras de como trabalhar em grupo.

De acordo com Morgado (2003), o trabalho cooperativo não só potencia o ensino/aprendizagem, como também promove alguns aspetos a nível do desenvolvimento social e pessoal dos alunos. Neste sentido, pretendi, com o trabalho de grupo, potencializar as relações interpessoais, pois através das mesmas é possível obter um ambiente de trabalho mais agradável (Guerra, 2005).

Após as regras serem lembradas, distribuí por cada grupo duas cartolinas A4 para a realização dos cartazes. Os alunos realizaram o cartaz livremente, no entanto, apenas tinham de cumprir com os itens necessários para a sua construção. Para este

trabalho foram utilizados os manuais (para auxiliar na procura de informação) e os cadernos onde estava contida a pesquisa realizada no dia anterior.

Figura 38 – Elaboração dos cartazes sobre os planetas do Sistema Solar



Nesta atividade, os alunos estavam totalmente entusiasmados e envolvidos na construção dos cartazes. Não obstante, alguns alunos estavam a destabilizar o grupo, ao estarem constantemente a dialogar com outros elementos de outros grupos, havendo por vezes pequenos conflitos entre os mesmos. Segundo Silva (2002), o conflito ocorre quando existe dificuldades de comunicação e desentendimentos interpessoais. Neste sentido, tive de intervir algumas vezes e apelar à participação de todos os elementos do grupo, visto que a mesma permite a integração, cooperação e colaboração.

Verifiquei que, inicialmente, os alunos estavam entusiasmados para realizarem a atividade e efetuaram o que tinha sido pretendido. Não obstante, constatei que a nível de trabalho de grupo, esta atividade não obteve um *feedback* tão positivo quanto o esperado. Os alunos distraíam-se facilmente, estando constantemente a falar de assuntos alheios, não direcionados à atividade em questão (Diário de Bordo, 16 de maio de 2018).

Após a conclusão desta atividade, refleti que deveria ter adotado outra estratégia de atividade que não se baseasse apenas na passagem de informação. A construção de uma maquete do Sistema Solar possivelmente teria sido uma melhor opção, pois os

alunos, além da informação recolhida, estariam mais envolvidos noutras tarefas, nomeadamente algumas relacionadas com a Expressão Plástica. Neste sentido, para além de construírem o Sistema Solar, também iriam realizar uma espécie de cartão de identificação para cada planeta. O jogo seria igualmente pertinente na medida em que levaria à reflexão. Para além de algumas distrações, os alunos também demoraram muito tempo a passar a informação para os cartazes, o que tomou mais tempo desta atividade. Um outro aspeto igualmente não tão positivo foi o facto de os alunos não apresentarem os cartazes à turma devido ao escasso tempo. Do meu ponto de vista, a apresentação dos trabalhos, bem como o seu posterior diálogo e reflexão são fulcrais para a aprendizagem. Devido à limitação do tempo, os trabalhos foram afixados no placar da sala, não havendo uma apresentação e reflexão sobre os mesmos, que na minha perspetiva teriam sido fundamentais para a conclusão do trabalho desenvolvido.

Figura 39 – Afixação dos trabalhos no placar da sala



Por conseguinte, considero que esta atividade foi positiva, pois, a pesquisa realizada pelos alunos, bem como a construção dos cartazes contribuiu para uma aprendizagem mais significativa. Embora a comunicação e a partilha de ideias e opiniões tivessem sido visíveis, por vezes os mesmos distraíam-se e destabilizavam o grupo, não havendo situações de apoio mútuo, respeito e cooperação, sendo esses os aspetos menos positivos desta atividade. Contudo, considero que poderia ter realizado uma das atividades mencionadas anteriormente ou ter atribuído uma tarefa específica a cada elemento dos grupos, fazendo com que não se distraíssem com tanta facilidade e respeitassem o seu papel e o dos outros.

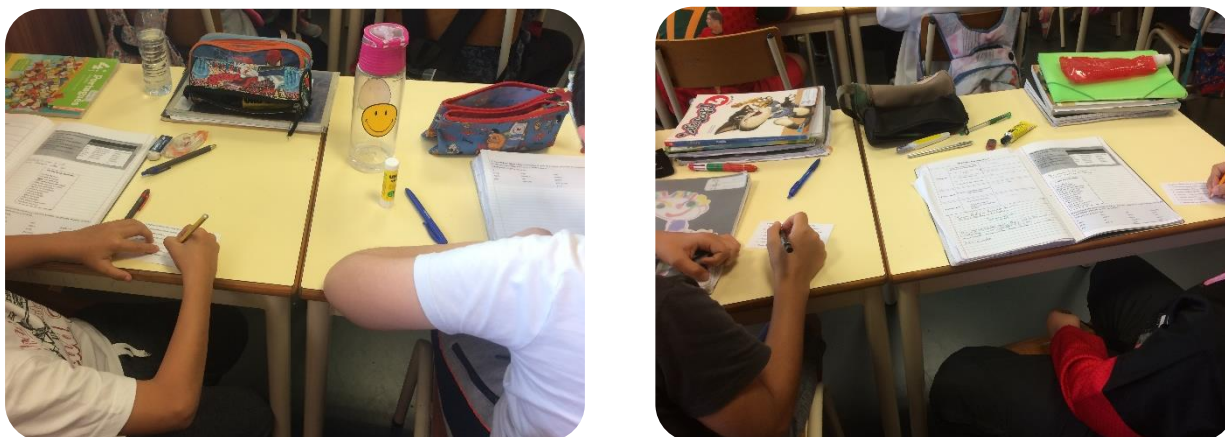
6.2.4.3 – Preposições

O processo de aprendizagem é considerado um processo individual, no entanto, pode ser ainda mais potencializado na interação com outros indivíduos. Assim sendo, é essencial que seja desenvolvida uma aprendizagem cooperativa, onde sejam preparadas as atividades e prevista uma organização que viabilize uma grande autonomia por parte dos alunos, onde sejam ensinados os papéis e sejam atribuídas responsabilidades (Lopes & Silva, 2008). Perante o mencionado, e sendo as relações e as interações a base para uma aprendizagem de sucesso, desenvolvi esta atividade de modo a potencializar a aprendizagem através da cooperação e desenvolver algumas competências essenciais no trabalho de grupo.

Para a introdução da atividade comecei por distribuir pelos alunos um poema sobre as preposições. De seguida, foi realizada a leitura e foi efetuado um diálogo acerca do que eram as preposições e em que situações eram utilizadas. Depois deste momento de diálogo e de explicação, mencionei que existem outras preposições que não foram evidenciadas no poema. Os alunos, muito surpreendidos, começaram a especular e a mencionar outras palavras com o intuito de verificar se acertavam. Posto isto, distribuí por cada aluno uma folha com os exemplos de proposições. Posteriormente, de modo a que os alunos soubessem de cor as proposições e de modo a facilitar a sua memorização, referi que, através das proposições existentes, os alunos deveriam, em grande grupo, inventar um ritmo para as cantar.

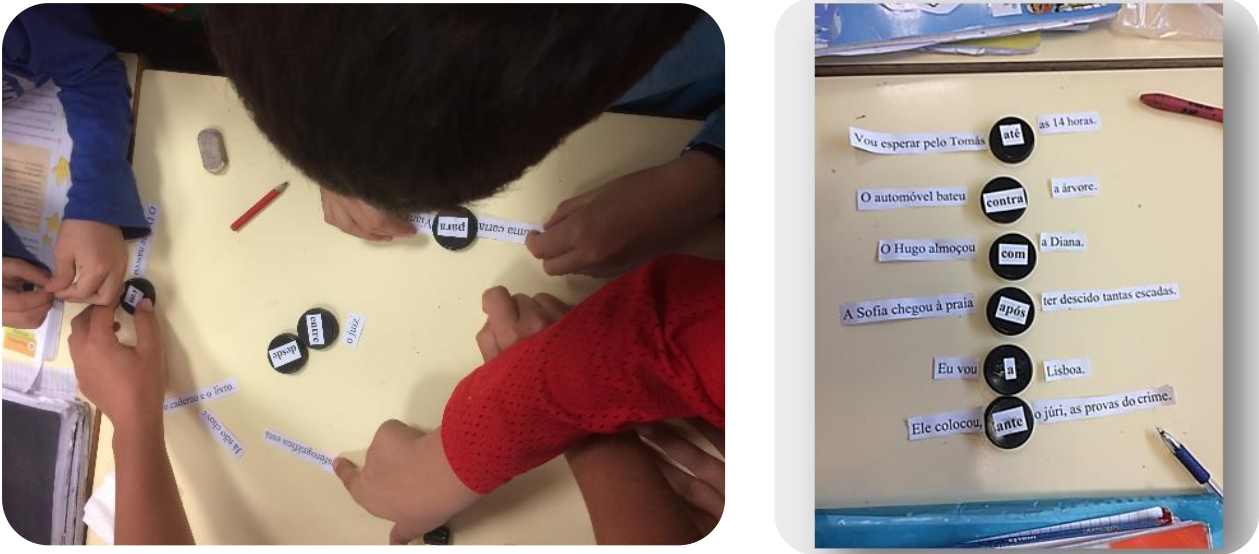
Nesta parte da atividade foi notório o entusiasmo e a motivação dos alunos para encontrarem um ritmo para a memorização das preposições. Quando os alunos encontraram um ritmo, os mesmos proferiram as proposições através da cantilena. Interiorizadas de forma superficial as proposições, distribuí uma folha com um exercício para os alunos resolverem.

Figura 40 – Preenchimento das frases com as preposições

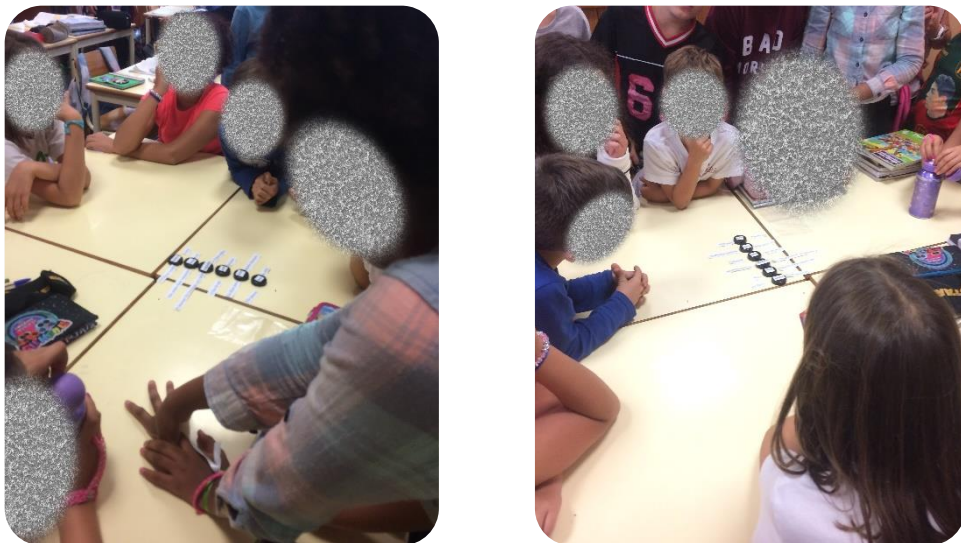


Resolvido o exercício, realizámos a sua correção no quadro. Posto isto, procedemos com o jogo das preposições. De acordo com Savater, Castillo, Crato & Damião, (2010), o jogo é uma atividade essencial na vida de todos os seres humanos devido ao seu carácter livre e, ao mesmo tempo, regrado e simbólico. Por isso, decidi utilizá-lo, visto que, através dele, os alunos aprendem mais facilmente, pois estão motivados nessa aprendizagem.

Primeiramente, dividi a turma em grupos e distribuí por cada um deles seis tampas de plástico com preposições e 12 cartões com segmentos de frases. Cada grupo ficou com seis preposições diferentes dos restantes grupos. Para a realização do jogo, os alunos foram verificando os segmentos de frase e tentando juntá-las de acordo com a sua lógica. Este jogo foi fundamental pois, através do mesmo, os alunos tiveram a possibilidade de compreender melhor as preposições, uma vez que tinham a oportunidade de estabelecer interações, podendo assim verbalizar as ideias e confrontar as suas opiniões com as dos outros (Moreira & Oliveira, 2004).

Figura 41 – Construção de frases com recurso às preposições

O jogo terminou quando todos os grupos conseguiram completar as frases com as respetivas preposições. Conforme iam terminando, referi que decidissem o modo como queriam apresentar. Após todos os grupos decidirem a forma de apresentação, os alunos deslocaram-se até a mesa de cada grupo a fim de verificarem as frases construídas. Posto isto, foi realizado um diálogo e reflexão acerca do jogo realizado.

Figura 42 – Apresentação do trabalho sobre as preposições

Foram visíveis o interesse e a motivação dos alunos na aprendizagem das preposições. De facto, a atividade teve um *feedback* muito positivo por parte dos alunos, que participaram ativamente nas atividades propostas. O facto de recorrer à cantilena para memorizar as preposições facilitou a sua aprendizagem (Diário de Bordo, 28 de maio de 2018).

Concluída a atividade, posso afirmar que utilizar o jogo das preposições como estratégia de aprendizagem foi uma mais valia, atendendo que os alunos conseguiram assimilá-las mais facilmente através desta atividade lúdica. O facto de ser um jogo de construção de frases e um bom promotor de raciocínio captou a atenção e o envolvimento dos alunos nesta tarefa. A realização do trabalho de grupo foi igualmente uma estratégia pertinente que promoveu trocas de ideias, partilha de opiniões e o reconhecimento das preposições. Foram perceptíveis momentos de cooperação entre os elementos, bem como um clima mais harmonioso, na qual pude verificar um progresso significativo a nível das competências sociais, tais como a entajuda, o respeito e o apoio mútuo entre os elementos do grupo.

6.3 – Atividades didáticas desenvolvidas no 4.ºA

6.3.1 – Experiências sobre o ar

O aluno deve ser considerado um sujeito ativo, que é capaz de criar o seu próprio mundo e evoluir progressivamente, consoante as experiências que vai adquirindo e vivenciando (Gago, 2012). Assim sendo, e perante a necessidade de valorizar a participação dos alunos na construção da sua aprendizagem, realizei duas experiências sobre o ar onde os alunos pudessem aprender os conteúdos de forma participativa e significativa.

Neste sentido, a atividade foi iniciada com a apresentação de uma imagem do planeta Terra e com um diálogo em torno da mesma. Nesse diálogo, foram abordados os conceitos de atmosfera, fenómeno de efeito de estufa e ar. Os conceitos abordados foram contruídos com base naquilo que os alunos já sabiam e no que foram refletindo. Assim, apenas fui orientando as respostas e ajudando na criação desses mesmos conceitos.

Foi minha intenção fazer perguntas na construção desses conceitos, uma vez que o professor, ao efetuá-las, promove a progressiva aquisição de conhecimentos, visando propiciar a interação com a turma e, conseqüentemente, a motivação (Cardoso, 2013) na aprendizagem.

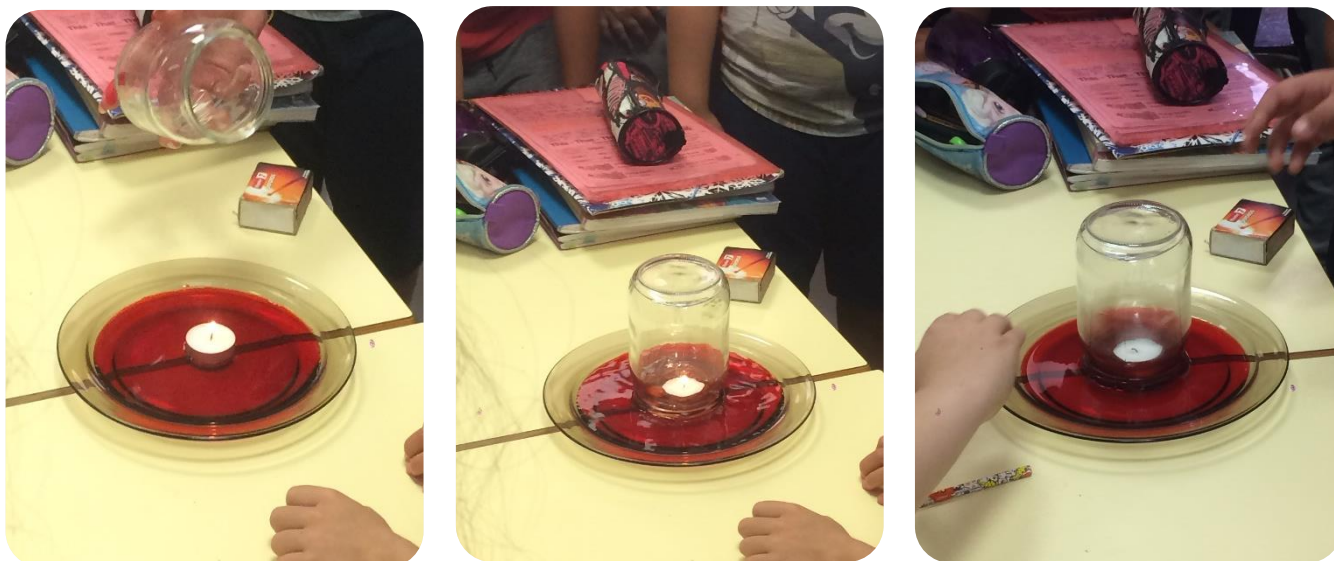
Após este momento de diálogo, e para comprovar a existência do ar, foi realizada uma experiência sobre a combustão. Neste sentido, comecei por apresentar todos os materiais essenciais à experiência. Posto isto, solicitei a um aluno que colocasse um pouco de água no prato e, de seguida, um pouco de corante na água, misturando os dois posteriormente. Em seguida, coloquei a vela no centro do prato com a água e acendi a mesma com o isqueiro. Antes de o copo de vidro ser colocado em cima da vela, questionei aos alunos o que iria acontecer.

Nesta atividade os alunos realizavam inferências com base na elaboração de hipóteses, onde procuravam explicitar o que esperavam que acontecesse, sendo que alguns afirmaram que a vela iria apagar, enquanto outros mencionaram que a vela continuaria a arder. Assim sendo, considero essencial os alunos realizarem uma previsão sobre o que esperam que aconteça, pois através da mesma é possível saber se os dados recolhidos suportam ou contradizem essa previsão, e conseqüentemente, suportam ou contradizem a hipótese subjacente à previsão realizada (Pereira, 2002). Neste diálogo e discussão sobre o que iria acontecer quando fosse colocado o copo em cima da vela, os alunos foram colocando questões sobre a experiência. No decurso das atividades experimentais foi minha intenção estimular os alunos a colocarem questões, para que através dessa atitude interrogatória pudessem ser eles próprios a procurar responder a essas questões e a levar até ao fim das experiências essa procura de respostas.

Depois de realizadas as suposições, foi colocado o copo em cima da vela a fim de verificar qual delas estava correta. Após os alunos verificarem que a vela tinha apagado, começaram a especular o motivo pelo qual ocorreu esse fenómeno. Com isto, foi explicado o conceito de combustão.

Nesta experiência o que mais surpreendeu os alunos foi o facto de a água que se encontrava no prato ter aumentado de volume dentro do copo. Com base nisto, expliquei a razão pelo qual isso acontecia. Posto isto, ainda dialogámos sobre a experiência, mencionando a sua conclusão (Diário de Bordo, 22 de maio de 2018).

Figura 43 – Experiência com o ar: combustão



Terminada a experiência sobre a combustão, dei início à segunda, questionando se o ar tinha peso. Com base nesta questão alguns alunos responderam que sim e outros que não. Posto isto, foi dialogado sobre as propriedades do ar, mais concretamente sobre a pressão atmosférica.

Com o intuito de demonstrar a presença da pressão atmosférica no nosso dia a dia, foi realizada uma atividade experimental com um conta-gotas, de modo a que os alunos compreendessem que o ar tem peso. Assim sendo, para a concretização da experiência, o conta-gotas foi colocado dentro do recipiente com água e o êmbolo foi pressionado. De seguida, o conta-gotas foi retirado do recipiente sem exercer pressão no êmbolo. Nesse momento, questionei o que aconteceu ao líquido, sendo que os alunos referiram que a água não caiu do conta-gotas. Posto isto, questionei qual a razão para a mesma não ter vertido para o recipiente. Concluído este momento de diálogo e reflexão, voltei a questionar o que aconteceria à água presente no conta-gotas, caso pressionasse o êmbolo.

Com esta atividade procurei promover uma aprendizagem por descoberta, onde coloquei perante os alunos diversos problemas e questões. Reconheço que as questões colocadas e debatidas foram uma mais valia, pois fizeram com que os alunos estivessem efetivamente envolvidos na atividade e compreendessem os conceitos de forma significativa.

Ao realizar esta segunda atividade verifiquei que os alunos conseguiram compreender o conceito de pressão atmosférica, não só por responderem corretamente, mas por terem retirado ilações e terem refletido sobre o que iria acontecer em cada situação da experiência (Diário de Bordo, 22 de maio de 2018).

Figura 44 – Experiência com o ar: conta gotas



As atividades realizadas foram produtivas e benéficas, visto que os alunos compreenderam o fenômeno de combustão e de pressão atmosférica, através da participação, observação e reflexão sobre experiências concretizadas (Diário de Bordo, 22 de maio de 2018).

Posto isto, considero que as experiências desenvolvidas foram essenciais, atendendo que fizeram com que os alunos refletissem sobre os fenômenos presentes no dia a dia, que muitas vezes são inquestionáveis. Nesta atitude de descoberta sobre as propriedades do ar, foi minha intenção que os alunos demonstrassem um pensamento crítico, através da experimentação e previsão dos acontecimentos, e que conseguissem explicar as variáveis que influenciavam as características dos fenômenos estudados. Com isto, posso atestar que os objetivos delineados foram alcançados. Consegui estimular e encorajar os alunos a colocarem questões, a procurarem respostas, a desenvolverem a capacidade de observação e análise, bem como a apresentarem interesse pela ciência e pelos métodos científicos.

6.3.2 – Experiências com a eletricidade

É essencial que os alunos passem por situações concretas, antes da fase da abstração. Isso permitirá ao aluno não só contruir determinados conceitos, como também realizar uma melhor estruturação sobre os mesmos (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010). Assim, e sendo essencial que o docente crie situações de aprendizagem onde os alunos possam observar, explorar, analisar, refletir e concluir por si próprios, deixando-os ser o sujeito da sua aprendizagem, realizei duas atividades sobre experiências com a eletricidade.

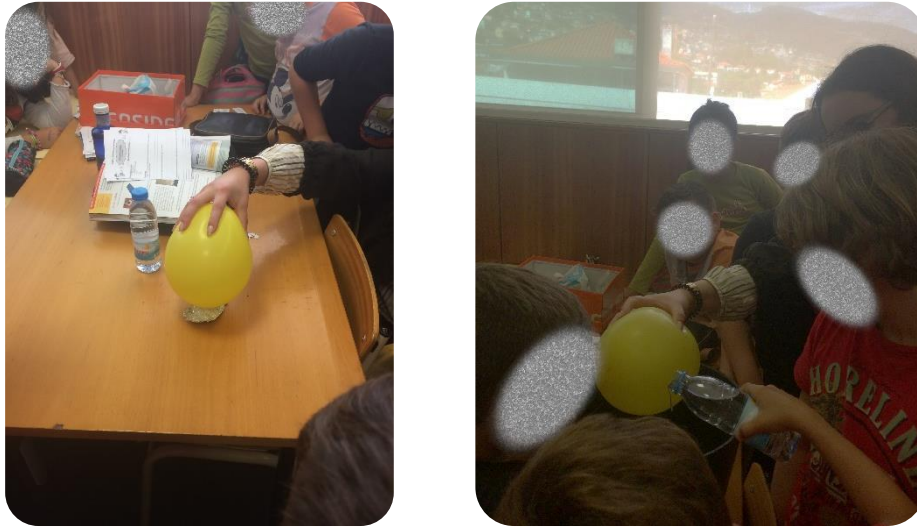
Neste sentido, e para a introdução da atividade comecei por questionar o que era necessário para que a água aquecesse dentro da cafeteira. Após os alunos referirem que era a eletricidade, questionei onde e como é que esta é produzida. Pereira (2002), refere que não se aprende lendo ou ouvindo, nem memorizando qualquer descrição sobre a definição ou a natureza de vários processos científicos. Assim sendo, foi realizada a experiência sobre a eletricidade estática, atendendo que alguns mencionaram no diálogo esse tipo de eletricidade. Neste sentido, apresentei um balão com ar e pequenos pedaços de papel. Posteriormente, questionei aos alunos o que iria acontecer se aproximássemos o balão dos pedaços de papel. Depois dos alunos dialogarem sobre as suas suposições, friccionei o balão na roupa e, de seguida, aproximei-o do cabelo de um aluno.

Figura 45 – Eletricidade estática no cabelo e no papel



Realizada a experiência com o cabelo, voltei a repeti-la com o açúcar, com o sal e com a água, sendo que posteriormente foram os alunos a concretizá-la. Enquanto a atividade experimental decorria, eram os alunos que previam os fenómenos e concluíam o que acontecia, sendo que apenas adotei uma atitude de mediadora entre as ideias dos alunos e as noções que pretendia que estes contruíssem.

Figura 46 – Eletricidade estática com açúcar, sal e água



Após a realização da atividade experimental, voltei à questão inicial sobre a cafeteira. Com base nesta questão, voltou-se a realizar um momento de diálogo, onde a troca de ideias e de opiniões estiveram presentes e onde foi introduzida a energia elétrica, os tipos de circuitos e a existência de bons e maus condutores de corrente elétrica. Posto isto, questionei se todos os materiais conduziam corrente elétrica, promovendo mais um momento de diálogo.

No decurso das atividades experimentais promovi a comunicação, a troca de pontos de vista e a discussão entre os alunos, uma vez que é enriquecedor, pois não só contribui para o próprio processo da aprendizagem, como também para o aprimoramento dos processos cognitivos dos alunos (Pereira, 2002). Além disso, a partilha de experiências e de discussões de ideias contribuiu para que ocorresse uma melhor compreensão dos conteúdos.

Após os alunos terem dialogado acerca desta questão, mencionei que iríamos realizar uma atividade experimental que demonstrasse quais os materiais bons e maus condutores de eletricidade. Para a realização desta experiência, apresentei um simulador

de circuito elétrico aberto e diversos objetos. Apresentados os materiais, procedeu-se com a atividade experimental onde os diversos objetos foram testados para saber se eram bons ou maus condutores. Neste sentido, antes de ser testada a condutividade de um objeto, questionava se o mesmo era bom ou mau condutor.

Figura 47 – Circuito elétrico



Com base nesta experiência, os alunos verificaram e conseguiram facilmente compreender quais os materiais bons e maus condutores de eletricidade. Além disso, compreenderam que a propriedade dos objetos influencia a condutividade (Diário de Bordo, 30 de maio de 2018).

Pude constatar que as atividades experimentais suscitam o entusiasmo dos alunos e aumentam o seu interesse nas aulas. Além do desenvolvimento de atitudes positivas para com a ciência, é suposto que sejam realizadas atividades onde os alunos possam construir algumas noções com valor científico, bem como desenvolver práticas de processos e atitudes (Pereira, 2002).

Assim sendo, considero que as experiências desenvolvidas foram cruciais, atendendo que fizeram com que os alunos refletissem sobre os fenómenos do quotidiano e tivessem a possibilidade de conhecer e compreender o mundo que os rodeia de forma mais concreta e significativa. Os objetivos inerentes às atividades experimentais foram alcançados, visto que os alunos compreenderam o que é a eletricidade e como surge, bem como conseguiram distinguir os materiais bons e maus condutores de eletricidade, através das suas propriedades. Além disso, a comunicação, a previsão dos acontecimentos e o pensamento crítico acompanharam as atividades experimentais. Posto isto, ainda

consegui encorajar os alunos a colocarem questões, a procurarem respostas e a desenvolverem a capacidade de observação e análise, bem como a terem interesse pela ciência e pelos métodos científicos.

Por outro lado, pude constatar que um aspeto menos positivo desta atividade incidiu sobre a experiência com o circuito elétrico. Inicialmente, tinha por objetivo a participação ativa dos alunos na experimentação dos materiais no circuito, ao invés de apenas ter sido eu a demonstrar. No entanto, e devido à limitação do tempo, tal facto não se verificou. Com efeito, posso afirmar que construir o circuito elétrico com os alunos teria sido uma atividade interessante e significativa para os mesmos, de modo que iriam compreender como é que é construído e poderiam retirar as suas próprias ilações. Um projeto em torno do conceito de eletricidade seria igualmente uma atividade pertinente para realizar com a turma.

6.3.3 – Construção do metro quadrado

Uma das condições basilares no processo de aprendizagem é o envolvimento ativo do aluno (Ponte, Brocardo, & Oliveira, 2003). Com isto, é indiscutível, no ensino da Matemática, a necessidade de os alunos serem capazes de compreender os conceitos matemáticos de forma significativa e que lhes faça mais sentido. Atendendo que muitos desses conceitos são abstratos, e que é essencial promover atividades em que os conceitos e relações a construir possuam um suporte físico onde os alunos possam visualizá-los e compreendê-los mais facilmente, realizei esta atividade para que possibilitasse a descoberta e compreensão dos conteúdos através de uma aprendizagem ativa e significativa.

Neste sentido, comecei por apresentar um quadrado de 1 cm^2 de área e questionei aos alunos se estes sabiam qual a área do quadrado apresentado. Nesse momento alguns alunos responderam muito rapidamente que o mesmo era de 1 cm, no entanto, um dos alunos afirmou que se assim fossem apenas apresentava 1 cm de lado e não da área total do quadrado, sendo que através deste diálogo os alunos concluíram que aquele quadrado apresentava 1 cm^2 , uma vez que se tratava de uma área.

Descoberta a área do quadrado, questionei aos alunos o que fariam se solicitasse a realização de um quadrado de 1 dm de lado, sendo que um aluno afirmou que teriam de desenhar um quadrado com 10 cm de lado.

Inicialmente, alguns alunos ficaram um pouco confusos com aquela conversão. Assim sendo, solicitei ao aluno que explicasse o seu raciocínio, sendo que o mesmo referiu que era mais fácil trabalhar com centímetros visto que as régua comportam essa unidade de medida e, por esse motivo, era essencial converter o 1 dm em cm para ser mais fácil de construir um quadrado com 1 dm de lado (Diário de Bordo, 4 de junho de 2018).

Posto isto, voltei a apresentar um quadrado de 1 dm^2 e voltei a questionar a medida do mesmo. Os alunos inicialmente hesitaram, mencionando números aproximados, enquanto outros referiram que apresentava 10 cm de lado. Ao mesmo tempo, um aluno ainda refletiu e mencionou que esse quadrado era o mesmo que referido anteriormente. Neste sentido, e antes de proceder à explicação, uma vez que a minha intenção era que os alunos contruíssem o seu próprio conhecimento através do raciocínio e descoberta, solicitei que desenhassem, com uma régua, um quadrado com 10 centímetros de lado. Após os alunos terem construído o quadrado, solicitei aos mesmos que contabilizassem quantos quadrados estavam presentes no mesmo. Os alunos rapidamente concluíram que tinha 100 quadrados, mencionando que cada lado era composto por 10 quadrados de 1 cm. Com isto, um aluno muito rapidamente, concluiu que o quadrado apresentava 100 quadrados de 1 cm^2 . Após um momento de diálogo onde foi evidente a partilha de opiniões, foi introduzida a medida de 100 cm^2 , cujo resultado foi convertido para outra medida de área, o dm^2 . Com isto, e após mais um momento de diálogo onde foi evidente a partilha de opiniões, os alunos concluíram que $1 \text{ dm}^2 = 100 \text{ cm}^2$. Através deste exercício prático, os alunos compreenderam facilmente esta conversão de medida de área. Posto isto, fiz o registo no quadro e solicitei aos alunos que passassem para o caderno.

Terminado de construir o decímetro quadrado, apresentei um papel cenário. Quando o observaram, os alunos ficaram curiosos e questionaram quanto seria a medida daquele quadrado. Neste sentido, tentaram adivinhar, até que uma minoria de alunos respondeu que poderia ser 1 m^2 . Além disso, um dos alunos mencionou que poderiam utilizar uma régua para descobrir a medida do quadrado. Assim sendo, foi medido o quadrado, com o intuito de os alunos descobrirem a área do mesmo.

Figura 48 – Medição do quadrado com um $1 m^2$ 

A promoção de momentos de diálogo é essencial, uma vez que incentivam os alunos a refletirem sobre os diversos saberes científicos. Atendendo que é relevante que o professor deixe o aluno raciocinar e expor livremente os seus pensamentos, incitando uma sistematização das novas aprendizagens (Ramos, 2017), decidi desafiar os alunos com a seguinte questão: “Se para construir $1 dm^2$ foi necessário 100 quadrados de $1 cm^2$, quantos quadrados de $1 dm^2$ serão necessários para construir o nosso metro quadrado?” Com esta questão pretendi que os alunos refletissem e tentassem interligar os conhecimentos que já ostentavam com a questão colocada, pois tal como menciona Mesquita (2013), o professor é como uma ponte entre o conteúdo que o aluno precisa de aprender e o próprio aluno.

Com esta questão, os alunos ficaram admirados e pensativos, até que muito rapidamente disseram que eram necessários 100 quadrados de $1 dm^2$ (Diário de Bordo, 4 de junho de 2018).

Após a resposta, distribuí por cada aluno quadrados coloridos de $1 dm^2$ e solicitei que viessem colar, à vez, o seu quadrado no papel cenário.

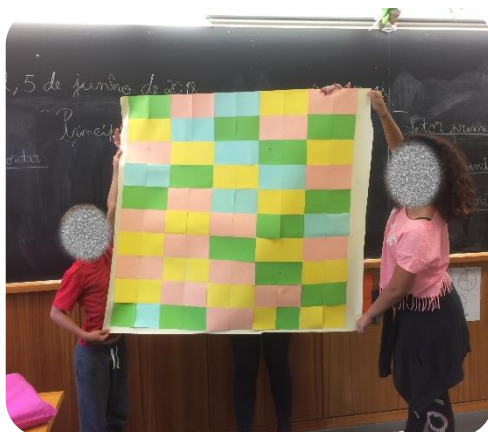
Figura 49 – Construção do quadrado de um $1 m^2$



No dia seguinte foi dada continuidade à atividade, onde recapitulei as unidades de medida de área. Na recapitulação, que resultou num momento de partilha de ideias e reflexão, fui completando a intervenção e o raciocínio dos alunos, que compreenderam que $1 m^2$ é o mesmo que $100 dm^2$ e que $10\,000 cm^2$. É essencial inculcar nos alunos uma atitude reflexiva e de descoberta, uma vez que a adoção de estratégias que envolvam a discussão e reflexão sobre os diferentes pontos de vista da mesma realidade ou fenómeno são frutíferos e permitem, com a ajuda e orientação do docente, a retificação e reestruturação do conhecimento do aluno (Gago, 2012).

Depois de os alunos compreenderem de forma significativa as medidas de áreas e as suas conversões, solicitei que terminassem de construir o metro quadrado, sendo que posteriormente afixei-o no placar da sala. Nesse instante foram notórios o entusiasmo e o orgulho dos alunos.

Figura 50 – Conclusão do quadrado de $1 m^2$



Na construção do metro quadrado, foi visível uma participação assertiva e pertinente dos alunos, o que resultou numa aprendizagem construtiva e significativa. As estratégias utilizadas permitiram aos alunos compreender os conteúdos de forma participativa, ativa e significativa, onde o diálogo, a reflexão e a compreensão estiveram presentes ao longo de toda a atividade. Também foi evidente que, além de se tornarem sujeitos construtores da sua aprendizagem, os alunos respeitaram o raciocínio e opinião dos colegas.

Posto isto, considero que a atividade desenvolvida foi essencial pois partir do concreto para o abstrato contribuiu para uma melhor compreensão e reflexão sobre as unidades de medida de área. Além disso, e embora a atividade não tenha decorrido tal como planificada, a mesma foi ainda mais positiva e superou os objetivos elencados. Uma vez que era minha intenção fazer com que os alunos fossem os protagonistas da ação, acredito que o decurso da atividade foi fundamental para assegurar que os novos conhecimentos fossem adquiridos com significado.

6.4 – Intervenção com a comunidade

O papel da escola no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências e conhecimentos, é inquestionável. No entanto, a família é considerada um dos principais elementos da sociedade, dado que é imensurável o peso que ostenta no desenvolvimento dos indivíduos. O seu papel é fundamental, atendendo que é um lugar de afetos e partilha, de essência, do saber, da competência e da transmissão de valores que acompanham o indivíduo ao longo da vida. Além disso, é com a família que o aluno aprende a praticar a tolerância e a igualdade, e aprende os modelos de cooperação, participação, responsabilidade e solidariedade, que são essenciais para o seu desenvolvimento e formação (Caeiro, 2005).

Dada a importância que tanto a família como a escola ocupam na vida dos alunos, além das atividades promovidas na minha prática pedagógica, tive ainda a possibilidade de, em parceria com as colegas que se encontravam a estagiar na EB1/PE da Achada, desenvolver um projeto que fosse ao encontro das características e necessidades de toda a comunidade. Neste sentido, e após um momento de diálogo, análise e reflexão, decidimos

realizar um projeto intitulado *Partilha de Afetos*, que surgiu com o intuito de aprofundar os laços afetivos entre os alunos e os seus familiares.

No dia destinado à realização da atividade, reunimo-nos na entrada da escola. Conforme os familiares e as crianças iam chegando ao estabelecimento, foi solicitado que colocassem, na cantina, o seu contributo para o lanche. É de salientar que, de modo a evitar que houvesse a repetição de demasiados produtos alimentares e conseqüentemente a falta de outros, foi disponibilizado, na secretaria da escola, uma lista para os familiares assinalarem o tipo de alimento que iriam trazer, de acordo com a oferta que estava disponível na folha. Posto isto, solicitamos aos pais/familiares que se dirigissem ao campo da escola, onde iria ser realizado o projeto da comunidade. De modo a ser proporcionada uma melhor gestão, duas estagiárias encontravam-se na entrada da escola e duas no campo.

O projeto da atividade em comunidade foi iniciado com uma aula de zumba mediante a orientação de uma instrutora/professora convidada. Para iniciar a atividade, foi realizado o aquecimento. Posto isto, foi efetuada uma série de movimentos, com e sem balão, entre os alunos e os familiares, estimulando a cooperação. É de salientar que alguns exercícios eram concretizados pelos familiares, outros pelos alunos e outros em conjunto. O tempo para os pais/familiares serem capazes de dar a devida atenção e afeto aos seus educandos tornou-se reduzido, devido à frenética passagem do tempo e aos inúmeros cargos impostos pela sociedade atual. Assim sendo, no final da atividade, foi realizado um exercício de relaxamento, cuja finalidade consistia em os familiares valorizarem o potencial dos seus educandos e proporcionar um momento de verdadeiro afeto. Neste sentido, foram trocados beijos, abraços calorosos e um diálogo afetivo sobre o que os seus educandos significavam para si. Esse exercício foi sempre realizado com música ambiente e em constante movimento. Importa salientar que, para que houvesse uma melhor gestão, a atividade foi realizada primeiramente com as duas turmas de 3.º ano e posteriormente com as duas turmas de 4.º ano.

Figura 51 – Aula de zumba



Com o intuito de concluir a atividade, realizámos uma dança/coreografia, que foi apresentada e realizada com toda a comunidade.

Figura 52 – Dança/coreografia realizada com a comunidade



Por fim, foi realizado um lanche partilhado com a comunidade, que resultou num momento de partilha e convívio.

Posto isto, pude concluir que a atividade a que nos propusemos teve um impacto muito positivo e foi muito bem-sucedida, pois além de ter decorrido de acordo com o que tínhamos idealizado, proporcionou um momento de verdadeira interação, cooperação e afetividade entre os familiares e os alunos. De um modo geral, os objetivos da atividade foram efetivamente cumpridos com muito agrado, uma vez que foi possível observar que tanto os alunos como os familiares se apresentaram bastante atentos e envolvidos na

atividade, participando de forma ativa e motivadora. Além disso, foi evidente a verdadeira cumplicidade entre os mesmos, onde a satisfação, a alegria, os risos e o movimento estiveram sempre presentes na atividade realizada.

6.5 – Reflexão final em contexto do 1.º CEB - 4.º ano

Inerente à prática do professor encontra-se a constante reflexão que este deve realizar sobre as suas práticas com o intuito de poder aprimorá-las, uma vez que ser professor-investigador “é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2000, p. 6). Nesta dimensão reflexiva tentei constantemente questionar-me e refletir acerca das metodologias e estratégias que adotava, das aprendizagens que estava a proporcionar e do interesse dos alunos perante a aprendizagem dos novos conteúdos.

Silva e Lopes (2015a), mencionam que é fácil ficar sem tempo e não conseguir cumprir na íntegra tudo o que é planificado. No entanto, o essencial é realizar um plano de aula que seja realista e que seja ajustado às necessidades dos alunos, refletindo a flexibilidade e a disponibilidade para ajustar o plano ao ambiente de aprendizagem, ou seja, à sala de aula. Perante o mencionado, saliento que as atividades foram maioritariamente realizadas tal como estavam estipuladas. No entanto, o facto de algumas não terem sido concretizadas de acordo como estava planificado nunca se revelou um motivo de preocupação, visto que as planificações são de carácter flexível e, deste modo, ajustáveis às situações da turma.

Reconheço que nem sempre foi fácil e linear o processo de criação de atividades desafiadoras e promotoras de motivação para os alunos, todavia, tentei criar atividades que despertassem o interesse e a curiosidade dos alunos, e que trabalhassem as competências sociais, principalmente as de saber trabalhar em grupo. As interações sociais assumem, cada vez mais, uma maior importância no desenvolvimento cognitivo das crianças. Neste sentido, a escola comporta um papel fundamental na formação das novas gerações, sendo indispensável definir estratégias proveitosas para a promoção e estimulação das aprendizagens mais profícuas nos nossos alunos, mediante a adoção de novas metodologias que promovam as relações sociais e privilegiem valores de solidariedade, partilha e ajuda (Cunha & Uva, 2016). Assim sendo, compete ao docente promover atividades onde sejam trabalhadas as atitudes de cooperação, respeito, partilha, tolerância, sensibilidade, justiça, entre outros valores, para com os outros e para com as

crianças. Neste sentido, foram desenvolvidas estratégias com o intuito de dar resposta à problemática do projeto de investigação-ação e que considero terem sido positivas, atendendo que foi verificada uma melhoria significativa na realização dos trabalhos de grupo. Os alunos começaram a adotar uma atitude mais positiva na realização dos trabalhos, podendo verificar que não havia constantemente conversas que não diziam respeito aos conteúdos abordados, e onde o respeito, o apoio mútuo, a interajuda e a cooperação começaram a fazer parte do mesmo. As regras delineadas inicialmente foram uma mais valia para o cumprimento e sucesso do trabalho de grupo, uma vez que fez com que os alunos compreendessem mais facilmente como estas eram essenciais para o sucesso, tanto da aprendizagem como dos próprios intervenientes.

Reconheço que nem sempre foi fácil gerir os trabalhos de grupo. Devido ao comprometimento da aprendizagem, seja a nível das competências cognitivas como sociais, tive de, em alguns momentos, interromper a atividade e realizar um diálogo e reflexão com os alunos sobre as suas atitudes e comportamentos, uma vez que o conhecimento não era estimulado nem as regras delineadas eram cumpridas. Conforme alguns trabalhos iam sendo realizados, os alunos iam superando e evoluindo, ganhando algumas competências sociais, indispensáveis para o sucesso do trabalho de grupo.

O professor, como facilitador das descobertas sobre o mundo, deve auxiliar os alunos a compreender que são os atores principais das suas aprendizagens (Lopes e Silva, 2008). Perante o mencionado, foi meu objetivo primordial, através da implementação de atividades de trabalho de grupo, fazer com que os alunos se sentissem responsáveis pela sua aprendizagem e que se sentissem sujeitos ativos no processo de ensino.

Pretendi com as estratégias de trabalho cooperativo dar oportunidade a todos os alunos de participarem de forma ativa nas atividades desenvolvidas em sala de aula, permitindo que cada um desse o seu contributo de modo a atingir um objetivo comum. Com isto, procurei implementar atividades promotoras de cooperação, uma vez que estas garantem “a interação entre todos os elementos de uma equipa no momento de trabalharem juntos, assim como a participação mais ativa de todos eles na realização das atividades propostas” (Rodrigues, 2011, p. 59). Embora a diferença de contributos tenha sido visível, todos os alunos deram um pouco de si, o que foi essencial, visto que sentiram que a sua opinião e o seu trabalho foram valorizados. Na minha perspetiva, a aprendizagem cooperativa a médio e a longo prazo contribui para a autoestima e autoconfiança dos alunos e, concludentemente, para o seu bem-estar na vida e sucesso na aprendizagem.

Mediante a reflexão acerca das atividades, atestei que podia ter criado atividades mais desafiadoras e adotado outras estratégias que potencializassem ainda mais o trabalho cooperativo e a promoção de um clima mais favorável nas relações intergrupais. Todavia, é com base na ação e na reflexão que evoluímos e encontramos outras atividades/estratégias que ultrapassam esses impasses, pois um bom professor não é aquele que faz tudo corretamente e que tem sempre bons resultados, mas sim aquele que, apesar das dificuldades pedagógicas, consegue, acima de tudo, refletir e ultrapassá-las com sucesso, evoluindo no seu conhecimento profissional. Neste sentido, é necessário que o professor tenha também consciência de que “é “imperfeito”, no sentido mais original do termo, da mesma forma que “inacabado” e em “processo de aperfeiçoamento”” (Zabalza, 2001, p. 8).

Capítulo 7 – Prática Pedagógica no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico - 2.º ano

Com a intenção de realizar um enquadramento do ambiente educativo e apresentar alguns momentos do trabalho desenvolvido no contexto do Ensino do 1.º CEB, especificamente numa turma de 2.º ano, este capítulo começa por concretizar uma sucinta caracterização do meio envolvente e da escola. Procura, ainda, efetuar uma breve caracterização da sala e da turma onde foi realizada a prática pedagógica. Esta foi concretizada em três dias de estágio sucessivos (segundas, terças e quartas-feiras), desde 8 de outubro de 2018 até 5 de dezembro de 2018. Posto isto, este capítulo ainda patenteia algumas atividades desenvolvidas, terminando, por fim, com uma reflexão a respeito de todo o trabalho desenvolvido com a turma do 2.º B.

7.1 – Enquadramento do Ambiente Educativo

7.1.1 – Caracterização do Meio Envolve

A EB1/PE e Creche da Nazaré encontra-se localizada na Avenida Colégio Militar, na freguesia de São Martinho, respetivamente no concelho do Funchal.

A maior parte da população envolvente é de meios sociais baixos, médios, altos e muito altos, tornando-a heterogénea. Este local caracteriza-se pelo desenvolvimento económico que compreende o comércio e a indústria, e ainda, em número mais reduzido, a agricultura. Assim sendo, os estabelecimentos presentes no meio educativo da EB1/PE e Creche da Nazaré encontram-se divididos por instituições e serviços a nível económico, sociocultural, educativo, desportivo e religioso.

Quadro 8 – Instituições e serviços existentes na freguesia de São Martinho

Dimensão económica	Dimensão sociocultural	Dimensão educativa	Dimensão desportiva	Dimensão religiosa
<ul style="list-style-type: none"> •Farmácia da Nazaré; •Santander Totta; •Correios, Telégrafos e Telefones (CTT); •Centro de Saúde da Nazaré; •NOS Madeira; •Supermercados; •Lojas pronto-a-vestir; •Restaurantes e cafês; •Hortas urbanas tais como: Municipais de S. Martinho I, Municipais de S. Martinho II, Municipais da Azinhaga da Nazaré e Municipais do Avista Navios; •Entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> •Junta de Freguesia de São Martinho; •Casa do Povo de S. Martinho; •Galeria de arte “Espaço Arte” da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco; •Biblioteca “Calouste Gulbenkian”; •Grupo Folclórico de São Martinho. 	<ul style="list-style-type: none"> •Infantário Primavera; •Jardim-escola João de Deus; •Infantário Canto dos Reguilas I; •Infantário Canto dos Reguilas II; •Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco; •Escola Básica com Pré-escolar de São Martinho; •Escola Básica com Pré-escolar da Ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> •Estádio dos Barreiros; •Clube Naval do Funchal; •Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré; •Associações Desportivas e Recreativas; •Clube Amigos do Basquete; •Centro de Atletismo da Madeira; •Centro de Tênis da Madeira; •Clube Desportivo “O Barreirense”; •Grupo Desportivo “Alma Lusa”. 	<ul style="list-style-type: none"> •Igreja da Nossa Senhora da Nazaré; •Capela de Nossa Senhora do Pilar; •Capela de Nossa Senhora da Nazaré.

Com base no quadro apresentado, é possível compreender que a freguesia de São Martinho possui um vasto conjunto de instituições e serviços disponíveis a toda a população envolvente. As acessibilidades a que esta população tem acesso foram essenciais para o crescimento desta freguesia e consequentemente para a qualidade de vida dos habitantes.

7.1.2 – Caracterização da Escola

O edifício principal foi construído em 1985 com o intuito inicial de abrigar e substituir a anterior Escola do 1.º Ciclo da Nazaré. No ano letivo de 2016/2017 deu-se a fusão dos infantários Carrossel e Girassol com esta escola, passando assim a ser designada de EB1/PE e Creche da Nazaré.

Figura 53 – EB1/PE e Creche da Nazaré

A EB1/PE e Creche da Nazaré é composta por um edifício de dois pisos circundado por pátios e zonas verdes.

Quadro 9 – Espaços existentes na EB1/PE e Creche da Nazaré

Pisos	Espaços interiores	Espaços exteriores
0	<ul style="list-style-type: none"> •1 Gabinete de direção; •1 Secretária; •1 Salão polivalente; •1 Bar; •1 Vestiário de pessoal não docente; •4 Arrecadações pequenas; •1 Cozinha; •1 Refeitório; •1 Economato; •1 Reprografia; •1 Sala de apoio à biblioteca; •1 Biblioteca; •3 Salas de apoio/clubes; •1 Sala de professores/educadores; •1 Sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial); •2 Salas de Estudo; •1 Sala de Expressão Plástica; •1 Sala de Expressão Musical e Dramática; •1 Sala de Inglês; •1 Sala de TIC; •1 Sala de Educação Pré-Escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> •2 Pátios semicobertos; •1 Parque infantil; •1 Campo polidesportivo; •1 Horta pedagógica; •Jardins.
1	<ul style="list-style-type: none"> •7 Sala de Aulas 1.º Ciclo; 	

A EB1/PE e Creche da Nazaré apresenta um Projeto Educativo, criado em 2016, intitulado *Escola em Valores: saber mais, ser melhor, viver feliz*. Este projeto tem como missão promover a formação e o desenvolvimento global da criança/aluno, objetivando a sua inserção na sociedade como um ser livre, autónomo e solidário. Com este projeto, a

escola ambiciona ser um estabelecimento de educação/ensino público de menção na comunidade, mediante a qualidade das práticas educativas e a formação de cidadãos com espírito democrático, criativo e crítico.

7.1.3 – Caracterização da Sala

A utilização apropriada do espaço tem um papel importante para o trabalho educativo, seja ao nível do processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que a aprendizagem acontece (Morgado, 2004). Assim sendo, é essencial que a sala de aula seja um espaço rico em estímulos e seja considerado como uma estratégia essencial para propiciar o desenvolvimento dos alunos e proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas.

Face ao mencionado, a sala de aula do 2.ºB caracterizava-se por ser um espaço arejado e amplo, que permitia uma favorável circulação e interação entre os agentes educativos. As duas janelas presentes na parte lateral e uma janela na parte de trás da sala proporcionava aos alunos o razoável aproveitamento da luz natural. À entrada da sala era possível encontrar um bengaleiro e alguns cabides onde as crianças poderiam colocar as suas vestimentas.

Figura 54 – Entrada da sala



Ao lado desses cabides encontrava-se também um placar, onde eram expostos os trabalhos dos alunos, conforme as temáticas abordadas. Ao lado do mesmo era ainda possível encontrar um outro placar onde estavam contidos alguns *posters* educativos relacionados com a Matemática.

Alusivo à disposição do espaço e à sua respetiva arrumação, que era muito positiva, o local dispunha de cinco armários onde eram arrumados os manuais e os trabalhos dos alunos em *dossiers*, um cacifo onde eram guardados os materiais escolares essenciais para o desenvolvimentos das atividades, e uma vasta estante de metal, onde estavam contidos os cadernos diários dos alunos e outros materiais escolares como as colas. Além disso, era possível encontrar duas mesas no fundo da sala, sendo que uma delas servia de suporte para colocar as cartolinas e blocos de diversos tipos de papeis, e a outra os cadernos de atividades dos alunos.

Figura 55 – Placares e móveis de arrumação



Na parte da frente da sala encontrava-se um quadro preto, acompanhado nas suas laterais por dois placares que serviam para afixar os trabalhos dos alunos. Ainda era possível encontrar a secretária da professora e uma mesa onde eram colocados os trabalhos dos alunos.

Figura 56 – Parte da frente da sala de aula



No que concerne ao centro da sala, este continha mesas dispostas em L invertido verticalmente, numa sequência de três. Além disso, tinha ainda três mesas dispersas, sendo que uma se encontrava ao lado de um dos armários, uma à frente da secretária da professora e outra ao lado da mesma.

Figura 57 – Centro da sala de aula



Embora a organização do espaço não fosse efetivamente funcional, a vasta disponibilidade de móveis para arrumação fomentava um ambiente propício para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos alunos.

7.1.4 – Caracterização da Turma

A turma do 2.ºB era composta por 22 alunos, 13 crianças do sexo masculino e nove crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos.

Era uma turma heterogénea a nível de aprendizagens, havendo grupos diferentes quanto ao nível do rendimento escolar. Dos 22 alunos da turma, 14 apresentavam um excelente rendimento, no entanto, sete deles demonstravam mais dificuldades e um interesse reduzido pelas atividades letivas, o que se revelava tanto nos resultados obtidos, como no tempo de execução dos trabalhos. Na turma encontravam-se três alunos a repetir o 2.º ano de escolaridade, estando dois deles inscritos na Educação Especial.

A nível comportamental, nove alunos revelavam certa dificuldade em se manter em silêncio, havendo constantemente conversas paralelas durante as aulas. Existia um

número considerável de alunos que eram inquietos e que se distraíam com grande facilidade e, por esse motivo, era necessário chamar a atenção frequentemente.

Esta turma apresentava um clima relacional muito positivo, no entanto, eram notórias dificuldades na concentração e no cumprimento de regras, nomeadamente o saber ouvir, o saber esperar e o saber perder/ganhar. Relativamente às áreas curriculares, eram evidentes as dificuldades no Português, particularmente na leitura e na escrita.

A turma do 2.ºB demonstrava interesse e motivação face à aprendizagem dos novos conteúdos. Embora esta turma apresentasse alunos faladores, na sua grande maioria eram capazes de resolver as atividades propostas, cada um com as suas especificidades e necessidades. Deste modo, e em geral, os alunos do 2.ºB apresentavam-se como alunos interessados e ansiosos por “saber mais”. Gostavam de trabalhar não só individualmente como também em grupo, no entanto, quando estavam a realizar trabalhos de grupo, era notável que se distraíam com grande facilidade e que tinham algumas dificuldades em se organizar e realizar um trabalho cooperativo. Perante o mencionado, e em geral, esta turma apresentava gosto por trabalhar e interesse quando se envolviam em debates de opinião sobre variados temas.

7.2 – Atividades didáticas desenvolvidas no 2.ºB

7.2.1 – Números pares e números ímpares

A motivação promove a aprendizagem, o rendimento escolar e o sucesso educativo, e por isso deve ser considerada como um fator extremamente crucial (Veríssimo, 2013). Perante o mencionado, e como forma de motivar os alunos e proporcionar atividades lúdicas e significativas, promovi esta atividade, permitindo aos mesmos aprender os conteúdos matemáticos com entusiasmo e trabalhar as competências sociais, essenciais na aprendizagem.

Para a introdução da atividade comecei por realizar um pequeno jogo, em que expliquei, numa primeira fase, as suas regras. Mencionadas as regras, pedi para os alunos se dispersarem pela sala. Posto isto, coloquei uma música e solicitei aos mesmos que se deslocassem livremente. Quando a música parou de soar, os alunos ficaram em estátua. Voltei a colocar a música, com o intuito de os mesmos voltarem a circular livremente e, quando a mesma parou de tocar, pedi para se juntarem dois a dois. Repeti o processo até os alunos se juntarem cinco a cinco.

Figura 58 – Jogo de agrupamento



Numa fase inicial, tive que interromper o jogo, visto que os alunos estavam a dispersar-se do objetivo e estavam a destabilizar a própria atividade. Em vez de se deslocarem livremente ao ritmo da música, começavam a andar rapidamente ou a saltar (Diário de Bordo, 29 de outubro de 2018).

Assim, tive de intervir e voltar a relembrar as regras com a turma. Nestas idades os alunos mais jovens necessitam, muitas vezes, de aprender a controlar o seu comportamento de modo a centrar a sua atenção nas tarefas que estão a realizar (Fonseca & Cunha, 2003). Rino (2004), afirma que o jogo ostenta algumas características que demonstram as suas qualidades educativas e fomentam a sua utilização no processo de aprendizagem. A existência de regras e de interações possibilita evidenciar e desenvolver determinadas capacidades cognitivas e sociais em determinado contexto.

Após os alunos terem realizado a atividade, solicitei a dois alunos que se deslocassem até a frente e referi que aqueles alunos formavam um par. Dei alguns exemplos do quotidiano, como por exemplo, um par de meias, um par de sapatos, entre outros, de modo a que os alunos compreendessem mais facilmente a paridade.

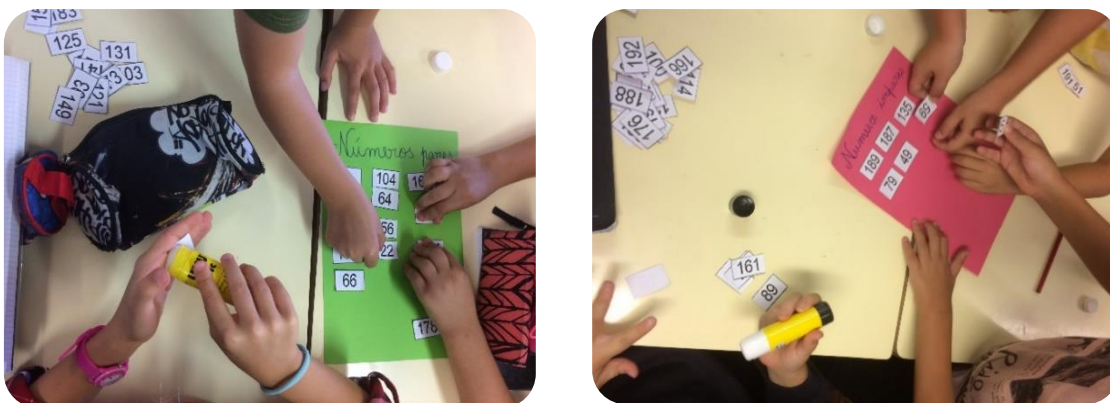
Posto isso, pedi a um aluno que se juntasse àquele par e questionei se continuavam a formar um par, ao que os alunos rapidamente responderam que não. Deste modo, os mesmos concluíram que o número dois era um número par e que o número três era um número ímpar. Realizei o mesmo processo para o número quatro mas, desta vez, os alunos hesitaram e disseram que o mesmo não era par. Neste sentido, expliquei o conceito de paridade, através de exemplos. Através desta explicação, na qual recorri a exemplos

práticos, os alunos compreenderam estes novos conteúdos. Assim sendo, e na perspectiva de Trindade (1998), é fundamental que o professor possua, além dos conhecimentos específicos que irá lecionar, a capacidade de se comunicar de forma eficiente com os seus alunos, com recurso a diversos meios, tanto humanos como tecnológicos. O docente também ostenta um papel preponderante na seleção dos jogos pedagógicos, na medida que os mesmos devem estar vinculados ao seu projeto de ação metodológica e que propicie o desencadeamento do processo de construção dos conceitos pelos alunos (Grando, 2004).

Introduzido o novo conceito, questionei aos alunos quais os números pares e os números ímpares. Com base nesta questão, verifiquei que a maior parte da turma conseguiu reconhecer cada um dos números. Conforme foram mencionando, fui realizando o registo no quadro.

De modo a verificar se os alunos compreenderam este conteúdo, prossegui com uma atividade de grupo. Embora a aprendizagem seja um processo individual, esta é influenciada pelas interações em grupos e interpessoais (Lopes & Silva, 2010). Neste sentido, um trabalho de grupo onde se potencie o trabalho cooperativo, terá sempre vantagens na medida em que os alunos realizam objetivos comuns, procurando atingir resultados benéficos para si e para os restantes membros do grupo. Os diálogos estabelecidos durante os trabalhos de grupo poderão levá-los a alcançar mais facilmente os objetivos da aprendizagem. (Lopes & Silva, 2010). Deste modo, e atendendo à pertinência dos trabalhos de grupos, prossegui com a sua concretização. Para tal, formei grupos e distribuí uma cartolina e alguns números por cada grupo. Em seguida, expliquei a atividade e como deveriam realizá-la. Para isso, referi que os grupos que tinham apenas a cartolina com o título *Números pares* deveriam selecionar apenas os números pares que lhes foram distribuídos e, de seguida, colá-los na mesma, e vice-versa. No entanto, salientei que antes de os alunos colarem os números na cartolina, teria de verificar se tinham selecionado os números corretamente.

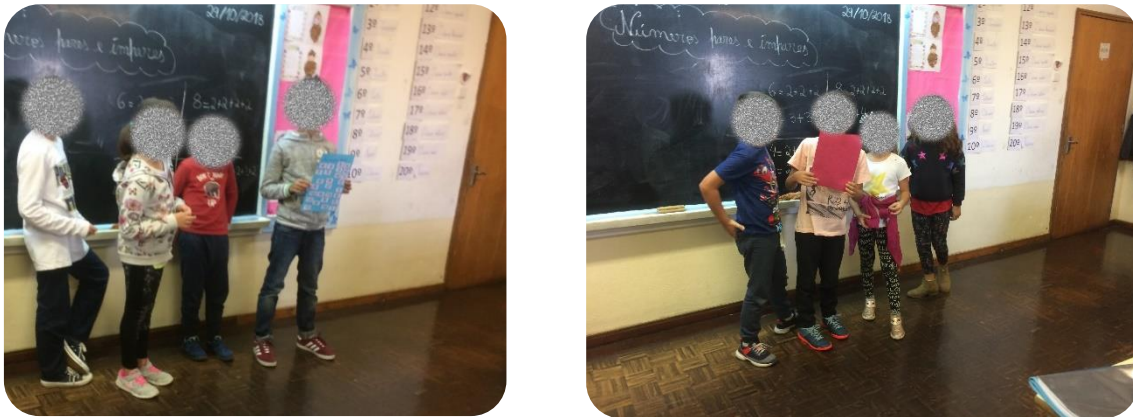
Figura 59 – Trabalho de grupo: reconhecimento dos números pares e ímpares



No grupo de aprendizagem tradicional, os alunos trabalham em grupo, no entanto, o seu contacto com os outros membros do grupo resume-se apenas na simples troca de impressões. Neste tipo de grupo, os mesmos podem trocar informações, mas não apresentam motivação para partilharem os seus conhecimentos com os restantes elementos do grupo (Johnson & Johnson, 1999, citado por Fontes & Freixo, 2004). Contrariamente ao que foi acima descrito, esperava-se que fosse realizada uma aprendizagem cooperativa, tendo o trabalho de grupo como objetivo primordial maximizar a aprendizagem de todos os elementos, independentemente das suas capacidades.

No decurso desta atividade, foi visível um trabalho de grupo tradicional, onde cada grupo decidiu distribuir determinada quantidade de números por cada elemento do grupo. Por conseguinte, tive de intervir e explicar a finalidade daquele trabalho e como os alunos deveriam trabalhar de forma cooperativa (Diário de Bordo, 29 de outubro de 2018).

Quando os alunos terminaram a atividade, prosseguiram com a apresentação dos trabalhos. Para isso, os alunos mencionaram que iam apresentar os números pares ou ímpares, conforme lhes tinha sido sorteado, e começaram a mencioná-los.

Figura 60 – Apresentação dos trabalhos

Após todos os grupos terminarem as apresentações, foi realizado um diálogo e reflexão acerca deste conteúdo. A canção ostenta um papel fundamental na aprendizagem, visto que, através da mesma, os alunos adquirem e reforçam o vocabulário, a memória, a criatividade, a compreensão e a expressão oral e escrita (Rodríguez, 2005). Neste sentido, e de modo a que os alunos conseguissem assimilar o conteúdo com maior facilidade, decidi colocar brevemente, devido ao escasso tempo, a canção *Par ou ímpar - As canções da Maria II* de Maria de Vasconcelos.

A educação através da arte implica que a mesma seja considerada como um veículo para compreender determinado conteúdo das disciplinas que pretendemos lecionar e um meio de demonstrar os resultados educacionais (Sousa, 2003). Neste sentido, ao utilizar a canção nesta atividade, foi minha intenção que os alunos assimilassem mais facilmente o conteúdo abordado, visto que para alguns alunos é “a partir talvez da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, não frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na leitura, o misto de beleza e verdade existente na matemática” (Snyders, 2008, p. 138).

Realizando uma breve apreciação sobre a concretização desta atividade, considero que os objetivos estipulados foram cumpridos, uma vez que os alunos conseguiram compreender os conteúdos abordados. Todavia, confesso que, a nível de trabalho de grupo, o balanço podia ter sido mais positivo. Tendo em conta a minha consideração pelo trabalho cooperativo como uma ferramenta essencial no processo de ensino aprendizagem, optei por realizar o primeiro trabalho de grupo com esta turma, podendo compreender como os alunos trabalhavam em grupo e que aspetos teria de aprimorar nas próximas intervenções. De facto, foi verificada uma verdadeira aprendizagem

cooperativa na maior parte dos grupos, à exceção de um deles, já mencionado anteriormente, que realizou um trabalho de grupo tradicional. No entanto, e após explicar o objetivo do trabalho, começaram a trabalhar como um verdadeiro grupo. Respetivamente às competências sociais, os alunos trabalharam relativamente bem em grupo, permitindo-me verificar que os mesmos, em geral, conseguiram comunicar as suas ideias e opiniões, bem como respeitar as intervenções dos colegas. Por fim, ao realizar esta atividade, senti que a mesma contribuiu para que os alunos se sentissem como sujeitos ativos da sua aprendizagem.

Dar oportunidade aos alunos de terem um papel ativo faz com que o professor e o aluno se encontrem no mesmo patamar, havendo uma simbiose de ensino e aprendizagem. Assim sendo, o facto de os alunos participarem nas aulas promove um aumento de motivação no seu processo de aprendizagem (Estanqueiro, 2010).

7.2.2 – Carta ao Pai Natal

A relação com a escrita é influenciada pelas emoções e pelos sentimentos vividos pelos alunos nas atividades de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Por ser um processo complexo, requer interesse e motivação. Neste sentido, desenvolvi esta atividade com o intuito de os alunos efetuarem a aprendizagem da escrita e desenvolverem as suas competências neste âmbito. Além disso, procurei incentivar a aprendizagem de um novo tipo de texto e promover o gosto pela escrita, ao realizarem um texto que lhes fosse significativo.

Assim sendo, a atividade foi iniciada com a leitura da obra *Eu sei tudo sobre o Pai Natal*, de Nathalie Delebarre e Aurélie Blanz. Antes de prosseguir com a leitura da obra, apresentei um avental de história. Apresentado o avental, questionei quais os possíveis títulos para a mesma. Posto isto, prossegui com o conto da história.

Figura 61 – Conto da história com recurso ao avental

Conforme a história ia sendo contada verifiquei que os alunos estavam atentos, motivados, entusiasmados e envolvidos totalmente no seu conto (Diário de Bordo, 4 de dezembro de 2018).

Realizado o conto da história com recurso ao avental, ainda foi realizado um diálogo acerca da existência do Pai Natal. No dia seguinte foi dada continuidade à atividade. Para isso, questionei qual a história que tinha sido apresentada no dia anterior e, de seguida, realizamos o reconto, em grande grupo, desta vez sem o avental. Posto isto, recorri a um excerto e com base no mesmo, questionei se os alunos já tinham escrito a carta ao Pai Natal e dialogámos sobre o que gostariam de receber.

O diálogo realizado foi crucial não só para verificar se os alunos tinham compreendido a história, mas também para dar espaço para os mesmos falarem sobre as suas escolhas e intenções, respeitando as suas opiniões e as dos outros colegas. Não podemos esquecer que a sala de aula é um espaço de diálogo, e que o mesmo deve ser mediado pelo professor, cuja intenção não se cinge em apenas assegurar a aprendizagem dos conteúdos, mas se basear igualmente no respeito mútuo. Esse respeito consiste na expressão livre de ideias (Trindade, 1998).

Após ter dialogado com os alunos, mencionei que iriam escrever a carta ao Pai Natal. Para tal, fui desenhando no quadro um retângulo na vertical, simulando uma folha, e comecei por referir as características da carta. Quando foi explicado o desenvolvimento da carta, referi que os mesmos iriam pedir os presentes materiais que quisessem e um não

material, como por exemplo, amor, paz, felicidade, entre outros. Abordadas as características da carta, distribuí pelos alunos uma folha de rascunho para realizarem a sua carta ao Pai Natal.

Figura 62 – Escrita da carta ao Pai Natal na folha de rascunho



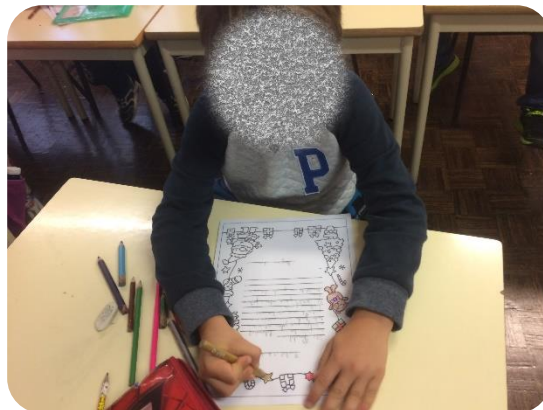
A realização da carta foi crucial pois pude verificar as dificuldades e as potencialidades dos alunos a nível de escrita. Considero que abordar as características da carta e exemplificar cada uma delas foi uma mais valia, na medida que auxiliou os alunos na construção da mesma. Para a escrita de um texto pessoal é necessário que seja estabelecido um objetivo para o mesmo, que seja elaborado um plano onde as informações e as ideias principais estejam organizadas, sendo que, numa fase final, se prossiga com a redação do próprio texto. Contrariamente à linguagem oral, a escrita exige um comportamento reflexivo, o que mobiliza processos psicológicos mais complexos (Sá & Varela, 2004).

Inicialmente verifiquei que os alunos estavam um pouco apreensivos com a atividade proposta, visto que a escrita era uma das maiores dificuldades desta turma. Todavia, por esta tarefa ser uma carta destinada ao Pai Natal, foi notória a motivação e entusiasmo dos alunos, levando, assim, à superação dessa mesma dificuldade (Diário de Bordo, 5 de dezembro de 2018).

Neste sentido, e de acordo com Sá e Varela (2004), face às dificuldades e à complexidade da escrita, as crianças carecem de uma motivação acrescida. Assim sendo, a comunicação escrita deverá ser estimulada e deverá fundamentar-se em experiências concretas, diversificadas, ricas e pessoalmente significativas.

Conforme os alunos foram terminando de realizar as cartas, fui corrigindo-as individualmente e, posteriormente, distribuí pelos mesmos uma folha para que pudessem voltar a escrever a carta, explicando onde deveriam colocar o local e a data, a saudação, o desenvolvimento, a despedida e a assinatura. Conforme terminaram de escrever a carta, os alunos começaram a pintar os desenhos presentes na mesma.

Figura 63 – Escrita e pintura da carta ao Pai Natal



Referente a esta parte da atividade, acho que deveria ter distribuído pelos alunos uma folha pautada. Assim, em vez de pintarem os desenhos presentes na folha distribuída, os mesmos desenhariam livremente, pois é através da expressão livre que o aluno desenvolve a imaginação e a sensibilidade, e aprende a conhecer-se a si e aos outros, aceitando e respeitando as ideias e os sentimentos dos mesmos através do modo como eles se exprimem (Gonçalves, 1991). Damos um papel em branco e um simples lápis será o suficiente para o aluno estimular a sua imaginação e desenvolver a sua criatividade. Consequentemente, dar uma folha com desenhos já é um processo limitador para o próprio aluno, já que a sua única intenção será escolher as cores e tentar não sair da linha que delimita determinada figura.

Quando os alunos terminaram de pintar, voltei a verificar se os mesmos tinham escrito corretamente, havendo alguns casos em que tive de pedir para voltarem a corrigir. Uma vez terminadas, em vez de as cartas serem colocadas dentro do envelope, foram afixadas na porta da sala, à volta do correio do Pai Natal. Posto isto, referi que, na noite desse mesmo dia, o mesmo iria à escola para ler as cartas dos alunos do 2.ºB.

Figura 64 – Exposição das cartas na porta da sala



Esta atividade teve um *feedback* muito positivo por parte dos alunos, que se apresentaram motivados e entusiasmados para a escrita da carta. Embora fossem visíveis algumas dificuldades e inseguranças por parte dos mesmos, estas não se tornaram um impasse para a realização das cartas. Os objetivos elencados na atividade foram cumpridos e superados, uma vez que os alunos compreenderam facilmente as características da carta e realizaram-na com sucesso. Não obstante, um dos fatores menos positivos desta atividade foi o nível da concentração, já que os alunos não conseguiam focar-se, cometendo alguns erros mesmo depois de a carta ser corrigida.

Do meu ponto de vista, a atividade teria sido mais significativa se fosse realizada uma visita aos correios para colocar a carta ao Pai Natal. Desta forma, os alunos poderiam observar e participar no envio da mesma, ficando a conhecer como é realizado esse procedimento.

7.2.3 – A multiplicação: Tabuada do 3

Na Matemática, as abstrações desempenham um papel fundamental, no entanto, é indiscutível que nos primeiros anos de escolaridade, esta aprendizagem deva partir do concreto. Um dos propósitos do ensino desta disciplina é que a passagem do concreto para o abstrato ocorra de forma gradual, respeitando a individualidade dos alunos e promovendo o gosto por esta ciência e pelo rigor que a caracteriza (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Perante o mencionado, e atendendo à importância de promover atividades que permitissem abordar os conteúdos de forma concreta, onde os alunos os

conseguissem compreender mais facilmente, promovi esta atividade com o intuito de propiciar uma atividade lúdica e significativa, de modo a facilitar a compreensão dos conteúdos matemáticos, que nesta fase inicial de escolaridade são essenciais.

Esta atividade foi iniciada através de um diálogo com os alunos acerca do que os mesmos tinham pedido ao Pai Natal como presente. Posto isto, criei uma história sobre um menino que pediu ao Pai Natal um triciclo e, em seguida, questionei aos alunos quantas rodas apresentava o mesmo. Quando os alunos responderam que eram 3 rodas, desenhei o triciclo no quadro. De seguida, referi que iríamos imaginar o menino a andar de triciclo e encontrar um outro menino com um outro triciclo. Posteriormente, voltei a questionar quantas rodas tinham os dois triciclos. Após os alunos responderem seis rodas, voltei a desenhar no quadro. Realizei o mesmo processo até o 10.º triciclo. Posto isto, no primeiro triciclo, questionei quantas rodas o mesmo era composto e coloquei o número 3 à frente do triciclo esboçado. Para os dois triciclos questionei quantas rodas tinha cada triciclo e coloquei 3+3, ao que os alunos muito rapidamente disseram que correspondia a seis rodas no total. Realizei o mesmo processo para os restantes triciclos. Nesta parte da atividade, que se destinou à introdução da tabuada do 3, os alunos concluíram rapidamente que 3+3 correspondia a 3×2 , que o 3+3+3 correspondia a 3×3 , e assim sucessivamente. Foi de uma enorme satisfação verificar que os alunos conseguiram facilmente reconhecer a relação.

A tabuada é uma fonte de problemas aliciantes, na qual os alunos desenvolvem competências de cálculo, raciocínio e comunicação. Por esse motivo, é fundamental que o aluno compreenda a tabuada ao invés de apenas memorizá-la. Neste sentido, cabe ao docente criar um ambiente de trabalho onde os alunos explorem as suas próprias ideias, formulem suas conjecturas e discutam-nas com os colegas, visando assim determinar certa regularidade (Sá & Zenhas, 2004). Mediante este tipo de atividade, o professor igualmente deverá despertar nos alunos a necessidade e a capacidade de raciocinarem sobre os acontecimentos matemáticos e sobre as razões que estão por detrás deles.

Terminada a introdução da tabuada do 3, distribuí o material e pedi para os alunos olharem para a cartolina e observarem os quadrados presentes na mesma. Posto isto, solicitei que imaginassem que esses quadrados fossem caixas que se encaixavam à frente do triciclo e que só suportavam três bolas. Com base nesta explicação, referi que na primeira caixa não era para guardar nenhuma bola. Na segunda fila de quadrados, referi que era possível guardar bolas e questionei quantas seriam. Após os alunos responderem, pedi que marcassem, com o cotonete, três pontos no quadrado presente nessa fila.

Prossigui com a atividade, questionando quantas bolas teria cada caixa da terceira fila, onde os alunos fizeram três pontos em cada um dos dois quadrados com o cotonete. Posto isto, solicitei que realizassem a atividade sozinhos, a fim de verificar se tinham compreendido a relação matemática.

Figura 65 – Atividade da tabuada do 3



Nesta atividade, foram visíveis o interesse e a motivação dos alunos pois, ao verificarem que iriam realizar uma atividade prática, ficaram empolgados e curiosos. Recorrer à estratégia de os alunos marcarem as sequências de três pontos com a tinta levou os mesmos a estarem totalmente envolvidos na atividade e, ao pintarem de forma orientada e atenta, conseguiram compreender de forma lúdica a tabuada do 3 (Diário de Bordo, 5 de dezembro de 2018).

Quando os alunos terminaram de preencher todos os quadrados com os pontos, questionei quantos pontos (bolas) tinham no quadrado da primeira fila. Após os alunos responderem 0, solicitei que colocassem 3×0 na linha antes do quadrado. De seguida, questionei quantos pontos tinha no quadrado da segunda fila e, com base nesta pergunta, os alunos responderam 3 e referiram que correspondia a 3×1 , registrando na cartolina logo em seguida. Posto isto, realizámos o mesmo processo até 3×10 .

Efetuada a relação entre a adição e a multiplicação, solicitei aos alunos que escrevessem a tabuada do 3 na cartolina. Quando terminaram de realizar a tabuada, efetuei a mesma no quadro com o auxílio dos alunos, com o intuito de poderem comparar com o

que tinham realizado e verificar se estava correto. Seguidamente, proferimos a tabuada do 3 em conjunto. Com base nesta sequência de atividade foi possível constar que “o conhecimento é construído por quem aprende e não por quem ensina. Nem os alunos são recipientes vazios, nem os professores fontes de conhecimento pronto a usar...” (Fino, 2011, citado por Pereira, 2015, p. 102)

Compreendida a tabuada do 3, prossegui com a sua memorização. No que concerne ao processo de memorização da tabuada, este consistiu em dois aspetos: aprendizagem auditiva e aprendizagem visual (Sá & Zenhas, 2004). Com o intuito de os alunos memorizarem a tabuada de forma lúdica e divertida, decidi apresentar a lagarta da multiplicação. Apresentada a lagarta, realizei o jogo da tabuada do 3. Para isso, distribuí por cada aluno um cartão em forma de círculo com um número (0, 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27 ou 30). Distribuídos os círculos com os números, salientei as regras do jogo, na qual sempre que questionava quanto era o produto de determinada operação, os alunos teriam que levantar o cartão. Sempre que era apresentado o resultado, solicitava a um aluno, à vez, que se deslocasse até a lagarta que estava afixada no placar e que colocasse o cartão na porção correspondente à operação. O mesmo processo foi realizado até a lagarta estar completa.

Figura 66 – Preenchimento da lagarta da multiplicação do 3



Concluída a atividade, foi visível uma vez mais a motivação dos alunos e a sua capacidade de realizar o jogo esperando pela sua vez. De facto, a atividade teve um *feedback* muito positivo por parte dos alunos, que participaram ativamente nas atividades propostas. Pude constatar que o facto de terem sido os alunos a concluírem a relação da tabuada do 3 e a realizarem uma atividade prática foi uma mais valia para a aprendizagem

deste conteúdo. Neste sentido, considero que utilizar a cartolina e a tinta com os cotonetes promoveu uma aprendizagem significativa para os alunos, que ao realizarem esta parte da atividade, puderam refletir e retirar as suas próprias ilações. Além disso, posso constatar que a aprendizagem realizada anteriormente, designadamente a introdução à tabuada do 2, foi uma ótima ferramenta para a compreensão dos alunos acerca da tabuada do 3. Assim sendo, os alunos, ao recordarem a tabuada do 2, puderam facilmente reconhecer que a tabuada do 3 resulta da soma do resultado anterior com mais três. Além disso, já tinham a consciência de que qualquer número vezes 0 é sempre 0 e que qualquer número vezes 1 será sempre esse número. Foi gratificante verificar que grande parte dos alunos tinha adquirido essas noções, sendo essas fulcrais e necessárias para a compreensão da multiplicação. Um outro aspeto positivo desta atividade refere-se à apresentação da lagarta da multiplicação que, do meu ponto de vista, completou a atividade e enriqueceu-a, visto que não só permitiu consolidar o que foi abordado, como também verificar os conhecimentos apreendidos. Com isto, ressalto que, ao recorrer a esta estratégia, foi minha intenção facilitar a memorização da tabuada do 3, tendo assim um impacto positivo tanto no jogo, como também na aprendizagem dos alunos.

7.3 – Reflexão final da Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB - 2.ºB

Sendo a reflexão uma procura constante que objetiva a criação de condições para que as aprendizagens aconteçam (Oliveira & Serrazina, 2002), procurei a cada semana ponderar se as atividades eram adequadas à turma e se eram significativas para os alunos. No decurso da minha prática pedagógica surgiram algumas dúvidas acerca de como intervir e abordar determinados conteúdos através de atividades que fossem desafiadoras, motivadoras e significativas para os alunos.

Considero que o facto de ter duas semanas de observação foi uma mais valia, pois tive a oportunidade de observar as interações entre os alunos, compreender o funcionamento da turma, os seus interesses e motivações, bem como as suas potencialidades e necessidades. Através desta observação participante que me permitiu aprimorar a minha ótica a nível do funcionamento e rotina da turma do 2.ºB, planifiquei e fui tentando melhorar a minha prática a cada semana. Essa procura em tentar ser melhor semanalmente era fundamentada na adequação da planificação, que era resultado da reflexão sobre o que observava e do *feedback* recebido pelos alunos. Assim, conforme as semanas iam prosseguindo, fui-me sentindo cada vez mais segura e confiante.

Durante o estágio fui superando as minhas dificuldades na elaboração das planificações, na gestão do tempo e do espaço, bem como na minha intervenção com a turma. A maior dificuldade na concretização das planificações consistiu essencialmente na construção de atividades que estivessem interligadas, não sendo tão evidente a compartimentação disciplinar. Considero que nem sempre foi fácil encontrar rapidamente uma interligação fluida, contudo, sempre consegui relacionar minimamente as temáticas ao longo de todo o meu estágio. Como tal, reconheço a importância da prática interdisciplinar, especialmente para os alunos, tendo em conta que, quando confrontados com questões ou situações que os interessam ou os preocupam, os mesmos tendem a procurar respostas e saber mais sobre o assunto, despoletando uma certa motivação para a aprendizagem. (Santomé, 1998). Além disso, e do meu ponto de vista, a interligação é essencial, pois proporciona ao aluno uma aprendizagem mais significativa e possibilita ao mesmo interligar o conhecimento que já possui com o conhecimento a adquirir.

Saliento que na conceção das minhas planificações não realizei atividades diferenciadas para os alunos, no entanto reduzia a quantidade de exercícios e dava maior apoio aos que careciam dessa necessidade. De facto, julgo que realizar diferenciação pedagógica nas minhas intervenções seria uma mais valia, visto que os alunos “aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14). Com isto, era respeitada a individualidade dos alunos, bem como o tempo e a forma como cada um aprende. Todavia, confesso que esta turma me surpreendeu pela positiva, dado que conseguia superar os objetivos que muitas das vezes tinha delimitado.

A aprendizagem é influenciada por diversos fatores, designadamente os cognitivos, afetivos e interpessoais. Contudo, o que determina diretamente o seu resultado é a motivação do aluno para aprender e o tipo de estratégia que é utilizada (Duarte, 2012). Suscitar a curiosidade dos alunos foi um desafio que tentei superar ao longo da minha prática, atendendo que esta torna a aprendizagem mais interessante e significativa. Embora esta tarefa não tenha sido sempre simples, o facto de a turma ser composta por alunos curiosos facilitou um pouco esse processo. Tive como propósito incutir nos alunos o anseio de aprender e conhecer conteúdos novos de forma lúdica e interativa. Dei sempre oportunidade aos alunos de participarem na construção do seu conhecimento, sendo visível através das atividades adotadas e dos momentos de diálogos que fomentava. Esses

diálogos também serviam para saber o que os alunos já conheciam e, com isso, tentava fazer uma ponte para interligar com os novos conhecimentos.

Além da necessidade de inculcar nos alunos o anseio por saber mais, é importante ter em consideração que uma sala de aula que possui um bom ambiente ou um bom clima é um espaço oportuno à aprendizagem. Nesse ambiente os alunos sentem-se encorajados, apoiados, aceitos e em segurança, contribuindo, assim, para um clima propício ao trabalho produtivo (Silva & Lopes, 2015b). Tendo em conta que um bom clima influencia positivamente a aprendizagem, a adoção de uma atitude de respeito, colaboração e cooperação com os vários intervenientes educativos fizeram parte da minha prática, criando desde o início um clima socio-afetivo muito favorável.

Foram diversas as aprendizagens e experiências adquiridas ao longo deste estágio, que me permitiram evoluir tanto a nível pessoal como profissional. Com ele, levo comigo toda a satisfação e orgulho em viver esta experiência que foi única, enriquecedora e memorável. Perante o mencionado, concluo que esta experiência se revestiu de grande importância em várias áreas da minha vida, onde ensinei, orientei, aprendi e cresci como pessoa, estudante e futura profissional na área da Educação, respeitando sempre os interesses, as necessidades e os conhecimentos prévios dos alunos e considerando-os como sujeitos construtores da sua aprendizagem.

Considerações Finais

Concluída mais uma etapa da minha formação, que tanto me desafiou e proporcionou um crescimento imensurável, apenas consigo ressaltar a sua importância na minha construção pessoal e enquanto futura profissional na Educação. O percurso que neste documento descrevo possibilitou-me apurar e compreender o quanto a observação, a ação e a reflexão são fulcrais na emancipação da educação e do ensino, e norteadores de respostas às hesitações e questões que surgem no contexto educativo.

A criança, enquanto ser em desenvolvimento e em construção, deve ser respeitada e valorizada. Compreendendo que a construção do conhecimento resulta, em grande parte, do papel ativo da criança, ao longo das minhas práticas pedagógicas possibilitei à mesma participar e opinar sobre os mais variados temas. Neste sentido, no decurso das minhas intervenções tentei fazer com que as crianças se sentissem parte integrante da aprendizagem, deixando-as mais interessadas e motivadas para aprender e se desenvolver. De igual modo, e como considero essencial fomentar um espírito reflexivo, visto que através do mesmo a criança aprende a compreender o mundo ao seu redor, realizei diversos diálogos e questionei sobre variadas temáticas.

Ao longo do trabalho desenvolvido tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como no Ensino do 1.º CEB, procurei sempre oferecer um ambiente desafiante, cativante e estimulante, onde as crianças adotassem um papel ativo na construção da sua aprendizagem e na evolução do seu desenvolvimento. Na concretização das práticas pedagógicas, adotei uma atitude reflexiva que me permitiu semanalmente superar e proporcionar atividades com significado e onde o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais fossem abordadas.

Uma vez que acredito que é essencial trabalhar as emoções e valores na educação, ao longo dos meus estágios pedagógicos procurei desenvolver, além das competências cognitivas, as competências sociais, atendendo que estas são a base da formação e desenvolvimento do ser humano.

Reconhecendo que não existem receitas tanto na educação como no ensino, considero que promovi atividades adequadas ao grupo e às turmas com que desenvolvi as minhas práticas, que promoveram momentos de reflexão e partilha de ideias sobre os diversos conteúdos abordados. Além disso, o envolvimento e a participação dos principais agentes de aprendizagem foram notórios, permitindo que estes fossem os sujeitos e construtores do seu conhecimento.

O docente, como investigador na educação, é aquele que questiona, se questiona e tenta arranjar estratégias e posteriormente soluções para as situações problemáticas. Neste sentido, e do meu ponto de vista, os projetos de investigação-ação foram essenciais para despoletar essa necessidade de constante melhoria e inovação na educação. Na tentativa de colmatar duas problemáticas, relativas a cada um dos estágios com a implementação de estratégias/atividades, consegui não só promover algumas melhorias significativas, como ganhei experiência no uso de ferramentas que são essenciais na prática docente.

Com base nesta experiência desafiadora, mas extremamente gratificante, consegui desenvolver competências e adquirir alguma bagagem que colaboraram para a construção da minha identidade enquanto futura docente. Ao longo dos estágios aprendi que ação do docente não só consiste em educar e ensinar, como também em ser o modelo e deixar um legado na memória de cada criança. Deste modo, compreendi que não só é importante garantir uma efetiva aprendizagem, como também criar um conjunto de relações afetivas, uma vez que irá desenvolver na criança o interesse e a motivação para aprender e participar na criação do seu conhecimento, bem como criar um clima propício para que esta desenvolva as suas capacidades e competências.

Em suma, volto a rebater sobre a transformação que esta experiência pedagógica me proporcionou e como a realização deste relatório espelha o itinerário e a evolução traçada ao longo do meu percurso académico. Neste sentido, tendo consciência que o documento aqui apresentado retrata uma pequena parte do caminho que será trilhado, e não sabendo as direções que irá tomar, apenas sei que é necessário proporcionar uma educação adequada aos contextos da sociedade e promover o desenvolvimento harmonioso e a criação de uma criança feliz. Com isto, tenho sempre no meu pensamento que ser docente “implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, p.177).

Referências

- Aires, A. (2015). *Manual de Educação de Infância. O mundo de palmo e meio*. Moscavide: Fundação Fé e Cooperação (FEC).
- Alarcao, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Superação* (171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Aveiro, INAFOP, Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. In, M. G. Alves & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimentos e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1-30). Lisboa: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento - UIED. Acedido a 30 de abril de 2019, disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/5287>.
- Amaral, M.; Moreira, M. & Ribeiro, D. (2013). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Ambrósio, A. (2013). *O diálogo em Paulo Freire: Contribuições para o ensino da matemática em classes de recuperação intensiva – Diálogo em Paulo Freire*. Colloquium Humanarum. Retirado de <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20di%C3%A1logo%20em%20Paulo%20Freire%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20ensino%20de%20Matem%C3%A1tica%20em%20classes%20de%20Recupera%C3%A7%C3%A3o%20Intensiva.pdf>.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípio e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Org.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. P. (2003). *A aquisição e retenção de conhecimento: Uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Lisboa: Príncipia Editora, Lda.

- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Bagne, J. & Nacarato, A. (2012). *A prática do diálogo em sala de aula: uma condição para a elaboração conceitual matemática dos alunos*. Santa Cruz so Sul. Retirado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/3026/2245>.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: a Concepção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Bilton, H.; Bento, G.; Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora Lda.
- Brazão, P. (2012). A construção e a análise do software diário etnográfico eletrónico na investigação etnográfica em educação. Atas 12.º Colóquio de Psicologia e Educação (pp.213-221). Lisboa: ISPA. Retirado de: <http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202012%20Constr%20analise%20diario%20etnogr%20eletronico.pdf>.
- Bresolin, A., Calegaro, B., Oberderfer, L. & Pasqualli, R. (2016). *Políticas de intervenção curricular para o ensino médio: abordagens contemporâneas*. In A. Silva, R. Pasqualli, S. Greggio & S. Agne (Org.), *O Currículo Integrado no cotidiano da Sala de Aula* (pp. 36-51). Santa Catarina: Publicação da IFSC. Retirado de: [http://www.ifsc.edu.br/arquivos/pesquisa/publicacoes/livros do ifsc/o curricul integrado.pdf](http://www.ifsc.edu.br/arquivos/pesquisa/publicacoes/livros%20do%20ifsc/o%20curriculo%20integrado.pdf).

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caeiro, T. (2005) Abertura. In. F. H. Belchior. *Educação e Família (Actas de um Seminário realizado em 27 de maio de 2004)* (pp. 21-24). Lisboa: Concelho Nacional de Educação – Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Cardoso, J. (2013) *O Professor do Futuro*. Lisboa: Editora Guerra e Paz.
- Cadório, L & Simão, A. (2013). *Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no século XXI – Trilhos de intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carneiro, R. (2004). *Educar Hoje: Enciclopédia dos Pais – Ajudar a Aprender*. Vol.2. Lisboa: Lexicultural.
- Chauvel, D. & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cortesão, L. & Torres, M. (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais Leituras.
- Costa, M. & Paixão, M. (2004). Investigar na e sobre a acção através dos diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica”. In L. Oliveira; A. Pereira & R. Santiago (Org.). *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 77-106). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Colégio Internato dos Carvalhos. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 74-93). Porto: Porto Editora.

- Cunha, F. & Uva, M. (2016). A Aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de Docentes e Crianças. *Interações*, 41, 133-159.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática*. Porto: Areal Editores.
- Davies, D. (2003). A colaboração escola-família-comunidade: uma perspetiva americana. In. C. A. Pinto & M. Teixeira (Org.), *Pais e Escola: Parceria para o sucesso* (pp. 71-94). Porto: Edições ISET.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- De Mãos Dadas (2014). *Pedagogia da consideração pela criança – Inovar em Educação de Infância*. Porto: Positivagenda – Edições Periódicas e Multimédia.
- Dewey, J. (1967). *Vida e educação*. (6.^a ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. M. (2012). *Aprender Melhor. Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, (2016-2020). Projeto Educativo de Escola – *Crescer em harmonia!* Retirado de: <https://www.eb1peachada.pt/wp-content/uploads/2019/11/Regulamento-Interno-da-Escola-de-1-Ciclo-com-Pre-Escolar-da-Achada.pdf>.
- Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, (2014-2018). Projeto Educativo de Escola – *Educar hoje é chegar mais longe amanhã*. Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pegaleao/Escola/ProjetoEducativo/tabid/2039/Default.aspx>.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, (2016-2020). Projeto Educativo de Escola – *Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz*. Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=r5ngULVEqbE%3d&tabid=1569>.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.

- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Fonseca, V. & Cunha, A. C. (2003). *Teoria da experiência de aprendizagem mediatizada e interação familiar: prevenção das perturbações de desenvolvimento e de aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Serviços de Edições.
- Fonte, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa – Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2009). Da especialização docente à formação especializada de professores. In J. Formosinho (Org.). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 165-197). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de Olhares – Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- González-Pérez, J. & Pozo, M. (2007). *Educar para a não-violência: Perspetivas e estratégias de intervenção*. Madrid: K Editora Lda.
- Grando, R. C. (2014). *O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula*. São Paulo: Paulus.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. (2005). A educação para a paz e a aprendizagem da convivência. In, M. S. Guerra, *Aprender a conviver na escola* (pp. 95-116). Porto: ASA Editores.

- Jesus, H. & Neves, A. (2004). *Relação escola-aluno-família: A educação intercultural – uma perspetiva sistémica*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Lapo, M. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alcochete: Editora Alfarroba.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Maia: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas.
- Loureiro, M. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Porto: Editorial Novembro.
- Mancini, A. A. (2015). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel (resenha)*. Brasil: Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. Retirado de: https://scholar.google.com/scholar_url?url=http://www.academia.edu/download/38432288/RESENHA_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA.docx&hl=pt-PT&sa=T&oi=gsbgpp&ct=res&cd=0&ei=ahYKWcS6OImVmAGnpqHAAg&scisig=AAGBfm0ZREECw0I-QtvJKQ19IGf37sTexw.
- 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.
- Marques, R. (1997). *A Educação Social na Escola Básica: modelos e métodos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais – Como colaborar?* (6.ª ed.) Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Barcarena: Editorial Presença.
- Marques, R. (2008). *A Cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, G.; Gomes, C.; Brocardo, J.; Pedroso, J.; Carrillo, J.; Silva, L.; et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, L. & Mendes, T. (2012). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Portalegre: Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.

- Matos, M., & Paiva, E. (2009). *Currículo Integrado e Formação Docente: Entre diferentes concepções e práticas*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Retirado de: <https://ufsj.edu.br/portal/repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2001). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C., (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda.
- Ministério da Educação (n.d.). *Organização Curricular e Programa de Estudo do Meio: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (n.d.). *Organização Curricular e Programa Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica: 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Mir, T. & Serrats, G. (2002). *Como criar uma boa Relação Pedagógica*. (2.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Miranda, S. (2003). *Novas dinâmicas para grupos – a apendência do conviver*. Porto: ASA Editores.
- Monteiro, R.; Ucha, L.; Alvarez, T.; Milagre, C.; Neves, M.; Silva, M.; et al. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: República Portuguesa - XXI Governo Constitucional.
- Moreira, A. (2015). *O papel docente na seleção das estratégias de ensino*. Universidade Estadual de Londrina. Retirado de <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/O%20PAPEL%20DOCENTE%20NA%20SELECAO%20DAS%20ESTRATEGIAS%20DE%20ENSINO.pdf>.
- Moreira, O. & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J., & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor investigativo*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). A formação em Metodologias de Investigação em Educação. In L. Oliveira; A. Pereira & R. Santiago (Org.). *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 13-38). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2003). *A Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular: Implicações para a Formação*. Educare, Apprendere.
- Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). *Novas Perspectivas no Ensino da Língua inglesa: Blogues e Podcasts. Educação, Formação & Tecnologias* (pp. 87-101). Retirado de: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/66/55>.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parolim, I. (2003). *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Fortaleza: Educar Soluções.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, G. (2015). Da Escola que Temos à Escola que Queremos. In N. Fraga & A. Kotkotecki (Org.). *A Escola Restante* (pp. 100-113). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-Uma.

- Pereira, M.; Marques, M. & Morais, R. (2018). O Projeto “Como Na Vida” na ESAG – Um caso de articulação horizontal. In J. M. Alves & M. C. Roldão (Org.). *Articulação Curricular – O que é? Como se faz?* (pp. 83-90). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, F. (1995). *Ofícios de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, F. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2.^a ed.). São Paulo: ARTMED Editora.
- Piaget, J. (1970). *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Piaget, J. (2007). *Para onde vai à educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Pires, M. (2007). *Os valores na família e na escola - Educar para a vida*. Coleção Educação e Desenvolvimento. Lisboa: Celta Editora.
- Ponte, J. P., Brocardo, J., e Oliveira, H. (2003). *Investigações Matemáticas na Sala de Aula*. Brasil: Belo Horizonte.
- Ramos, T. (2017). *A Importância da Matemática na Vida Cotidiana dos Alunos do Ensino Fundamental II*. Cairu em Revista, 9, p. 201-218.
- Rino, J. (2004). *O Jogo, Interações e Matemática*. Revista da Associação de Professores de Matemática.
- Rodrigues, D. (Org.) (2011). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.
- Rodrigues, P. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodríguez, B. (2005). *Las canciones en la clase de español como lengua extranjera*. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE - Centro Virtual Cervantes.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. (4.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (1999). Currículo como Projecto – O Papel das Escolas e dos Professores. In R. Marques & M. C. Roldão (Org.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico* (pp. 11-22). Porto: Porto Editora Lda.
- Roldão, M. (2011). *Um currículo de currículos*. Santarém: Edições Cosmos.
- Sá, A. & Zenhas, M. (2004). *Como abordar... a comunicação escrita na aula de Matemática*. Porto: Areal Editores.
- Sá, J & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências*. Porto: Porto Editora,

Lda.

- Santomé, J. (1994). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. São Paulo: ARTMED Editora.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre. Editora Artes Médicas Sul.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2007). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. In P. Silva (Org.). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares* (pp. 67-90). Porto: Profedições/ Jornal a Página.
- Savater, F., Castillo, R., Crato, N. & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular como o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Silva, C. (2014). *O contributo dos conhecimentos prévios para a construção do conhecimento* (tese de mestrado). Minho: Universidade do Minho: Instituto de Educação. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35806/1/Carolina%20Joana%20Sousa%20Silva.pdf.pdf>.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, L. (2002). *Reformas da Educação Pública: Democratização, modernização, neoliberalismo*. (797.º ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, R. (2016). Políticas de intervenção curricular para o ensino médio: abordagens contemporâneas. In A. Silva, R. Pasqualli, S. Greggio & S. Agne (Org.), *O Currículo Integrado no cotidiano da Sala de Aula* (pp. 19-35). Santa Catarina: Publicação da IFSC. Retirado de:

http://www.ifsc.edu.br/arquivos/pesquisa/publicacoes/livros_do_ifsc/o_curriculo_integrado.pdf.

- Snyders, G. (2008). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Sobrinho, J. G.; Rabanal, J. F; Martínez-Conde, J. G.; Gutiérrez del Valle, D.; P. M.; Merino, Alonso, L. P. (2000). *A Criança e o Livro – A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. – 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F; Alonso, L & Roldão, M. (2013). Investigação para um currículo relevante. In J. Fonseca, *A investigação-ação como abordagem ao currículo: Questões metodológicas e éticas* (pp. 73-86). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Storms, G. (1998). *100 Jogos Musicais*. (3.^a ed.). Porto: ASA Editores.
- Terradas, R. (2011). *A importância da interdisciplinaridade na educação matemática*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação.
- Trindade, A. (1998). *Introdução à comunidade educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem, Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vasconcelos, T.& Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. A. Pacheco (Org.). *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 53-84). Porto: Porto Editora.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In, J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME). Retirado de: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos,%20motivar%20os%20professores%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF>.
- Vieira, C. & Relvas, A. (2003). *A(s) vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Vieira, R. M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Vilhena, G. & Silva, M. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viveiros, J. (2013). *Aprendizagem Significativa e Supervisão: estudo exploratório de caracterização de um processo de mudança de práticas de um professor* (dissertação de mestrado em supervisão pedagógica). Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/437/1/MestradoJo%c3%a3oViveiros.pdf>.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora Lda.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6.^a ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Zorzan, E. & Vieira, M. (2018). O Puzzle escolas, professores, aprendizagens – Articulação vertical numa disciplina. In J. M. Alves & M. C. Roldão (Org.). *Articulação Curricular – O que é? Como se faz?* (pp. 63-81). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de junho – Despacho que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

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.