

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Catarina José Perdigão Setim**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

junho | 2018



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Catarina José Perdigão Setim**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADOR  
Fernando Luís de Sousa Correia





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 2017/2018

**Catarina José Perdigão Setim**

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

**Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia**

Funchal e UMa, junho de 2018



**“(Voar: esforço de desmemória que consiste em extrair da mente todo o peso do real.)**

**VOAR. AH, VOAR!**

**Nascemos sem asas, mas com a capacidade de as sonhar.”**

José Eduardo Agualusa, *A Vida no Céu*



## Agradecimentos

---

Agora que o sinal de despertar o cinto de segurança se destaca e contemplo pela janela o meu destino, não consigo deixar de fazer uma retrospectiva desta viagem:

Os ventos fortes, tanto me auxiliaram na tomada de um rumo, como provocaram certa turbulência. A janela revelou-me a ambiguidade da vida, pois nela contemplei o sol quando amanhecia, procurei arco-íris quando chovia e estrelas quando anoitecia. O lugar onde me sento, que no início aparentava ser confortável, provoca-me agora desconforto, demonstrando-me que a nossa zona de conforto é um vício perigoso.

Torna-se, assim, perceptível que o melhor da viagem é o sonho. E, por isso, agradeço a todos os meus companheiros de aventura...

Às borboletas da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré por me terem resgatado as asas da infância e me permitido voar por trilhos de descoberta. Como foi bom ser livre convosco!

À turma 3.ºA da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira por me terem aberto as portas do conhecimento, me transportado por jogos e desafios e me terem integrado no vosso percurso de aprendizagem.

À turma 2.ºA da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré por me revelarem o valor da poesia, terem partilhado comigo as vossas criações e serem motivo de inspiração. Continuem a sonhar!

Às escolas mencionadas e a toda a comunidade educativa pela genuína integração proporcionada e ativa participação nas atividades operacionalizadas. Em particular, às Educadoras Filomena Nunes e Raquel Marques e professoras Carina Sousa e Teresinha Gouveia pela disponibilidade, cumplicidade e receptividade com que me acolheram, pela confiança que depositaram em mim, pela partilha de saberes e experiências e pelos exemplos que sempre constituirão para mim. Obrigada pela liberdade!

## **Relatório de Estágio | VI**

A todos os professores que enriqueceram o meu percurso de aprendizagem, especificamente àqueles que saciaram a minha sede por partir à descoberta e alimentaram o meu espírito crítico.

Ao orientador científico deste relatório, Professor Doutor Fernando Correia, pela disponibilidade e flexibilidade, pelo profissionalismo e orientação e, sobretudo, por me motivar a nadar contra a corrente (sem fazer muita espuma).

A vocês, impulsionadoras de loucuras e desvaneios, que me auxiliaram na obtenção de conquistas e na superação de obstáculos. Obrigada pelas noites mal dormidas no auge da nossa juventude, por me mostrarem o genuíno espírito académico e por me revelarem o verdadeiro significado de amizade. Só vocês sabem.

Ao meu namorado e melhor amigo que me motivou a falar sem aspas, a amar sem interrogações, a sonhar com reticências, a lutar com exclamações e a viver sem ponto final.

À minha família, por tolerar as minhas crises existenciais, e ainda assim acreditar que concluiria este curso com integral sanidade mental. Espero ser motivo de orgulho.

E a ti mãe, por me amparares as quedas, enxaguaras as minhas lágrimas e acreditares nas minhas capacidades. Pela cumplicidade que partilhamos, pelo que significas para mim e por teres sempre concretizado o impossível.

Obrigada por me ajudarem a concretizar este sonho! E ainda que esta viagem termine, espero que me acompanhem em futuras aventuras...

## Resumo

---

Entenda-se o presente relatório como um compêndio do conhecimento profissional prático concebido ao longo de um percurso de formação docente em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segmentado em três partes distintas que se complementam mutuamente, este relatório ostenta um enquadramento dos diferentes contextos educativos experienciados, procurando partilhar, descrever, questionar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Integradas em extensões de observação e intervenção, estas realizaram-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, na Sala das Borboletas e com a turma 2.ºA, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, com a turma 3.ºA.

Sendo evidente que a ação educativa se edifica em torno de uma intencionalidade didática e pedagógica, estas práticas sustentam-se em pressupostos teóricos que foram paulatinamente alvo de aprofundamento em contexto prático e que são aqui criticamente apresentados.

Ainda, defende-se uma atitude emancipatória por parte do docente, enquanto investigador, ao patentear uma conceção metodológica da investigação-ação que se desenvolveu na prática educativa, tanto na valência Pré-Escolar, orientada pela questão “Como assegurar a contínua articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Sala das Borboletas?”, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando a questão-problema “Como poderão os alunos da turma 3.º A motivar-se na construção da sua aprendizagem?”.

Assim, este relatório culmina numa particular análise da ação educativa que resulta de uma multiplicidade de estratégias que foram sendo desenvolvidas em conformidade com a revisão literária, os objetivos definidos para cada prática pedagógica e as características, interesses e necessidades de cada criança.

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



## Abstract

---

The present report can be understood as a compendium of practical professional knowledge conceived along a course of teacher formation in Pre-school Education and Teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

Segmented into three distinct parts that complement each other, this report shows a framework of the different educational contexts experienced, trying to share, describe, question and reflect on the pedagogical practices developed. Integrated into observation and intervention extensions, these took place in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, in Sala das Borboletas and with the class 2<sup>nd</sup> A, and in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, with the class 3<sup>rd</sup> A.

Being evident that the educational action is built around a didactic and pedagogical intentionality, these practices are based on theoretical assumptions that have been gradually deepened in a practical context and are critically presented here.

Furthermore, an emancipatory attitude is defended on the part of the teacher, as a researcher, by patenting a methodological conception of action research that was developed in the educational practice, both in the Pre-School valency, guided by the question "How to ensure the continuous articulation between Pre-School Education and the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, in Sala das Borboletas?", as in the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, considering the problem question "How can the students of the class 3<sup>rd</sup> A motivate themselves in the construction of their learning?".

Thus, this report concludes in a particular analysis of the educational action that results from a multiplicity of strategies that have been developed according to literary revision, the objectives defined for each pedagogical practice and the characteristics, interests and needs of each child.

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



## Sumário

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>VI</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>VI</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>IX</b>
<b>Sumário</b> .....	<b>XI</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>XVI</b>
<b>Índice de Gráficos</b> .....	<b>XIX</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>XXI</b>
<b>Índice de Conteúdos do CD-ROM</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Lista de Siglas</b> .....	<b>XXVII</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
<b>Capítulo 1   Uma Visão Integradora do Currículo e Desenvolvimento Curricular</b> .	<b>5</b>
1.1   Currículo, Articulação e Desenvolvimento Curricular .....	<b>5</b>
1.2   A Gestão Curricular Atual do Sistema Educativo Português .....	<b>8</b>
1.2.1   Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico: percursos de continuidade? .....	<b>18</b>
<b>Capítulo 2   Intervenção Pedagógica: uma ação partilhada</b> .....	<b>24</b>
2.1   A Criança em Transição .....	<b>24</b>
2.2   A Emergência de um Docente Detentor de Autonomia Curricular .....	<b>26</b>
2.2.1   Elementos Alicerçais da Intencionalidade Educativa.....	<b>28</b>
<b>PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>33</b>
<b>Capítulo 3   A Investigação-Ação promotora de uma Atitude Emancipatória</b> .....	<b>35</b>
3.1   Metodologia de Investigação-Ação .....	<b>35</b>
3.1.1   Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	<b>38</b>
3.1.1.1   Observação Participante .....	<b>39</b>
3.1.1.2   Registos Audiovisuais .....	<b>40</b>
3.1.1.3   Diário de Bordo .....	<b>40</b>
3.1.1.4   Produções das Crianças .....	<b>41</b>
3.1.1.5   Entrevista Etnográfica .....	<b>71</b>
3.1.2   Métodos de Análise e Tratamento de Dados .....	<b>42</b>

<b>PARTE III - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>45</b>
<b>Capítulo 4   Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>47</b>
4.1   Caraterização do Meio .....	47
4.2   Caraterização da Escola .....	48
4.3   Caraterização da Sala.....	50
4.3.1   Rotina Diária.....	54
4.4   Caraterização do Grupo .....	56
4.5   Momentos de Aprendizagem .....	59
4.5.1   <i>Porque é que as folhas caem?</i> .....	59
4.5.2   <i>A Festa dos Frutos Está Quase a Chegar</i> .....	65
4.5.3   <i>Cai Neve na Sala das Borboletas</i> .....	71
4.6   Projeto de Investigação-Ação .....	76
4.6.1   Enquadramento do Problema.....	76
4.6.2   Questão Orientadora .....	78
4.6.3   Estratégias de Intervenção .....	78
4.6.4   Etapas de Concretização .....	82
4.7   Projeto com a Comunidade Educativa.....	84
4.8   Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala das Borboletas .....	91
<b>Capítulo 5   Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>95</b>
5.1   Caraterização do Meio .....	95
5.2   Caraterização da Escola .....	96
5.3   Caraterização da Sala.....	98
5.4   Caraterização da Turma .....	100
5.5   Momentos de Aprendizagem .....	103
5.5.1   <i>O Planeta de Diamante e a Viagem Gramatical</i> .....	103
5.5.2   <i>As Grandes Descobertas dos Pequenos Exploradores</i> .....	107
5.5.3   <i>Entre Robertos e tantas Robertices</i> .....	113
5.6   Projeto de Investigação-Ação .....	118
5.6.1   Enquadramento do Problema.....	118
5.6.2   Questão Orientadora .....	119
5.6.3   Estratégias de Intervenção .....	120
5.6.4   Etapas de Concretização .....	124
5.7   Projeto com a Comunidade Educativa.....	126
5.8   Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º CEB.....	129

<b>Capítulo 6   Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>133</b>
6.1   Caraterização da Escola.....	133
6.2   Caraterização da Sala.....	135
6.3   Caraterização da Turma.....	138
6.4   Momentos de Aprendizagem .....	141
6.4.1   <i>O Voo da Gaivota</i> .....	141
6.4.2   <i>Numa Casa Muito Estranha</i> .....	146
6.4.3   <i>O Último Andar</i> .....	153
6.5   Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB.....	161
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>163</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>165</b>
<b>Referências Normativas .....</b>	<b>175</b>



## Índice de Figuras

---

Figura 1: Freguesia de S. Martinho.....	47
Figura 2: Infantário “O Girassol”.....	49
Figura 3: Entrada da Sala das Borboletas.....	51
Figura 4: Sala das Borboletas.....	51
Figura 5: Área do Tapete.....	42
Figura 6: Área da Casinha.....	42
Figura 7: Área da Biblioteca.....	43
Figura 8: Área das Artes Visuais.....	43
Figura 9: Área de Atividades de Mesa.....	54
Figura 10: Leitura da obra <i>A Magia da Estrela do Outono</i> .....	60
Figura 11: Finais alternativos para a obra <i>A Magia da Estrela do Outono</i> .....	61
Figura 12: Início da Atividade Experimental.....	63
Figura 13: Início da Criação da Senhora Outono.....	64
Figura 14: Fim da Atividade Experimental.....	64
Figura 15: Fim da Criação da Senhora Outono.....	65
Figura 16: História do Pão por Deus.....	67
Figura 17: Criação do Instrumento de Percussão Simples.....	69
Figura 18: Exploração do Instrumento de Percussão Simples.....	70
Figura 19: Criação da “Neve”.....	73
Figura 20: Exploração da “Neve”.....	74
Figura 21: Criação de “Flocos de Neve”.....	75
Figura 22: Exploração Literária com o grupo da Sala das Borboletas.....	79
Figura 23: Desenvolvimento da Motricidade Fina com o grupo da Sala das Borboletas...80	

## Relatório de Estágio | XVI

Figura 24: Atividades Experimentais com o grupo da Sala das Borboletas.....	80
Figura 25: Potenciação da Imaginação com o grupo da Sala das Borboletas.....	81
Figura 26: Atividades Livres com o grupo da Sala das Borboletas.....	82
Figura 27: Cronograma de Atividades – Projeto com a Comunidade.....	85
Figura 28: Atividade “Despertar Dançando”.....	85
Figura 29: Atividades Livres no Interior.....	86
Figura 30: Atividade “Viagens de Sonho”.....	87
Figura 31: Atividades Livres no Exterior.....	89
Figura 32: Atividade “Barrigas Coladas”.....	89
Figura 33: Lanche.....	90
Figura 34: Desfile de Pijamas.....	90
Figura 35: Freguesia de S. António.....	95
Figura 36: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.....	97
Figura 37: Sala C.....	98
Figura 38: Armário de recursos da sala C.....	99
Figura 39: Mesa do professor na sala C.....	99
Figura 40: Horário da turma 3.º A.....	100
Figura 41: Texto “O Planeta de Diamante”.....	104
Figura 42: Transcrição textual “O Planeta de Diamante”.....	105
Figura 43: Jogo “Cubo Gramatical”.....	106
Figura 44: “Grande Álbum do Explorador: Super Animais”.....	107
Figura 45: “Para cada um seu modo de ver”, de António Manuel Couto Viana.....	108
Figura 46: Preenchimento das lacunas do poema “Para cada um seu modo de ver”, de António Manuel Couto Viana.....	109
Figura 47: Acrósticos concebidos com base nas personagens do poema “Para cada um seu modo de ver”, de António Manuel Couto Viana.....	110

Figura 48: Mensagem Eletrónica: “[URGENTE] Ajuda!”.....	110
Figura 49: Medições, anotações e conversões.....	111
Figura 50: Construção do metro.....	112
Figura 51: Cálculo da área.....	114
Figura 52: Excerto da obra <i>Robertices</i> .....	114
Figura 53: Um mercado na sala de aula.....	115
Figura 54: O que sabemos sobre a autora Luísa Dacosta.....	116
Figura 55: Jogo de Tabuleiro.....	117
Figura 56: Exposição dos trabalhos da turma 3.º A.....	121
Figura 57: Atividades Expressivas.....	121
Figura 58: Aproximação de conteúdos curriculares à realidade quotidiana.....	122
Figura 59: Implicação da turma 3.º A no processo de planeamento .....	122
Figura 60: Atividades Cooperativas na sala C.....	123
Figura 61: Expressão Plástica.....	126
Figura 62: Expressão Dramática.....	127
Figura 63: Expressão Musical.....	127
Figura 64: Expressão Escrita.....	128
Figura 65: Divulgação do Projeto.....	128
Figura 66: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré.....	133
Figura 67: Sala da turma 2.º A.....	135
Figura 68: Organização do espaço da turma 2.º A.....	135
Figura 69: Recursos da sala da turma 2.º A.....	136
Figura 70: Biblioteca da sala da turma 2.º A.....	136
Figura 71: Placar informativo da turma 2.º A.....	137
Figura 72: Exposição dos trabalhos da turma 2.º A.....	137

## **Relatório de Estágio | XVIII**

Figura 73: Horário da turma 2.º A.....	138
Figura 74: Poema “O Voo da Gaivota”, com lacunas.....	142
Figura 75: Caligramas: “O peixe fígado!”.....	143
Figura 76: Roda dos Alimentos.....	144
Figura 77: “As nossas refeições saudáveis”.....	144
Figura 78: Volta inteira, meia volta e quarto de volta.....	145
Figura 79: “Numa casa muito estranha”, de António Mota.....	147
Figura 80: Quadra produzida por um dos alunos.....	148
Figura 81: Produções inspiradas no poema “Numa casa muito estranha”.....	148
Figura 82: Aprendizagem da letra “m”.....	149
Figura 83: Jogo de Tabuleiro.....	150
Figura 84: Atividade Experimental “Que características possui a água?”.....	151
Figura 85: “Os guardiões da água”.....	152
Figura 86: “Cada gota conta”.....	152
Figura 87: “O último andar”, de Cecília Meireles.....	154
Figura 88: “Poesia do ABC”.....	155
Figura 90: “Cidade da Multiplicação!”.....	157
Figura 91: Atividades matemáticas diferenciadas.....	157
Figura 92: Atividade lúdica inerente à multiplicação.....	158
Figura 93: Ficheiros.....	159
Figura 94: Maquete “Segurança Rodoviária”.....	160

## Índice de Gráficos

---

Gráfico 1: Comparação entre as áreas de conteúdos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	20
Gráfico 2: Pressupostos teóricos que sustentam a Prática Educativa.....	29
Gráfico 3: Características da Metodologia de Investigação-Ação.....	37
Gráfico 4: Fases da Metodologia de Investigação-Ação.....	38
Gráfico 5: Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	39
Gráfico 6: Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....	42
Gráfico 7: Freguesias de Residência do Grupo da Sala das Borboletas.....	56
Gráfico 8: Profissão dos Encarregados de Educação do Grupo da Sala das Borboletas....	57
Gráfico 9: Estratégias Operacionalizadas na Sala das Borboletas.....	79
Gráfico 10: Profissão dos Encarregados de Educação do Turma 2.º A.....	140



## Índice de Quadros

---

Quadro 1: Recursos existentes na Freguesia de S. Martinho.....	48
Quadro 2: Espaços existentes no Infantário “O Girassol”.....	49
Quadro 3: Rotina Diária.....	55
Quadro 4: Cronograma alusivo às distintas fases do projeto na Sala das Borboletas.....	82
Quadro 5: Recursos existentes na Freguesia de S. António.....	96
Quadro 6: Espaços existentes na EB1/PE da Ladeira.....	97
Quadro 7: Interesses dos alunos da turma 3.º A.....	102
Quadro 8: Cronograma alusivo às distintas fases do projeto com a Turma 3.º A.....	125
Quadro 9: Espaços existentes na EB1/PE e Creche da Nazaré.....	134



## Índice de Conteúdos do CD-ROM

---

### **Pasta A – Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio em formato Word

Relatório de Estágio em formato PDF

### **Pasta B – Prática Pedagógica I**

Apêndice 1 | Planificação: Semana 1

Apêndice 2 | Planificação: Semana 2

Apêndice 3 | Planificação: Semana 3

Apêndice 4 | Planificação: Semana 4

Apêndice 5 | Planificação: Semana 5

Apêndice 6 | Planificação: Semana 6

Apêndice 7 | Planificação: Semana 7

Apêndice 8 | Planificação: Semana 8

Apêndice 9 | Planificação: Semana 9

Apêndice 10 | Planificação: Semana 10

Apêndice 11 | Diário de Bordo: Semana 1

Apêndice 12 | Diário de Bordo: Semana 2

Apêndice 13 | Diário de Bordo: Semana 3

Apêndice 14 | Diário de Bordo: Semana 4

Apêndice 15 | Diário de Bordo: Semana 5

Apêndice 16 | Diário de Bordo: Semana 6

Apêndice 17 | Diário de Bordo: Semana 7

Apêndice 18 | Diário de Bordo: Semana 8

Apêndice 19 | Diário de Bordo: Semana 9

Apêndice 20 | Diário de Bordo: Semana 10

**Pasta C – Prática Pedagógica II**

Apêndice 21 | Planificação: Semana 1

Apêndice 22 | Planificação: Semana 3

Apêndice 23 | Planificação: Semana 4

Apêndice 24 | Planificação: Semana 5

Apêndice 25 | Planificação: Semana 6

Apêndice 26 | Planificação: Semana 7

Apêndice 27 | Planificação: Semana 8

Apêndice 28 | Planificação: Semana 9

Apêndice 29 | Planificação: Semana 10

Apêndice 30 | Planificação: Semana 11

Apêndice 31 | Diário de Bordo: Semana 1

Apêndice 32 | Diário de Bordo: Semana 2

Apêndice 33 | Notas de Campo: Semana 3

Apêndice 34 | Notas de Campo: Semana 4

Apêndice 35 | Notas de Campo: Semana 5

Apêndice 36 | Notas de Campo: Semana 6

Apêndice 37 | Notas de Campo: Semana 7

Apêndice 38 | Notas de Campo: Semana 8

Apêndice 39 | Notas de Campo: Semana 9

Apêndice 40 | Notas de Campo: Semana 10

Apêndice 41 | Notas de Campo: Semana 11

*Pasta 1 – Planos Individuais de Aprendizagem: Semana 4*

Apêndice 42 | Nível 1

Apêndice 43 | Nível 2

Apêndice 44 | Nível 3

Apêndice 45 | Nível 4

Apêndice 46 | Nível 5

*Pasta 2 – Planos Individuais de Aprendizagem: Semana 5*

Apêndice 47 | Nível 1

Apêndice 48 | Nível 2

Apêndice 49 | Nível 3

Apêndice 50 | Nível 4

Apêndice 51 | Nível 5

*Pasta 3 – Planos Individuais de Aprendizagem: Semana 6*

Apêndice 52 | Nível 1

Apêndice 53 | Nível 2

Apêndice 54 | Nível 3

*Pasta 4 – Planos Individuais de Aprendizagem: Semana 7*

Apêndice 55 | Nível 1

Apêndice 56 | Nível 2

Apêndice 57 | Nível 3

*Pasta 5 – Planos Individuais de Aprendizagem: Semana 8*

Apêndice 58 | Nível 1

Apêndice 59 | Nível 2

Apêndice 60 | Nível 3

Apêndice 61 | Nível 4

*Pasta 6 – Planos Individuais de Aprendizagem: Semana 9*

Apêndice 62 | Nível 1

Apêndice 63 | Nível 2

## **Relatório de Estágio | XXVI**

Apêndice 64 | Nível 3

Apêndice 65 | Nível 4

### *Pasta 7 – Planos Individuais de Aprendizagem: Semana 10*

Apêndice 66 | Nível 1

Apêndice 67 | Nível 2

Apêndice 68 | Nível 3

Apêndice 69 | Nível 4

## **Pasta D - Prática Pedagógica III**

Apêndice 70 | Planificação: Semana 1

Apêndice 71 | Planificação: Semana 2

Apêndice 72 | Planificação: Semana 3

Apêndice 73 | Planificação: Semana 4

Apêndice 74 | Planificação: Semana 5

Apêndice 75 | Planificação: Semana 6

Apêndice 76 | Planificação: Semana 7

Apêndice 77 | Notas de Campo: Semana 1

Apêndice 78 | Notas de Campo: Semana 2

Apêndice 79 | Notas de Campo: Semana 3

Apêndice 80 | Notas de Campo: Semana 4

Apêndice 81 | Notas de Campo: Semana 5

Apêndice 82 | Notas de Campo: Semana 6

Apêndice 83 | Notas de Campo: Semana 7

Apêndice 84 | Desafios Matemáticos: Ficheiros

Apêndice 85 | Manual do Explorador: Ficheiros

Apêndice 86 | Sopro Criativo: Ficheiros

## Lista de Siglas

---

**CEB:** Ciclo do Ensino Básico

**IGEC:** Inspeção Geral da Educação e Ciência

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

**MEC:** Ministério da Educação e Ciência

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

**TEACCH:** Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas com a Comunicação

**TIC:** Tecnologias de Informação e Comunicação

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



## Introdução

---

A redação do presente relatório surge da necessidade de articular os conhecimentos científicos e práticos desenvolvidos no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Universidade da Madeira.

Organizado em três partes fundamentais, este relatório procura retratar as experiências e aprendizagens que advieram das práticas pedagógicas realizadas, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que as fundamentaram.

Assim, o enquadramento teórico encontra-se segmentado em três capítulos, sendo no primeiro apresentada uma visão integrada e integradora do currículo e do desenvolvimento curricular, enfatizando a necessidade de assegurar a continuidade educativa. No segundo capítulo reflete-se sobre a criança enquanto ser em transição e sobre os aspetos basilares para a construção da identidade de um docente autónomo. O terceiro capítulo destaca os princípios didáticos e pedagógicos que influenciaram a ação educativa, atribuindo particular importância a aspetos como a motivação, a diferenciação pedagógica e as potencialidades do imaginário.

Por sua vez, o enquadramento metodológico reflete a perspetiva emancipatória de um profissional crítico, caracterizando-se a Investigação-Ação, metodologia que esteve na base da intervenção pedagógica, definindo-se as suas etapas e elucidando-se os instrumentos e técnicas adotados na sua implementação, bem como as estratégias de análise de dados utilizadas.

Adotando uma atitude eminentemente reflexiva, na terceira parte deste relatório pretende-se partilhar a ação pedagógica desenvolvida tanto na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, na Sala das Borboletas e com a turma 2.ºA, como na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, com a turma 3.ºA.

Como tal, procede-se a uma caracterização dos contextos educativos e, articulando-se os pressupostos teóricos com os práticos, efetua-se uma análise reflexiva das intervenções pedagógicas realizadas, particularizando-se os momentos didáticos que

tanto contribuíram para a minha formação, como para o enriquecimento das oportunidades de aprendizagem de cada criança.

No que concerne ao quarto e quinto capítulos, especificamente às Práticas Pedagógicas I e II, expõe-se, ainda, um enquadramento dos projetos de investigação-ação desenvolvidos e as estratégias de intervenção operacionalizadas com o intuito de encontrar resposta às questões-problema: “Como assegurar a contínua articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Sala das Borboletas” e “Como poderão os alunos da turma 3.º A motivar-se na construção da sua aprendizagem?”, respetivamente.

Saliente-se que, no cenário particular da Prática Pedagógica III, se procurou enfatizar quesitos e princípios didático pedagógicos, sobrelevando tanto as vicissitudes da ação educativa, como o êxito das estratégias coletivamente planeadas e operacionalizadas.

No fim de cada capítulo alusivo às práticas pedagógicas realizadas, apresenta-se uma reflexão crítica da ação desenvolvida, destacando-se os aspetos pedagogicamente considerados mais relevantes.

O relatório contém, ainda, apêndices, compilados num CD-ROM, onde se disponibilizam as planificações e diários de bordo elaborados nas diferentes práticas. Note-se que no caso particular da Prática Pedagógica II é ainda possível consultar os planos individuais de aprendizagem concebidos e, especificamente na Prática Pedagógica III, os ficheiros elaborados, ambos considerando as necessidades, interesses e características de cada turma.

Deste modo, com a redação deste relatório procura-se retratar o desenvolvimento de um processo mútuo de aprendizagem, espelhando-se as limitações e potencialidades das diferentes intervenções realizadas, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que as sustentaram.

## **PARTE I**

---

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## Capítulo 1 | Uma Visão Integradora do Currículo e Desenvolvimento Curricular

*“A escola actual é uma instituição que se define pela função curricular, caracterizando-se por uma estrutura organizacional assente, na decorrência da sua génese histórica, na uniformidade como matriz organizadora, concebida para a produção em série da escolarização, organizada segundo os princípios da segmentação e da sequência hierárquica dos saberes” (p.54).*

Maria do Céu Roldão, in *Diferenciação Curricular Revisitada*, 2003

### 1.1 | Currículo, Articulação e Desenvolvimento Curricular

Considerado como a coluna vertebral de qualquer sistema educativo, o estudo do currículo demonstra-se imprescindível para a compreensão dos aspetos que sustentam a organização escolar. Devido à polissemia e ambiguidade do termo, não tem sido fácil estabelecer uma definição de currículo consensual, até porque, de acordo com as perspetivas ideológicas e conceituais que o fundamentam, os paradigmas vão se alterando e a educação se modificando, num processo constante de metamorfose.

Comumente se atribui a Bobbit, pelas suas obras *The Curriculum* (1918) e *How to make a curriculum* (1924), um papel pioneiro no estudo curricular. Contudo, Hamilton (1989) encontra já em 1582, em Leiden, a citação do termo como designação para a oferta formativa de uma instituição educativa. Em ambos os casos, o vocábulo alude para a necessidade de controlar administrativamente os estudos diligenciados pelo estado aos clérigos, no decorrer da Reforma Protestante. Destaca-se, assim, a conceção de um currículo enquanto instrumento de controle da cultura social, de determinado momento e contexto (Pérez & López, 2012).

Numa perspetiva mais tradicional da educação, o currículo pode ser caracterizado como um plano de estudos estruturado por objetivos, conteúdos e atividades subjacentes às disciplinas que o fundamentam (Pacheco, 2001). Sendo definido como tal, adota uma posição estanque no seio do sistema educativo, concebendo-se como um mero agregado de conteúdos científicos.

Contudo, diversos autores (Marsh, 1997, Stenhouse, 1984, Zabalza, 1987, Gimeno, 1988 ou Kemmis, 1988, aludidos por Pacheco, 1999) contrariam esta concepção redutora e assinalam a relevância crescente do currículo enquanto instrumento de gestão de um contexto, sendo progressivamente construído e adequado por cada agente educativo. Assim se destaca a imagem de um currículo como projeto formativo, que resulta da triangulação das intenções com as práticas ou experiências quotidianas, organizadas na escola, e em que, mais do que resultados, se valorizam os processos de aprendizagem, possuindo, assim, um carácter amplo, processual, ativo, flexível e aberto.

Esta visão dinâmica do termo encontra-se intimamente relacionada com a sua etimologia, na medida em que o vocábulo possui a sua origem na palavra latina *currere*, que significa caminho, trajetória ou percurso a seguir (Morgado, 2000).

Também a procura de uma definição se caracteriza como um caminho que possui múltiplos sentidos, desde a tradição academista (Smith, 1957, Bestor, 1958 ou Good, 1959), à socio-crítica (Lawton, 1983, King, 1986 ou Apple, 1979), passando pela perspectiva tecnológica (Inlow, 1966, Johnson, 1967 ou Taba, 1974) ou pela interpretativa (Beauchamp, 1981, Schon, 1983 ou Coll, 1987), edificando-se, deste modo, uma panóplia de teorias curriculares. Tal processo é justificável atendendo à sua posição fulcral no âmago das Ciências da Educação.

Tomemos como exemplo o panorama relacional entre escola e sociedade que Roldão (1999) destaca ao entender o currículo como um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente fundamentais e como as estratégias organizacionais adotadas para o operacionalizar. Fundamentalmente, a autora evidencia o carácter intencional do processo de aprendizagem que torna o currículo coerente e logicamente estruturado, considerando o contexto em que este é aplicado.

Em conformidade, Ribeiro (1992) notabiliza as oportunidades e experiências educativas, que decorrem de interações autênticas e vivências escolares espontâneas, como importantes elementos do currículo. Assim, além de agregar a panóplia de estratégias planeadas pelo docente, o currículo deve ser entendido como um projeto unificador de aprendizagens, cuja edificação se encontra subjacente à relação de continuidade entre as orientações oficiais e o planeamento do processo de aprendizagem (Mendonça, 2002).

Neste horizonte de adequação, o currículo tem vindo a assumir uma importância crescente, sendo frequentemente associado a outras concepções, entre as quais a de desenvolvimento curricular (Morgado, 2000).

Tal designação aponta para a transposição do currículo do seu “domínio conceptual para o domínio da aplicabilidade”, isto é a corporização do currículo, que emerge de forma contextualizada e vai sendo paulatinamente construído e modificado pelos diferentes elementos educativos, pressupondo um processo segmentado em três momentos fundamentais: elaboração, operacionalização e avaliação (Gaspar & Roldão, 2007, p.31).

Quando compreendido num quadro de descentralização, o currículo concebe-se de forma coletiva e remete para a construção articulada do saber. Assim, demonstra-se imprescindível que garanta um desenvolvimento holístico entre as práticas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), assegurando que a aprendizagem não decorra de forma fragmentada, mas seja contínua e evolutiva, privilegiando o processo de articulação curricular (Gonçalves, 2013).

Segundo Serra (2004), a articulação curricular engloba um conjunto de atividades que respeitam uma sequencialidade gradual, com o intuito de facilitar o processo de transição. Enquanto resultado do trabalho cooperativo entre educadores e professores, estas estratégias permitem uma conexão entre as diferentes valências e poderão assumir distintas formas, sendo essencial que se fundamentem num processo aprofundado de reflexão, maximizando as potencialidades da prática pedagógica e prevenindo o surgimento de ruturas ou descontinuidades (Bravo, 2000).

Assim se enfatiza a simbiótica relação entre articulação curricular e sucesso educativo, sendo esta entendida como uma condição fundamental “para uma sequencialidade progressiva facilitadora das transições entre os vários níveis de educação” (Mesquita, 2014, p.19).

Nesta senda, impõe-se o papel do educador e do professor que, enquanto gestores do currículo, devem operacionalizar estratégias que favoreçam a continuidade educativa, “processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a

estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos” (Cruz, 2008, citado por Cruz, 2012, p.30).

Ainda que a articulação curricular e a conseqüente continuidade educativa tenham vindo, progressivamente, a adquirir maior ênfase, sendo alvo de amplas investigações, o facto do número de estudos serem escassos leva a que, na prática educativa, se verifique pouca compreensão sobre o assunto (Mesquita, 2014).

De facto, a articulação curricular não deverá comprometer as vivências que cada criança deve ter oportunidade de criar e de usufruir tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois “apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.97).

No entanto, o que se observa na atual gestão curricular do sistema educativo português é a uma precocidade e prematuridade de aquisição de competências e saberes, renegando-se para um segundo plano o direito da criança à infância, antecipando-se o processo de transição e comprometendo-se o ideal de continuidade educativa.

## **1.2 | A Gestão Curricular Atual do Sistema Educativo Português**

A escola constitui-se como um ambiente propício a gerar uma panóplia de situações dinâmicas resultantes da ação humana, quer sejam inovações ou transições, quer sejam problemáticas ou inseguranças. Assim, concretiza-se, tanto como meio de promoção de mudança, como de manutenção de paradigmas (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Possuindo como primordial objetivo o de formar cidadãos críticos, conscientes, autónomos, participativos e responsáveis, demonstra-se imperativo que a escola adote um papel reflexivo e regulador, de modo a adequar a sua estrutura aos desafios da contemporaneidade.

Note-se que tanto o ato de educar, como o ato de aprender, por si sós, já constituem um vigoroso desafio. Contudo, o ser humano tem vindo a assistir a uma panóplia de mutações sociais que originam novas problemáticas, tanto para a sociedade, como para a

escola. O entretenimento televisivo, os apelativos videojogos, a cultura cinematográfica ou a navegação pela *internet* constituem-se como os principais interesses das crianças do século XXI. Assim, um novo paradigma emerge: o de motivar para a aprendizagem com metodologias inovadoras, que promovam aprendizagens significativas e que respondam às necessidades, interesses e características de cada criança.

Considerando que apenas de pedra em pedra se poderá restaurar uma ponte que permanece (i)mutavelmente erguida há séculos, importa repensar os pilares que a sustentam, nomeadamente o currículo, o docente e, evidentemente, a criança.

Embora que, teoricamente, a dimensão curricular nos remeta para a “construção articulada do saber e para a necessidade de integrar um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando propostas de experiências de aprendizagem, conteúdos e processos, numa atitude activa por parte da criança” (Bravo, 2010, p.23), na prática, assiste-se a uma territorialização curricular inflexível, em torno de uma política nacional tendenciosa.

Assim, mais do que concebido pela criança ou contextualizado num meio particular, restringe-se a uma questão de conteúdos e edifica-se em torno de um aluno médio padronizado, traduzindo-se naquele que é considerado um “currículo de tamanho único e pronto a vestir” (Formosinho, 1991, referido por Leite, 2006, p.72).

Ainda que sejam vários os estudos, reflexões e pareceres sobre as reformas educativas implementadas no nosso sistema, tem-se verificado que ainda estamos longe de atingir certas metas europeias traçadas para a área da educação, nomeadamente, reduzir a taxa de abandono escolar e de insucesso/reprovações.

Segundo Fulan (1993, aludido por Varela, 2013), as mudanças nas políticas educacionais, designadamente as reformas educativas, não logram os resultados esperados, por duas razões: a complexidade dos problemas, que demandam soluções difíceis de conceber, e a adoção de estratégias não orientadas para o que realmente marca a diferença.

Tendo por base um Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) da Comissão Internacional sobre a Educação para

o século XXI, “demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário” para se regenerar (Leite, 2006, p.68).

Contrariando o disposto, os diversos governos que dirigiram o país, neste século, infundiram as suas múltiplas reformas de um cariz puramente publicitário, anunciando inúmeras medidas ao público eleitor e impossibilitando a revitalização do sistema educativo. Recordemo-nos, por exemplo, de questões mediáticas como o financiamento das escolas privadas, a gratuitidade dos manuais escolares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico ou outras medidas que nem do papel passaram. Tal heterogeneidade é “potenciada por distintos programas políticos, agendas e mandatos para a educação e pelo hibridismo das orientações produzidas nas últimas décadas” (Lima, 2011, p.13).

Não obstante, na década de 90, um novo paradigma é criado, fruto de “uma ampla reflexão sobre os currículos dos ensinos básico e secundário, a partir da qual se instituiu o projeto de gestão flexível do currículo” (Leite, 2006, p.69). Isto porque se admitiu que os problemas do sistema educativo são facilmente identificáveis por quem intervém diariamente na escola e que cabe aos agentes educativos criar planos estratégicos para solucionar os imbróglis apontados.

Estes elementos atuam numa dimensão micro do desenvolvimento curricular, situando-se num campo de liderança intermédia e, portanto, são detentores de conhecimento de causa, quanto às questões que assolam concretamente a sala de aula. Assim, possuem maior proximidade às práticas educativas, comparativamente aos agentes oficiais que se posicionam num contexto relativamente distante.

Considerando que nem sempre as “grandes reformas” provocam as mais consideráveis modificações pedagógicas, certas alterações, ainda que “aparentemente menores (de estratégias pedagógicas, de gestão do tempo e do espaço, por exemplo), podem ser portadoras de mudanças profundas e qualitativamente significativas” (Benavente, 2005, citada por Leite, 2006, p.70).

Deste modo, elege-se a autonomia como problemática nuclear, sendo que diversas medidas de política curricular foram implementadas, reforçando-se a autonomia, a territorialização e a gestão curricular local, com o intuito de edificar uma escola para todos (Leite, 2006).

Todavia, este novo cânone de territorialização curricular provocou uma centralização desconcentrada, em vez da emancipação que se pretendia, e produziu reduzidos efeitos democráticos na governação escolar (Lima, 2011).

Ainda que à escola seja atribuído algum grau de autonomia na adaptação e execução contextualizada das orientações concebidas por instâncias exteriores e superiores, esta ainda se encontra fortemente tutelada. Esta conceção burocrática de autonomia escolar contribui para a salvaguarda do poder da administração central, assegurando a identidade nacional e remetendo “as escolas para uma condição politicamente, e administrativamente, periférica e subordinada” (Lima, 2011, p.15)

Tais ambivalências afetam o conceito de autonomia, que se torna progressivamente polissémico, na medida em que obtém novas aceções, sendo que muitas das quais rompem “com a sua historicidade e com as suas articulações privilegiadas com as teorias da democracia como participação” (Lima, 2011, p.14).

Afetada pelas referidas ambiguidades, a administração escolar, desde a homologação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei N.º 46/86, de 14 de outubro), tem vindo a ser alvo de reformas, procurando-se “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes” (Artigo 3.º, b).

Contudo, a descentralização dissimuladamente instituída, acabando por não provocar consequências significativas, ausentou a autonomia do domínio da ação, condenando-a a um carácter ficcional. Sofrendo uma crise de legitimidade, a questão autonómica revelou-se uma utopia, enquadrada num campo de mistificação legal, embora amplamente ambicionada (Lima, 2011).

Tal panorama foi por Lima (2011, p.15) caracterizado pelo oxímoro: “a escola *heteronomamente autónoma*, ou a escola com *autonomia heterogovernada*”. A oposição dos termos é meramente aparente, uma vez que o conceito de autonomia é condicionado pelos poderes de decisão central, admitindo-se certas adaptações locais que garantam o cumprimento dos objetivos e interesses heterónomos.

Esta concepção transporta-nos para uma imagem da escola tanto como arena política, mas sobretudo como heterónimo do poder central. Os principais órgãos administrativos da escola sofrem uma considerável pressão política, subordinando-se e estando sujeitos a constantes provações, como são exemplo os serviços inspeccionais (Lima, 2011).

Ainda que possuindo mecanismos de decisão curricular, como são exemplo o Projeto Educativo de Escola ou o Plano Anual de Grupo/Turma, e órgãos próprios de direção, que possibilitam a “deslocação do poder”, a escola está longe de ser genuinamente autónoma (Lima, 2011 p.16).

Além de traduzir a identidade da organização escolar, o Projeto Educativo define uma concepção de escola dotada de significativas margens de autonomia, como contexto onde se adota uma postura crítica e interventiva, procurando-se a emergente mudança (Costa, 2003).

Assim se concebem diferentes projetos pedagógicos que nos levam a “equacionar uma concepção dos estabelecimentos de educação e ensino em que a coerência organizacional e o sentido estratégico constituem referências básicas a uma escola mais autónoma, participada e localmente integrada” (Costa, 2003, p.1321).

Todavia, se entendermos a elaboração de projetos exclusivamente como uma obrigatoriedade ou imposição legal, estaremos perante projetos decretados e, conseqüentemente, a autonomia que se opera nas instituições educativas revelar-se-á notoriamente substantiva (Costa, 2003).

Inquestionavelmente, o funcionamento e viabilidade de inúmeras organizações encontra-se, atualmente, sujeita à existência e aprovação de documentos de planificação, nomeadamente projetos, planos, programas, entre outros. Contudo, se a denominada “inovação por decreto” for o único fator de mobilização para a criação de projetos, surgem profundas incertezas quanto à intencionalidade educativa e, inevitavelmente, quanto às práticas concretizadas, “não sendo, por isso, de estranhar que o destino de muitos desses documentos seja a gaveta, o arquivo ou a vitrina” (Costa, 2003, p.1323).

Deste modo, se afigura imperioso inverter a lógica burocrática e a pressão administrativa, reduzindo a normatização prescritiva, partilhando “a definição de

políticas educativas”, evitando “ordenamentos rígidos” e possibilitando a existência de práticas diferenciadas (Lima, 2011, p.31).

Ainda, se a elaboração de projetos se constituir como uma mera tendência, reproduzindo-se temáticas como valores, cidadania ou coletividade, em vez de se perspetivar uma ação comunitária adequada, por muita autonomia que se detenha, esta deixa de ser significativa (Costa, 2003).

Por outro lado, se se compreender o projeto como um processo contínuo, como uma expressão coletiva do sentido da ação pedagógica e como “uma maior qualificação do funcionamento organizacional”, conseqüentemente, a autonomia se traduzirá numa estratégia crucial para o desenvolvimento sustentado da escola (Costa, 2003, p.1323).

Tal se concretizará no reconhecimento de que a organização escolar integra uma heterogeneidade de atores que dispõem de uma certa autonomia na construção da ação organizacional. Renegando a sua homogeneidade, previsibilidade, racionalidade e estabilidade, a escola afastar-se-á de imagens tradicionais anárquicas (Cohen & March, 1974), políticas (Bacharach, 1988) ou caóticas (Griffiths et al., 1991), como mencionado por Costa (1996).

Deste modo, importa que a questão autonómica supere a mera condição retórica e se traduza em efetivas práticas educativas, isto é, que de uma autonomia metafórica decretada se transite a uma autonomia construída (Costa, 2003).

O reforço da autonomia das escolas, isto é, a definição de uma pluralidade de entidades decisivas, só será alcançado se se proceder a uma descentralização da administração do sistema escolar. Como tal, “a desconcentração deve ser entendida de forma coordenada e integrada, de modo a constituir-se como preparatória do processo de descentralização e não como uma forma mais elaborada de centralização” (Lima, 2011, p.23).

Contudo, em vez de se concretizarem como agentes de mudança, a multiplicidade de governos assumiu uma posição de bloqueio, insistindo-se em mudanças insulares “sem proceder à mudança global do sistema de administração da educação e sem alterar a sua concentração de poderes de decisão” (Lima, 2011, p.33). Assim se conservou um paradigma hierárquico, sustentado em profundas assimetrias, assumindo-se a

territorialização como uma dispersão geográfica à qual se fez uso para reproduzir fielmente as diretrizes centrais e perspectivas técnico-instrumentais.

Efetivamente, “o regime centralizado de administração da educação permaneceu como uma invariante estrutural ao longo das últimas três décadas de regime democrático” (Lima, 2011, p.43). Sucédidos cerca de oito anos após a homologação de um modelo baseado num discurso descentralizador, em 2004, somente um contrato de autonomia tinha sido aprovado.

No entender de Carlinda Leite (2006), para que as escolas se caracterizem como decisoras curriculares, para além da questão autonómica, pauta-se a necessidade de que os professores e educadores saibam e queiram assumir essa autonomia. Isto é, torna-se fundamental caracterizar e criar uma “escola curricularmente inteligente”.

Mas que escolas públicas nacionais, no exercício da sua autonomia, se atrevem a tomar decisões que realmente marcam a diferença?

Sobejamente conhecido, referencie-se o caso da Escola Básica da Ponte, situada no concelho de Santo Tirso. A partir de 1976, a equipa escolar dedicou-se a questionar as problemáticas e limitações do contexto educativo, considerando que, somente com ajustes não alcançariam a mudança esperada: era necessária uma verdadeira revolução pedagógica. Essa vontade de mudança encontrou eco nas ideias do educador José Pacheco, que, ao longo de sua vida como professor, não encontrava mais sentido nas aulas tradicionais, nem no que denominava de fundamentalismo pedagógico (Carriço, 2016).

Não definindo turmas, nem promovendo uma avaliação com recurso a testes, a escola destaca-se pela sua metodologia de tutoria e, inerentemente, pela sua pedagogia diferenciada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Um dos entraves à implementação total deste modelo são os exames nacionais. O número de exames realizados não é muito expressivo, mas a posição da escola nos *rankings* oscila entre o lugar 214 no 4.º ano e o 1147 no 9.º ano. Note-se que os alunos são preparados tendo aulas mais tradicionais onde se explica a estrutura do exame (Ferreira, 2015).

Na última avaliação externa, levada a cabo pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), a escola foi avaliada com Muito Bom em todos os parâmetros. Ainda,

os técnicos do Ministério da Educação e Ciência (MEC) sublinham que a escola comparada com outras do mesmo contexto tem valores acima dos esperados e elogiam a ausência de problemas disciplinares e de abandono (Ferreira, 2015).

Referencie-se, igualmente, as organizações educativas sustentadas pelo projeto atual de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho N.º 5908/2017, de 5 de julho), em regime de experiência pedagógica. O Colégio Infante D. Henrique, a Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) das Figueirinhas, a EB1/PE de Câmara de Lobos, a EB1/PE do Livramento, a EB1/PE e Creche da Ladeira e Lamaceiros ou a EB1/PE Ribeiro Domingos Dias são alguns dos exemplos regionais que integram esta orgânica.

Sob a jurisprudência do recente programa educativo do XXI Governo Constitucional, procura-se promover

aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo (Direção-Geral da Educação, 2017).

Tomando em consideração os princípios basilares à diferenciação pedagógica, o Despacho N.º 5908/2017 assegura a existência de instrumentos de gestão curricular e adequação contextual no cerne escolar. Deste modo, confere às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, sustentando-se em três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade.

Procurando alcançar o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, “no âmbito do projeto de autonomia e flexibilidade curricular as escolas podem gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares” e criar domínios de autonomia curricular ou novas disciplinas (Despacho N.º 5908/2017, Artigo 6.º).

Assim se caminha, paulatinamente, em direção à descentralização, que deverá ser transportada para o plano curricular e escolar, sendo certo que as práticas deliberativas são fundamentais à ação educativa e que os agentes educativos devem ser decisores participantes e detentores de um substancial grau de autonomia. Tais condições

sustentarão a democratização de práticas pedagógicas e viabilizarão a mudança paradigmática que tanto se almeja corporizar no sistema educativo.

Em simultâneo, embora paradoxalmente, insiste-se em apostar na fragmentação do conhecimento, assente “em programas demasiados extensos e excessivamente prescritivos e na definição de metas curriculares, que fazem correr o sério risco de que o ensino se transforme na gestão de uma espécie de *check list*”, como refere Morgado, em entrevista ao Público (Viana, 2015).

Observemos o Programa e Metas Curriculares de Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico que, sendo excessivamente tecnicistas e formais, preconizam um ensino marcadamente tradicional e transmissivo, fazendo uso de verbos diretivos e instrutivos, como “efetuar”, “utilizar”, “resolver” e “identificar”, em detrimento do refletir, questionar, compreender ou descobrir (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012).

Ou, como alternativa, atentemos no Programa e Metas Curriculares de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, que à semelhança dos documentos anteriormente mencionados, sugerem dinâmicas assentes no “reconhecer”, “assinalar”, “cumprir”, “discriminar” ou “repetir”, bem como condicionam a aprendizagem da língua a questões meramente cronométricas, como “ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas a uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto” ou “ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudopalavras” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.45).

Pressupondo, utopicamente, que estes critérios são integralmente cumpridos, de que vale possuir sucesso escolar, se continuamos a formar crianças que não sabem pensar? Crianças que não criam ou inventam, questionam ou imaginam? De que serve garantir o acesso igualitário à educação, se comprometemos uma fase de desenvolvimento que deve ser de descoberta?

Para Suchodolski (1972, citado por Domingos, Neves & Galhardo, 1984, p.25) as metas de ensino deveriam ser: “ensinar as pessoas a aplicar o pensamento à vida; (...) a querer utilizar o conhecimento na vida; (...) a pensar, não somente em termos das regras da ciência, mas também em termos das exigências da vida”.

Reflita-se, então, sobre o conceito de cientificidade e a obesidade curricular atual e repense-se os conteúdos e competências que procuramos que os alunos desenvolvam, não renegando que “são os problemas do dia-a-dia que os esperam à saída da escola” (Domingos, Neves & Galhardo, 1984, p.35).

Tomemos como exemplo a Finlândia, país habitualmente apontado como referência no âmbito educacional, que entende a escola como um reflexo da sociedade e a atualiza em detrimento das céleres transformações sociais.

Efetivamente, o modelo curricular finlandês caracteriza-se pela preocupação em promover a participação ativa dos estudantes na definição curricular e nos meios de avaliação. Esta modernização educativa traduz-se na colaboração entre escolas, professores, alunos e comunidade envolvente na criação de currículos locais que dão resposta às diferentes características e necessidades de determinada região. Portanto, definem-se um conjunto de tópicos de interesse a serem estudados em distintos módulos, simultaneamente mantendo-se as disciplinas de cariz mais tradicional (Viana, 2006).

Demonstra-se evidente o entendimento que este país possui da escola, enquanto comunidade de aprendizagem, ou a importância que fornece à motivação em aprender ou à promoção da autonomia do aluno na avaliação do seu processo de aprendizagem, retomando a conceção de Dewey de aprender a aprender (Viana, 2006).

Na prática, concebe-se a genuína flexibilidade curricular, princípio paradoxal aos programas de disciplinas que possuímos em Portugal, distantes dos interesses, capacidades e dificuldades de cada aluno e centrados em práticas avaliativas universais, que renegam a individualidade de cada estudante.

Considerando o disposto, do que esperamos para efetivar o professor como um profissional que realmente marca a diferença? Do que esperamos para capacitar cada aluno com o direito de ser ouvido e valorizar as suas considerações num percurso que é dele e que deve ser individualizado? Do que esperamos para privilegiar o processo em vez de resultados, a operacionalização flexível em detrimento do planeamento estático? Do que esperamos para reconhecer o erro como fórmula necessária à aprendizagem?

### 1.2.1 | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico: percursos de continuidade?

Segundo o Artigo 8.º da LBSE, “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”. Constate-se que a LBSE, destaca a unidade do Ensino Básico, compreendendo três ciclos e renegando a continuidade gradual na educação ao longo da vida.

Volvidos onze anos da sua publicação, a Educação Pré-Escolar, de acordo com o Artigo 2.º da Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro, é tida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Ao ser entendida nestes moldes, justifica-se a necessidade de efetivar uma genuína articulação curricular, sendo pertinente identificar os pontos de convergência e divergência que permitirão desenvolver estratégias que assegurem a sequencialidade entre valências.

A Educação Pré-Escolar destina-se a crianças numa faixa etária compreendida entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico, sendo de frequência facultativa e complementar à ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita cooperação (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro).

São objetivos da Educação Pré-Escolar favorecer o desenvolvimento da criança, fomentar a sua inserção social, contribuir para a igualdade de oportunidades, desenvolver a expressão e a comunicação, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar condições de bem-estar e segurança e proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Segundo Friedrich Fröebel (aludido por Angotti, 1994), o *kindergarten* é a livre república da infância, isto é, um meio propício à expressão autónoma da criança. O pedagogo entendia esta fase da vida como um período essencial de descoberta e fortalecimento de potencialidades, crescendo-se em autorrealização.

Note-se que foi na Educação Pré-Escolar que se quebrou o modelo rígido e tradicional de organização das salas que prevalece em todos os outros níveis de ensino. O espaço, nesta valência, constitui-se no desenvolvimento de oportunidades didáticas e estímulos que despertam a motivação das crianças e aumentam o espectro de vivências

(Zabalza, 1992). Assim, a sua principal função é a pedagógica, constituindo-se como um momento para aprender a aprender.

Por outro lado, o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito. Possui a duração de nove anos, compreendendo três ciclos, sendo o primeiro da responsabilidade de um professor único que pode ser coadjuvado em áreas específicas (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro).

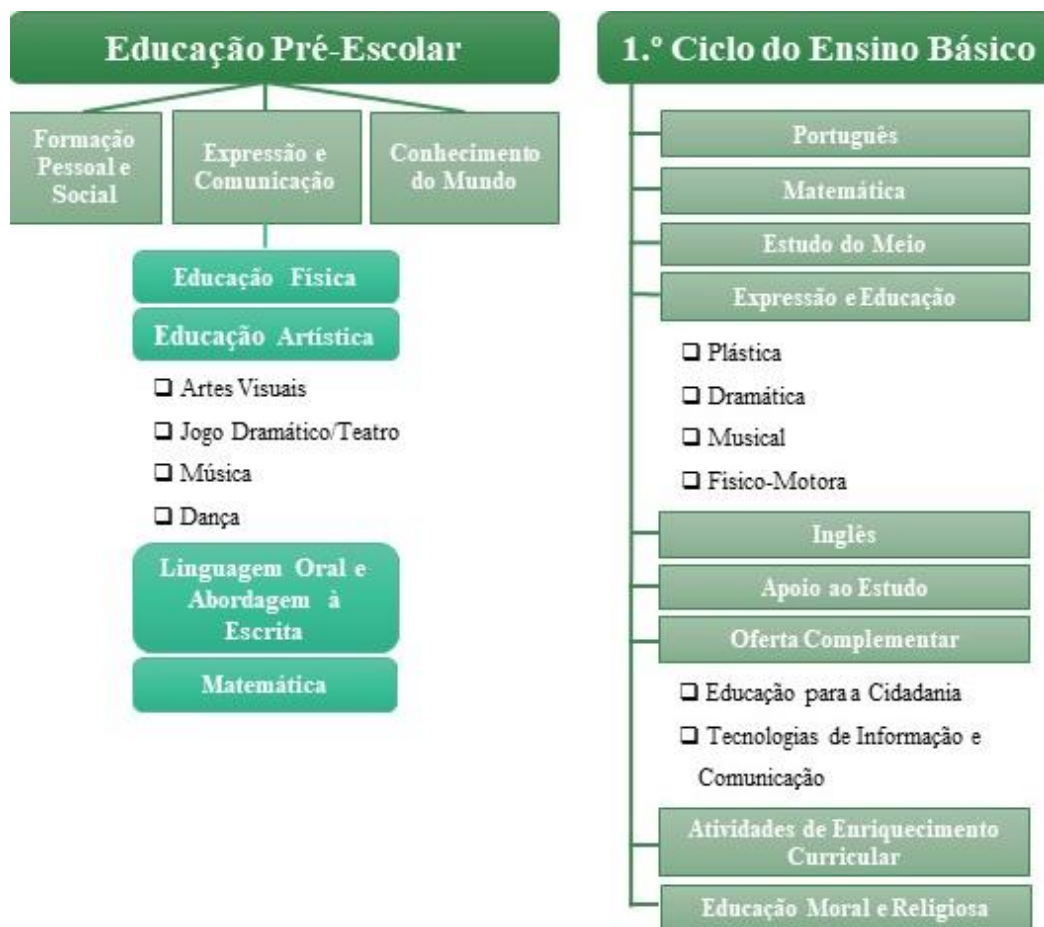
São objetivos do Ensino Básico assegurar ao aluno uma formação formal comum que lhe garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, do espírito de descoberta, do raciocínio, da memória, da autonomia e do pensamento crítico, a promoção da educação artística, o domínio da linguagem oral e da leitura e da escrita, a aprendizagem de noções essenciais de cálculo e aritmética e a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro).

Deste modo, “as crianças têm um novo crescimento pessoal, um novo modo de participar na sociedade, de ter acesso a um novo tipo de conhecimento, de participar de uma estrutura educacional diferenciada”, adquirindo, progressivamente, amplas responsabilidades e complexas competências (Barbosa & Delgado, 2012, referidos por Martins, 2014, p.27).

De acordo com um estudo elaborado por Cleave, Jowett e Bate (1982, aludido por Mesquita, 2014, p.115), no 1.º Ciclo do Ensino Básico a situação de jogo surge como recompensa após a realização das propostas sugeridas pelo professor, enquanto que, na Educação Pré-Escolar, o lúdico é extremamente valorizado como forma de aprendizagem e desenvolvimento. De facto, “no Ensino Básico, o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura, escrita, matemática e ciências”.

Assim, divergem no seu cariz facultativo ou obrigatório e nas orientações curriculares que respeitam com mais ou menos rigor. Porém, constituem-se como etapas fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança, sendo que as discrepâncias estruturais e os diferentes conteúdos curriculares suavizam-se quando confrontamos os processos de desenvolvimento curricular de ambas as valências.

**Gráfico 1:** Comparação entre as áreas de conteúdos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico



Ao analisar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro), concebeu-se o Gráfico 1, podendo-se verificar a existência de uma correlação entre as áreas de conteúdo previstas para a Educação Pré-Escolar e as disciplinas referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim se preconiza uma progressão articulada entre valências, “relativamente a alguns aspectos programáticos que sendo referenciados nas orientações curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o programa do 1º Ciclo” (Serra, 2004, p.80).

Sendo particularmente abordado nas OCEPE, as quais enaltecem oportunidades de ação que visem garantir “um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida”, o processo de transição adquire uma conotação de extrema relevância no desenvolvimento curricular (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.4).

De facto, os aspetos alusivos à transição, definidos pelas OCEPE (homologadas em 2016), destacam-se dos publicados em 1997, na medida em que este documento mais recente atribui particular ênfase tanto à transição para a educação pré-escolar, como para a escolaridade obrigatória. Nesta perspetiva, referem uma panóplia de estratégias de operacionalização da articulação curricular, assentes no envolvimento das crianças, na participação da família e no nível organizacional escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Saliente-se que as OCEPE abordam explicitamente as articulações horizontais (entre docentes do mesmo ciclo) e as verticais (entre níveis de ensino distintos). Para além das mencionadas, Alonso (2000) destaca a articulação lateral (interdisciplinar, transdisciplinar, ...), sendo a sua incorporação fundamental à construção de um currículo integrado, coerente e relevante para os alunos.

De modo a garantir a proficuidade da transição, afigura-se imperativo que ambas as valências se constituam como ambientes ricos em estímulos e oportunidades de ação e viabilizem o desenvolvimento pleno da criança. Como tal, as estratégias operacionalizadas no jardim de infância devem ser progressivamente fortalecidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo este ato teoricamente facilitado pela criação de agrupamentos de escolas que incluem ambas as valências, assegurando, assim, o princípio da continuidade pedagógica (Mesquita, 2014).

Mediante o Decreto-Lei N.º 75/2008 <sup>1</sup>, de 22 de abril, se aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de Educação Pré-escolar e Ensinos Básico e Secundário. Conforme explicita o Artigo 6.º (primeiro ponto, alínea a), compete aos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino”. No segundo ponto (alínea a e b, respetivamente), determina-se, ainda, que os critérios da sua constituição devem obedecer “à construção de percursos escolares integrados” e “à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos”.

---

<sup>1</sup> O Decreto-Lei N.º 75/2008 sofreu alterações com a homologação do Decreto-Lei N.º 224/2009, de 11 de setembro, modificando-se o ponto 2 do Artigo 46.º.

De facto, “a questão da transição entre ciclos é, antes de mais, uma questão de política nacional de continuidade educativa.” Inserida nessa política, demonstra-se fundamental uma sequência progressiva de aprendizagens, procurando-se impossibilitar percursos inconstantes e intermitentes (Sim-Sim, 2010, p.114). Como tal, impõe-se a necessidade de articular as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar com a Organização Curricular, Programas e Metas Curriculares estabelecidas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Destacando-se o nível micro do desenvolvimento curricular, é necessário que tanto educadores, como professores compreendam e respeitem a ação pedagógica de ambas as valências, até porque o trabalho cooperativo articulado contribui de forma exponencial para o processo de planeamento a longo prazo, determinante para a continuidade pedagógica (Mesquita, 2014).

Ainda, a política educativa nacional deve estimular o envolvimento das famílias (também implicadas no processo de transição) e da comunidade envolvente, tanto no estabelecimento de estratégias, como na participação em contexto ou na rentabilização de recursos, tendo como base a perspetiva sócio construtivista e a abertura da escola à comunidade (Sim-Sim, 2010).

Valoriza-se, igualmente, o papel da criança que, enquanto principal ator da sua aprendizagem, deve possuir a oportunidade de ser ouvida e envolvida tanto no planeamento das estratégias, como na sua operacionalização e fundamental avaliação (Martins, 2014).

Se estes fatores não se cumprirem, estaremos perante o que Alarcão (2009) denominou por desarticulação, apontando ainda outros aspetos determinantes nesse processo, como as constantes alterações políticas aquando das mudanças de governo (que dificultam a continuidade das medidas favorecedoras da articulação), o pouco tempo livre que as crianças possuem, passando muito tempo em situações institucionalizadas e constituindo imagens pouco positivas da escola e o antagonismo presente entre a teoria e a prática.

Com o decorrer dos tempos, constata-se que a segmentação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem vindo a dissipar-se, consequência da

aprovação de legislação, da publicação de estudos, da realização de debates sobre a temática e do aprofundamento da formação de educadores e professores.

Contudo, as discontinuidades não podem ser integralmente reprimidas, sendo que o simples ato de reconhecê-las, pode ser visto como a essência de enfrentar as transições (Olbrich, 1995 e Griebel e Niesel, 2009, referidos por Rosa, 2013).

## Capítulo 2 | Intervenção pedagógica: uma ação partilhada

*“Face a modos pedagógicos transmissivos avessos à assunção de uma criança com direito a ser vista como competente e a ter espaço de participação, reclama-se, de há muito tempo, uma pedagogia da participação que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade compartida” (p.33).*

Júlia Oliveira-Formosinho, in *A Escola Vista pelas Crianças*, 2008

### 2.1 | A Criança em Transição

A infância, enquanto fase de desenvolvimento humano, tem sofrido continuamente rótulos e catalogações, podendo ser entendida como um produto de construção social ou “uma categoria minoritária sujeita a tendências marginalizadoras como paternalistas” (Vilarinho, 2000, p.487).

Propensões marginalizadoras, quando se percebe a Educação Pré-Escolar como a preparação da criança para a entrada na escolaridade obrigatória, considerando-a uma mera reprodutora de conhecimento, identidade e cultura, como se não fosse detentora de qualquer tipo de vivência ou experiência. Assim, a criança é entendida “como uma tábula rasa onde se inscrevem os conhecimentos, as habilidades e valores culturais dominantes exigidos pelas demandas da futura escola” (Bastos, 2007, p. 45).

Conceções paternalistas, quando se posiciona a criança, enquanto ser inocente, no centro da ação educativa, sendo o seu desenvolvimento integral o primordial objetivo da intencionalidade pedagógica que é centrada na descoberta e exploração livre (Bastos, 2007).

Deste modo, a imagem da infância e, conseqüentemente, da criança tem sentido evoluções, particularmente a partir do momento em que, na Idade Média, esta deixa de ser “representada como um adulto em miniatura” (Pinto, 1997, p.35).

De facto, a valorização da infância é uma das repercussões da contemporaneidade, fruto de uma panóplia de investigações sobre o desenvolvimento da criança, como são

exemplo as teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon, Bandura ou Freud. Sustentadas em modernas concepções teóricas, emergem pedagogias não diretivas que procuram ir ao encontro das necessidades, interesses e características da criança, dotando-a de direitos e competências e valorizando a sua autonomia e participação ativa (Bastos, 2007).

Estes direitos são reflexo das inquietações político-sociais atuais, alusivas à edificação de contextos educativos democráticos. Conforme legitimado pela Convenção dos Direitos da Criança (UNESCO, 1989), e aprovado por Portugal e restantes estados abrangidos, cada criança tem direito à educação, devendo ser ouvida e valorizada, reconhecendo-se a sua liberdade de expressão e de tomada de decisão.

“Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem”, assumindo-a como um ser aprendente que, na sua sede por conhecimento, parte autonomamente à descoberta. Fazendo uso dos seus conhecimentos prévios, das suas vivências próprias, das suas capacidades únicas e das suas experiências individuais, a criança desenvolve as suas potencialidades e manifesta ser detentora de um duplo papel, efetivando-se simultaneamente como sujeito e agente do seu processo de aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

Ao longo da sua vida, a criança ver-se-á sujeita a múltiplas transições. Caso não se depare com a alteração entre o seu meio familiar para a entrada na Educação Pré-Escolar, certamente se defrontará com a entrada na escolaridade obrigatória.

Estando, ao processo de transição, associadas diversas emoções, perdas, ganhos e expectativas, tanto da parte da criança, como do educador/professor e dos encarregados de educação, surgem dicotómicas perspectivas e, por vezes, comparações entre valências. Assim, o desenvolvimento infantil sofre sérias implicações, particularmente no reconhecimento da própria identidade e na, conseqüente, adaptação (Rosa, 2013).

Efetivamente, “ao deixar o jardim de infância, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p.112).

*- Aqui é trabalhos e lá é trabalhar em casa. E estudo!*

Assim, compete à família e às escolas, especificamente ao educador e ao professor, encontrar estratégias que suavizem a transição e incrementem a continuidade, visando proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam, a cada criança, desenvolver condições favoráveis para o seu sucesso na etapa seguinte.

## **2.2 | A Emergência de um Docente Detentor de Autonomia Curricular**

Assumindo-se que o docente adota diversificados papéis, sendo executor de um currículo que lhe é alheio, muitas vezes gestor de documentos e práticas burocráticas e, em excessivas situações, participante em reuniões administrativas, reduzido é o seu tempo para observar, identificar características, necessidades e problemas, definir estratégias de ação, planejar atividades, operacionalizar dinâmicas flexíveis e diferenciadas e avaliar a sua prática. Reduzido é o seu tempo de ser genuinamente professor.

E, quando possui a oportunidade de o legitimamente ser, vê-se perante inconvenientes situações, como as turmas de excessivo número de alunos, a carência ou a fragilidade de recursos, a desmotivação dos alunos perante a escola e os seus conteúdos, a revolta dos encarregados de educação quanto ao sistema, a deturpação dos estabelecimentos de ensino por pressões económicas ou as irrefletidas medidas políticas, fatores que, de uma forma ou outra, condicionam a prática educativa e o espírito didático.

De facto, mais de 80% dos professores consideram que a sociedade não valoriza esta profissão e que perderam tempo para refletir sobre as suas práticas, lamentando a sua reduzida autonomia e a ampliada carga de trabalho. “É como se um pessimismo endémico tivesse tomado conta da educação”, afirma Joaquim Azevedo, ex-secretário de Estado da Educação, enquanto coordenador do estudo que assenta nas respostas de 2910 professores, recolhidas em maio, junho e julho de 2016 (Sanches, 2016).

Assim, o que se observa diariamente é a (des)construção da imagem social do docente: responsabiliza-se o professor pelos resultados negativos e acentua-se a sua desmotivação para com a sua profissão. Ainda, tomam-se medidas de puro descrédito, como aponta Carlinda Leite (2006, p.78): “a imposição do prolongamento de horário escolar e a obrigação dos professores substituírem colegas em falta, enfrentando alunos

que não conhecem e em aulas de disciplinas que não são as suas”, são alguns dos exemplos.

Este panorama distancia-se integralmente de um sistema educativo que se afigura cada vez mais utópico, onde se prevê a existência de modelos de liderança, administração e gestão que assegurem e promovam a autonomia docente, reconhecendo o seu papel enquanto agente promotor de mudança e edificador de uma identidade profissional (Fullan & Hargreaves, 2003).

Inquestionavelmente, à atividade docente estão subjacentes múltiplos desafios, muitos dos quais provenientes de uma sociedade em constante mudança. Como tal, revela-se imperativo que o profissional de educação se mantenha atualizado, investindo continuamente na sua formação. Por conseguinte, a sua identidade sofre progressivamente modificações e complexificações, ampliando-se as potencialidades da sua prática e as suas competências profissionais.

Reconhecendo-se a dinamicidade e permeabilidade da profissão docente, a noção da sua identidade tem vindo a ser questionada por diversos teóricos no decorrer dos tempos, constituindo-se como um conceito eruptivo que assume distintas formas e uma panóplia de aceções, conforme o autor (e o ator).

Contudo, demonstra-se irrefutável afirmar que o papel do profissional de educação é condicionado pela edificação da sua própria identidade, sendo este processo decorrente das experiências e contextos vivenciados pelo próprio (Nóvoa, 2000).

Ainda assim, os perfis específicos da ação pedagógica do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico são definidos pelo Decreto-Lei N.º 240/2001 e pelo Decreto-Lei N.º 241/2001, respetivamente. De igual forma, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a organização curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico estabelecem-se como orientadores preponderantes na intensificação da identidade docente, particularmente enquanto gestora curricular (Craveiro & Formosinho, 2002).

Saliente-se, ainda, que a construção de uma identidade não é uma ação puramente eremítica, sendo igualmente resultado da interação entre pares. Até porque, aludindo

Alarcão (2003, p.47), o docente não pode “agir isoladamente na escola”, pois é nesse contexto que a diferença se destaca como catalisadora do progressivo desenvolvimento da ação profissional.

Assim, o processo de planeamento decorrerá da partilha de experiências, do diálogo e da cooperação entre os diversos agentes educativos, sendo que o docente assumirá um papel decisivo na definição de estratégias que contribuam para que cada criança possua a oportunidade de edificar a sua aprendizagem e, inevitavelmente, para o processo de continuidade pedagógica.

Rejeita-se, deste modo, a imagem de um docente enquanto mero reproduzidor de conhecimento, privilegiando-se a representação de um ser autónomo que promove autonomia. Isto é, o desenvolvimento de uma prática em que se estabeleçam condições para que a criança parta à descoberta de forma livre, crescendo em autorrealização e autoexpressão, de forma consciente e deliberada (Dias, 2002).

É neste processo de estimulação de capacidades que assenta uma pedagogia fundamentada na participação e na creditação dos direitos da criança, compreendendo a sua competência e implicando-a, não só no processo de operacionalização, mas também no planeamento da ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2008).

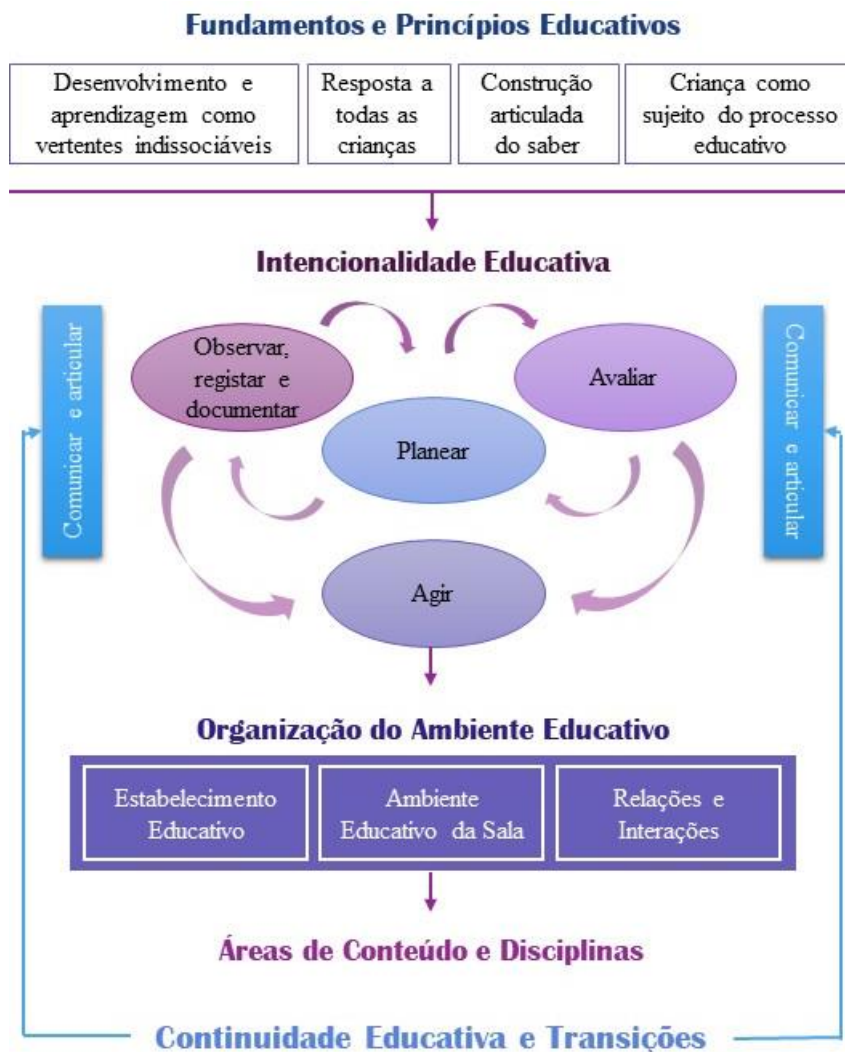
Para que os pressupostos mencionados trespassassem as barreiras entre teoria e prática ou utopia e realidade, demonstra-se preponderante que a questão autonómica não seja circunscrita às quatro paredes que limitam a sala de aula, mas que se enraízem nas medidas políticas implementadas, conjeturando uma união entre os níveis macro e micro do desenvolvimento curricular.

### **2.2.1 | Elementos Alicerçais da Intencionalidade Educativa**

Ainda que traduzindo a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e, conseqüentemente, a ação pedagógica do educador de infância, o presente gráfico pode ser entendido como uma representação transversal de qualquer prática educativa detentora de qualidade.

**Gráfico 2:** Pressupostos teóricos que sustentam a Prática Educativa

(Fonte: Silva, Marques, Mata &amp; Rosa, 2016, p.7)



De facto, são múltiplos os aspetos que influenciam a intencionalidade educativa e, conseqüentemente, caracterizam a intervenção profissional. Ao atribuir sentido à sua ação, observando, registando, planeando, avaliando e agindo, o docente gere o currículo, adaptando-o a um contexto específico e aplicando a autonomia que detém.

Assim, a construção e gestão curricular requer um conhecimento aprofundado do meio, do contexto educativo, do grupo e de cada criança, que é continuamente “atualizado através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas” pelo docente, documentos produzidos no decorrer do processo educativo e informações obtidas pelo contacto com os encarregados de educação e outros membros da comunidade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

De modo a que as apreciações compiladas possam ser fidedignamente aplicadas no processo de tomada de decisões fundamentadas sobre a ação educativa, afigura-se imperativo que estas sejam organizadas, interpretadas e refletidas, isto é, progressivamente avaliadas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Nesta senda, destaca-se a interdependência entre planificação e avaliação: “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

De facto, avaliando reflexivamente a prática pedagógica, o docente envolver-se-á num processo de observação e recolha de informações fundamentais para a regulação e adequação do planeamento ao grupo. Considerando o progresso dos seus interesses, necessidades e características, o docente definirá as estratégias mais apropriadas para potencializar o processo de aprendizagem de cada criança. Desta forma proporcionar-se-á “um ambiente estimulante e se promoverá aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

Deste modo se evidencia o ciclo sucessivo e interativo que se constitui entre os elementos integrados na intencionalidade educativa, nomeadamente o ato de observar, registar, planear, avaliar e agir. Compreendida a interdependência entre cada componente, importa caracterizar a singularidade de cada um.

Ao situar a criança no centro do processo de aprendizagem, revela-se imprescindível observar e rigorosamente registar o que as crianças realizam e comunicam e como interagem e aprendem, até porque “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

Além de recorrer a uma panóplia de instrumentos pedagógicos de observação sistemática, salienta-se a importância de proceder a uma análise das produções das crianças, de registos audiovisuais e de documentação orientadora da intervenção (nomeadamente, planificações, diários de bordo, sínteses do trabalho pedagógico, entre outros). Até porque, “compreender a criança no contexto implica que se seleccione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que permitam ‘ver’ a criança sob vários

ângulos e situar essa ‘visão’ no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.14).

A organização e análise destas observações assegurarão a coerência e coesão do processo de planeamento. Segundo Morgado (2003, p.76), o planeamento com qualidade é um instrumento indispensável para responder à diversidade entre os alunos, estando assim inteiramente relacionado com a diferenciação pedagógica, caracterizada como “sinónimo de bom ensino”.

Neste sentido, o ato de planear não resulta num fim em si mesmo, nem na simples atitude de antecipar o que será realizado, mas num conjunto de propostas que podem e devem ser alteradas no ato de operacionalização. Efetivamente, “flexibilizar opõe-se a uniformizar segundo um modelo comum e único” (Roldão, 1999, p.54) e vai ao encontro do conceito de adequação, que se constitui como um processo de genuína ação pedagógica.

Assim, clarifica-se tanto como uma atividade contextualizada, como uma construção coletiva por parte da criança, que verbaliza ou demonstra as suas sugestões, necessidades, interesses e características, e/ou uma ação intencional por parte do docente, sendo que ambos os agentes sugerem (de um, ou de outro modo) atividades a operacionalizar, contribuindo para o processo de aprendizagem do grupo.

Ainda que muitas vezes remeta para um redutor procedimento de atribuição de um valor ou classificação, a avaliação encontra-se intimamente associada à reflexão da prática, devendo ser sucessivamente reinvestida na ação pedagógica. Concebendo-se como um processo onde devem intervir os diferentes agentes educativos, a avaliação tanto é um elemento integrante, como um importante meio de regulação da prática educativa (Ferreira & Santos, 1994).

Considerando a emergência de práticas educativas diferenciadas, também a avaliação carece de instrumentos e técnicas variados, que possibilitem diagnosticar e maximizar tanto o desempenho de cada criança, como do docente (Fernandes, 2005). Nas palavras de Perrenoud (1993, p.173), a avaliação deve auxiliar “o aluno a aprender e o professor a ensinar”.

São múltiplos os autores que reconhecem a necessidade que os docentes têm de refletir sobre as suas intervenções, na medida em que este ato permite obter um conhecimento profundo da ação pedagógica, ampliando as potencialidades de futuras práticas.

Sustentando esta conceção, Guerra (2003, p.157) salienta que “nós, profissionais do ensino, temos que nos questionar permanentemente sobre a natureza do trabalho que realizamos, sobre o que as crianças aprendem com ele, sobre os métodos e as formas de avaliação”. Deste modo, o docente poderá transpor a ponte erguida entre o ser agente e ser autor (Sousa, 2003).

De facto, ao adotar uma postura reflexiva, crítica e questionadora, o docente vê-se perante situações problemáticas, sendo impelido a procurar novas estratégias, a interpretar e a adequar a sua prática às necessidades que vão surgindo e, consequentemente, a adotar um novo papel: o de investigador.

## **PARTE II**

---

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**



## Capítulo 3 | A Investigação-Ação promotora de uma Atitude Emancipatória

*“Prática e reflexão assumem, no âmbito educacional, uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (p.358).*

Clara Coutinho, Adão Sousa, Anabela Dias, Fátima Bessa, Maria José Ferreira & Sandra Vieira, in *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*, 2009

### 3.1 | Metodologia de Investigação-Ação

Enquanto modalidade da investigação aplicada e qualitativa, a investigação-ação relaciona-se simbioticamente com a educação. De facto, considera o professor/educador sujeito principal de uma investigação que desenvolve sobre a sua prática profissional e o contexto em que se insere, promovendo dinâmicas democráticas cooperativas e contextualizadas, numa atitude preponderantemente emancipatória que visa a mudança social (Sanches, 2005).

Para Dewey (1953, mencionado por Pires, 2010, p.73), a capacidade de refletir sugere uma abertura de espírito por parte do docente, permitindo-lhe compreender e avaliar as fundamentações lógicas da ação que desenvolve, isto é, conceber a genuína prática reflexiva. Assim, o professor/educador assume, simultaneamente, “a condição de aprendiz, planeando a ação de acordo com as intencionalidades que define e lhe permitem saber qual é o seu papel enquanto actor e autor”.

Nesta senda, afigura-se imperativo a recolha de dados que permita ao docente responder às questões que formula alusivas a problemáticas reais, sendo a partir da sua análise que emerge uma nova compreensão sobre os fenómenos educativos e uma panóplia de oportunidades de ação. Deste modo, evidencia-se uma melhoria da qualidade do desempenho profissional, que se reflete nitidamente na aprendizagem (Pires, 2010).

Segundo Elliott (2010, aludido por Pires, 2010), a investigação-ação deve ser suportada por uma intencionalidade educativa e científica que visa maximizar as potencialidades da prática e gerar, autonomamente, o efetivo conhecimento *praxeológico*. Assim, procura-se superar o convencional antagonismo entre teoria e prática, constituindo-se “a investigação como fonte de esclarecimento para as tomadas de decisão e a acção como fonte de informação para a investigação, interagindo num processo recursivo permanente” (Craveiro, 2006, mencionado por Pires, 2010, p.70).

Considerando-a como “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82), a investigação-ação pauta-se pela necessidade contínua, cíclica e sistemática de planear, agir, refletir, avaliar e dialogar, interagindo, simultaneamente, a prática, a observação e a teorização.

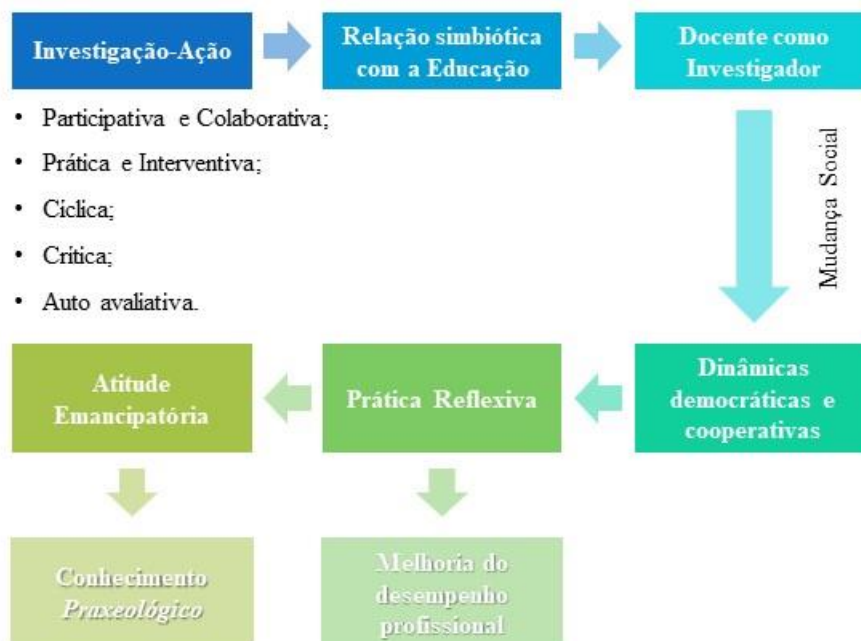
Neste processo, encontra-se inerente a dinâmica da autorregulação, visto que o docente avalia e reflete criticamente sobre a sua prática, visando a sua adequação ao contexto e desenvolvendo a sua capacidade crítico-social, paradoxal à racionalidade técnica anteriormente lhe atribuída (Stenhouse, 1983, referido por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Não se podendo restringir a um simples conceito ou definição, é no seu carácter ambíguo que a investigação-ação se desenvolve, enquanto metodologia adotada por um agente que anseia por mudança e compreensão. E, tratando-se de uma outra perspectiva sobre a cientificidade, a investigação-ação concebe uma dinâmica tríade envolta entre investigação, ação e formação, exigindo que o educador/professor não só se implique na ação, mas se reconheça, igualmente, nela (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Considerando as conceções de Kemmis e McTaggart (1988), Zuber-Skerritt (1992), Cohen e Manion (1994), Denscombe (1999), Elliott (1991) e Cortesão (1998), aludidos por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), a investigação-ação caracteriza-se por ser participativa e colaborativa (implicando o envolvimento de diversos intervenientes na ação), prática e interventiva (pois concebe uma intervenção intencional sobre uma realidade observada), cíclica (na medida em que se constitui por uma espiral de ciclos que alternam entre ação e reflexão), crítica (implicando o pensamento crítico e

a emergente mudança) e auto avaliativa (exigindo um processo de contínua regulação e adequação de estratégias).

**Gráfico 3:** Características da Metodologia de Investigação-Ação



Deste modo, facilita a desconstrução de paradigmas sociais e é agente promotor da mudança que tanto se almeja corporizar no âmago escolar. Concretiza-se, portanto, como forma de investigar em detrimento da educação.

De facto, a investigação-ação promove a emancipação de um profissional crítico, favorecendo a autonomia do docente no singular espectro da sua formação, ação e reflexão, exigindo de si uma aplicação rigorosa das dimensões inerentes ao processo de intencionalidade educativa, nomeadamente observar, planear, agir e avaliar (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Estas dimensões encontram-se intimamente relacionadas com as fases que produzem um ciclo dinâmico nesta metodologia, nomeadamente planear, agir, refletir, avaliar e dialogar, como aliás é possível de se compreender pela análise do gráfico seguinte, concebido pelo estudo das conceções de Fischer (2001), aludido por Máximo-Esteves (2008).

**Gráfico 4:** Fases da Metodologia de Investigação-Ação



Finda a fase de planeamento (flexível), na qual se procura, pelo recurso à observação e análise das situações problemáticas que emergem no contexto, formular as primeiras questões orientadoras da investigação, segue-se a intervenção. Esta permitirá clarificar a questão-problema, bem como definir as estratégias de resolução da mesma. Recorrendo a uma panóplia de técnicas de instrumentos, o docente, enquanto ator da investigação, deve analisar os dados recolhidos na fase anterior, interpretando-os. Aplicadas as estratégias, importa validar a investigação, procurando avaliar e refletir sobre o processo de investigação na sua globalidade. Por fim, sugere-se a divulgação e comunicação do projeto concebido, procurando-se definir as suas limitações, consoante as críticas construtivas que forem surgindo (Fischer, 2001, referenciado por Máximo-Esteves, 2008).

Deste modo, um projeto de investigação-ação não pode ser entendido como um processo estanque, devendo ser progressivamente adaptado, consoante as necessidades que forem surgindo, fazendo uso da flexibilidade que caracteriza as fases que o constituem.

### 3.1.1 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Inerente ao processo de investigação encontra-se a necessidade de proceder a uma minuciosa recolha de dados que auxiliam tanto na identificação das problemáticas do contexto educativo, como na procura de respostas adequadas aos problemas evidenciados e na viabilização da autorregulação da prática pedagógica.

**Gráfico 5:** Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

### 3.1.1.1 | Observação Participante

Observar traduz-se, comumente, no ato de manifestar a capacidade de olhar de modo atento. Enquanto técnica privilegiada na investigação qualitativa e, eminentemente, etnográfica, concretiza-se numa “pesquisa concretizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências” (Bogdan & Taylor, 1975, aludido por Lapassade, 2005, p.69).

Reconhecida a sua presença no grupo, o observador possui oportunidades múltiplas de compreensão direta dos fenómenos ocorridos, capacidade que se manifesta como primordial objetivo desta técnica. Deste modo, o investigador possui os dados necessários para interpretar o contexto educativo, as pessoas que o integram e as situações que despoletam das suas interações, atentando, igualmente, na comunicação verbal e não verbal. Ainda, será importante que o observador esteja particularmente atento às não ocorrências, isto é, fenómenos que deveriam acontecer, mas não ocorrem (Fino, 2003).

A observação participante (bem como o seu inerente registo) contribuíram de forma exponencial para o sucesso de ambas as investigações, levadas a cabo em contexto de prática pedagógica, tanto na definição do problema, como no processo de reflexão e adequação das estratégias estabelecidas às capacidades, interesses e necessidades de cada criança.

### **3.1.1.2 | Registos Audiovisuais**

Exigindo a observação o ato de registo, a fotografia e o vídeo constituem-se como fontes de dados que simplificam a recolha da informação factual e auxiliam na compreensão do subjetivo (Bogdan & Biklen, 1994).

Considerando as conceções dos referidos autores, a máquina fotográfica tanto poderá ser utilizada pelo investigador, com a intencionalidade educativa de registar pertinentes momentos de aprendizagem, desenvolvimento e interação, como pela criança, que fornece uma perspetiva singular sobre a forma como observa a sua realidade.

Na mesma ótica, Máximo-Esteves (2008, p.91) aponta para o facto de que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem perda de tempo.”

Nesta senda, os registos audiovisuais contribuíram de forma exponencial para o sucesso destes projetos que pretendem dar e considerar a voz de cada criança.

### **3.1.1.3 | Diário de Bordo**

Enquanto estrutura de registo escrito inerente à abordagem qualitativa, o diário de bordo revela-se como “um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p.89).

Sendo resultado de uma compilação de notas e considerações descritivas, interpretativas e reflexivas, realizadas pelo docente como observador, demonstra-se potenciador de uma prática profissional reflexiva e do desenvolvimento da racionalidade crítico-social. Como tal, contribui de forma exponencial para o desempenho profissional pedagógico, maximizando as potencialidades da ação educativa e da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança (Brazão, 2007).

De facto, o diário de bordo pode ser considerado um “método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal” (Brazão, 2007, p.292).

Podendo ser redigido coletivamente, o diário de bordo auxilia todos os agentes educativos na garantia da continuidade entre práticas, na intervenção e inovação pedagógica, na regulação e adequação da ação, na resolução de problemas e na emergência de uma atitude de mudança.

#### **3.1.1.4 | Produções das Crianças**

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p.92), “pelo estudo das produções das crianças os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades” de cada criança.

Ao atribuir múltiplas oportunidades para que a criança se exprima livremente, o docente favorece a exteriorização de uma singular interpretação do mundo, bem como as expectativas, receios e considerações de cada criança quanto ao processo de aprendizagem.

Assim, a análise das suas criações é um aspeto fundamental de ambas as investigações, permitindo o estabelecimento de estratégias adequadas, a adaptação da prática pedagógica e a averiguação da proficuidade da ação educativa.

#### **3.1.1.5 | Entrevista Etnográfica**

A etnografia, para além de se concretizar como importante método de recolha de dados, viabiliza a íntegra compreensão dos dados recolhidos, facilitando tanto o processo de investigação, como o conhecimento que se edifica em resultado deste (Fino, 2008).

Efetivamente, por renegar qualquer relação de natureza experimental, procurando “estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais”, a etnografia no campo educacional constitui-se como “uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas” (Fino, 2008, p.4).

Neste sentido, a entrevista etnográfica, como método de investigação qualitativa que possibilita “conversações ocasionais no terreno” (Fino, 2008, p.5), foi nestes projetos utilizada como meio de compreender múltiplas realidades e retratar diversas perspetivas tanto sobre o processo de aprendizagem, como sobre o de transição, tendo sido igualmente empregue como veículo de autorregulação da prática pedagógica.

Assim, os dados recolhidos auxiliaram, tanto na definição de um problema, utilizando-se a entrevista etnográfica como meio de diagnóstico, como no processo de avaliação das estratégias operacionalizadas, apresentando a entrevista um carácter regulador e procurando-se obter informações de ordem afetiva acerca das expectativas, receios e conceções das crianças quanto ao processo de transição, como as suas considerações quanto à construção da sua própria aprendizagem.

### **3.1.2 | Métodos de Análise e Tratamento de Dados**

Recolhidos os dados, importou proceder a uma minuciosa análise, visando compreender a informação compilada em bruto e permitir a teorização científica e a construção do conhecimento profissional prático.

**Gráfico 6:** Métodos de Análise e Tratamento de Dados



A interpretação, enquanto criadora de sentido, afigurou-se como um processo complexo, mas necessário para atribuir significado aos dados recolhidos, permitindo uma “compreensão gradual sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida” (Bogdan & Biklen, 1994, mencionados por Máximo-Esteves, 2008, p.103).

Em detrimento de uma reflexão progressiva, considerou-se, igualmente, pertinente a triangulação que, enquanto metodologia de investigação, segundo Sousa (2005, p.172), permite “observar de diferentes pontos de vista”, cruzando uma panóplia de dados provenientes das mais distintas origens (observação participante, registos audiovisuais, diário de bordo, produções das crianças e entrevista etnográfica).

A triangulação atribuiu veracidade e qualidade e enriqueceu a investigação, existindo convergências entre os dados recolhidos e correlações entre as conclusões obtidas, proporcionando um olhar integrado sob os estudos desenvolvidos (Sousa, 2005).

Recorrendo a estes métodos e, paralelamente, à análise documental, foi possível chegar a conclusões mais aprofundadas sobre as investigações elaboradas. Deste modo, constatou-se que estes procedimentos exigem rigor e reflexão por parte do docente que, reconhecendo-se no papel de investigador, deverá descrever e avaliar os resultados, possibilitando a maximização das potencialidades da sua prática pedagógica.



## **PARTE III**

---

### **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**



## Capítulo 4 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

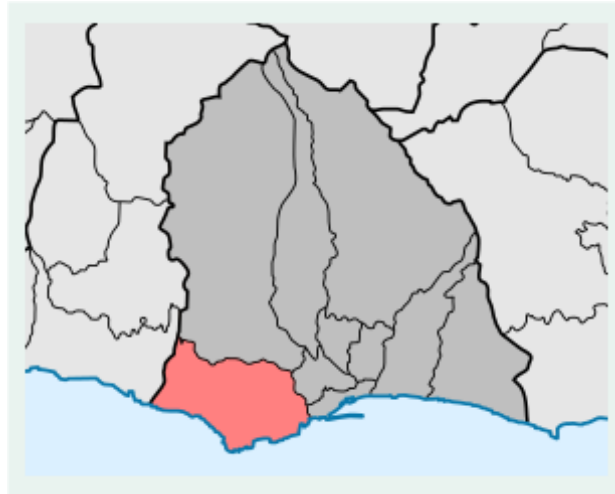
*“A educação pré-escolar, ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o jardim-de-infância configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança” (p.7)*

Inês Sim-Sim, in *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para educadores de infância*, 2008

### 4.1 | Caraterização do Meio <sup>2</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré localiza-se na freguesia de S. Martinho, integrada no concelho do Funchal, particularmente no Bairro Social da Nazaré.

**Figura 1:** Freguesia de S. Martinho



Esta freguesia é considerada um local de contrastes, entre o antigo e o moderno, entre o urbano e o rural, sendo marcada pela diversidade e por singularidades únicas, onde a agricultura, o turismo e o comércio coexistem. Assim, destaca-se como um meio económico dissimilar, verificando-se focos de pobreza económica, social e moral e situações de desestruturação familiar.

---

<sup>2</sup> Dados recolhidos da página *online* da Junta de Freguesia de S. Martinho.

**Quadro 1:** Recursos existentes na Freguesia de S. Martinho

Associações Culturais	Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian
	Casa do Povo de S. Martinho
Recursos Desportivos	Campos
	Associações desportivas e recreativas: Clube Naval do Funchal, Clube Amigos do Basquete, etc.
Instituições Educativas	Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
	Canto dos Reguilhas
	Jardim Escola João de Deus
	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de S. Martinho
Serviços de Carater Social	Farmácia da Nazaré
	Regimento de Guarnição N.3
	Centro de Saúde

O quadro anterior apresenta uma compilação de alguns dos recursos existentes no meio envolvente, sendo várias as instituições e associações que colaboram com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. Deste modo, também ela contribui de forma significativa para o enriquecimento deste meio social e para a formação pessoal das suas crianças, ao privilegiar a aprendizagem de valores e princípios que os guiam ao longo da sua vida por caminhos de sucesso.

#### 4.2 | Caraterização da Escola <sup>3</sup>

Tendo sido inaugurado a 26 de setembro de 1985, o Infantário “O Girassol” situa-se na rua África do Sul e pertence, atualmente, à Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, resultado da fusão de três escolas.

<sup>3</sup> Note-se que esta caraterização diz respeito ao ano letivo de 2016-2017, tendo sido realizada tanto por observações, como pela análise do Projeto Educativo de Escola (2013-2017), sendo que, atualmente, o Infantário sofreu alterações logísticas.

Figura 2: Infantário “O Girassol”



O quadro apresentado expõe, sucintamente, os diferentes espaços de que o Infantário é detentor.

Quadro 2: Espaços existentes no Infantário “O Girassol”

Piso 2	Cozinha	Espaço Exterior
	Refetório	
	Pequeno Pátio Exterior	
	Arrecadação	
	Casa de Banho	
	Salão: atividades de enriquecimento curricular, convívios, visionamento de vídeos, ações de formação, recreio interior e arrumos	
	Educação Pré-Escolar: Sala das Borboletas, Sala das Estrelinhas, Sala dos 5 Anos e Sala dos 4 Anos	
	Sala de Transição II	
Piso 1	Arrecadações: de produtos alimentícios, de material didático e de desgaste e de produtos e recursos de limpeza	
	Lavandaria	
	Casa de Banho	
	Gabinete da Direção	
	Sala de Convívio e de Reuniões Pedagógicas	
	Secretaria	
	Creche: Berçário I, Berçário II, Berçário III e Sala Parque	

Dividido em zona pavimentada em tartan, zona relvada e zona cimentada e equipada com três escorregas, três balancés, três casinhas em madeira, um labirinto e três mesas com bancos

Apresentando como missão "educar para os valores", a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré predispõe-se a formular estratégias de ação que viabilizem o desenvolvimento e a formação pessoal de todas as crianças.

### **4.3 | Caracterização da Sala**

Enquanto elemento basilar do processo educativo e, conseqüentemente, fator promotor do desenvolvimento infantil, o espaço configura-se numa construção coletiva, traduzindo-se na intencionalidade do grupo e da equipa da sala, que tem em conta as necessidades, interesses e características de cada criança.

O espaço pode ser considerado um recurso estratégico ao desenvolvimento da autonomia da criança (que reconhece a sua pertença na sala e sabe onde estão dispostos os materiais que escolhe utilizar, criativamente, nas suas produções), uma vez “que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, p.27).

Deste modo, o espaço não se traduz numa estrutura rígida e inflexível, podendo e devendo sofrer contínuas mudanças, consoante a dinâmica e profundidade do processo reflexivo da equipa da sala e do grupo, sobre a funcionalidade e adequação do ambiente ao desenvolvimento de cada criança e à operacionalização de cada atividade. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, p.27), “esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças”.

Entendendo-se o espaço como recurso didático possibilitador de inúmeras aprendizagens e rico em estímulos e enquanto meio que desperta os mais intrínsecos interesses, este deve proporcionar, a cada criança, a realização das suas potencialidades (Angotti, 1994).

De facto, a forma como se organiza e se utiliza o espaço físico reflete os princípios que determinam a ação pedagógica do educador. A Sala das Borboletas, em particular, demonstrava ser um ambiente rico em estímulos e oportunidades de ação,

que promovia o desenvolvimento de cada criança, ampliando as suas experiências, maximizando a sua autonomia, creditando-a com o direito à liberdade e o dever à responsabilidade, estimulando a sua motivação e promovendo possibilidades de interação entre pares.

**Figura 3:** Entrada da Sala das Borboletas



À entrada estavam colocados vinte cabides com a identificação das crianças e seus respectivos pertences. Encontravam-se, igualmente, expostos os trabalhos do grupo, uma folha com as estratégias a desenvolver, consoante a época do ano e os interesses verbalizados pelo grupo, e o horário das atividades semanais.

**Figura 4:** Sala das Borboletas



Este espaço amplo, luminoso e organizado possuía uma porta para o exterior, duas extensas janelas, placares de exposição de trabalhos, armários de arrumação (que compilam livros, filmes, CDs, jogos, os portfólios de cada criança e outros materiais de apoio à aprendizagem), televisão, leitor de DVD e CD e colunas.

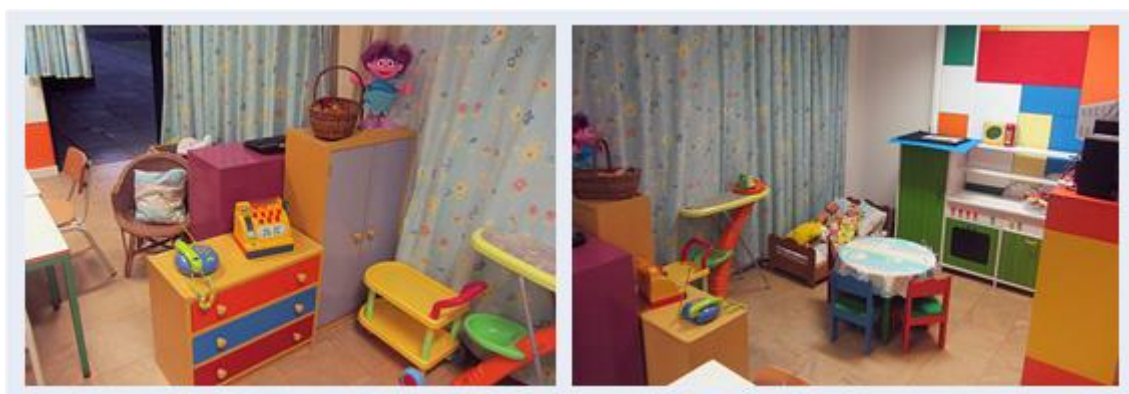
Embora estivesse organizado por áreas, as educadoras não consideravam utilizar um modelo curricular único, recorrendo a uma metodologia pedagógica heterogênea, tendo em conta as necessidades, interesses e características de cada criança.

**Figura 5: Área do Tapete**



A Área do Tapete era utilizada, maioritariamente, para iniciativas que implicassem o trabalho em grande grupo, atividades livres de construção, iniciativas motoras (quando as condições meteorológicas não permitem a ida para o exterior), momentos de diálogo e partilha de experiências e ideias, sorteio do ajudante do dia, canção dos bons dias, atividades de leitura e exploração de obras lidas, visualização de vídeos e filmes e o momento de Inglês.

**Figura 6: Área da Casinha**



A Área da Casinha era representativa do jogo dramático na Sala das Borboletas, destacando-se como uma das áreas prediletas do grupo (à semelhança da Área da Biblioteca e das Artes Visuais). Atribuindo significados múltiplos ao espaço e aos recursos materiais disponíveis (nomeadamente, bonecas, alimentos, armários,

trajes, uma caixa registadora, um telefone, um ferro de engomar, uma mesa com quatro cadeiras, um fogão, um micro-ondas e uma cama), e recorrendo a uma abundante imaginação, as crianças representavam papéis, interagiam com seus pares e (re)criavam histórias e experiências individuais.

**Figura 7:** Área da Biblioteca



A Área da Biblioteca era o espaço privilegiado para fomentar o gosto pelo ato de ouvir ler e ler histórias e para a criação progressiva de uma bagagem literária, proporcionando o contacto com diversos tipos de narrativas. À semelhança dos jogos da Área do Tapete, estes livros encontravam-se etiquetados com diversas cores, devendo a criança, após a leitura, colocá-los na sua respetiva prateleira, igualmente etiquetada, promovendo-se, assim, o senso de responsabilidade. Esta área possuía, de igual forma, um teclado de um computador que as crianças exploravam espontaneamente, com regularidade, desenvolvendo a sua motricidade fina.

**Figura 8:** Área das Artes Visuais



A Área das Artes Visuais caracterizava-se por possuir duas amplas mesas com seis cadeiras e uma panóplia de recursos materiais (particularmente tintas, colas, papéis de diferentes texturas, jornais, revistas, cores, pincéis, canetas, lápis, entre outros) facilmente à disposição do grupo (exceto a zona de primeiros socorros, com substâncias corrosivas e, portanto, colocadas num nível superior, fora do alcance das crianças). Recorrendo a estes autonomamente, as crianças realizavam as suas produções criativas, desenvolvendo capacidades plásticas e expressivas.

**Figura 9:** Área de Atividades de Mesa



Os conjuntos de mesas dispostos na zona central da sala favoreciam uma multiplicidade de atividades, desde as espontâneas (como a exploração de plasticina e de jogos de mesa), às orientadas (nomeadamente nos momentos de Educação Musical e Inglês, nas iniciativas de artes visuais de diferentes modalidades e nos trabalhos de cooperação em pequenos grupos), sendo da responsabilidade de cada criança a seleção dos recursos que pretendia utilizar e as atividades que tencionava realizar.

Considerando a panóplia de recursos disponíveis, bem como a forma como estavam organizados, a Sala das Borboletas constituía-se como um importante ambiente de qualidade para a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

#### **4.3.1 | Rotina Diária**

A gestão do grupo, do espaço, dos recursos e do tempo constituem-se como dimensões determinantes para a organização do ambiente educativo, por permitirem que

a criança se sinta segura e para o seu próprio reconhecimento do que pode selecionar, realizar e aprender no jardim de infância, valorizando-se, deste modo, a sua autonomia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Particularmente, a rotina pedagógica consiste numa estratégia simultaneamente adaptável e estruturada, tanto pela equipa da sala, como pelo grupo, tendo “uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

A rotina diária do grupo da Sala das Borboletas caracterizava-se por contemplar oportunidades de aprendizagem diversificadas, adequadas à realidade do grupo, que variavam no seu cariz orientado ou espontâneo, existindo uma preocupação em atribuir significado aos diferentes momentos do dia. Ainda, afigurava-se como uma decisiva estratégia de atribuir responsabilidade à criança, que devia estruturar autonomamente o seu tempo.

**Quadro 3: Rotina Diária**

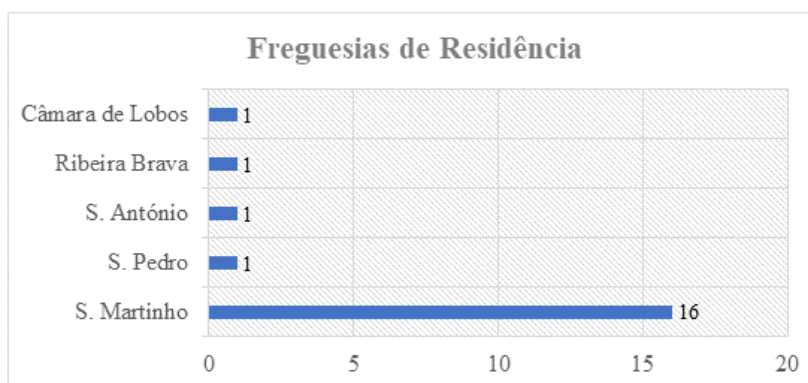
08h00 - 09h30	Acolhimento
09h30 - 10h00	Atividades Orientadas e Higiene
10h00 - 10h30	Lanche e Higiene
10h30 - 11h00	Atividades Livres no Exterior
11h00 - 12h00	Atividades Orientadas
12h00 - 12h15	Auto e Heteroavaliação e Higiene
12h15 - 13h00	Almoço e Higiene
13h00 - 16h00	Repouso e Higiene
16h00 - 16h30	Lanche e Higiene
16h30 - 17h00	Atividades Livres no Exterior
17h00 - 18h30	Atividades Livres no Interior
Terça-feira: Educação Física (10h30 - 11h30) e Música (12h00 - 12h30)	
Quarta-feira: Inglês (10h30 - 11h30) e TIC (16h30 - 17h00)	

Como tal, a rotina diária projeta-se como meio de assegurar o cariz livre da educação de infância, creditando a criança com direitos na sua autorrealização.

#### 4.4 | Caraterização do Grupo

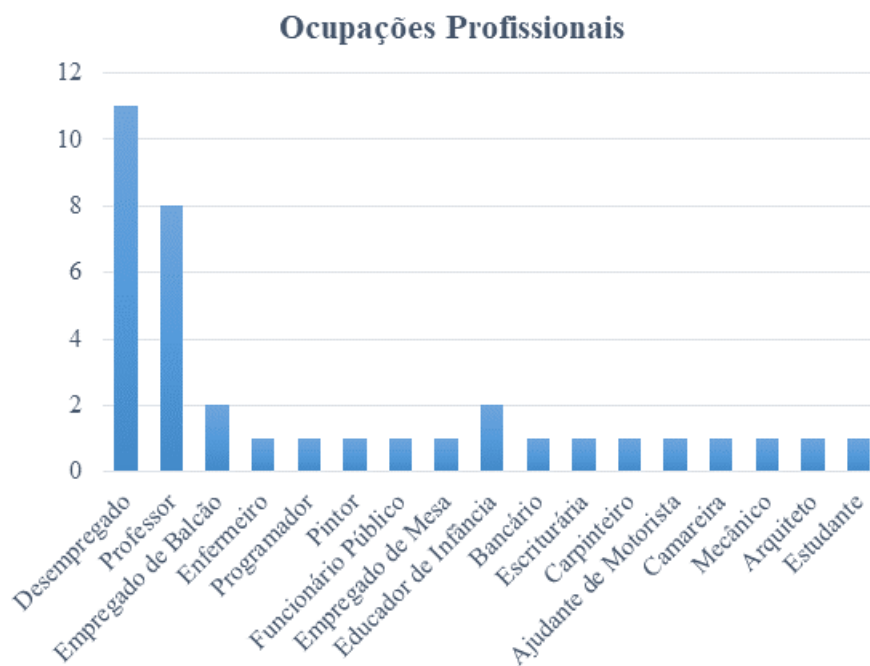
O grupo da Sala das Borboletas era constituído por vinte crianças numa faixa etária compreendida entre os quatro (onze crianças) e os cinco anos (nove crianças), sendo que treze eram do género feminino e sete do masculino.

**Gráfico 7:** Freguesias de Residência do Grupo da Sala das Borboletas



Não obstante habitarem em diversas localidades da Região (Gráfico 5), nomeadamente em Câmara de Lobos, Santo António, Ribeira Brava e S. Pedro, a grande maioria das crianças residia na freguesia de S. Martinho, particularmente no bairro social da Nazaré, contactando, no seu quotidiano, em locais externos ao ambiente educativo. O mesmo verificava-se em relação aos encarregados de educação, sendo que estes estreitos vínculos afetivos contribuía para a promoção de relações de qualidade entre a comunidade educativa e a envolvente. De facto, "a participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo" (Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, p.17).

Considerou-se igualmente pertinente a recolha de dados subjacentes à ocupação profissional dos encarregados de educação (Gráfico 6), na medida em que este aspeto se afigurou como um dos significativos indicadores dos níveis de implicação, no contexto educativo, que cada encarregado de educação poderia expressar, bem como seria possibilitador de uma eventual participação dos pais em atividades que se relacionassem com a sua vocação.

**Gráfico 8:** Profissão dos Encarregados de Educação do Grupo da Sala das Borboletas

Ainda, pôde-se constatar que a grande maioria dos integrantes do grupo possuíam ligação à *internet* na habitação, exceto uma das crianças, fator que se entendeu como relevante, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação se constituem como um recurso útil na construção autónoma da aprendizagem.

Ao longo do processo de observação e intervenção pedagógica e recorrendo à entrevista etnográfica, ao diário de bordo e a registos fotográficos, verificou-se que a maioria das crianças realizava de forma autónoma as tarefas indispensáveis ao quotidiano (nomeadamente, necessidades fisiológicas, higiene, segurança e bem-estar), reconhecia os diferentes momentos da rotina diária, destacando, sobretudo, a seleção do ajudante do dia e os momentos de Educação Física e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), escolhia as atividades que pretendia efetuar (bem como as estratégias e os recursos a adotar na concretização das mesmas), expressava as suas opiniões (maioritariamente sobre os seus interesses e atividades a realizar, revelando motivação por aprender e contribuindo para a aprendizagem do grupo) e avaliava, justificadamente, o seu desempenho e o dos seus colegas, reconhecendo, assim, a sua pertença no grupo.

Não obstante demonstrarem comportamentos de apoio e entrelajada por iniciativa própria, as crianças apresentavam certa dificuldade em cooperar em atividades de grupo, na medida em que não aceitavam perder, manifestavam resistência à partilha de recursos materiais e não resolviam autonomamente os seus conflitos (através da comunicação verbal). Ainda, embora contribuíssem para o estabelecimento de regras, tinham dificuldade em cumpri-las.

O grupo revelava particular interesse por atividades físicas, dominando movimentos que implicavam deslocamentos e criando distintas possibilidades motoras. Contudo, as situações de jogo eram fortemente influenciadas pelas dificuldades anteriormente enunciadas.

Aquando da realização de atividades livres no interior, demonstravam o seu fascínio pelas artes visuais (nomeadamente por modalidades como o desenho, a pintura e a modelagem), explorando nas suas produções diferentes recursos, representando uma panóplia de experiências individuais e tecendo considerações sobre as suas criações e a dos seus colegas:

*- Ela desenhou um arco íris como o meu, mas eu tenho mais cores.*

Diário de Bordo, 17 de outubro de 2016

Ainda, o grupo envolvia-se aprofundadamente em situações de jogo dramático, (re)criando histórias e experiências, selecionando recursos, adotando papéis e emitindo comentários sobre as suas representações e espetáculos que assistia. Demonstrava semelhante interesse pela Educação Musical, cantando canções, identificando os sons corporais e do meio ambiente e comentando, espontaneamente, as músicas e os sons que ouvia. De igual modo, a maioria das crianças revelava prazer em expressar-se de forma rítmica e coordenada através do seu corpo.

Quatro crianças possuíam certa dificuldade na comunicação oral, mas apenas uma frequentava regularmente a terapia da fala. Ainda assim, grande parte do grupo compreendia o discurso oral e respondia adequadamente, elaborando frases completas e expressando-se fluentemente, e relatava acontecimentos, respeitando a sequência dos acontecimentos e utilizando conectores linguísticos. Algumas crianças revelavam particular interesse por aprender a ler e a escrever, utilizando a garatuja como forma de

escrita e recorrendo à mensagem icónica para "ler" as suas obras prediletas (apontando para o texto escrito com o dedo, seguindo a orientação da escrita). O grupo demonstrava prazer em ouvir ler e refletia sobre as histórias lidas, utilizando de forma autónoma a área da biblioteca da sala.

Manifestando curiosidade pelo mundo que as rodeava, as crianças formulavam regularmente questões sobre o que observam, procuravam explicações para certas circunstâncias e demonstravam envolvimento no processo de descoberta, partilhando o que aprenderam.

*- As folhas caem por causa do vento.*

Diário de Bordo, 18 de outubro de 2016

De igual forma, revelavam interesse por recursos tecnológicos, utilizando-os para comunicar e jogar, sendo que algumas crianças construía(m) (recorrendo a *legos*) diferentes máquinas com uma finalidade específica:

*- Esta máquina vai ganhar a guerra.*

Diário de Bordo, 2 de novembro de 2016

## **4.5 | Momentos de Aprendizagem**

### **4.5.1 | *Porque é que as folhas caem?***

Na primeira semana de prática pedagógica, o grupo da Sala das Borboletas manifestou o seu interesse por histórias, ora pedindo para lê-las, ora transmitindo o seu gosto por obras específicas da literatura infantil.

Sendo o ato de ouvir ler potenciador de uma variedade de competências para a criança, nomeadamente “desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da acção, descrição de momentos-chave, descrição de personagens, etc.” (Fernandes, 2007, p.25) demonstrou-se fundamental proporcionar esta experiência ao grupo.

**Figura 10:** Leitura da obra *A Magia da Estrela do Outono*



O livro escolhido, *A Magia da Estrela do Outono*, de Heidi e Daniel Howarth, relata uma história sobre o poder da imaginação e da crença e o valor precioso da amizade (enfim, atitudes e valores essenciais para o desenvolvimento exponencial da criança). Ainda, constituiu-se como o mote ideal para a atividade experimental que se pretendia realizar com o grupo sobre o Outono.

No dia 17 de outubro iniciou-se a atividade planejada (elucidada no Apêndice 2 | Planificação: Semana 2), introduzindo-se o livro, mostrando-se a capa e promovendo-se uma discussão sobre a mesma (conteúdo, personagem principal, entre outros aspetos considerados pertinentes).

Seguidamente, apresentou-se o título da obra, de modo a que as crianças pudessem comparar as suas primitivas considerações e formular outras, tendo em conta esta nova informação.

Ao contar a história de forma eloquente (apontando para as palavras à medida que fossem lidas, tornando clara a direccionalidade do processo de leitura e escrita), promoveram-se reflexões sobre as características das personagens, espaços e elementos da ação.

Posteriormente, conduziu-se uma discussão acerca dos pontos principais, relendo excertos de modo a confirmar as diferentes observações e opiniões.

Efetivamente, “as histórias constituem uma excelente fonte de motivação. Através das histórias, as crianças exercitam a imaginação e têm o acesso facilitado ao

mundo da fantasia” (Cortez, 1998, p.3). Ainda, permitem o estabelecimento de um clima relacional de qualidade, estimulam a participação de todos e promovem a interação entre pares e entre o educador. Além da formação pessoal e social que desenvolvem, as histórias são um excelente meio de ampliar o vocabulário, aperceber-se da direccionalidade da escrita, compreender estruturas frásicas, desenvolver a organização do discurso, entre outros objetivos que aproximam a criança, cada vez mais, da alfabetização formal (Fernandes, 2007).

Neste sentido, a obra escolhida demonstrou ser uma opção acertada pelas temáticas que aborda (o Outono, o sonho, a magia e a amizade), pelo vocabulário simples (mas desafiante) e pelo interesse que despoletou nas crianças:

*- Porque é que as folhas caem?*

Diário de Bordo, 17 de outubro de 2016

Após o lanche da manhã, ao grupo foi sugerida a criação de um final alternativo para a história ouvida e a partilha, posterior, com os colegas. Contudo, considera-se que esta atividade não foi integralmente bem conseguida, na medida em que as crianças registaram apenas os elementos chave da ação, possuindo dificuldade em averbar um final opcional (talvez por não estarem habituadas a tal). Ainda assim, o desenho permitiu demonstrar que todas as crianças compreenderam a obra e a sua lição moral.

**Figura 11:** Finais alternativos para a obra *A Magia da Estrela do Outono*



No dia seguinte, pelas 15h, iniciou-se a atividade experimental planejada, procurando promover o espírito crítico e a autonomia, respondendo à questão “*Porquê que as folhas caem nas estações mais frias?*”.

Considerando tal intenção, formaram-se dois grupos e, enquanto o primeiro era questionado sobre a obra lida no dia anterior, o segundo brincava livremente no exterior.

Saliente-se que a divisão do grupo foi uma estratégia intencional, procurando-se promover o trabalho cooperado, possibilitando “oportunidades significativas para realizar interações verbais com colegas e educador mobilizando todas as suas experiências anteriores para o contexto de aprendizagem” (Morgado, 2003, p.85), bem como facilitar a realização da experiência, diminuindo o número de intervenientes.

Notoriamente, “em contextos de cooperação as crianças produzem mais ideias” (Morgado, 2003, p.90), o que se tornou benéfico para a reflexão que se pretendia fomentar.

De modo a iniciar a experiência, foi necessário identificar os conhecimentos prévios do grupo quanto às plantas e à pergunta em questão, pois “o conhecimento da criança é garantia para proporcionar-lhe um processo educativo paulatino, gradual, realizando os seus interesses e necessidades interiores num processo de crescimento, onde cada etapa, cada período de desenvolvimento esteja diretamente integrado ao anterior e ao posterior” (Angotti, 1994, p.8).

Um dos principais objetivos com a realização desta atividade era desenvolver o papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem. Considerando que, as palavras não podem ser utilizadas como um atalho de acesso ao conhecimento, revelou-se necessário fornecer à criança oportunidades para o questionamento, a reflexão, a experimentação, a criação e a descoberta.

“Mais do que aprender, a criança necessita aprender o modo como se aprende; mais do que o conhecimento, interessa compreender a forma de chegar a esse conhecimento” (Domingos, Neves & Galhardo, 1984, p.31). Deste modo, rompe-se com o paradigma tradicional da transmissão e promove-se a pedagogia da participação, na medida em que “a realidade é sempre mais viva do que a teoria” (Gadotti, 1998, p.2).

Ainda, considerou-se fundamental que o grupo participasse no processo de estabelecimento de regras, de modo a promover a autonomia, criar um clima relacional de qualidade na sala de aula e permitir que todos intervissem na regulação do processo de aprendizagem.

Efetivamente, Kamii (n.d., p.89) sugere que a intencionalidade educativa é sobremaneira fundamentada pela necessidade de “criar homens (...) criativos, inventivos e descobridores, (...) de formar espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe.”

As atividades práticas-experimentais tendem a ser desvalorizadas em ambientes de jardim-de-infância muito pela concepção falaciosa de que as crianças mais pequenas têm dificuldades em aplicar técnicas experimentais. Contudo, para se tornarem em indivíduos autónomos e em cidadãos participativos é necessário que sejam técnica e cientificamente alfabetizados.

Através da atividade experimental, pretende-se estimular a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais, desenvolver a capacidade de construir o próprio conhecimento e de aprender a aprender, fomentar atitudes de respeito pela vida e pela Natureza e encorajar as crianças a levantar questões e a procurar respostas.

**Figura 12:** Início da Atividade Experimental



Após o lanche, o grupo brincou livremente no exterior. No seguimento da atividade experimental realizada, as crianças, recolheram, espontaneamente, inúmeras folhas caídas, realizando comparações entre formas, texturas e cores.

Da observação desta motivação do grupo, surgiu a ideia de criar a Senhora Outono. Assim, ao voltarem à sala, solicitou-se que uma das crianças desenhasse um vestido numa cartolina. De seguida, cada criança colou algumas folhas no vestido, enquanto outras realizavam atividades livres.

**Figura 13:** Início da Criação da Senhora Outono



No dia 19 de outubro, as crianças mostravam-se especialmente entusiasmadas por descobrir a resposta à questão-problema, base da atividade experimental iniciada no dia anterior. De facto, “o questionamento competente pode orientar as crianças para respostas ponderadas e reflectidas” (Lopes & Silva, 2010, p.269).

Dando continuidade à atividade realizada, pretendeu-se fomentar o processo de desenvolvimento da metodologia científica e a reflexão crítica do Mundo. Deste modo se iniciou a atividade, procurando aferir se o grupo se recordava dos procedimentos efetuados no dia anterior. Todos participaram ativamente, demonstrando um enorme interesse em continuar a atividade experimental.

**Figura 14:** Fim da Atividade Experimental



Terminada a experiência, seguiu-se a parte fulcral: as conclusões. Algumas crianças demonstravam grande espírito reflexivo e partilhavam as suas considerações abertamente, já outras (mais introvertidas ou com mais dificuldades na expressão oral) limitavam-se a completar as frases proferidas (por exemplo, “a terra no Inverno e no Outono é... *fria*, por isso a .... *água*... tem dificuldade em chegar às ... *folhas*... e por isso as folhas ... *caem*”).

Ainda assim, considera-se que esta atividade foi um sucesso, possibilitando que o grupo explorasse o meio a seu redor e se inteirasse das circunstâncias singulares da natureza, e desta estação, em particular, bem como se envolvesse no processo de descoberta e da própria aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

**Figura 15:** Fim da Criação da Senhora Outono



Posteriormente, as crianças terminaram a colagem da Senhora Outono. Esta atividade, embora não tenha sido, de todo, planificada, foi extremamente benéfica para o grupo: sentiram que a sua recolha de folhas foi valorizada, que a mesma resultou num trabalho realizado por eles próprios e que os seus interesses foram ouvidos.

Deste modo, acredita-se que o educador faz a diferença quando atua de forma flexível e criativa, quando responde aos interesses e motivações das crianças e quando não limita a ação educativa ao previamente estabelecido e planeado.

#### 4.5.2 | *A Festa dos Frutos está quase a chegar...*

Tendo em conta a eminência da celebração do Pão por Deus, considerou-se fundamental reservar a terceira semana de intervenção pedagógica à exploração desta temática (como explicado no Apêndice 3 | Planificação: Semana 3).

Face ao relevo atribuído pelas escolas a esta efeméride, demonstrou-se imperativo fomentar a valorização do nosso património cultural, promovendo o conhecimento da história subjacente a esta comemoração. Deste modo, pretendeu-se atribuir significado às atividades que se desenvolvem neste período.

Segundo Zabalza (1992, p.83), “podemos encarar a educação infantil como um período de formação plena”. Como tal, revela-se fundamental que o educador valorize, na sua prática, o carácter eminentemente científico das aprendizagens e, em simultâneo, desenvolva valores e comportamentos, intrínsecos ao crescimento individual e social.

Entendida como uma área transversal, a Formação Pessoal e Social deve estar presente em toda a ação educativa realizada no jardim-de-infância, permitindo o desenvolvimento de atitudes e valores que constituem os pilares de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No dia 24 de outubro, pelas 15h30, iniciou-se a atividade orientada, com o intuito de promover a reflexão sobre a origem do Pão por Deus e temáticas como a pobreza e a perda do património cultural.

Primeiramente, colocou-se o instrumental da música “Vem aí o Pão por Deus”, de modo a que o grupo interiorizasse a melodia, pois esta canção seria aprendida no dia subsequente. Além do mais, a música forneceu um ambiente agradável para o conto da história.

Seguidamente, questionou-se as crianças sobre a festividade que se aproximava, como comemoravam e qual a tradição subjacente à mesma. Através dos conhecimentos prévios partilhados, foi possível constatar que o grupo apenas celebrava o Pão por Deus em contexto escolar e não conhecia a origem da efeméride.

Posteriormente, expôs-se as cartolinas ao grupo, partilhando a intenção de contar a história, apontando para as palavras, e afirmou-se que, ao surgir uma imagem, teriam de intervir, referindo o termo que a figura simbolizava. Esta iniciativa possibilitou que as crianças se apercebessem da direccionalidade da escrita e da leitura, objetivo de aprendizagem patente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A intervenção nos momentos figurativos foi extremamente positiva, pois todas as crianças conseguiram identificar corretamente as imagens, demonstrando-se entusiasmados com a atividade.

**Figura 16:** História do Pão por Deus



Durante a leitura, foi importante questionar as crianças quanto à definição de termos, como “terramoto” e “peditório” e à explicação do Dia de Todos os Santos. O grupo desconhecia o vocábulo terramoto, mas ao se fornecer o sinónimo “tremor de terra”, facilmente identificou o seu significado. Quanto à palavra peditório, uma das crianças partilhou com o grupo a sua correta interpretação. No referente ao feriado religioso, as crianças referiram que nesse dia visitavam as pessoas que estavam no céu.

Após o momento de leitura, seguiu-se o reconto, onde o grupo demonstrou compreender integralmente a história, e a problematização das temáticas identificadas pelas crianças, nomeadamente a pobreza. De igual forma, surgiu a problemática da solidariedade, sendo que se aproveitou para lançar um desafio: todos teriam de realizar uma boa ação e partilhar com o grupo no dia seguinte. Ao ouvirem o termo “desafio”, as crianças mostraram-se logo motivadas por concretizar esta iniciativa.

Citando Froebel e justificando o acima referido, “o desenrolar de uma atividade é a fonte para a irrupção de novos interesses, de novos ramos de conhecimento que se originam na espontaneidade, o que, por sua vez, ocasiona o nascer de muitas outras atividades” (Angotti, 1994, p.9).

De facto, esta intenção pedagógica resultou numa mais-valia para o desenvolvimento do espírito crítico, da sensibilidade social e cultural e da comunicação

e expressão pessoal. Ainda, afigurou-se fundamental para contextualizar as atividades que se pretendia desenvolver com o grupo nos dias seguintes.

No dia 25 de outubro, após o momento de repouso, iniciou-se a atividade planificada, com o intuito de que o grupo aprendesse uma canção sobre o Pão por Deus.

Inicialmente, questionou-se as crianças quanto à atividade realizada no dia anterior, de modo a avaliar a qualidade da ação pedagógica. As crianças recordavam-se integralmente da história e até utilizavam os novos termos que tinham aprendido (terramoto, peditório, atualmente). Ainda, incitou-se a que partilhassem com o grupo as boas ações que realizaram, sendo que, na sua maioria, as crianças afirmaram ter posto a mesa, feito a cama, entre outras tarefas domésticas que as mães tinham solicitado.

Dando seguimento ao diálogo inicial, perguntou-se, ao grupo, que canções conheciam sobre o Pão por Deus. As crianças afirmaram não conhecer nenhuma e pediram para aprender. Assim, iniciou-se a aprendizagem da canção, “Vem aí o Pão por Deus”, seguindo as estratégias planificadas.

Efetivamente, cantar é uma atividade habitual na Educação Pré-Escolar que relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, procurando a concreta interpretação daquilo que é cantado e desenvolvendo a dicção. E, sendo a voz o primeiro instrumento que as crianças exploram, torna-se imperativo fornecer momentos para que esta exploração seja a mais rica e estimulante possível.

No dia seguinte, pelas 15h, iniciou-se a atividade planificada, com o intuito de construir um instrumento de percussão simples, promovendo o contacto estimulante com a música. Para tal, formaram-se dois grupos e, enquanto o primeiro enumerava os instrumentos musicais que conhecia, o segundo ainda dormia.

Ao sugerir a criação de um instrumento musical, a maioria das crianças demonstrou-se surpreendida, questionando como isso seria possível. Assim, numa tentativa de explicar que existe música no nosso meio envolvente, solicitou-se que uma criança imitasse o som da chuva. Depois, pediu-se a outra que soprasse como o vento, exemplificando-se. Seguidamente, solicitou-se que os restantes batessem com a palma da mão, muito rapidamente, nas perninhas, como as pessoas a andar na rua, mostrando-

lhes um exemplo. Espontaneamente, as crianças criaram uma música, juntando vários sons e seguindo um modelo rítmico (pulsação, compasso e divisão).

*- Já podemos fazer uma banda.*

*- Fizemos a música do Outono!*

Diário de Bordo, 25 de outubro de 2016

Mostrando-lhes este exemplo prático de criação musical natural, as crianças encararam o desafio de criar um instrumento musical com mais confiança.

Deste modo, seguiram os passos dispostos na planificação elaborada, mas devido ao tempo de secagem ter sido demorado, não conseguiram montar o instrumento, tarefa que ficou reservada para o dia seguinte, sob orientação da educadora.

**Figura 17:** Criação do Instrumento de Percussão Simples



Ainda assim, crê-se que esta atividade foi extremamente benéfica para a aprendizagem das crianças, sobretudo no respeitante à sensibilidade musical, mas também ao desenvolvimento das expressões plásticas.

Efetivamente, a construção de instrumentos em diversos materiais e a sua posterior utilização permitem a descoberta do som e da expressividade, tendo como

pressupostos a imaginação e exploração criativa sem limites da variedade de instrumentos, bem como dos diferentes modos de execução.

Após o lanche, o primeiro grupo, brincava livremente no exterior, enquanto o segundo realizava a atividade orientada. Este grupo demonstrou possuir mais autonomia e um maior conhecimento quanto a diferentes instrumentos musicais, sendo que alguns elementos conseguiam mesmo categorizá-los, como de sopro, percussão e corda. Quanto à destreza manual, ambos os turnos apresentam desenvoltura na pintura, sendo que as maiores dificuldades são no recorte.

De facto, todas as crianças merecem ter oportunidade de desenvolver o seu saber musical. Orientar musicalmente uma criança é respeitar as suas necessidades e contribuir, numa primeira instância, para a edificação do seu próprio pensamento musical. Assim, cabe ao educador “criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar” em contacto com diversas produções musicais (Ongaro & Silva, 2006, p.3).

Na semana seguinte, as crianças mostraram o seu instrumento musical de percussão simples finalizado. Primeiramente, incentivou-se o grupo a explorá-lo livremente. Solicitou-se, de igual forma, que tocasse de diferentes maneiras: batendo com a palma da mão na maçã, sacudindo como uma maraca, percutindo com os dedos nas extremidades e invertendo como um pau de chuva.

De seguida, pediu-se que cantassem a canção “*Vem aí o Pão por Deus*” e que seguissem o ritmo da mesma (exemplificando). Às crianças que demonstraram uma maior desenvoltura, solicitou-se que realizassem a pulsação, enquanto as restantes seguiam a divisão com auxílio.

**Figura 18:** Exploração do Instrumento de Percussão Simples



Indiscutivelmente, a música estabelece-se como um suporte ao desenvolvimento humano, possibilitando uma infinidade de novas aprendizagens. É no seu cariz interdisciplinar que também se destaca, por difundir uma importante fonte de estímulos intrínsecos a qualquer área, estando ao serviço do progresso individual e social. Neste sentido, a sua exploração é imprescindível.

A sua introdução no crescimento da criança proporciona descobertas sensitivas e abre perspectivas criativas do mundo que a rodeia. Tendo em conta que “não é possível corrigir a perda de oportunidades que uma criança poderá sofrer durante o período em que os alicerces da aprendizagem se estão a estabelecer”, torna-se fundamental que esta introdução ocorra o mais cedo possível (Gordon, 2000, p.4).

#### 4.5.3 | *Cai Neve na Sala das Borboletas*

Num dos diálogos promovidos na sétima semana de prática pedagógica, uma das crianças mencionou que, com a família, poderíamos criar bonecos de neve. Alguns dos colegas demonstraram-se surpreendidos com esta apreciação, na medida em que nunca contactaram com neve.

No seguimento do mencionado, pretendeu-se planificar esta atividade (Apêndice 8 | Planificação: Semana 8) com o intuito de levar o grupo a descobrir diferentes aspetos sobre a neve, através do aprofundamento dos seus conhecimentos prévios e do processo de indução. Deste modo, tencionou-se que se simulasse a sua textura, demonstrando que, muitas vezes, com um pouco de imaginação e criatividade, se consegue obter situações muito próximas da realidade. Assim, mesmo que não neve, as crianças podem facilmente produzir esta exploração em casa, com o auxílio dos seus pais.

Como tal, no dia 28 de novembro, partilhou-se a intenção de brincar com neve.

*- Mas como brincar com neve?*

Primeiramente as crianças partilharam a ideia de ir à neve, mas concluíram prontamente que isso não seria possível, devido a impossibilidades como “*não temos carro*”, “*pode não haver neve agora na montanha*” e “*não sabemos o caminho*”. Averiguando a desmotivação das crianças por não atingirem nenhuma conclusão assertiva, desafiou-se:

*- Nós não podemos brincar com neve a sério, mas e se fizéssemos a nossa neve?*

Diário de Bordo, 28 de novembro de 2016

Espontaneamente, o grupo teceu inúmeras considerações, demonstrando tanto o seu interesse pela sugestão, como a sua imaginação no inventário de possíveis recursos a utilizar na criação de neve e os seus conhecimentos quanto à mesma. Assim, respostas como “*plasticina branca*”, “*farinha*”, “*pintura com tinta branca*” ou “*papel*” foram surgindo. Gradualmente, as suas conclusões foram se aprofundando: “*o algodão é branquinho e fofo como a neve*”, o “*açúcar e o sal também são brancos*” e “*a espuma é branca e mole*”.

Assim, promoveu-se a manipulação de alguns dos recursos mencionados, solicitando que as crianças procurassem imaginar a textura da neve e tentassem aperceber-se das suas semelhanças e diferenças. Sobre a plasticina:

*- Não parece neve porque é dura e a neve não é dura!*

Diário de Bordo, 28 de novembro de 2016

Posteriormente, expôs-se um pacote de bicarbonato de sódio e questionou-se as crianças sobre o que consideravam estar nele contido, surgindo respostas como “*açúcar*” e “*farinha*”.

De seguida, solicitou-se que uma das crianças vertesse o conteúdo da embalagem numa tigela e promoveu-se a sua livre exploração:

*- É macio e branco como a neve!*

Diário de Bordo, 28 de novembro de 2016

Averiguando que as crianças não conheciam tal substância, referiu-se o seu nome e questionou-se se alguma vez o tinham utilizado. O grupo demonstrou muita dificuldade em proferir o termo e desconhecia totalmente a substância. Como tal, sublinhou-se o facto de ser muitas vezes utilizada para fins culinários.

*- Acham que já podemos fazer as nossas construções?*

*- Não, isto precisa de uma pitada de água. – mencionou, curiosamente, uma das crianças.*

Diário de Bordo, 28 de novembro de 2016

**Figura 19:** Criação da “Neve”



Assim, solicitou-se que essa criança vertesse um pouco de água na tigela, enquanto os restantes colegas misturavam-na com o bicarbonato de sódio, até encontrarem a textura que pretendiam.

De seguida, colocou-se o conteúdo da tigela em cima da mesa e as crianças, espontaneamente, recolheram uma parcela e exploraram livremente a neve criada. Importa destacar como, desde esta faixa etária, as crianças têm tão presente os princípios de justiça e igualdade, sendo que procuraram aferir se a neve se encontrava equitativamente dividida entre todos, formando, igualmente, o seu senso matemático.

Sugeriu-se, posteriormente, que esbatessem a substância na mesa com a mão e que desenhassem livremente com o dedo, formulando, assim, uma alternativa aos grafismos convencionais explorados no jardim de infância e desenvolvendo, de igual forma, a sua motricidade fina.

*- Eu estou a escrever o meu nome.*

*- Eu cá estou desenhando a casa dos esquimós.*

Diário de Bordo, 28 de novembro de 2016

**Figura 20:** Exploração da “Neve”



No dia seguinte, após a seleção do Ajudante do Dia, partilhou-se com as crianças a intenção de se criar flocos de neve. Observando o interesse do grupo, questionou-se sobre a diferença entre os flocos de neve e a neve.

*- Não há diferença! Os flocos são muito muito muito pequeninos, mas são neve!*

Diário de Bordo, 29 de novembro de 2016

Atendendo a que a maioria das crianças reconhecia a diferença entre perspetivas e as que desconheciam aprenderam com os restantes colegas, questionou-se sobre a forma de criar os flocos.

*- Com bica de sódo!*

*- O bicarbonato de sódio utilizámos ontem. Conseguimos ver os flocos de neve?*

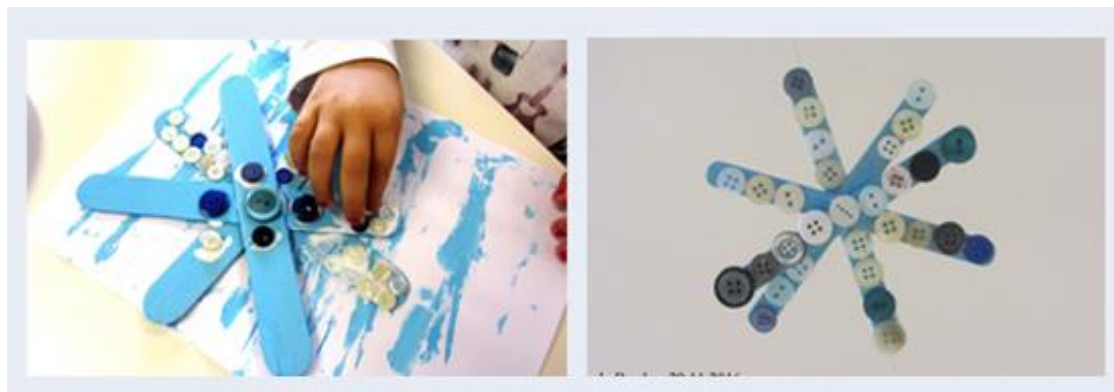
Diário de Bordo, 29 de novembro de 2016

Prontamente, o grupo enunciou algumas formas de criar flocos de neve, nomeadamente pintando e desenhando. Assim, partilhou-se a intenção de utilizar os paus de gelado que pintaram no decorrer da semana (com a orientação da educadora) e de os decorarem como desejarem.

Para tal, em cada mesa foi disposto um conjunto de recursos (tintas, cores de filtro, cores de pau, cores de cera, purpurinas, cola branca, pincéis e botões).

De acordo com Froebel (aludido por Angotti, 1994, p.13), “o material deve proporcionar à criança o atingimento de alguns objetivos vinculados ao desenvolvimento”. Nesta situação em particular, os botões foram selecionados com uma intenção didática, a de possibilitar o desenvolvimento da motricidade fina.

**Figura 21:** Criação de “Flocos de Neve”



Contudo, procurando igualmente não impossibilitar o espírito inventivo e a capacidade de tomar decisões da criança, enfatizou-se o facto de que qualquer recurso poderia ser selecionado. Assim, ainda que possuindo inúmeras alternativas, todas as crianças decoraram os seus flocos de neve utilizando botões, na medida em que este recurso simbolizava o desconhecido, algo nunca antes explorado (pelo menos nestes termos).

## 4.6 | Projeto de Investigação-Ação

### 4.6.1 | Enquadramento do Problema

Procurando responder ao perfil específico de desempenho profissional do educador (Decreto-Lei N.º 240/2001), pretendeu-se, no decorrer da ação pedagógica, refletir, sobre a realidade educativa do contexto e dar resposta às problemáticas observadas. Considerou-se, assim, que o basilar princípio deste estudo era a necessidade de efetivar uma intervenção reflexiva.

Recorrendo à observação participante e aos registos, subsequentemente realizados no diário de bordo, constatou-se que nove das crianças transitavam, no seguinte ano letivo, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Algumas demonstravam certo entusiasmo por esta transição, enquanto outras revelavam algum receio, sendo que dialogavam espontaneamente, referindo as escolas em que pretendiam ingressar ou questionando sobre aspetos subjacentes ao 1.º ano de escolaridade e/ou ao processo de transição.

*- Não é verdade que no 1.º ano já não dormimos na escola?*

Diário de Bordo, 10 de outubro de 2016

*- Eu vou para a escola de baixo quando esta escola acabar, porque já vou ser muito grande.*

Diário de Bordo, 12 de outubro de 2016

Aquando de uma reunião formal entre a equipa educativa e os encarregados de educação, procurou-se envolver as famílias na definição de possíveis estratégias de ação, visando maximizar as potencialidades da prática e promover o desenvolvimento pleno de cada criança.

De facto, as famílias, como principais responsáveis pela educação de cada criança, devem reivindicar o seu “o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância,

como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16).

Uma das preocupações expressas recaiu sobre as estratégias tomadas em detrimento do processo de transição entre valências:

*- Quais são as medidas que tomam para as crianças não sentirem tanto a mudança de escola? Por exemplo, acabam aos poucos com o momento de repouso?*

Diário de Bordo, 17 de outubro de 2016

Recorrendo à entrevista etnográfica, questionou-se a Educadora Cooperante sobre os procedimentos que a equipa educativa, frequentemente, operacionalizava, de modo a assegurar a proficuidade da transição. A Educadora transmitiu que, apenas no 2.º e 3.º Períodos, realizavam iniciativas em prol desse processo, nomeadamente, fichas de grafismos (executadas com maior incidência), atividades relacionadas com o domínio da Matemática e iniciativas inerentes à aprendizagem das vogais.

De facto, esta é uma problemática que desperta particular interesse, na medida em que a transição implica sempre perdas e, simultaneamente, ganhos. Por um lado, há a separação de algo conhecido, por outro a integração num contexto novo, o que envolverá emoções como o medo, insegurança e desconfiança. “Assim, denota-se a necessidade de implementar espaços colaborativos e de intercâmbio entre os diversos níveis de escolaridade, para que as transições entre si se tornem processos mais harmoniosos e promovam a sequencialidade do processo de ensino-aprendizagem” (Bravo, 2010, p.7).

Sendo particularmente abordado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as quais enaltecem oportunidades de ação que visem garantir “um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida”, o processo de transição adquire uma conotação de extrema relevância no desenvolvimento curricular (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.4).

Deste modo, procurou-se investigar e refletir sobre esta temática, recorrendo a uma revisão literária preliminar, visando proporcionar, através da intervenção pedagógica, experiências e oportunidades de aprendizagem que permitissem, a cada criança, desenvolver condições favoráveis para o seu sucesso na etapa seguinte.

#### **4.6.2 | Questão Orientadora**

Recorrendo à metodologia de investigação-ação, pretendeu-se contribuir para uma sequencialidade educativa promotora do desenvolvimento integral da criança, procurando adequadas possibilidades de resposta à questão:

**“Como assegurar a contínua articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico na Sala das Borboletas?”**

#### **4.6.3 | Estratégias de Intervenção**

Considerou-se pertinente segmentar a intervenção pedagógica em dois distintos planos de ação que ocorreram em simultâneo e se complementaram mutuamente. O primeiro referiu-se ao fomento de diálogos entre os elementos integrantes do contexto educativo, sendo possível conceber novas estratégias, adequar atividades e avaliar o processo de intervenção. O segundo eixo de ação recaiu sobre a operacionalização das atividades cooperativamente planeadas com as crianças, a equipa educativa e os encarregados de educação.

Primeiramente, pretendeu-se nutrir a criança com competências fundamentais para a sua continuidade educativa, como a curiosidade e o espírito de descoberta, a confiança, a cooperação, o pensamento crítico, a capacidade argumentativa, a criatividade e a imaginação, a autonomia, a tomada de decisão, a responsabilidade, capacidades inerentes à literacia e à comunicação, a resiliência e o aprender a aprender, tomando como princípio o caráter lúdico e livre da ação orientada para a aprendizagem.

**Gráfico 9:** Estratégias Operacionalizadas na Sala das Borboletas

No decorrer das semanas de intervenção pedagógica, múltiplos foram os momentos em que as crianças contactaram com diversas histórias. Além de contribuírem para a formação pessoal e social, as histórias são um excelente meio de ampliar o vocabulário, aperceber-se da direccionalidade da escrita, desenvolver a consciência fonológica, entre outros objetivos que aproximam a criança da alfabetização formal.

**Figura 22:** Exploração Literária com o grupo da Sala das Borboletas

Inicialmente, o grupo evidenciava certa dificuldade em imaginar finais alternativos ou exprimir as suas considerações quanto às histórias ouvidas. Contudo, à medida que outras atividades foram sendo operacionalizadas, evidenciou-se uma ampliação do seu vocabulário e uma melhoria no sequenciamento da ação.

Considerando que “a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (Mata, 2008, p.9), atividades inerentes à exploração de rimas, à aprendizagem de canções e poemas e ao desenvolvimento da motricidade fina foram amplamente incentivadas.

**Figura 23:** Desenvolvimento da Motricidade Fina com o grupo da Sala das Borboletas



Apresentou-se alternativas aos convencionais grafismos explorados no jardim de infância, recorrendo à promoção de desenhos e pinturas (livres ou possuindo temáticas específicas), à utilização do dedo sobre superfícies e ao uso de distintos materiais. As possibilidades foram e são múltiplas e certo é que, sem uma contínua atualização de conhecimentos e reflexão de estratégias pedagógicas, o educador corre o risco de estagnar em práticas rotineiras, monótonas e ineficazes, como são o caso das fichas de grafismos desprovidas de significado para a criança.

Pretendendo-se promover o espírito de descoberta, o trabalho cooperativo, o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de aprender a aprender, incentivou-se à realização de atividades experimentais e outras relacionadas com o domínio matemático.

**Figura 24:** Atividades Experimentais com o grupo da Sala das Borboletas



Ao realizar estas atividades, as crianças inteiraram-se tanto dos procedimentos a efetuar na realização de uma experiência (questionar, formular hipóteses, experimentar, verificar hipóteses e refletir/concluir), como da necessidade de não tomar todas as informações como verdadeiras, adotado iminentemente uma postura crítica e reflexiva.

**Figura 25:** Potenciação da Imaginação com o grupo da Sala das Borboletas



Revelou-se, ainda, pertinente desenvolver a imaginação, estabelecendo um ambiente didático facilitador do desenvolvimento desta competência e creditando a criança com autonomia, na gestão de recursos, na definição de estratégias, na expressão livre e na avaliação do seu desempenho.

Efetivamente, o imaginário é um credível possibilitador da rutura de paradigmas e da eminente mudança. Enquanto potenciador do ato de questionamento, efetua-se como um veículo para despertar interesses e curiosidades, edificar conhecimento e desenvolver o raciocínio. Ainda, permite a fuga de receios e problemáticas, como também a leitura de diversas realidades e a abertura ao desconhecido. Assim, concretiza-se como meio promotor da autonomia, possibilitando o reconhecimento do “eu”, o desenvolvimento da formação pessoal e a eterna viagem (Teixeira, 2006).

Considerou-se, igualmente, fundamental a participação do grupo no estabelecimento de regras, de modo a desenvolver a autonomia, criar um clima relacional de qualidade na sala e permitir que todos interviessem na regulação do seu processo de aprendizagem.

Tendo em conta as concepções de Froebel, Piaget, Bruner e Vygotsky, “brincar facilita enormemente a integração emocional, social e cultural da criança. Isto significa que as transições poderiam ser mais suaves para as crianças, e para os adultos, se lhes fosse permitido brincar e interagir com outras crianças” (Mesquita, p.115).



A primeira (10, 11 e 12 de outubro de 2016) e segunda (17, 18 e 19 de outubro de 2016) semanas de prática pedagógica foram reservadas para as iniciais observações do grupo da Sala das Borboletas. No entanto, tal disposição não se restringiu a estas duas primeiras semanas, tendo perdurado até à última semana de intervenção pedagógica (12, 13 e 14 de dezembro de 2016).

Identificado o problema na segunda semana, procedeu-se a uma revisão literária preliminar sobre a temática em estudo que decorreu na segunda e terceira (24, 25 e 26 de outubro de 2016) semanas de prática pedagógica. Tal estudo contribuiu para a coletiva definição de estratégias, que ocorreu na terceira semana de intervenção pedagógica, em cooperação com a equipa educativa da sala e com alguns dos encarregados de educação.

A partir da quarta semana de prática, ou seja, de 31 de outubro a 14 de dezembro de 2016, operacionalizaram-se as estratégias anteriormente mencionadas, com vista a procurar resposta à questão “Como assegurar a contínua articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico na Sala das Borboletas?”.

Note-se que a fase inerente ao período de reflexão, caraterístico da metodologia de investigação-ação, decorreu ao longo de toda a prática pedagógica onde se procurou recolher e analisar dados, numa tentativa de regular o processo de intervenção, maximizando as potencialidades da prática educativa.

Destaquem-se como limitações deste projeto o facto dos resultados a curto prazo serem dificilmente aferíveis e o seu sucesso ter dependido da continuidade das estratégias operacionalizadas, finda a prática pedagógica. Nesse sentido, este cronograma não contempla as fases subjacentes aos processos de avaliação e diálogo, dimensões igualmente indispensáveis para a proficuidade desta investigação.

Assim, mais do que solucionar o problema identificado, as estratégias cooperativamente definidas contribuíram para despoletar a preocupação sobre o processo de transição, a necessidade de valorizar a articulação curricular e a apreensão por assegurar a continuidade educativa, considerando as suas implicações.

#### **4.7 | Projeto com a Comunidade Educativa**

Promovendo a interação com a comunidade educativa, procurou-se implementar um projeto colaborativo que se constituiu como estratégia ideal para incrementar a proficuidade da intervenção pedagógica.

Nesta perspetiva de “envolver para desenvolver”, pretendeu-se celebrar o Dia Nacional do Pijama, com o intuito de difundir o valor da família e a interação entre pares e consciencializar para a relevância da missão pijama (Marques, 2003, citado por Alves & Varela, 2012, p.38).

O Dia Nacional do Pijama celebra-se a 20 de novembro de cada ano, data coincidente com o Dia da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Apresentando um cariz eminentemente educativo e solidário, visa lembrar que “todas as crianças têm direito a crescer numa família” (Mundos de Vida, 2012). Neste sentido, as crianças, das escolas participantes, vestem o seu pijama e passam o dia em atividades lúdico-pedagógicas.

De facto, fez todo o sentido celebrar esta efeméride na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, uma vez que muitas destas crianças (nomeadamente pertencentes à Sala das Borboletas) viviam em meio familiares desestruturados ou segregadas da sua família biológica.

Consequentemente, a intervenção da família foi incontornável, sendo que se promoveu a sua colaboração, permitindo a partilha das suas intenções educativas, fomentando o seu auxílio ao vestirem os seus filhos de pijama e favorecendo a sua efetiva participação em contexto (por exemplo, o pai de uma das crianças do Grupo da Sala dos 4 Anos disponibilizou-se a contar uma história).

Neste âmbito, as atividades desenvolvidas (explanadas no Apêndice 25 | Planificação: Semana 6) primaram pela pedagogia da participação, envolvendo tanto a apreciação e o envolvimento dos educadores e auxiliares da ação educativa, como da família, e atentando nos interesses, capacidades e dificuldades de cada criança. Efetivamente, um dos aspetos mais evidentes deste projeto foi a diferenciação pedagógica, na medida em que se procurou adequar cada atividade ao grupo que a realizava.

**Figura 27:** Cronograma de Atividades – Projeto com a Comunidade



CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	
08h00 – 09h00	Acolhimento
09h00 – 09h30	Barrigas Coladas (Sala de Transição) Viagens de Sonho (Sala dos 4 anos) Despertar Dançando (Sala das Borboletas) Atividades Livres no Interior (Sala dos 5 anos) Atividades Livres no Exterior
09h30 – 10h20	Lanche Convívio no Exterior
10h20 – 11h05	Barrigas Coladas (Sala de Transição) Viagens de Sonho (Sala dos 4 anos) Despertar Dançando (Sala das Borboletas) Atividades Livres no Interior (Sala dos 5 anos) Atividades Livres no Exterior
11h05 – 11h45	Desfile de Pijamas

Dinamizado pelas alunas estagiárias da Universidade da Madeira, em colaboração com a comunidade educativa da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré.

Na Sala das Borboletas, operacionalizou-se a atividade “Despertar Dançando”, devendo cada criança dançar, sendo que, ao parar a música, realizavam-se as instruções formuladas pelo adulto (por exemplo, “*juntar-se com os colegas de pijama azul*”). As crianças, a que estes comentários não se aplicavam, “*congelavam*”. Note-se que estas instruções iam variando (simplificando-se ou complexificando-se) considerando a faixa etária de cada grupo.

**Figura 28:** Atividade “Despertar Dançando”



A atividade iniciou-se com certas dificuldades técnicas (devido à coluna utilizada), mas celeremente foram suprimidas com a utilização do rádio da sala.

Primeiramente, todos os grupos demonstraram certa timidez, mas com algum incentivo (por observarem a participação de todos os adultos), manifestaram o seu interesse por esta modalidade artística. O Grupo da Sala das Borboletas e o Grupo da Sala dos 4 Anos revelaram pouca concentração, sendo que dificilmente interpretavam as instruções fornecidas pelo adulto (“*saltar a pés juntos*”, por exemplo). Por outro lado, o Grupo da Sala de Transição manifestou mais dificuldades na realização de movimentos básicos, de forma coordenada (aspecto característico da sua faixa etária e fase de desenvolvimento). O Grupo da Sala das Estrelinhas evidenciou possuir conhecimentos matemáticos firmados, sendo que esta competência foi a mais explorada (“*Juntem-se com colegas de pijama de cor semelhante.*”, “*Quantos grupos formamos?*”, “*De quantos elementos cada?*” ou “*Se juntássemos estes dois grupos, quantos elementos possuíam?*”). Por fim, o Grupo da Sala dos 5 Anos foi o que exteriorizou uma maior facilidade na expressão motora, sendo que dançaram com evidente sentido rítmico.

Tendo em conta todas estas evidências, a diferenciação pedagógica foi o ponto fulcral na operacionalização desta atividade, sendo que, no fim, todos os grupos demonstraram uma apreciação extremamente positiva desta iniciativa.

**Figura 29:** Atividades Livres no Interior



Na Sala dos 5 Anos as crianças realizavam atividades livres, sendo que, em reunião com a equipa educativa de cada grupo, partilhou-se a intenção em fomentar atividades predominantemente cooperativas, pelo que, nesta sala, dispôs-se jogos que promovessem o desenvolvimento do espírito de equipa. Segundo as OCEPE (Silva,

Marques, Mata & Rosa, 2016, p.25), “o trabalho entre pares e em pequenos grupos (...) alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada, em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras.”

**Figura 30:** Atividade “Viagens de Sonho”



Na Sala dos 4 Anos, promoveu-se a realização da atividade “Viagens de Sonho”, com o principal intuito de fomentar o gosto pelo ato de ler e a criação progressiva de uma bagagem literária, proporcionando o contacto com diversos tipos de textos.

Inicialmente era exposta uma mala de viagem e promovida a sua exploração, através do processo de questionamento (“*Sabem o que isto é?*”, “*O que será que tem lá dentro?*”, “*O que é que vocês levariam na vossa mala de viagem?*”).

Posteriormente, a mala era aberta e o seu interior exposto. Continuava-se o processo de questionamento, de modo a que as crianças concluíssem o valor da leitura (“*Sabiam que podemos viajar sem sair do lugar?*”, “*Como é que acham que as histórias nos fazem viajar?*”).

Selecionada uma história, o seu título e capa eram explorados, procurando dar espaço às considerações das crianças (“*O que veem na capa?*”, “*Pelo título, acham que esta história nos fala de quê?*”, “*Faz-vos lembrar alguma história que já tenham lido?*”).

A história era contada de forma clara e expressiva, explorando-se as ilustrações. Igualmente, eram feitas pausas, permitindo que as crianças tecessem considerações.

Terminada a história, era promovida a sua interpretação, através de questões como “*Qual é a vossa personagem preferida?*”, “*De que ilustração mais gostaram?*”, “*Acham que a história devia continuar?*”, “*Se fossem vocês os autores, que fim lhe dariam?*”, entre outras, considerando a obra lida.

De facto, os livros definem as etapas fundamentais do nosso percurso de vida e são uma fonte de competências emotivas e utilitárias, pois permitem, não só partilhar afetos, mas também fortalecer convicções, abrir portas ao desconhecido e à interculturalidade e derrubar as barreiras dos preconceitos, juízos de valor e fundamentalismos.

Como sustentado por Fernandes (2007), a língua é essencial para o sujeito se definir e interagir com o mundo e são as experiências linguísticas ao longo da infância que determinam o desenvolvimento da literacia. Essas experiências passam, determinantemente, pela leitura.

Da mesma forma, Letria (2006), afirma que o ato de ouvir histórias proporciona à criança avanços significativos na compreensão do mundo e nas aprendizagens emocionais e cognitivas, sendo o livro um instrumento fundamental para alimentar o tempo da descoberta. Os livros atuam na organização das suas competências, no aprofundamento da sua sensibilidade, no primado da imaginação e da criatividade e, igualmente, a moldar a consciência do leitor, eterno viajante.

Assim, apesar dos textos infantis possuírem um âmbito formativo, não podem ser objeto de uma “didatização”. Motivar para a leitura é uma pretensão que deve ser levada a cabo com amor. O imperativo seria trucidá-la.

No exterior, as crianças realizavam atividades livremente, sendo observadas pela sua educadora e auxiliares da ação educativa.

Efetivamente, “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos: descoberta, capacidade verbal, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (Rubin, Fein & Vandenberg,

1983, aludidos por Neto, 2001, p.2), sendo certa a necessidade e o direito que a criança possui em brincar livremente.

**Figura 31:** Atividades Livres no Exterior



Deste modo, pretendeu-se que a criança adquirisse “um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permita realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.36) e explorasse as múltiplas possibilidades do espaço, do seu corpo e da sua mente, na criação criativa de jogos espontâneos.

**Figura 32:** Atividade “Barrigas Coladas”



Na Sala de Transição, operacionalizava-se a atividade “Barrigas Coladas”, promovendo-se a aquisição de um maior controlo motor, a cooperação com os colegas, a relação do corpo com os objetos e o espaço, o sentido de pertença no grupo e, conseqüentemente, as interações sociais.

Cedidas as instruções, o jogo iniciava-se, devendo as crianças formar pares e segurar entre as suas barrigas os peluches que trouxeram de casa. Os pares alinhavam-se na linha de partida e tentavam atingir a meta definida. Ganhava o par que conseguia passar a meta em primeiro lugar, sem deixar cair o objeto durante todo o percurso.

Esta atividade traduziu-se numa oportunidade desafiante, em que as crianças “conheceram e usaram melhor o seu corpo, participaram em formas de cooperação e competição saudável, seguiram regras para agir em conjunto, organizaram-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.43).

**Figura 33:** Lanche



Pelas 9h30, fomentou-se um lanche no exterior, onde se uniram o grupo da Sala das Borboletas, o grupo da Sala de Transição, o grupo da Sala dos 4 Anos, o grupo da Sala dos 5 Anos e o grupo da Sala das Estrelinhas.

Este lanche pautou-se pelo espírito de partilha, pelo reconhecimento da pertença na Escola e pelas interações sociais inerentes, sendo que, após este momento, as crianças brincaram livremente.

**Figura 34:** Desfile de Pijamas



Às 10h20 promoveu-se a continuação das atividades supramencionadas que, ainda que bem delineadas, despoletaram momentos de estagnação, o que potenciou a que certos grupos tivessem de esperar pelos restantes. Neste sentido, dever-se-ia ter efetuado um planeamento mais coeso entre atividades ou definido uma estratégia mais prudente.

Tendo em conta as profícuas condições meteorológicas, alteramos espontaneamente a planificação elaborada e o cronograma de atividades, promovendo a execução do desfile de pijamas no exterior. Todas as crianças mostraram-se motivadas em participar, sendo que esta atividade se traduziu num momento extremamente prazeroso para todos, culminando na efetivação do verdadeiro espírito de comunidade.

#### **4.8 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala das Borboletas**

Demonstrando valorizar os objetivos estabelecidos pelo regulamento do estágio pedagógico previsto para o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pelo programa da unidade curricular de Prática Pedagógica I, redigiu-se a presente recensão crítica, resultado de um processo dinâmico de reflexão semanal que decorreu ao longo da observação e, conseqüente, ação na Sala das Borboletas.

Após duas semanas de observação participante na Sala das Borboletas, onde registou-se episódios significativos do grupo, atentou-se nas suas produções, identificou-se as suas características, interesses e necessidades, contactou-se com os encarregados de educação (apresentando intenções pedagógicas e ouvindo as suas considerações) e com os educadores e auxiliares de ação educativa e observou-se a Escola (nomeadamente a sua filosofia educativa, a sua oferta formativa, os seus recursos humanos e físicos, as suas características e carências, a sua relação com a comunidade e o seu meio envolvente), acreditou-se dispor dos recursos fundamentais para planear a ação educativa de forma contextualizada, adequada, diferenciada e flexível.

Tendo como eixo de ação os aspetos mencionados e os princípios que determinam a singularidade desta prática (nomeadamente a garantia de uma aprendizagem significativa e participativa, da criatividade, do senso crítico, da interação

social, da ampliação do espectro de experiências e do desenvolvimento pleno da criança, respeitando a sua individualidade e creditando-a com autonomia, na gestão de recursos, na definição de estratégias, na sua expressão livre, na avaliação do seu desempenho, enfim, na gestão de um currículo que concebe), operacionalizou-se um conjunto de estratégias e atividades.

Para Froebel, “a atividade pode ser caracterizada como a força propulsora interior, processo pelo qual o indivíduo realiza sua própria natureza, constrói seu próprio mundo ou a representação do exterior, e pelo qual une a harmoniza os dois” (Angotti, 1994, p.9). No desenrolar de uma atividade, a criança autorrealiza-se, explora a sua individualidade e criatividade, expressa-se e comunica, reconhece a sua presença no grupo, descobre e aprende, aprende a aprender, partilha conhecimentos e desperta os seus mais profundos interesses, fatores que contribuem para o surgimento de muitas outras iniciativas.

Contudo, a atividade espontânea não deve ser renegada para um segundo plano, em detrimento da ação planeada, pois, enquanto “fonte e causa do desenvolvimento, do conhecimento e do caráter”, constitui-se como chave da genuína aprendizagem (Angotti, 1994, p.10). Inquestionavelmente, esta proporciona experiências ricas e estimulantes, aumentando as possibilidades para que a criança invente e descubra.

Sendo o principal objetivo da Escola o de formar cidadãos capazes de criar, e não simplesmente reproduzir, considerou-se igualmente pertinente promover capacidades criativas, sendo que o imaginário surgiu como estímulo à reflexão crítica, à invenção e à descoberta (Kamii, 2003).

De facto, Marelencquelem e Garcia (2003) sustentam que:

o imaginário da criança pode ser comparado a um rio, quando jogamos uma pedra no rio, ondas circulares se formam ao redor e vão se movimentando e atingindo correntes de águas cada vez mais longe. A pedra ao mergulhar vai assustando peixes, atraindo curiosos, e mudando a rotina do local (p.4).

Conceptualizando a infância como uma fase de desenvolvimento imbuída de fantasia e a Educação Pré-Escolar como meio de resposta às necessidades, interesses e dificuldades de cada criança, considera-se inconcebível segregar a natureza imaginativa da infância (Mello, 2011). Imaginar é viver. E possuindo, a educação, como objeto

dominante a vida da criança, imaginar é um ato de aprendizagem participativa e significativa.

Deste modo, procurou-se operacionalizar uma metodologia que concebesse a criança como ser imaginativo, atendendo às suas capacidades criativas e promovendo estratégias como o jogo dramático, a criação de fins alternativos para as histórias ouvidas e a seleção livre de recursos e de estratégias na sua expressão (visual, linguística, dramática, musical e motora), enfim, creditando a criança com direito à liberdade na sua aprendizagem.

Após a promoção destas estratégias, constatou-se um aumento e fluência na expressão da criança, uma maior facilidade argumentativa, a superação de receios, tomadas de decisão mais autónomas, um maior reconhecimento da sua pertença no grupo e da sua própria individualidade e um maior à vontade na exteriorização da competência imaginativa.

No desenrolar da intervenção pedagógica, procurou-se, ainda, promover situações de aprendizagem cooperativa, que permitissem, à criança, “adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais” (Lopes & Silva, 2009, p.7).

Efetivamente, em contextos de cooperação as crianças produzem mais ideias, explicam, questionam e aprendem com os outros utilizando a linguagem e diferentes padrões de interação, desenvolvem mais confiança em si próprios e apreendem mais facilmente o conceito de responsabilidade (Morgado, 2003).

Inicialmente, devido ao facto das oportunidades cooperativas serem escassas e do grupo demonstrar dificuldade em compreender ou respeitar o ponto de vista do outro, estas atividades decorriam com alguma resistência (ocorrendo situações conflituosas entre os pares). Contudo, à medida que se possibilitavam mais oportunidades de aprendizagem cooperativa, as crianças evidenciavam comportamentos e atitudes de entreaajuda, responsabilidade e tomada de decisão, solucionavam conflitos, selecionavam recursos e estratégias para atingir um fim em comum, adquirindo, progressivamente, maior autonomia.

Ao longo da prática pedagógica, manteve-se, ainda, uma postura reflexiva e reguladora da intervenção pedagógica, atitude que procurou-se transmitir ao grupo da Sala das Borboletas que, no fim das atividades, autoavaliava o seu desempenho, recorrendo a diferentes estratégias.

Assim, “a autoavaliação da intervenção do educador e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.18). Certamente, a avaliação é um recurso imprescindível para adequar e melhorar a qualidade da prática, procurando progredir e superar dificuldades (como a gestão do tempo e a consciência da flexibilidade do processo de planeamento).

Considera-se que as dimensões basilares do processo de desenvolvimento curricular e de intencionalidade educativa (observar, planear, agir e avaliar) foram concretizadas, na medida em que se procurou dar voz a cada criança (principal interveniente na sua aprendizagem) e adquiriu-se uma maior esperança na concretização de uma (não tão utópica) educação democrática.

Deste modo, procurou-se edificar aquela que se entende ser a genuína Educação Pré-Escolar, uma estrutura livre de oportunidades de ação consciente do valor da infância (e de todas as características inerentes a esta fase de desenvolvimento), em que a criança cresce em autorrealização e autoexpressão.

## Capítulo 5 | Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

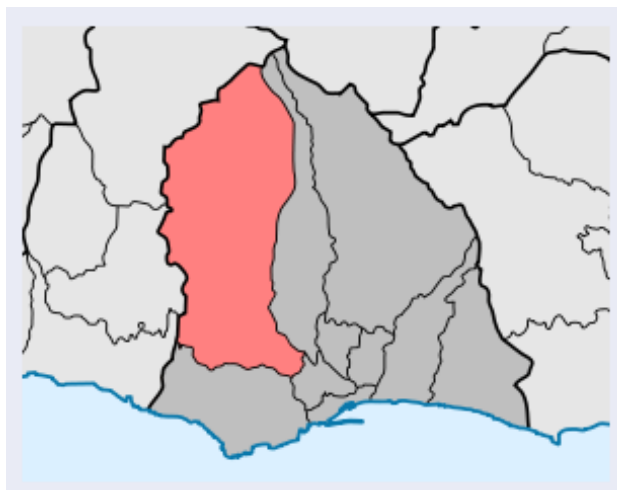
*“É pois urgente mudar uma escola de conteúdos desatualizados, de saberes dissociados das práticas sociais e ritualizados para o uso escolar, de práticas baseadas na impessoalidade e na uniformidade, ignorando a diversidade dos alunos, numa escola de linguagens empobrecidas. (...) As alternativas são relativamente conhecidas: interdisciplinaridade, pedagogias ativas, educação para a autonomia e para a responsabilidade, qualidade e eficácia” (p.8).*

Monica Thurler & Philipe Perrenoud, in *A Escola e a Mudança: Contributos sociológicos*, 1994

### 5.1 | Caracterização do Meio <sup>4</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira situa-se no concelho do Funchal, especificamente na freguesia de S. António.

**Figura 35:** Freguesia de S. António



Situando-se a noroeste da cidade do Funchal, esta freguesia é composta por uma população heterogénea, na medida em que, tanto se verificam focos de pobreza cultural, social e moral (nomeadamente toxicod dependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar), como ambientes integradores de valores e diversidade cultural.

---

<sup>4</sup> Dados recolhidos do Projeto Educativo de Escola (2015-2019) e da página *online* da Junta de Freguesia de S. Martinho.

**Quadro 5:** Recursos existentes na Freguesia de S. António

Associações Culturais	Centro Cultural de Santo António
	Cineteatro de Santo António
	Estação de Rádio e RTP Madeira
	Arquivo e Biblioteca Regional
	Centro Cultural de Santo António
	Centro Internacional de Feiras e Congressos
Recursos Desportivos	Piscinas Olímpicas da Penteada
	Campos de futebol e pavilhões gimnodesportivos
	Vários grupos de campismo, escutismo e desportivos (futebol, atletismo, andebol, basquetebol, etc.)
Património de Interesse Histórico e Turístico	Igreja Matriz de Santo António, diversas capelas e o Mosteiro das Irmãs Clarissas
	Distintas quintas
	Solar da Água de Mel
	Miradouro do Pico dos Barcelos
Instituições Educativas	Universidade da Madeira
	Infantários, Jardins-de-infância, Núcleos de Pré-Escolar e 1º Ciclo e Instituições do Ensino Especial
Serviços de Carácter Social	Farmácias
	Centro de Saúde

Pela análise do presente quadro é possível observar alguns dos recursos existentes no meio envolvente, sendo várias as parcerias que se estabelecem entre a Escola Básica do 1.º Ciclo da Ladeira e as instituições ou associações referidas.

É num ambiente de colaboração e cooperação que a Escola procura dar resposta às necessidades do meio e, particularmente, dos seus alunos, contribuindo significativamente para a sua formação.

## 5.2 | Caraterização da Escola <sup>5</sup>

Fundada em 2005, a Escola Básica de 1º Ciclo e Pré-Escolar da Ladeira é resultado da coligação de quatro escolas, a Escola Básica de 1º Ciclo e Pré-Escolar da Ladeira

<sup>5</sup> Dados recolhidos do Projeto Educativo de Escola (2015-2019).

(antiga), a Escola Básica de 1º Ciclo e Pré-Escolar do Salão, a Escola Básica de 1º Ciclo e Pré-Escolar do Laranjal e a Escola Básica de 1º Ciclo de Santo António.

**Figura 36:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira



Assumindo-se como uma escola inclusiva, possui uma sala TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações Relacionadas com a Comunicação), destinada a crianças autistas ou com outros transtornos do espectro do autismo. Ao respeitar e potencializar a diversidade da comunidade educativa, possui, ainda, diferentes espaços, que se encontram descritos no quadro adjacente.

**Quadro 6:** Espaços existentes na EB1/PE da Ladeira

<b>Piso 2</b>
Biblioteca e sala de apoio
<b>Piso 1</b>
DESTINADO AO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
Três salas de aula, sala TEACCH, sala de docentes, secretaria, gabinete da direção e casas de banho
<b>Piso 0</b>
Refeitório, casas de banho, sala de Informática e sala de Música
<b>Piso - 1</b>
DESTINADO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Três salas, sala de Expressão Plástica, sala de docentes, arrecadação, casas de banho, pátio coberto e parque infantil
<b>Piso - 2</b>
Arrecadação, polivalente, campo e horta

Sob o lema “Regras para a Cidadania: uma construção a caminho do futuro”, a Escola nutre como principal missão alcançar o sucesso escolar dos seus alunos, perspetivando a formação integral do indivíduo nas suas vertentes afetivas, sociais e intelectuais. Investindo no “saber ser” e “saber estar” procura melhorar a formação cívica da comunidade educativa, promovendo comportamentos e atitudes essenciais ao seu desenvolvimento e à sua intervenção cívica.

### **5.3 | Caraterização da Sala**

Segundo Morgado (2003), a gestão de uma sala de aula relaciona-se intrinsecamente com os objetivos curriculares e metodologia pedagógica definidos pelo professor, com as rotinas estabelecidas e com a gestão do tempo praticada, sendo um importante estímulo à reflexão sistemática das ações educativas exercidas na sala de aula.

Enquanto elemento basilar do processo educativo e, conseqüentemente, fator promotor do desenvolvimento infantil, o espaço configura-se como uma construção coletiva, traduzindo-se tanto na espontaneidade da turma, como na intencionalidade do professor, que tem em conta as necessidades, interesses e caraterísticas de cada aluno. Assim, considera-se fulcral uma reflexão conjeturada quanto à distribuição do espaço.

Deste modo, a sala de aula pode ser considerada como um indispensável recurso estratégico para a aprendizagem e para o desenvolvimento de capacidades que possibilitem o aprender a aprender, como a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, entre outras.

**Figura 37:** Sala C



Tendo em conta que a sala C era partilhada por duas distintas turmas, nomeadamente o 3.º A no turno da manhã e o 4.º C no turno da tarde, afigurava-se particularmente complexa a organização da sala: nas paredes e nas janelas afixavam-se os trabalhos de ambas as turmas e nos armários resguardavam-se os seus recursos e materiais.

Este espaço era consideravelmente iluminado, possuindo quatro janelas, e amplo, possibilitando a livre circulação e interação dos diversos atores educativos. As mesas estavam agrupadas aos pares (sete) e trios (três), à exceção de duas mesas isoladas.

**Figura 38:** Armário de recursos da sala C



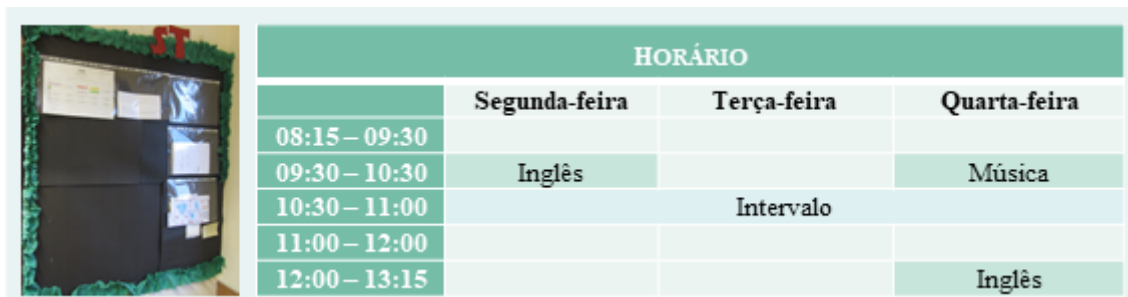
A sala possuía dois armários pertencentes à turma 3.ºA, nos quais se guardavam capas, manuais escolares, e materiais coletivos como blocos de folhas, cores, tesouras, colas, entre outros materiais indispensáveis ao desenvolvimento das atividades.

**Figura 39:** Mesa do professor na sala C



Reduzidos eram os recursos didáticos ou pedagógicos, como jogos, obras de literatura infantil, mapas ou globos, entre outros, existindo apenas um computador, na mesa do professor e para seu uso exclusivo.

**Figura 40:** Horário da turma 3.º A



HORÁRIO			
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
08:15 – 09:30			
09:30 – 10:30	Inglês		Música
10:30 – 11:00	Intervalo		
11:00 – 12:00			
12:00 – 13:15			Inglês

Atrás da sua mesa, num pequeno placard junto ao quadro, afixavam-se o horário da turma, bem como algumas notas informativas, maioritariamente provenientes da direção.

Embora o espaço não se possa traduzir numa estrutura rígida e inflexível, podendo e devendo sofrer contínuas alterações (consoante a dinâmica e profundidade do processo reflexivo do docente sobre a funcionalidade e adequação do ambiente ao desenvolvimento de cada aluno e à operacionalização de cada atividade), a organização da sala C permanecia maioritariamente fixa, sendo reflexo de um ambiente padronizado.

Paradoxalmente, a gestão do tempo curricular era extremamente flexível, na medida em que, desde que a carga horária semanal definida pela matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro) fosse cumprida, a articulação entre disciplinas era dinâmica e espontânea.

#### **5.4 | Caracterização da Turma**

A turma do 3.º A era constituída por vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos, sendo onze do género feminino e catorze do género masculino.

Ao longo do processo de observação e intervenção pedagógica, verificou-se que a maioria dos alunos se encontrava em semelhante nível de aprendizagem, à exceção de quatro alunos que beneficiavam de apoio pedagógico acrescido, particularmente nas disciplinas de Português e Matemática.

Manifestando reduzida motivação por aprender, a maioria dos alunos envolvia-se reticentemente nas atividades propostas, destacando-se a sua participação, geralmente, impertinente e alguns comportamentos inadequados na sala de aula. Ainda que assíduos, os alunos revelavam escassa pontualidade e uma certa dificuldade em cumprir regras, possuindo reduzidos hábitos de estudo e raramente realizando os trabalhos de casa propostos.

Não obstante demonstrarem comportamentos de apoio e ajuda por iniciativa própria, os alunos apresentavam certa dificuldade em cooperar em atividades de grupo, na medida em que não aceitavam perder, manifestavam resistência à partilha de recursos materiais e não resolviam autonomamente os seus conflitos.

A turma revelava particular interesse por atividades expressivas, envolvendo-se principalmente nos momentos reservados à Expressão e Educação Musical e à Expressão e Educação Plástica.

Por outro lado, expunha certas dificuldades na resolução de problemas e na comunicação matemática, sobremaneira relacionadas com as suas débeis capacidades interpretativas e comunicativas. Ainda assim, alguns alunos destacavam-se positivamente nesta disciplina, manifestando uma panóplia de competências (nomeadamente, conhecimento de factos e de procedimentos e raciocínio lógico) e apresentando desenvoltura no cálculo mental.

A redação de textos era entendida como uma atividade complexa, tanto na ortografia, como na coerência e coesão textual. Igualmente na leitura se destacavam dificuldades, sendo reduzido o número de alunos que lia fluentemente e expressivamente. As atividades gramaticais eram concretizadas relutantemente, pelo que atitudes de empenho e motivação raramente eram observáveis.

Considerando as inferências diagnósticas realizadas aquando da observação pedagógica e no decorrer das semanas de intervenção, estratégias específicas de atuação

foram definidas e operacionalizadas, numa tentativa de minimizar défices e maximizar as potencialidades da turma.

**Quadro 7:** Interesses dos alunos da turma 3.º A

Alunos	O que mais gostas de fazer na escola?	O que menos gostas de fazer na escola?	O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres?	Como seria para ti a escola ideal?
...	Jogar à bola	Escrever textos	Viajar	Escola de cinema
	Brincar	Dançar	Gosta de tudo	Escola de futebol
	Estar no momento de Estudo	Português	Gosta de tudo	Escola de dança
	Jogar à bola	Português	Brincar	-----
	Brincar	Gosta de tudo	Gosta de tudo	Escola de patinagem
	Brincar com as amigas	Matemática	Jogar à bola com o irmão	Escola de artes
	Jogar à bola	Português	Gosta de tudo	-----
	Desenhar	Música	Gosta de tudo	Escola de artes
	Ter aulas de música	Acordar cedo	Gosta de tudo	Escola com aulas de chinês
	Jogar à bola	Gosta de tudo	Gosta de tudo	-----
	Desenhar	Português	Desenhar	Escola com aulas de robótica, ciências e artes
	Jogar à bola	Gosta de tudo	Gosta de tudo	-----
	Brincar	Matemática	Patinar	Escola de patinagem
	Jogar à bola	Matemática	Gosta de tudo	Escola de futebol
	Dançar	Matemática	Brincar com os primos	Escola com aulas de ginástica rítmica
	Desenhar, pintar e cantar	Matemática	Andar de trotinete	Escola de canto
	Brincar	Escrever textos	Patinar	Escola de patinagem
	Pintar e desenhar	Matemática	Andar de bicicleta	Escola de artes
	Jogar à bola	Gosta de tudo	Gosta de tudo	-----
	Cantar	Gosta de tudo	Gosta de tudo	Escola de artes
Jogar à bola	Gosta de tudo	Gosta de tudo	-----	
Jogar à bola	Jogar às apanhadas	Ler	Escola de artes	
Trabalhar com a professora	Jogar futebol	Dormir	Escola de artes	

Saliente-se que, para além de expressarem livremente as suas opiniões, principalmente sobre os seus interesses e atividades que pretendiam realizar, as suas considerações eram valorizadas, privilegiando-se o cariz flexível da atividade pedagógica. Deste modo, a singularidade de cada aluno contribuía para a aprendizagem integral da turma.

Promovendo a participação no processo educativo alunos, a escola e a família estabelecem uma relevante relação de cooperação. Efetivamente, o estabelecimento de estreitos vínculos contribui para a promoção de relações de qualidade entre a comunidade educativa e a envolvente, demonstrando-se pertinente analisar os contextos dos quais os alunos provêm.

Nesta senda, revela-se necessário afirmar que a maioria dos alunos não possuía acesso a abundantes vivências que excedessem o seu meio comunitário, sendo escassos os alunos com experiências de viagem exteriores tanto à Região como ao país ou que, simplesmente, visitassem a Ilha durante o fim de semana ou nas interrupções letivas.

Como tal, o seu espírito de descoberta era maioritariamente saciado aquando das abordagens ao Estudo do Meio, nas quais a turma se demonstrava distintamente envolvida e participativa.

## **5.5 | Momentos de Aprendizagem**

### **5.5.1 | *O Planeta de Diamante e a Viagem Gramatical***

Considerando a aproximação da data estipulada para a realização da ficha de avaliação de Português, a professora cooperante sugeriu a elaboração de uma composição coletiva como forma de preparar a composição individual a redigir na ficha. No seguimento desta preocupação, solicitou uma ampla revisão dos aspetos gramaticais aprendidos até então.

Sustentou-se tal intenção na temática Astros, explorada na semana anterior, desafiando-se os alunos a imaginar uma viagem a um planeta pertencente ao Sistema Solar (como clarificado no Apêndice 25 | Planificação: Semana 6).

Ao recorrer ao processo de questionamento, procurou-se atentar nas suas considerações sobre o planeta a visitar, as suas características, o meio de transporte a utilizar, os momentos experienciados, entre outros aspetos criativos.

Deste modo se incentivou à redação de um texto narrativo coletivo, refletindo-se sobre as particularidades deste género literário. Tais características, apontadas pelos alunos, foram sendo redigidas no quadro, concebendo-se uma planificação do texto a compor e regulando-se a criação textual.

Procurou-se valorizar a participação singular de cada aluno, assente num processo de negociação coletiva, responsabilizando-se a turma pelos aspetos a incluir, retificar ou extrair da composição. Assim, a narrativa foi sendo gradualmente desenvolvida no quadro, resultando na seguinte produção textual:

**Figura 41:** Texto “O Planeta de Diamante”

O Planeta de Diamante

Certo dia, a turma A do 3.º ano planeou uma viagem a Saturno. Para tal, construiu uma nave espacial.

No dia 1 de junho, a turma partiu em direção a Saturno. Depois de uma viagem longa, mas divertida, em que a turma viu asteroides, estrelas, planetas, satélites e muito mais, chegou ao planeta de diamante.

A turma foi acompanhada por dois saturnianos muito simpáticos que fizeram uma visita guiada pelo seu planeta. Nesta visita, a turma do 3.º A avistou os anéis gigantes, uma chuva de diamantes, o palácio da Rainha Saturnina e os planetas Júpiter e Úrano.

Como os saturnianos eram um povo muito amável, organizaram uma atividade surpresa: andar de bicicleta nos gigantes anéis de Saturno. Foi muito divertido e inesquecível.

No dia seguinte, os saturnianos fizeram um convite à turma do 3.º A para ir à piscina de diamantes. A piscina tinha uma prancha de mergulho, um “saturniano salvador”, um escorrega em forma de caracol e umas boias especiais com um escudo à prova de lava.

Foram uns dias muito cansativos, mas muito entusiasmantes. A turma do 3.º A não queria partir, no entanto tinha de regressar ao planeta Terra porque havia meninos que iam fazer a primeira comunhão.

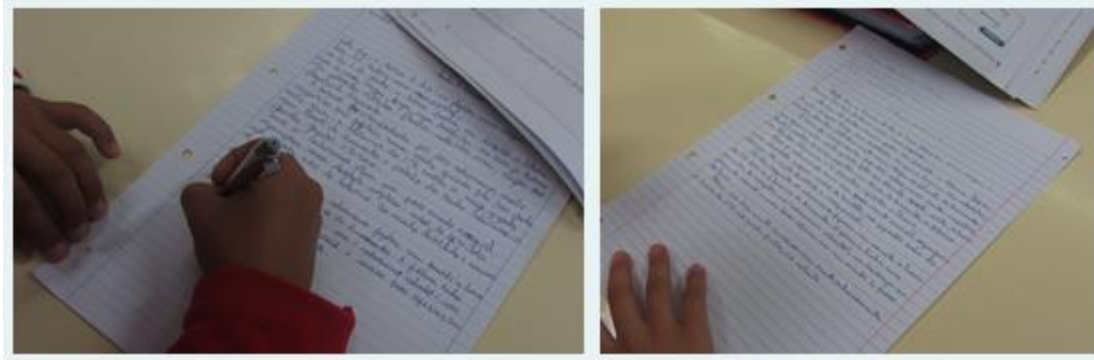
Esta foi uma aventura emocionante e memorável que a turma quer repetir.

Ao incluir aspetos científicos na narrativa ficcional, nomeadamente o facto da atmosfera de Saturno ter sido alvo de uma chuva de diamantes, deste possuir anéis e de se encontrar situado entre Júpiter e Úrano, a turma revelou domínio dos saberes explorados na semana anterior. Como tal, esta atividade não só contribuiu para o desenvolvimento da criatividade e para o aprofundamento do conhecimento da língua, como também se constituiu como importante meio de regular a ação pedagógica.

Concluído o texto, promoveu-se a sua leitura coletiva, de forma a rever e a identificar possíveis erros de coesão, coerência, concordância ou ortografia.

Após a apreciação do trabalho desenvolvido, incentivou-se à transcrição da composição elaborada para a última folha da capa de Português.

**Figura 42:** Transcrição textual “O Planeta de Diamante”



Apoiando-se na produção textual criada, promoveu-se a realização de um jogo. De modo a iniciá-lo, expôs-se à turma o “Cubo Gramatical” (que possuía redigido nas suas faces “nome”, “frase”, “verbo”, “adjetivo”, “pronome” e “determinante”) e explicitou-se os procedimentos do jogo.

Num esforço por manter um clima relacional de qualidade na sala de aula, negociou-se, igualmente, as regras comportamentais a adotar. Segundo Morgado (2003, p.102) “o sistema de regras deve ser definido com a mais ampla participação dos alunos, através de um processo de negociação, ele próprio um excelente exercício promotor de autonomia, regulação e cooperação”.

Posteriormente, a turma foi organizada por pares e trios, sendo a cada grupo entregue uma folha de rascunho, onde realizavam os distintos exercícios. Cada grupo possuía a oportunidade de lançar o cubo e, considerando a categoria apresentada na face virada para cima, enunciava-se um exercício, a resolver por todos os grupos. O par ou trio que concluísse primeiro, erguia o braço e era solicitada a sua redação no quadro. Em discussão coletiva, todos os alunos confirmavam a veracidade do realizado, hétero avaliando o trabalho dos colegas. Se apresentada correção, a resposta era transcrita para a última folha da capa de Português. Inversamente, passava-se a vez a outro grupo, até encontrar a explicação precisa.

A título de exemplo, ao sair a categoria “nome”, no cubo, cada grupo procurava, na composição elaborada, uma palavra dessa classe. Ainda, podia ser proposta a divisão

silábica ou a classificação tanto quanto ao número de sílabas, como quanto à posição da sílaba tónica.

**Figura 43:** Jogo “Cubo Gramatical”



As possibilidades foram múltiplas, sendo sobrelevado o cariz flexível da planificação elaborada, na medida em que a operacionalização desta atividade se encontrou intimamente relacionada com a evidente aleatoriedade das categorias que se salientavam no dado, bem como com a originalidade da composição concebida. A atividade foi então planeada e implementada em função das especificidades da turma, gerindo-se contextualmente os objetivos e as opções metodológicas definidas.

Deste modo se procurou rever tanto as propriedades das palavras, recorrendo à identificação de nomes (próprios e comuns), das três conjugações verbais, de pronomes pessoais e de determinantes (demonstrativos e possessivos) e à conjugação de verbos regulares e irregulares no Presente, Pretérito Perfeito e Futuro do modo Indicativo, como a análise e estruturação das unidades sintáticas, por meio da identificação dos diversos tipos de frase (declarativa, interrogativa e exclamativa).

Finalizado o jogo, cada aluno teve a oportunidade de identificar as suas principais dificuldades, sendo que, pela análise das folhas de rascunho, se pôde constatar estarem

relacionadas com a distinção das diferentes classes gramaticais, a conjugação de verbos e a classificação quanto à posição da sílaba tónica.

Ao beneficiar das potencialidades imaginativas da criação textual e do recurso lúdico, os alunos foram transportados por uma viagem gramatical com ilimitados fins pedagógicos: não só o conhecimento sintático-morfológico da língua materna foi aprofundado, como a própria motivação para a exploração gramatical foi ampliada.

Efetivamente, ao fazer uso de um texto concebido pelos alunos, sobre uma temática que lhes era próxima, e não um excerto retirado do manual, desprovido de significado, potenciou-se o envolvimento na tarefa proposta. Citando Oliveira-Formosinho (2008, p.22), “as produções da criança são consideradas os estímulos ideais para eliciarem as narrativas das crianças em torno de diversos temas.” De igual modo, a característica competitiva do jogo, bem como o trabalho de grupo que este pressupôs, operaram como importantes estímulos para a aprendizagem.

### 5.5.2 | *As Grandes Descobertas dos Pequenos Exploradores*

As atividades desenvolvidas no decorrer da sétima semana de prática pedagógica relacionaram-se intimamente com as temáticas medidas de comprimento, inerentes à disciplina de Matemática, princípios de cortesia e desenvolvimento da educação literária (texto poético e mensagem eletrónica), subjacentes ao estudo do Português.

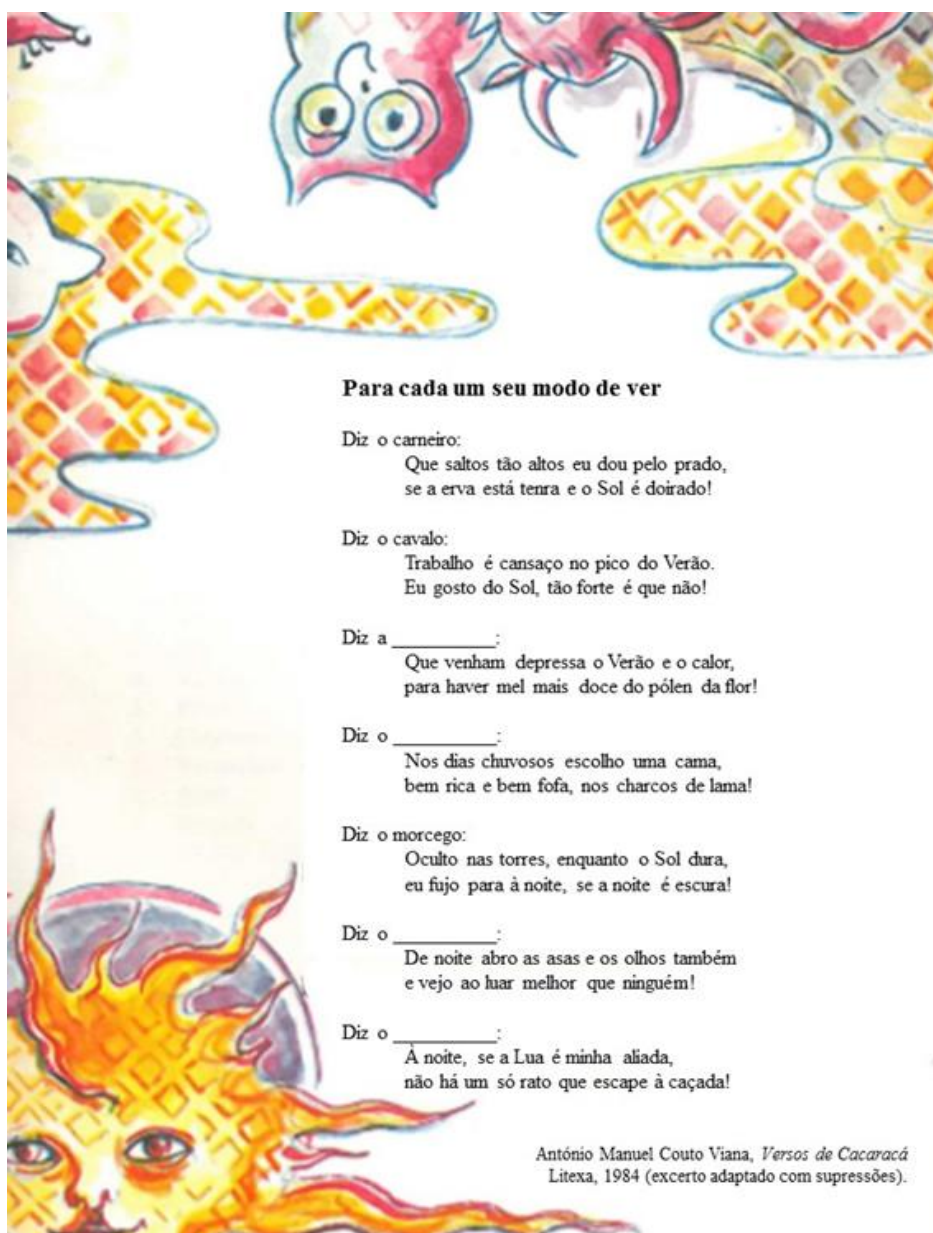
**Figura 44:** “Grande Álbum do Explorador: Super Animais”



Procurando valorizar os interesses da turma 3.º A, partiu-se de um objeto comum, o “Grande Álbum do Explorador: Super Animais”, para desenvolver e consolidar aprendizagens significativas.

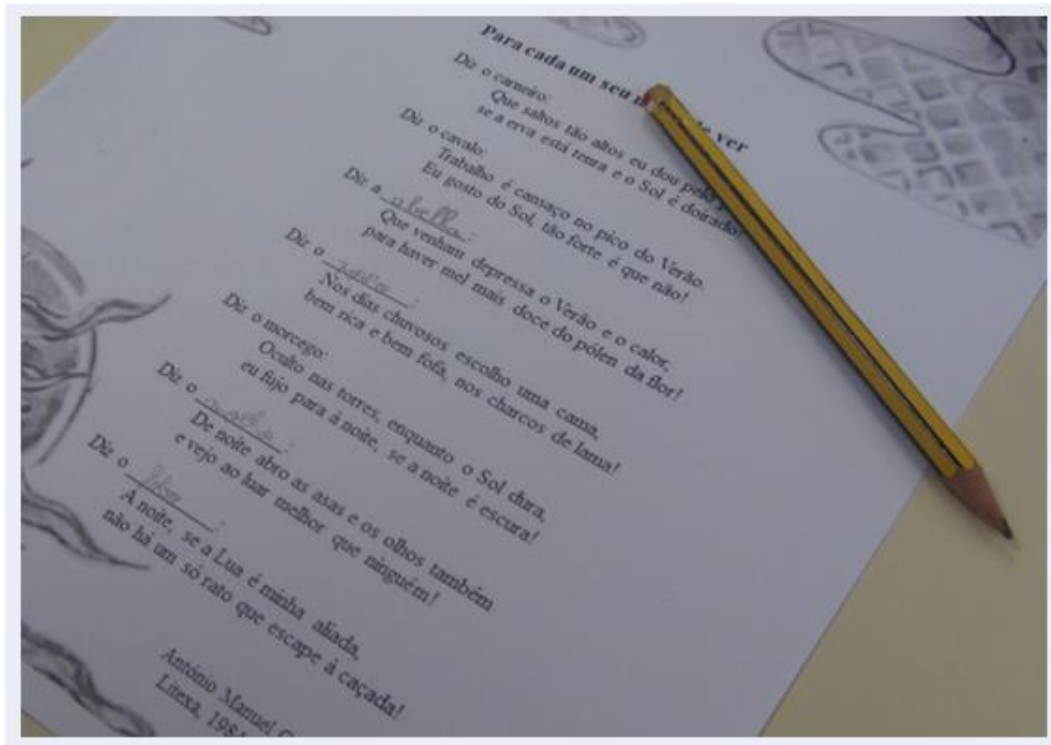
Como planejado (Apêndice 26 | Planificação: Semana 7), informou-se os alunos sobre um acontecimento peculiar: a personagem Rita, pertencente ao álbum mencionado, contactou a turma e enviou-lhe um poema sobre diversas espécies. Estes seres vivos haviam protestado a sua exclusão do álbum. A Rita, constatando o seu descontentamento, encarregou a turma do 3.º A de atribuir algumas qualidades a estes animais.

**Figura 45:** “Para cada um seu modo de ver”, de António Manuel Couto Viana



No seguimento de uma leitura silenciosa, cada aluno preencheu as lacunas do texto lírico, considerando os animais que acreditava ter proferido tais versos. Mediou-se um debate coletivo sobre os nomes redigidos, sendo que os alunos justificaram as suas opções, assentes na interpretação individual que realizaram.

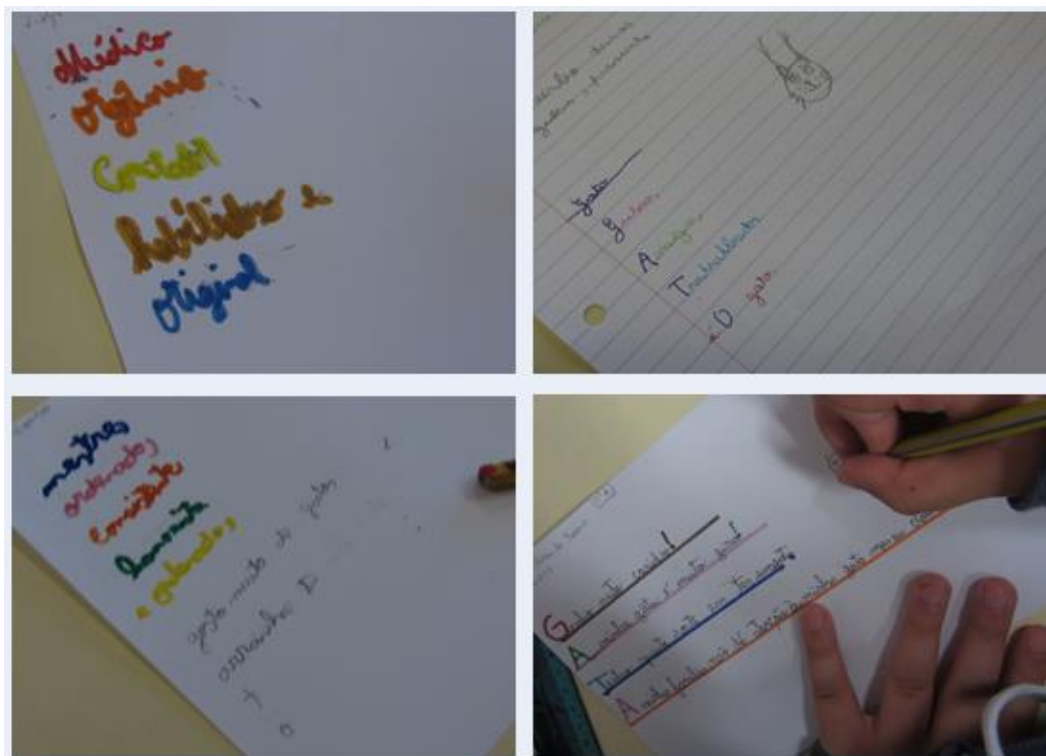
**Figura 46:** Preenchimento das lacunas do poema “Para cada um seu modo de ver”, de António Manuel Couto Viana



Após uma leitura expressiva do poema, dividindo-o por personagens, assegurou-se a exploração da sua estrutura externa e, tendo em conta a solicitação da personagem Rita, promoveu-se a seleção individual de um animal e a elaboração de um acróstico com as qualidades ou características que esse ser vivo possui.

Constituindo-se num desafio, esta atividade foi encarada pela maioria dos alunos de forma estimulante, sendo que conseguiram elaborar uma caracterização fiel do animal que selecionaram. Por outro lado, alguns alunos revelaram nítida dificuldade, fazendo uso do dicionário, mas redigindo palavras que não correspondiam nem às características, nem às qualidades do animal. Ainda assim, cada acróstico primou pela sua originalidade e pelo cunho próprio que cada aluno nele imprimiu.

**Figura 47:** Acrósticos concebidos com base nas personagens do poema “Para cada um seu modo de ver”, de António Manuel Couto Viana



Dando continuidade à exploração do “Grande Álbum do Explorador: Super Animais”, na aula seguinte, partilhou-se mais uma situação caricata: a receção de uma mensagem eletrónica enviada pelo diabo-da-tasmânia (animal predileto da maioria dos alunos), solicitando o auxílio da turma.

**Figura 48:** Mensagem Eletrónica: “[URGENTE] Ajuda!”



Após a leitura, dialogou-se sobre o pedido do diabo-da-tasmânia, assente em questões como: “*O quê que o diabo-da-tasmânia pediu?*”, “*Acham que devemos ajudar?*”, “*Ele foi educado na forma como escreveu o e-mail?*”, “*Quais as frases ou expressões que demonstram essas atitudes amáveis?*”, “*Se o diabo-da-tasmânia tivesse sido rude na explicação do seu problema, quereríamos ajudá-lo na mesma?*”, entre outras, promotoras do reconhecimento dos princípios de cortesia.

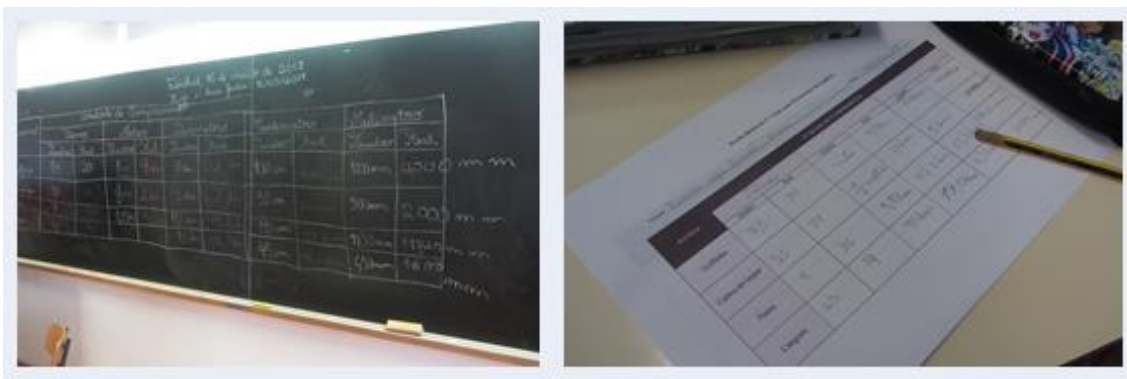
Assim, os alunos discorreram sobre um conteúdo curricular que, ainda que minuciosamente explanado no manual escolar, é relevantemente vivenciado no seu cotidiano, e, por isso, facilmente identificado em situações concretas.

Posteriormente, direcionou-se o diálogo sobre o modo como auxiliar o diabo-da-tasmânia e solucionar esta problemática. Promoveu-se a deliberação de hipóteses, orientando o debate para as medidas de comprimento: “*Que podemos utilizar para medir a altura do salto de cada animal?*”, “*Se não possuíssemos qualquer tipo de régua ou fita métrica que utilizaríamos?*”, “*Como mediam os nossos antepassados?*”, entre outras questões de diferentes graus de aprofundamento.

Considerando a inexistência dos animais mencionados na sala, expôs-se as suas imagens no quadro a diferentes alturas, respeitando a média de altura do salto de cada espécie. Como as imagens não representavam o seu verdadeiro tamanho, utilizou-se uma escala, sendo que a distância do salto no quadro seria duplicada para corresponder ao real.

Entregou-se a cada aluno uma tabela de medição, onde se anotaram a altura dos saltos, descobrindo e utilizando-se diferentes unidades de comprimento, ao longo da atividade.

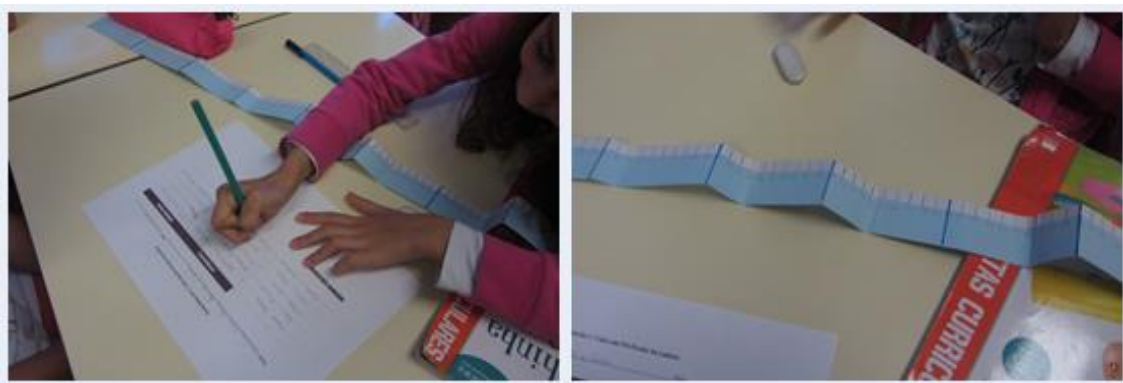
**Figura 49:** Medições, anotações e conversões



Inicialmente, procedeu-se à medição por palmos e questionou-se a sua exatidão ao promover a comparação entre as mãos dos diferentes alunos e ao verificar que a unidade de comprimento não era idêntica.

Dáí decorreu a necessidade de se estabelecer uma unidade padrão e, considerando que este é um conteúdo explorado no segundo ano de escolaridade, os alunos, celeremente, referenciaram o metro.

**Figura 50:** Construção do metro



Entregou-se, então, a cada aluno, uma tira de carolina representativa desta unidade de comprimento e promoveu-se a medição da altura do salto de cada animal. Quando confrontados com a altura do salto do canguru, os alunos aperceberam-se que um metro era uma unidade muito grande para esta medição, sendo necessário conhecer os seus submúltiplos.

Por conseguinte, cada aluno fez uso do papel milimétrico e, à medida que as medições exigiam divisões do metro, os alunos iam demarcando e explorando os seus submúltiplos. Assim, utilizavam as diferentes medidas de comprimento para calcular os saltos dos distintos animais e procediam a anotações e conversões na tabela.

Em modo de conclusão, promoveu-se a análise dos resultados observados, procurando descobrir qual o animal que, em média, saltava mais alto e a que distância, e comparar os diferentes saltos entre animais.

Privilegiando uma metodologia iminentemente construtivista, enfatizou-se o carácter autónomo e participativo do aluno, proporcionando-se materiais que facilitaram a experimentação, a tomada de decisão e a formulação de conceitos, capazes de auxiliar na estruturação de outros.

A construção do metro revelou-se, então, uma atividade de aprendizagem ativa, não somente pela sua índole interativa, como também pela oportunidade que forneceu aos alunos de testar o que construíram, parte fundamental do processo de aprendizagem. Assim, os alunos reconheceram não só as unidades de medida convencionais, como a importância da matemática e os seus usos concretos no quotidiano.

Partindo dos seus conhecimentos prévios, que contribuem preponderantemente para a aprendizagem coletiva, e dos seus interesses, promoveu-se um processo de descoberta motivante, autónomo e genuíno.

### 5.5.3 | *Entre Robertos e tantas Robertices*

No decorrer da intervenção pedagógica, pretendeu-se iniciar a exploração da obra de literatura infantil *Robertices*, da autoria de Luísa Dacosta, recomendada pelas Metas Curriculares de Português para o 3.º ano de escolaridade. Ao considerar a aprendizagem um ato coletivo e integrado, partiu-se da obra em exploração para desenvolver temáticas inter e transdisciplinares, apelando a uma aprendizagem sem limites definidos por áreas de conhecimento.

Assim, na nona semana de prática pedagógica (Apêndice 28 | Planificação: Semana 9), os robertos solicitaram a ajuda da turma 3.º A na escolha de um local para estrear a sua primeira peça de retorno. Tendo em conta que se tratava de um enorme espetáculo, os alunos teriam de determinar qual o maior local, entre os sugeridos pelas personagens, para realizar tal produção.

Desenvolvendo capacidades criativas e imaginativas, os alunos reuniram-se em grupo e partiram numa missão em busca de conhecimento matemático. Tal se concretizou na entrega, a cada grupo, de um polígono, representativo de um dos espaços de atuação propostos e elaborado à escala ( $1\text{dm} = 1\text{dam}$ ) e, a cada aluno, de uma tabela de registo.

De modo a determinar qual o local onde se poderia colocar o maior varandim, os grupos mediram cada lado do polígono, com o metro anteriormente construído, e calcularam o seu perímetro.

Procurando compreender qual dos locais poderia aglomerar maior número de pessoas, a cada grupo foi entregue diversos quadrados, que simbolizavam cadeiras e que

utilizaram para preencher o polígono, contabilizando o número de quadrados que o completa.

**Figura 51:** Cálculo da área



Registados todos os dados e efetuados todos os cálculos, promoveu-se a partilha de informações que culminou na exploração dos conceitos de perímetro e área e, consequentemente, do local mais adequado para a realização do espetáculo: o mercado.

Considerando esta descoberta, solicitou-se, na aula posterior, que os alunos imaginassem que, na sua chegada ao mercado, os robertos se deparavam com diversos espaços comerciais de venda de produtos locais. Um dos robertos, observando tal azáfama, decidiu ir às compras, mas constatando que não possuía dinheiro, pediu ao seu amigo Romão que o emprestasse. Assim se promoveu a continuação da exploração literária, despoletada pela leitura e interpretação do seguinte excerto:

**Figura 52:** Excerto da obra *Robertices*

- Ó Romão! Romão! Já dormes?
- Ainda não...
- Emprestas-me um tostão?
- Já durmo, já durmo.

Luísa Dacosta, *Robertices*, 2015

Ao aperceber-se que Romão não o ajudaria, Roberto decidiu fazer compras como no tempo em que não existia dinheiro. Deste modo se elaborou um conjunto de questões, paulatinamente mais profundas, sobre a forma como pagavam as pessoas antigamente, concluindo-se naturalmente na troca de produtos.

Cada aluno adotou um papel que variava entre produtor, comerciante ou consumidor. Na carência de dinheiro, os consumidores passavam pelos diferentes espaços e procediam a trocas, enquanto os comerciantes e produtores realizavam as transações que lhes pareciam mais lucrativas.

**Figura 53:** Um mercado na sala de aula



Após esta exploração inicial, inseriu-se dinheiro na atividade comercial, possibilitando que os alunos conhecessem as suas diferentes funcionalidades, compreendessem a necessidade de utilizar dinheiro nas trocas comerciais, desenvolvessem o sentido de preço, fizessem comparações entre o mais caro e mais barato e fortalecessem o cálculo mental.

Esta atividade permitiu ainda que os alunos construíssem uma definição própria de comércio, ponderassem sobre as diferenças entre esta atividade económica antigamente e atualmente e refletissem sobre a panóplia de funções que o homem desempenha.

Deste modo, a exploração da obra *Robertices* não só se concretizou numa inesperada estratégia de desenvolvimento de conceitos matemáticos, como possibilitou a criação de ligações muito particulares entre outras áreas de conhecimento.

Assumindo uma atitude de permanente pesquisa, no início da leitura da obra, incentivou-se os alunos a selecionarem diferentes fontes de informação para recolher

dados sobre a autora Luísa Dacosta. Nesta nona semana, procedeu-se ao tratamento de dados simples em grupo, visando a redação de um único texto sobre cada um dos tópicos de interesse da turma.

**Figura 54:** O que sabemos sobre a autora Luísa Dacosta



Como tal, pretendia-se que a panóplia de pesquisas realizadas na aula de TIC fossem compiladas num pequeno livro sobre a vida da autora, o seu primeiro livro, outros livros que tenha redigido, as obras que lia em criança, as razões de ser escritora, os prémios que recebeu e o que a inspirou a criar *Robertices*.

Cada elemento do grupo esteve encarregue de uma tarefa. Um foi o gestor de tempo, estando responsável por alertar os restantes colegas para o tempo que tinham para concretizar a tarefa. Outro foi o avaliador, estando na sua pertença três copos (vermelho – muita dificuldade -, amarelo – alguma dificuldade -, e verde – sem dificuldade) que foram sendo colocados no centro da mesa, considerando a dificuldade na realização do proposto. Outro foi o escritor, unindo as pesquisas realizadas por todos os elementos, com o auxílio do grupo. E outro desempenhou o papel de porta-voz, apresentando o tópico pelo qual o grupo se debruçou a todos os colegas.

Ao assumir um determinado papel, cada aluno possuía responsabilidades, aprendendo a cooperar, negociar e a gerir conflitos e divergências de opiniões e interesses.

Note-se que, no desenrolar deste processo, dúvidas foram surgindo, servindo-se os alunos do computador presente na sala para concluir as suas pesquisas.

Após as diferentes apresentações, onde se partilharam conhecimentos e ideias, estimulou-se a uma auto e heteroavaliação. De facto, os alunos revelaram certa dificuldade na redação textual, sendo iminentemente necessária uma orientação. Contudo, demonstraram o seu apreço pelo livro que criaram coletivamente, partilhando a intenção de repetir este processo com outras temáticas (como, aliás, se voltou a concretizar).

No seguimento da exploração da obra recomendada, a professora cooperante pretendeu que, na décima semana (Apêndice 29 | Planificação: Semana 10), se fomentasse a revisão dos conteúdos inerentes ao Estudo do Meio.

Considerando os pretendentes da Carochinha (peça interpretada pelos Robertos), promoveu-se a realização de um jogo de tabuleiro. Deste modo, formaram-se grupos, possuindo, cada um, um tabuleiro com dados e peões, representativos do número de pretendentes.

**Figura 55:** Jogo de Tabuleiro



Cada elemento seleccionou a peça que queria utilizar, sendo que o primeiro aluno a alcançar a chegada determinaria o pretendente ideal para a Carochinha. Assim, inúmeras questões, inerentes ao Estudo do Meio, foram colocadas e os alunos envolveram-se numa competição que permitiu não só a revisão de conteúdos, como a interação entre colegas.

De facto, no decorrer das semanas em que a obra *Robertices* foi sendo explorada, procurou-se fomentar uma aprendizagem integrada e integradora de competências, conteúdos e interesses. Os alunos participaram afincadamente nas atividades (que tanto proponham, como foram propostas), estabelecendo uma relação de proximidade com o livro e com as suas personagens, que potenciou a sua motivação para a construção do seu conhecimento.

O que é o conhecimento? É dominar com precisão um número limitado de saberes e savoirfaire que serão mobilizados de maneira eficaz em situações estereotipadas? Ou é dispor de meios polivalentes que permitirão adaptar-se a todos os tipos de situações e

aprender rapidamente, quando for necessário, o detalhe das regras, dos procedimentos e do vocabulário próprios a um determinado campo? (p.130).

Demonstrando refletir sobre as questões retoricamente colocadas por Perrenoud (2001), procurou-se proporcionar oportunidades didáticas em que mais do que conteúdos se valorizaram a imaginação, a participação, o questionamento e a autonomia.

## **5.6 | Projeto de Investigação-Ação**

### **5.6.1 | Enquadramento do Problema**

No decorrer da prática pedagógica, procurou-se assumir uma atitude iminentemente crítica e reflexiva sobre o contexto educativo, num esforço por identificar e responder às problemáticas observadas e ao perfil específico de desempenho profissional do professor (Decreto-Lei N.º 241/2001).

Desde cedo, a professora cooperante alertou para as atitudes e comportamentos da turma, evidenciando a falta de concentração, a participação impertinente e o desrespeito pelas normas de conduta na sala de aula.

*- O maior problema desta turma é sem dúvida o comportamento.*

Diário de Bordo, 19 de abril de 2017

Revelando valorizar a opinião da professora cooperante, reservou-se as primeiras semanas da prática pedagógica para uma minuciosa observação da turma:

Nos seus diálogos evidenciava-se um nítido descrédito quanto ao valor da escola, sendo tal extremamente perceptível nas atividades operacionalizadas, momentos nos quais os alunos não só não se empenhavam, como até perturbavam. Estes aspetos eram indubitavelmente salientados nas diversas práticas avaliativas (diagnóstica, formativa e sumativa), estando a representação negativa da escola intimamente relacionada com uma clara carência de motivação, comprometedora do sucesso educativo.

*- Não me apetece escrever.*

Diário de Bordo, 27 de março de 2017

*- Para que é que isto serve? Não vou fazer.*

Diário de Bordo, 19 de abril de 2017

Ao ser entendida como uma disposição para realizar determinada tarefa ou um estímulo propulsor de distintos comportamentos, a motivação constitui-se como fator promotor de curiosidade, interesse e envolvimento (Molina, 2015).

Tal como perspectivado pelo Ministério da Educação (2017, p.8), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “hoje mais do que nunca a escola deve preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida”.

Deste modo, procurou-se adotar uma postura investigativa sobre esta problemática, recorrendo a uma legitimada revisão literária, a fim de aplicar estratégias de atuação contextualizadas que tanto permitissem alterar as céticas perspetivas quanto à escola, como desenvolvessem condições favoráveis para a aprendizagem de cada aluno.

### **5.6.2 | Questão Orientadora**

Recorrendo à metodologia de investigação-ação, pretendeu-se enfatizar o papel do aluno no seu processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da sua motivação e procurando adequadas possibilidades de resposta à questão:

**“Como poderão os alunos da turma 3.º A motivar-se na construção da sua aprendizagem?”**

### **5.6.3 | Estratégias de Intervenção**

Segmentada em dois vetores, a motivação caracteriza-se como intrínseca, quando relacionada com fatores internos ao próprio indivíduo, nomeadamente valores, atitudes e necessidades (Molina 2015), ou como extrínseca, quando relativa a aspetos exteriores, especificamente recompensas e reforços positivos (Cardoso, 2013).

Tendo em consideração a dualidade da temática em causa, procurou-se que as estratégias operacionalizadas influenciassem preponderantemente a motivação intrínseca, visto partir da própria vontade do aluno, não descurando a relevância da motivação extrínseca.

“Uma vez que o afeto, as motivações e a relação interpessoal são compostos nucleares nos processos educativos”, pretendeu-se desde logo estabelecer um clima relacional positivo na sala de aula (Morgado, 2003, p.96).

Tal pretensão passou por integrar a turma no processo de negociação de regras, procurando envolver regularmente os alunos em diálogos democráticos e em situações de tomada de decisão. Ao possuírem um papel ativo na definição de regras e ao aceitarem e compreenderem a sua aplicação, comportamentos desviantes puderam ser evitados (Morgado, 2003).

Considerando o caráter inato do processo de aprendizagem, concebeu-se o erro como um fator natural, na medida em que, tal como proferido por Domingos, Neves e Galhardo (1984):

Um elogio adequado é por vezes preferível a uma crítica. Compete ao professor saber aproveitar de uma resposta aquilo que ela tem de positivo; muitas vezes uma resposta errada possibilita uma discussão mais profunda e esclarecedora do que uma resposta certa. O professor pode sabiamente dosear o elogio e a crítica de forma a estimular ao máximo a participação do aluno (p.165).

Nesta senda, reforços positivos foram amplamente utilizados, tanto por meio de enaltecimentos orais, como pela exposição de trabalhos, visto que “mais do que contabilizar erros, devemos contabilizar sucessos” (Morgado, 2003, p.72).

**Figura 56:** Exposição dos trabalhos da turma 3.º A

Além do mencionado, procurou-se operacionalizar atividades relacionadas com as principais áreas de interesse dos alunos, maioritariamente expressivas, como são exemplo os jogos “Robertos e Bonecreiros” e “Ices”, no âmbito da Educação e Expressão Dramática (que previam a exploração de diferentes possibilidades expressivas e a reprodução de movimentos em espelho, respetivamente), a elaboração de desenhos e cartazes, no que concerne à Educação e Expressão Plástica (permitindo o desenvolvimento da expressão livre e da sensibilidade estética), a exploração de instrumentos tradicionais madeirenses, no respeitante à Educação e Expressão Musical (proporcionando a experimentação de distintas potencialidades sonoras), e a realização de coreografias coletivas, relativamente à Educação e Expressão Físico-Motora (que possibilitou a exploração de dinâmicas de movimento com ambiente musical).

**Figura 57:** Atividades Expressivas

De igual modo se pretendeu aproximar os conteúdos curriculares à sua realidade quotidiana, procurando contextualizar e adequar tais temáticas aos seus particulares interesses. Assim emergiram atividades relacionadas com o Grande Álbum do Explorador: Super Animais ou a visita de estudo à Fábrica Insular, no Caniçal.

**Figura 58:** Aproximação de conteúdos curriculares à realidade quotidiana



Ainda, revelou-se fundamental um planeamento coeso entre atividades, procurando evitar tempos mortos e, conseqüentemente, comportamentos de indisciplina. Envolvendo os alunos no processo de planeamento e valorizando o contributo individual para a aprendizagem coletiva, operacionalizaram-se distintas atividades sugeridas pela turma, nomeadamente, um bingo de frações, a medição de uma panóplia de objetos da sala, utilizando o metro construído, ou a elaboração de um guia turístico intitulado *Os Mistérios da Ilha da Madeira*.

**Figura 59:** Implicação da turma 3.º A no processo de planeamento



Não negligenciando a relevância do trabalho individual na aprendizagem, considerou-se fulcral o desenvolvimento de atividades cooperativas que, não só contribuíram para o aumento da autoestima, a estimulação de atitudes de interajuda e a

potencialização de competências comunicativas, como também para a melhoria dos resultados individuais.

Ao partilharem uma multiplicidade de ideias e opiniões “os alunos reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos”, adquirindo mais confiança em si próprios e, conseqüentemente, ampliando a sua motivação para a aprendizagem (Morgado, 2003, p.90).

Sustentadas no trabalho cooperativo, atividades lúdicas e experimentais foram sendo realizadas, no decorrer da prática pedagógica, ampliando a participação e o envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, enriquecendo a sua aprendizagem.

**Figura 60:** Atividades Cooperativas na Sala C



Focalizando-se no nível micro do desenvolvimento curricular, tencionou-se encontrar as soluções mais estimulantes e, simultaneamente, exequíveis para que os alunos se envolvessem com entusiasmo em tarefas desafiadoras, utilizando estratégias autónomas, desenvolvendo novas competências e aprendendo a aprender.

Paulatinamente se procurou que os alunos da turma 3.º A se motivassem na construção da sua aprendizagem, implicando-os não só no processo de operacionalização,

como também no de planeamento. Consequentemente, os níveis de concentração e participação aumentaram, os comportamentos desviantes atenuaram-se e as perspetivas quanto à escola e às atividades realizadas revelaram-se positivas. Tais aspetos repercutiram-se nas conversas informais, no desempenho apresentado nos trabalhos realizados e, manifestamente, nos resultados das fichas de avaliação.

Atente-se na seguinte narrativa relatada por Guerra (2003):

De Mello conta que um homem decidiu administrar doses de óleo de fígado de bacalhau ao seu Dobberman porque o tinham aconselhado a fim de estimular o apetite do animal. De modo que, todos os dias, segurava entre os joelhos a cabeça do cão, que resistia com todas as suas forças, obrigava-o a abrir a boca e vertia-lhe o óleo pelo gasganete. Porém, um dia, durante a tremenda resistência, o cão, ao fazer um movimento brusco com a cabeça, deu contra o frasco e tombou-o. O frasco partiu-se e o óleo derramou-se pelo chão. Em seguida, o cão começa a lamber o óleo com visível fruição. O seu dono ficou estupefacto. O cão gostava do óleo, mas não do modo como o seu dono pretendia dar-lho (p.156).

Da mesma forma, crê-se que muitos alunos criariam imagens mais positivas da escola se se procurasse aproximar os conteúdos curriculares dos seus interesses, fazer uso de materiais e recursos inovativos, adequar metodologias didático-pedagógicas ao contexto educativo e diversificar situações de aprendizagem.

Assim, pelos esforços estrategicamente levados a cabo para atenuar a problemática em estudo, tornou-se clara a relação simbiótica entre motivação e sucesso escolar.

#### **5.6.4 | Etapas de Concretização**

Demonstrou-se incontornável a organização temporal deste projeto, tendo em conta as distintas fases que compõem o espectro da metodologia de investigação-ação. O cronograma seguinte é consequência desta gestão flexível, na medida em que os procedimentos explanados não se limitaram estritamente ao tempo referenciado.

**Quadro 8:** Cronograma alusivo às distintas fases do projeto com a turma 3.º A

CRONOGRAMA											
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO									
		MARÇO		ABRIL		MAIO				JUNHO	
		1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª	9.ª	10.ª
PLANEAR	Observação e Recolha de Dados										
	Identificação do Problema										
	Revisão Literária Preliminar										
	Definição de Estratégias Contextualizadas										
AGIR	Operacionalização das Estratégias										
REFLETIR	Recolha e Análise de Dados										

A observação e recolha de dados iniciou-se na primeira semana (27, 28 e 29 de maio de 2017) de prática pedagógica, tendo perdurado até à última (12 e 13 de junho de 2017), permitindo a identificação da problemática em investigação (3 e 4 de abril de 2017) e a regulação da ação educativa.

A revisão literária realizada, na segunda e terceira semanas (de 3 a 19 de abril de 2017), contribuiu para a definição de estratégias contextualizadas, na terceira semana, e para a sua conseqüente operacionalização, que ocorreu a partir da quarta semana (de 24 de abril a 13 de junho de 2017) de intervenção.

A recolha e análise de dados, inerente à fase de reflexão, perdurou durante as dez semanas que compuseram a prática pedagógica, sendo fundamental como meio de avaliação do desenvolvimento curricular e adaptação das estratégias anteriormente estabelecidas.

Note-se que este cronograma não contempla as fases de avaliação e diálogo, características da metodologia de investigação-ação, na medida em que uma das limitações deste projeto é o facto dos resultados a curto prazo serem dificilmente aferíveis, considerando a reduzida duração da prática pedagógica.

Deste modo, procurou-se operacionalizar estratégias que minorassem a problemática em estudo, isto é, que contribuíssem para que cada aluno desenvolvesse mecanismos motivacionais que auxiliassem a construção do seu processo de aprendizagem.

## 5.7 | Projeto com a Comunidade Educativa

Hoje deparamo-nos com o desafio de integrar verdadeiramente a expressão na educação, sendo esta sempre renegada para um segundo plano, em detrimento de áreas em que a cientificidade acaba por reprimir as raízes da criatividade. Revela-se particularmente caricato refletir sobre a aplicabilidade da expressão, quando esta é reduzida a uma simples atividade complementar às consideradas “grandes áreas do saber”. Ainda assim, reconhece-se que as suas potencialidades são múltiplas e enriquecedoras, efetivando-se como estratégia individual da criança para a construção da sua própria aprendizagem, para a compreensão do mundo, para a expressão da sua personalidade e para a formação do seu caráter e pensamento crítico.

Esta preocupação com o desenvolvimento pessoal e social encontra-se expressa na LBSE, bem como nas orientações curriculares nacionais, que idealizam a escola como um local congregado em torno da arte e das manifestações culturais, que possuem objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade (Sousa, 2003).

Considerando os interesses e necessidades dos alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ladeira, procurou-se desenvolver o projeto intitulado “A Arte” que, tendo sido operacionalizado ao longo dos meses de maio e junho de 2017, contou com a participação das turmas 1.º B, 2.º A, 3.º A e 3.º B.

Deste modo, cada turma selecionou e explorou, no decorrer da prática pedagógica, uma linguagem artística, sendo que se procurou potencializar a expressão da liberdade, do sentir, do criar, do ser, do estar, do pertencer, do agir e do compartilhar.

**Figura 61:** Expressão Plástica



Entre uma panóplia de técnicas (carimbo, sopro, digitinta, entre outras) os alunos do 1.º B, a partir de descobertas sensoriais, exploraram livremente diferentes meios de expressão plástica, despertando a sua criatividade e desenvolvendo a sua motricidade.

**Figura 62:** Expressão Dramática



Pela realização de teatro de fantoches, sombras chinesas e jogos simbólicos com máscaras, a turma 2.º A experienciou momentos de enriquecimento de exploração corporal, vocal e espacial. Ao adotar diversificados papéis, os alunos vivenciaram enriquecedoras situações imaginárias.

**Figura 63:** Expressão Musical



Os alunos da turma 3.º A tiveram a oportunidade de explorar alguns instrumentos tradicionais da região sendo que, inicialmente, procuraram descobrir as diferentes sonoridades que cada instrumento poderia potenciar e, seguidamente, criaram e reproduziram padrões rítmicos (pulsção, divisão, ritmo e compasso), concebendo uma cadência simples que foi acompanhada por uma dança de roda da sua conceção.

Por sua vez, a turma 3.º B procedeu à escrita criativa, tendo cada aluno selecionado um tipo de texto (narrativa, diálogo, reconto, banda desenhada, poesia, etc.) e concebido uma produção original, com o auxílio dos encarregados de educação.

**Figura 64:** Expressão Escrita



Tais situações expressivas foram recolhidas ou registadas, culminando na criação de um puzzle coletivo, produzido pelos alunos e afixado numa das paredes da escola.

**Figura 65:** Divulgação do Projeto



Surgindo da crescente preocupação em assegurar a promoção de oportunidades expressivas, determinantes para o desenvolvimento integral da criança, o presente projeto reconheceu as enriquecedoras potencialidades da educação artística, primando pelo cariz contextualizado, diferenciado e significativo em que se imbuíu as múltiplas atividades operacionalizadas.

### 5.8 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º CEB

Ao iniciar a prática pedagógica na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, a visão desta valência encontrava-se extremamente moldada pela experiência na unidade curricular de Iniciação à Prática Pedagógica III. Na altura, redigiu-se na reflexão crítica:

*Se observarmos a planificação que elaboramos para a nossa intervenção podemos notar que nos dirigimos ao grupo como sendo homogéneo, com as mesmas necessidades, com os mesmos interesses e com os mesmos gostos. Não há um único vestígio de diferenciação pedagógica. Temos plena consciência que as boas práticas educativas ocorrem quando os professores entendem a individualidade dos seus alunos, mas não fomos capazes de pôr em prática o que aprendemos.*

Reflexão Crítica de Iniciação à Prática Pedagógica III, 2014

Considerando este aspeto da recensão, determinou-se a realização de uma prática pedagógica que primasse pela inquietação de romper com a indiferença à diferença, num esforço por individualizar o caminho do aprendente (Perrenoud, 2002).

Na conceção do mesmo autor (2001, p.27), “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele.”

Segundo Morgado (2003, p.76), o planeamento com qualidade é um instrumento indispensável para responder à diversidade entre os alunos, estando assim inteiramente relacionado com a diferenciação pedagógica, caracterizada como “sinónimo de bom ensino”.

Considerando o mencionado e os princípios que determinaram a singularidade desta prática, planeou-se, produziu-se e operacionalizou-se um Plano Individual de Aprendizagem.

Este plano, inspirado em contratos de trabalho, à semelhança do Plano Individual de Trabalho de Niza (1998), constituía-se como um desafio semanal que visava o diagnóstico de problemas, a maximização de potencialidades, a superação de dificuldades e a consciência individual de aspetos a melhorar. Era formulado considerando a avaliação diagnóstica elaborada na observação pedagógica e a avaliação formativa realizada no decorrer da intervenção, tendo em conta as necessidades, interesses e características de cada aluno. De facto, a avaliação constituiu-se como o principal recurso de regulação do trabalho pedagógico, na medida em que permitiu diagnosticar, prever, reformular e reorientar a ação docente (Morgado, 2003).

Inicialmente, previa-se a constituição de um modelo individualizado, sendo que cada aluno receberia um plano individual por semana, mobilizando os conceitos vygotskianos de aprendizagem interpessoal e de Zona de Desenvolvimento Proximal. Contudo, optou-se por nivelar os planos de aprendizagem por diferentes grupos de alunos, considerando as suas características.

Nas palavras de Roldão e Gaspar (2007, p.123), “não se trata assim de enfatizar o diferente para nivelar, de forma segregadora, em planos de consecução de objetivos de níveis diferentes, mas sim de rentabilizar as diferenças para otimizar o máximo ganho de aprendizagem curricular possível.”

Deste Plano Individual de Aprendizagem, constava uma lista de atividades coletivas, isto é, realizadas por toda a turma, e uma lista de atividades excepcionais. O aluno deveria marcar as atividades realizadas, regulando e gerindo a sua aprendizagem, e autoavaliar o seu desempenho.

As atividades excepcionais eram efetuadas nos denominados “tempos mortos”, ou seja, eram sinónimo de atividades-âncora que se destacavam pelo seu cariz diferenciado e opcional.

No fim de cada semana de intervenção, estes planos eram recolhidos para efeitos de avaliação. As atividades coletivas eram avaliadas considerando os parâmetros designados no fim de cada planificação semanal, enquanto que as atividades excepcionais constituíam um desafio nivelado por pontos. Por cada atividade excepcional realizada, o aluno recebia três pontos, quando apresentado brio e distinção, dois, quando evidenciada alguma dificuldade, e um, quando demonstrada incorreção ou desadequação. Após a

avaliação, os trabalhos eram entregues aos alunos para correção (se necessário) e arquivamento.

No fim do mês, o aluno que adquiriu mais pontos possuiu a oportunidade de planejar, num processo negociado, uma atividade coletiva, operacionalizada com a turma, considerando os seus interesses.

Ainda que o Plano Individual de Aprendizagem se constituísse como uma benéfica estratégia para despoletar a preocupação sobre a diferenciação pedagógica, possuiu as suas lacunas. Uma vez que se traduzia numa panóplia de atividades-âncora à disposição do aluno, era maioritariamente realizado pelos alunos que prontamente terminavam as atividades coletivas. Assim, grande parte dos alunos com dificuldades raramente elaborava as atividades excepcionais.

Identificada esta problemática, solicitou-se que, em vez dos alunos realizarem trabalhos idênticos na atividade extracurricular de Apoio ao Estudo, desenvolvessem autonomamente as suas atividades excepcionais. A professora de Apoio ao Estudo demonstrou-se interessada, bem como a professora de Ensino Especial, que se voluntariou para, igualmente, continuar com o trabalho pedagógico fomentado nas atividades curriculares.

Considerando o planeado e operacionalizado, creio que o Plano Individual de Aprendizagem se traduziu numa estratégia impulsionadora de adequação curricular. Ainda que o currículo se constitua como núcleo pelo qual a escola se rege, este não deve ser aplicado como um modelo ou estrutura padronizada, como um conjunto de *savoir faire* ou conteúdos alheios ao aluno. Nesta senda, impera a versatilidade do desenvolvimento curricular, enquanto “processo de transformar o currículo enunciado num currículo em ação”, contextualizado e diferenciado (Marcelo, 2009, aludido por Roldão, 2013, p.134). Até porque a ação de ensinar deve ser iminentemente estratégica, orientada e regulada.

A diferenciação curricular não só se desenvolve como oportunidade de inovação pedagógica, como também se revela propulsora da democratização educativa. Enquanto regime político em que o poder é exercido pelo povo, possibilitando que todos possuam liberdades, direitos, deveres e garantias, a democracia deve-se incorporar na lógica quotidiana da sociedade. Como tal, a Escola possui um papel fundamental na edificação

destes princípios, quando se constitui como ambiente autônomo que atribui particular ênfase às vozes dos principais atores do processo de aprendizagem e que proporciona uma educação inclusiva (valorizando a individualidade de cada um).

Assim, a escola democrática é uma construção coletiva do aluno (autônomo, participativo, avaliador dos seus desempenhos e gestor do seu tempo, do seu espaço, dos seus recursos e das atividades que pretende realizar, enfim, de um currículo flexível adequado às suas necessidades, características e interesses e ao modo como constrói a sua aprendizagem), do professor (mediador de aprendizagens significativas e interdisciplinares), dos encarregados de educação e de outros agentes (que asseguram e valorizam os princípios democráticos).

E considerando que nenhuma pedagogia é estritamente diferenciada, acredita-se que a prática pedagógica, sobre a qual se refletiu neste capítulo, contribuiu, ainda que minimamente, para despoletar o processo de democratização educativa.

## Capítulo 6 | Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*“A linguagem poética tem um valor relacional e dialógico, na medida em que “está sempre por reinventar e não existe, não vive, se não for acordada, reanimada pela imaginação do leitor e/ou do ouvinte” (Jean, 1995, p.52), numa dinâmica de implicação simultânea entre o mundo real e os domínios do imaginário (Jean, 1987)” (p.58). (...) “A questão central será, por conseguinte, o modo como falar, como ensinar, como tratar a poesia, para que esta se configure como uma descoberta e um encontro do aluno consigo mesmo e com os outros (Cabral, 2002)” (p.62).*

José Manuel Ribeiro, in “O valor pedagógico da poesia”, 2007

### 6.1 | Caraterização da Escola <sup>6</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré localiza-se na freguesia de S. Martinho <sup>7</sup>, que integra a cidade do Funchal, particularmente no bairro social da Nazaré. Sendo constituída por três edifícios, um principal e dois anexos (os infantários “O Carrocel” e “O Girassol”), agrega, na sua globalidade, oito salas de Creche, oito grupos na valência Pré-Escolar e treze turmas de 1º Ciclo.

**Figura 66:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré



<sup>6</sup> Dados recolhidos do Projeto Educativo de Escola (2016-2020).

<sup>7</sup> Consultar Capítulo 5, especificamente o ponto 5.1. Caraterização do Meio.

Considerando o contexto onde se desenvolveu a prática pedagógica, o quadro seguinte patenteia a multiplicidade de espaços de que o edifício principal é possuidor.

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

Espaços Interiores	Gabinete de Direção
	Secretaria
	Sala de Professores
	Sete Salas de Aula
	Sala de Educação Pré-Escolar
	Sala de Tecnologia de Informação e Comunicação
	Sala de Inglês
	Sala de Expressão Musical e Dramática
	Sala de Expressão Plástica
	Duas Salas de Estudo
	Sala de Apoio Pedagógico
	Três Salas de Apoio
	Biblioteca
	Sala de Apoio à Biblioteca
	Reprografia
	Refeitório
	Economato
	Cozinha
	Quatro Arrecadações
	Vestiário de Pessoal Não Docente
	Bar
	Oito Casas de Banho
	Salão Polivalente
Espaços Exteriores	Campo Polidesportivo
	Pátio Semicoberto
	Parque Infantil
	Horta Pedagógica

Dispondo destes espaços e de uma panóplia de recursos, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré habilita-se a investir no desenvolvimento moral, rejeitando o caráter exclusivamente instrutivo da educação, fundamentando a importância crescente de educar para a cidadania e espelhando a sua singular identidade.

## 6.2 | Caracterização da Sala

Concebendo-se como uma estrutura de oportunidades múltiplas e, conseqüentemente, como um dos aspetos basilares na organização didático pedagógica, a sala de aula traduz-se num elemento ativo do processo educativo.

De facto, a organização do espaço impera como estratégia fundamental para potenciar o desenvolvimento integrado de cada criança, constituindo-se num ambiente rico em estímulos e situações de aprendizagem diversificadas.

**Figura 67:** Sala da turma 2.º A



Ainda que, regularmente, o espaço reflita a metodologia adotada pelo professor, esta sala, em particular, era partilhada por duas distintas turmas, nomeadamente o 2.º A, no turno da manhã, e o 4.º A, no turno da tarde, sendo a sua organização resultado de um processo de negociação e mútuo acordo.

**Figura 68:** Organização do espaço da turma 2.º A



Este espaço era consideravelmente iluminado, possuindo duas janelas, e amplo, possibilitando a livre circulação e interação entre os diversos agentes educativos. Na zona central formavam-se cinco fileiras, com quatro mesas cada, à exceção de duas, onde as oito mesas se agrupavam aos pares.

**Figura 69:** Recursos da sala da turma 2.º A



A sala possuía dois armários pertencentes à turma 2.ºA, nos quais se guardavam cadernos, manuais escolares, capas e materiais coletivos como blocos de folhas, cores, tesouras, colas, cartolinas, entre outros materiais indispensáveis ao desenvolvimento das atividades. Ainda, os cacifos e um outro armário eram partilhados por ambas as turmas, armazenando uma panóplia de recursos lúdico pedagógicos, como tangrans, puzzles, geoplanos e multibásicos.

**Figura 70:** Biblioteca da sala da turma 2.º A



À entrada da sala uma pequena estante continha os livros pertencentes à turma, muitos criados pelos próprios alunos, estando ao alcance de qualquer um para leitura e exploração livre.

**Figura 71:** Placar informativo da turma 2.º A

Num pequeno placard junto ao quadro afixavam-se o quadro de tarefas semanais (onde se registava os alunos que ficavam encarregues de marcar o tempo, distribuir os materiais, arrumar a sala ou ser “chefes”), o calendário com os aniversários, o quadro do comportamento, o programa de aplicação de fluor e o quadro de registo das idas à horta.

**Figura 72:** Exposição dos trabalhos da turma 2.º A

Nas paredes e em dois placares afixavam-se os trabalhos da turma 2.º A, fazendo-se uso das mesas ao fundo da sala para expor maquetes ou outras criações dos alunos. Tal espaço foi igualmente utilizado para colocar os ficheiros a serem realizados autonomamente pela turma aquando do término das atividades orientadas.

Considerava-se a sala da turma 2.º A uma estrutura flexível favorecedora de múltiplas oportunidades de ação pedagógicas, visto ter sofrido contínuas alterações de acordo com as necessidades, interesses e características dos alunos, bem como com as distintas atividades operacionalizadas.

**Figura 73:** Horário da turma 2.º A

Horário					
	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
08h30 – 09h00					
09h00 – 09h30			Inglês		
09h30 – 10h00					
10h00 – 10h30					
10h30 – 11h00	Intervalo				
11h00 – 11h30					
11h30 – 12h00	Educação Física				
12h00 – 12h30					
12h30 – 13h00	Educação Musical				
13h00 – 13h30				TIC	

Tal flexibilidade refletia-se na gestão do tempo curricular, na medida em que, desde que a matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico fosse cumprida, a articulação entre disciplinas e a autonomia do desenvolvimento curricular eram privilegiadas.

### 6.3 | Caracterização da Turma

A turma do 2.º A era constituída por dezanove alunos, treze do género feminino e seis do género masculino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos.

Tomando em consideração o valor da turma enquanto contexto social onde cada individualidade contribui para o desenvolvimento grupal, importou realizar uma minuciosa observação e, conseqüentemente, uma reflexiva análise desta estrutura social em particular.

Assim, importa referir a discrepância entre ritmos de aprendizagem, visível nas duas alunas que possuíam necessidades educativas especiais e nos seis alunos que dispunham de apoio pedagógico excepcional que incidia, regularmente, sob o Português e a Matemática.

Note-se que as alunas com necessidades educativas especiais acompanhavam os restantes colegas apenas na área curricular de Estudo do Meio, visto que desconheciam a maioria das letras do alfabeto, conseguiam contar somente até trinta e resolviam apenas problemas que incidissem sobre adições ou subtrações simples.

Ainda que participando pertinentemente, demonstrando altos níveis de concentração, envolvendo-se com motivação e contribuindo para a aprendizagem da turma, a maioria dos alunos possuía poucos hábitos de estudo e raramente realizava os trabalhos de casa propostos.

A turma manifestava certa resistência à realização de atividades cooperativas, embora regularmente demonstrasse atitudes de entreajuda. De facto, os alunos revelavam resistência à partilha de recursos materiais e à aceitação da opinião do outro, sendo que raramente solucionavam os seus conflitos por iniciativa própria.

Demonstrando particular interesse por atividades relacionadas com a disciplina de Português, a turma envolvia-se nos momentos de leitura, interpretação e diálogo. Ainda, empenhava-se na redação de textos, que enriqueciam com as suas competências léxicas, e nas atividades gramaticais. Saliente-se que um grupo de alunos relevava certa dificuldade na construção autónoma de frases simples, repetindo vocabulário ou estruturas semelhantes.

De igual forma, os alunos evidenciavam empenho em atividades expressivas, fazendo uso da criatividade e imaginação, típicas desta fase de desenvolvimento, para criar e comunicar. Assim, possuíam um abrangente conhecimento do seu corpo e das suas potencialidades artísticas, revelando sensibilidade estética e competências de exploração autónoma.

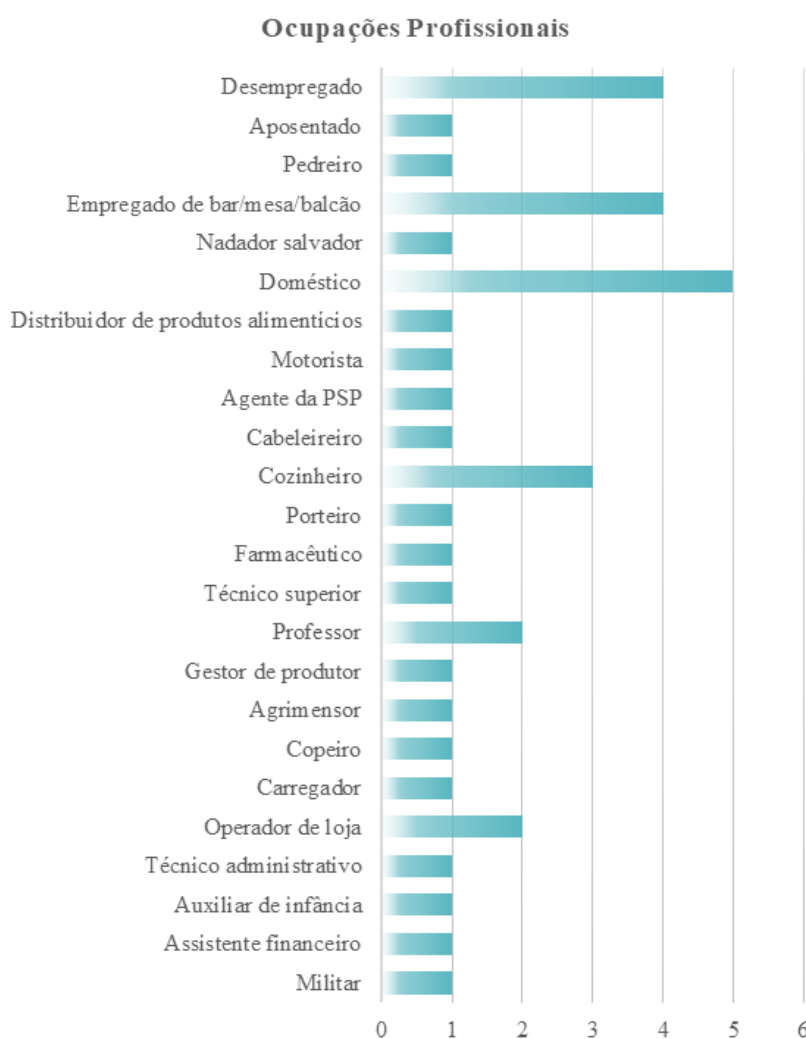
A área de Estudo do Meio era, igualmente, apreciada por todos, facto que se verificava no seu espírito curioso e crítico. Além de possuírem conhecimentos, vivências e experiências prévias, que expressavam e partilhavam livremente, recorriam à pesquisa e ao questionamento para alcançar novas descobertas.

Por outro lado, os alunos demonstravam possuir certas dificuldades em Matemática, sobretudo no respeitante à subtração, à resolução de problemas e à comunicação matemática. Ainda assim, alguns executavam agilmente cálculos mentais e

revelavam ser detentores de um amplo raciocínio lógico e conhecimento dos procedimentos estudados.

Almejando edificar uma intervenção diferenciada e transformativa, revelou-se indispensável a recolha de dados inerentes à ocupação profissional dos encarregados de educação. Estas informações permitiram efetuar uma previsão das possibilidades de envolvimento das famílias nas diferentes situações de aprendizagem.

**Gráfico 10:** Profissão dos Encarregados de Educação da Turma 2.º A



Consoante a caracterização gradualmente elaborada no decorrer da prática pedagógica, múltiplas estratégias foram sendo planeadas e concretizadas, procurando responder às necessidades, interesses e características da turma, visando o desenvolvimento integral de cada aluno.

## 6.4 | Momentos de Aprendizagem

### 6.4.1 | *O Voo da Gaivota*

Ao longo da prática pedagógica, múltiplos foram os momentos em que se fomentou a exploração do texto lírico.

De facto, a poesia pode ser considerada a linguagem da sensibilidade, um jogo entre palavras ou imagens, um estímulo propulsor da imaginação, uma fonte de inspiração, uma percepção do mundo, o espelho de uma cultura, uma porta de fuga e, simultaneamente, de descoberta.

Assim, efetiva-se como um recurso ideal para a ampliação do vocabulário, para o desenvolvimento da expressão e comunicação, para a transmissão de valores, para o incremento da criatividade e da reflexão, entre tantas outras potencialidades influenciadas pela intencionalidade educativa.

Como tal, no início de cada semana, um poema era lido e interpretado e da sua exploração advinham uma panóplia de atividades com objetivos estritamente delineados, até porque a leitura de um poema não pode ser um fim em si mesma, devendo despoletar uma mudança no leitor.

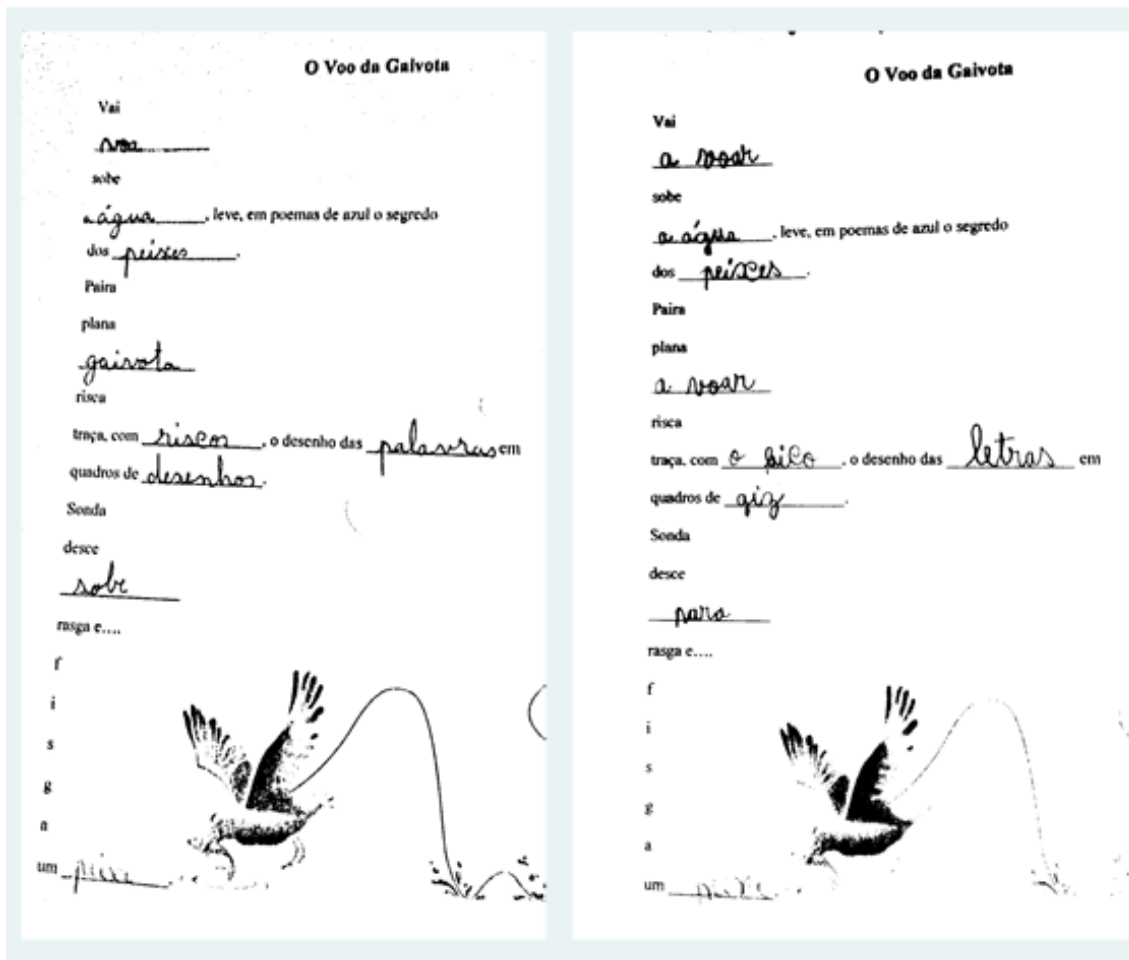
A terceira semana de intervenção pedagógica (retratada no Apêndice 72 | Planificação: Semana 3) iniciou-se com a revisão dos poemas explorados até então. Pelo processo de questionamento, os alunos teceram considerações, elaboraram comparações e aperceberam-se que todos os poemas possuem características distintas (variando em título, tema, existência ou carência de rima ou estrofes, número de versos, entre outros aspetos).

Partindo da discussão, informou-se os alunos que se iria ler e interpretar um poema muito diferente dos demais, afixando-se a ilustração do mesmo no quadro e promovendo-se inferências sobre os pontos que o podiam distinguir dos já explorados.

Seguidamente, o aluno encarregue de distribuir o material entregou o poema “O Voo da Gaivota”, da autoria de Maria da Conceição Vicente, a cada colega. Contudo,

este texto possuía algumas lacunas que, após uma primária leitura silenciosa, foram sendo preenchidas pelos alunos, com as palavras que consideraram pertinentes.

Figura 74: Poema “O Voo da Gaiivota”, com lacunas



Esta atividade favoreceu o desenvolvimento do conhecimento da ortografia, na medida em que os alunos tomaram em consideração, ainda que inconscientemente, aspectos gramaticais como a concordância e a coesão textual.

As suas singulares produções primaram pela criatividade empregue e possibilitaram o surgimento de atitudes de empenho e dedicação para com a exploração do poema original. Tal foi a sua motivação, que os alunos procuraram memorizar o poema e declamá-lo, eloquentemente, na aula subsequente.

Após a sua leitura e interpretação, a turma concebeu comparações entre as suas criações e o texto lírico de Maria da Conceição Vicente, apercebendo-se de semelhanças e de caricatas distinções.

Posteriormente, foi sugerida a criação de um caligrama simples sobre o peixe fígado pela gaivota. Assim, cada aluno desenhou o contorno de um peixe e criou alguns versos à sua volta, debruçando-se sobre as características do mesmo.

**Figura 75:** Caligramas: “O peixe fígado!”



A maioria dos alunos revelou sensibilidade estética, uma vez que a relação entre a mensagem escrita e a icónica era equilibrada, permitindo uma clara leitura do poema concebido. A turma demonstrou ser detentora de uma ampla compreensão oral, na medida em que percebeu a tarefa solicitada, facto que se comprova pela correspondência entre a descrição do peixe e a sua ilustração. Verificou-se, maioritariamente, a opção pela redação de frases simples ou de múltiplas orações copulativas, dispensando o recurso à rima. Os alunos que possuíram mais dificuldades foram orientados, sobretudo na transcrição dos versos para a ilustração.

No seguimento da exploração do texto lírico, questionou-se os alunos sobre a alimentação das gaivotas e, de um processo de generalização, partiu-se à descoberta da alimentação humana.

**Figura 76:** Roda dos Alimentos



Perspetivando o âmbito construtivista da ação pedagógica, desafiou-se a turma a realizar uma roda dos alimentos, recortando de folhetos de supermercado diversos produtos e fixando-os, adequadamente, na mesma. Assim se enfatizou a importância de possuir uma alimentação variada e equilibrada, descobrindo-se a função e o valor nutritivo e energético de uma multiplicidade de alimentos.

**Figura 77:** “As nossas refeições saudáveis”



Igualmente se promoveu a exploração das características gráficas da roda, sendo que os alunos se aperceberam que esta é representativa de um prato e que cada grupo simboliza a porção que cada indivíduo deverá, em média, ingerir.

Considerando as conclusões obtidas, propôs-se a formação de grupos e a ilustração e descrição de uma refeição saudável (pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar). Ainda que alguns alunos tenham evidenciado certa dificuldade em aceitar a opinião dos colegas, entre figuras e proposições, os grupos colaboraram na criação de uma produção original. Pelas diferentes apresentações realizadas, foi possível verificar que a turma se apercebeu da importância de possuir uma alimentação saudável e das diferentes formas de tal efetivar.

**Figura 78:** Volta inteira, meia volta e quarto de volta



No fim desta quarta semana de intervenção pedagógica, a personagem principal do poema explorado, a gaivota, solicitou o auxílio da turma na procura de alimento. Pela manipulação de um modelo didático, os alunos procuraram responder a questões como “Se a gaivota der um quarto de volta para a direita, encontrará que peixe?”, “E se der meia volta?”, “E se der um quarto de volta à esquerda?”, “E uma volta completa?”, “Para encontrar plâncton, quantos quartos de volta terá de dar?” ou “E uma sardinha?”, entre outras.

Neste âmbito foram desenvolvidas duas distintas atividades lúdicas, nomeadamente “O Rei Manda” e o “Robô Telecomandado”, com o intuito de orientar os alunos no processo de cumprimento de regras, selecionando e realizando as ações características desses jogos. Ainda que o primeiro condicionasse, de certa forma, a autonomia infantil, sendo fornecidas indicações de como agir e fazer, ele permitiu a recapitulação dos conceitos anteriormente mencionados. Revistos os conteúdos, estes

puderam ser, de forma mais autónoma, aplicados no segundo jogo, que previa a execução, pela turma, de um percurso de orientação a um colega em específico.

Não obstante o facto destas atividades lúdicas terem sido realizadas com sucesso, cumprindo-se o objetivo primordial - a aprendizagem e aplicação dos conceitos “volta inteira”, “meia volta” e “quarto de volta” -, estas poderiam ter sido mais bem executadas se se fizesse uso do espaço exterior para a sua realização.

Ainda assim, acredita-se ter operacionalizado as estratégias mais adequadas ao contexto educativo, aspeto que se repercutiu numa semana de aprendizagens integradas, significativas e amplamente desenvolvidas.

#### **6.4.2 | *Numa Casa Muito Estranha***

Concebendo a ação pedagógica como um ato coletivo e negando o cariz puramente individual da aprendizagem, valorizou-se o âmbito participativo e partilhado do desenvolvimento curricular, englobando no processo educativo propostas de experiências de aprendizagem, conteúdos e processos, numa atitude ativa por parte do aluno e da comunidade.

As atividades que se procuraram operacionalizar, ainda que possuindo objetivos e características singulares, detinham um fio condutor entre si, seguindo um encadeamento que despoletava um maior envolvimento por parte dos alunos, num processo de aprendizagem que possuía um seguimento lógico.

Muitas vezes, num sistema educativo meramente transmissivo, favorece-se a pedagogia da resposta, sendo que o espaço para questionar é inexistente e o aluno acaba por não ter oportunidade de intervir, desinteressando-se pelo seu próprio processo de aprendizagem. Nas palavras de Alves (2002),

o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objecto do seu desejo. Se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa. Este é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas (p.108).

Partindo de um ponto próximo dos seus principais interesses ou das suas intrínsecas curiosidades, estas atividades foram sendo progressivamente e significativamente desenvolvidas pelos alunos, culminando na aquisição de competências e de conhecimentos autênticos.

De facto, a quarta semana (Apêndice 73 | Planificação: Semana 4) foi uma das quais em que a inter e a transdisciplinaridade manifestaram-se de forma mais coesa.

**Figura 79:** “Numa casa muito estranha”, de António Mota

### Numa casa muito estranha

Numa casa muito estranha  
toda feita de chocolate  
vivia uma bruxa castanha  
que adorava o disparate.

Punha os copos no fogão  
as panelas na banheira  
os sapatos nas gavetas  
as meias na frigideira;  
escrevia com fios de água  
dormia sempre de pé  
cozinhava numa cama  
e comia no bidé.

Varria a casa com garfos  
limpava o pó com farinha  
deitava cem gatos na cama  
e dormia na cozinha.

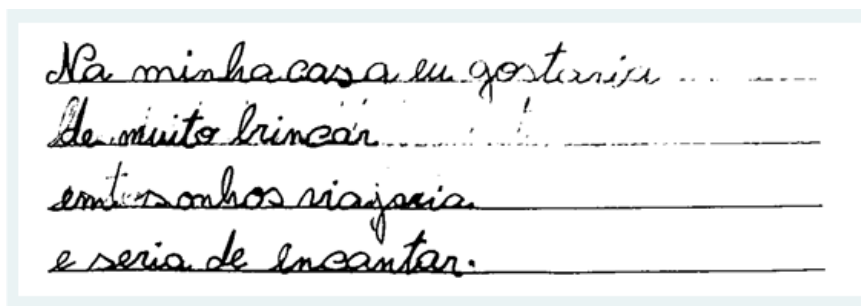


António Mota

*Se tu visses o que eu vi*  
Gailivro, 2002

Visando estimular a criatividade, a partilha de ideias e sentimentos e o desenvolvimento do conhecimento da ortografia, após a leitura, exploração e interpretação do poema “Numa casa muito estranha”, da autoria de António Mota, propôs-se a realização de uma quadra, onde os alunos se debruçassem sobre o que fariam se também eles vivessem nessa casa. À semelhança do que a bruxa castanha fazia, sugeriu-se que esta quadra fosse escrita com “fios de água” e, na impossibilidade de o fazer, motivou-se à escrita com um material molhado, propondo-se o giz para esse efeito.

**Figura 80:** Quadra produzida por um dos alunos



A maioria dos alunos realizou com facilidade a tarefa proposta, havendo, contudo, certa dificuldade na formação de rimas. No entanto, todas as quadras primaram pela sua originalidade, ainda que alguns alunos demonstrassem mais autonomia do que outros.

**Figura 81:** Produções inspiradas no poema “Numa casa muito estranha”



Corrigidos os erros ortográficos, os alunos transcreveram as suas quadras com giz molhado para o pedaço de cartolina castanha, que formaria uma das divisões da casa. Esta foi a fase da atividade que consideraram mais complicada, devido à sua motricidade fina pouco desenvolvida. Ainda assim, voltar-se-ia a repetir tal técnica, visto que, à medida que realizavam diversas tentativas para tornar o seu trabalho mais claro, os alunos iam adquirindo uma maior aptidão para tal e melhorando a sua caligrafia.

Concluídas as suas criações, os alunos não possuíram a oportunidade de apresentar a sua quadra aos restantes colegas, devido à carência de tempo. Contudo, estas foram expostas no placard da sala, sendo que todos puderam observar e tecer considerações sobre o trabalho dos seus colegas. Alguns até comentavam que aquela casa, além de estranha, era muito mais cómica do que a original.

Saliente-se que as alunas com necessidades educativas especiais ilustraram somente o que fariam na sua casa muito estranha, utilizando, porém, a mesma técnica.

**Figura 82:** Aprendizagem da letra “m”



Realizado o desenho, sublinhou-se a palavra “meias”, presente no poema, e transcreveu-se o seu singular para o caderno de cada aluna. Salientou-se o “m” minúsculo em cursiva e solicitou-se que desenhassem a letra na areia molhada e, seguidamente, que a formassem com plasticina. Posteriormente, as alunas colaram bolinhas de papel crepe numa folha com o contorno da letra “m” minúscula cursiva, preenchendo-a e procederam do mesmo modo para a letra “m” maiúscula.

As alunas empenharam-se nas tarefas propostas, demonstrando especial motivação na redação da letra na areia molhada. Lamentavelmente, não se pôde acompanhar todo o processo de construção de aprendizagem, visto que se auxiliava os restantes alunos na composição da sua quadra, possuindo-se o auxílio da professora cooperante para orientar as atividades planeadas para ambas as alunas.

Note-se que a letra “m” foi uma das letras mais complicadas de adquirir total domínio, devido à sua forma. Contudo, à medida que múltiplas atividades neste âmbito foram sendo desenvolvidas, a caligrafia foi melhorando.

Mais do que estudados os benefícios sobre o desenvolvimento de atividades lúdicas no contexto educativo, tal estratégia facilitadora de motivação não pôde ser

descurada no decorrer das semanas de intervenção. Assim, múltiplos foram os momentos em que os alunos se envolveram em situações de jogo, consolidando aprendizagens e edificando conhecimentos com base em experiências concretas.

Tais atividades lúdicas eram extremamente apreciadas por todos os alunos, mas, em particular, pelas alunas com necessidades educativas especiais, que se empenhavam mais em situações de jogo, do que em outros contextos de aprendizagem desenvolvidos na sala de aula.

**Figura 83:** Jogo de Tabuleiro



Uma das atividades mais dinâmicas realizadas surgiu como estratégia para a revisão dos conteúdos matemáticos até então explorados. Assim, informou-se os alunos que a visita à casa da bruxa castanha havia terminado. Contudo, a mesma impedia-os de sair enquanto não resolvessem alguns desafios. Esclarecidas as regras do jogo e negociadas as normas de convivência na sala de aula, a cada grupo foi entregue um tabuleiro e dois dados e, a cada aluno, um peão. Para sair da estranha casa, os alunos deveriam, à vez, rodar o dado, e resolver os problemas presentes em cada casa do tabuleiro, até atingir a casa de chegada.

Esta atividade lúdica serviu como elemento regulador da ação pedagógica, na medida em que foi possível averiguar se os alunos dominavam os conteúdos estudados nas semanas anteriores. De igual forma, este foi um importante elemento de reflexão das capacidades dos alunos, que reconheceram as suas dificuldades e as suas potencialidades.

Procurando operacionalizar estratégias contextualizadas, importou considerar o estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontravam, tencionando, numa perspetiva piagetiana, minimizar défices e potencializar capacidades. Considerando que, no estágio operatório concreto, o raciocínio do aluno é objetivo e a sua aptidão abstrata é

muito limitada, as atividades a desenvolver caracterizaram-se pela necessidade de fomentar aprendizagens consistentes, utilizando-se o recurso a materiais didáticos para potenciar triangulações entre experiências prévias e novas oportunidades e, conseqüentemente, a acomodação.

De facto, ensinar sem ter em conta o que o aluno já sabe é visualizá-lo como um livro em branco, o que, “segundo Ausubel (aludido por Fernandes, 2011), é um esforço vão, pois o novo conhecimento não tem onde se ancorar”. O ideal seria que os novos conhecimentos se relacionassem com os prévios, provocando desequilíbrios propulsores de aprendizagens significativas.

Deste aspeto decorreu a necessidade de privilegiar uma atitude de experimentação, como ponte para o conhecimento científico, que implicasse, por parte do aluno, a realização de diferentes atividades de observação, elaboração de hipóteses, introdução de modificações e apreciação dos efeitos, resultados e conclusões.

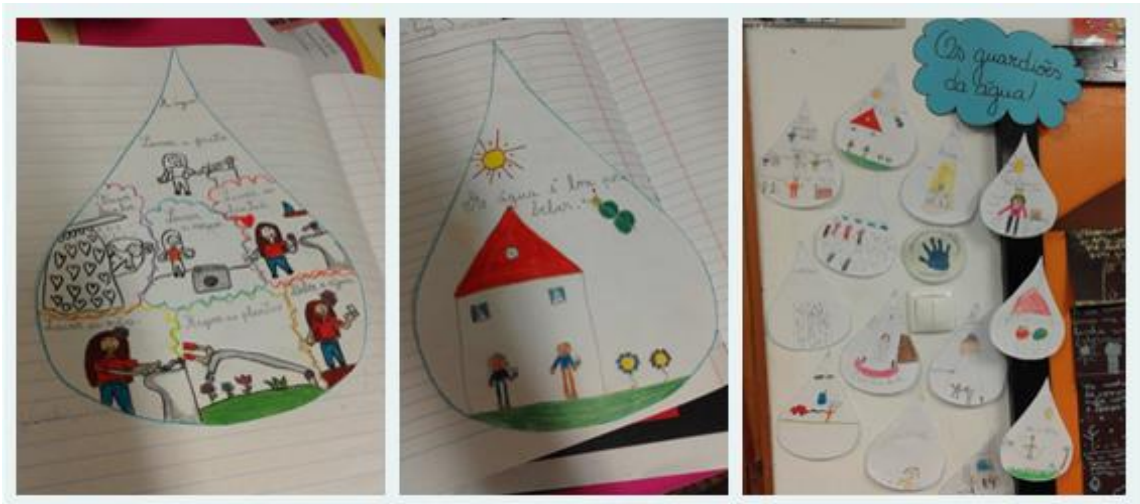
**Figura 84:** Atividade Experimental “Que características possui a água?”



Partindo do poema explorado, especificamente de expressões como “banheira”, “bidé” e “fios de água”, fomentou-se um diálogo sobre a importância da água, as suas formas de utilização e de preservação, culminando com a questão: “*Que características possui?*”.

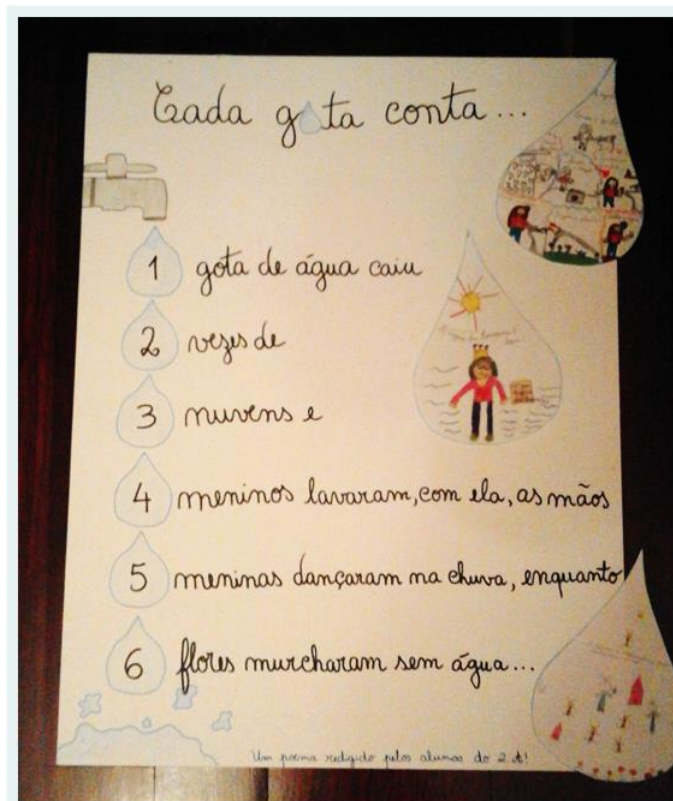
Deste modo se promoveu o processo de descoberta sob alçada do método experimental: observando, tecendo considerações, registando conclusões, argumentando, provando e comparando, os diferentes grupos criados foram reconhecendo as etapas do desenho experimental.

Figura 85: “Os guardiões da água”



De modo a facilitar a orientação da experiência, os restantes alunos, individualmente e autonomamente, procederam à ilustração das diversas situações em que utilizam a água e a razão da sua importância, incluindo um pequeno *slogan* de sensibilização. Tal tarefa culminou na exposição da multiplicidade de desenhos, tendo o trabalho sido intitulado pela turma como “Os guardiões da água”.

Figura 86: “Cada gota conta”



Após a realização, por todos os grupos, da experiência mencionada, promoveu-se a elaboração coletiva de um poema denominado “Cada gota conta”, recorrendo à técnica número puxa número. Este texto lírico foi posteriormente reencaminhado para o projeto Eco Escolas, estando exposto na escola para partilha pela comunidade.

Assim se demonstrou reconhecer a importância de não manter a aprendizagem confinada a quatro paredes, mas de partilhá-la e divulgá-la, tanto como forma de consciencialização, mas igualmente como meio de demonstração do valor atribuído ao contributo de cada aluno na construção didático-pedagógica.

### 6.4.3 | *O Último Andar*

Reconhecendo a importância de definir elos de sequencialidade entre os diferentes momentos de aprendizagem, iniciou-se a quinta semana de intervenção pedagógica (relatada no Apêndice 74 | Planificação: Semana 5) promovendo um diálogo acerca das vantagens de morar numa casa (aludindo ao poema “Numa casa muito estranha”) ou num apartamento.

Ao considerar que a discussão, o diálogo e o debate são aspetos fundamentais da ação pedagógica, diversas questões foram colocadas (“*Será melhor morar num apartamento ou numa casa?*”, “*Quais são as principais diferenças?*”, “*Algum de vós mora num apartamento?*”, “*Em que andar?*”, “*Gostam de morar aí?*”, “*Se todos morassem num apartamento, qual seria o andar que gostariam de morar?*”, “*Porquê?*”), atendendo ao envolvimento do grupo e procurando motivar à exploração do poema “O último andar”, de Cecília Meireles.

Após a leitura silenciosa e a identificação autónoma das palavras desconhecidas, propôs-se a leitura “em eco”: ao ler o verso “é lá que eu quero morar”, os alunos repetiam-no, num tom mais baixo, como que imitando o eco. Além da nítida promoção da educação literária, esta atividade permitiu a experimentação e o domínio progressivo das possibilidades vocais.

Figura 87: “O último andar”, de Cecília Meireles

**O último andar**

No último andar é mais bonito:  
do último andar se vê o mar.  
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem,  
para ninguém os maltratar:  
no último andar.

O último andar é muito longe:  
custa-se muito a chegar.  
Mas é lá que eu quero morar.

De lá se avista o mundo inteiro:  
tudo parece perto, no ar.  
É lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira  
sobre o último andar.  
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua, no terraço  
fica todo o luar.  
É lá que eu quero morar.

Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*,  
Global Editora, 2012



Colocadas diferentes questões acerca do tipo de texto e suas características, nomeadamente autor, número de estrofes e versos, denominação de uma estrofe com esse número de versos, existência ou carência de rima, orientou-se o processo de interpretação poética.

No seguimento do mesmo, inquiriu-se “Qual é, então, o andar predileto da autora?”, “Porquê?”, “Que avistava ela do último andar?”, “E se fossem vocês a viver no último andar?”, “O que observariam?”.

Considerando as últimas perguntas, propôs-se a criação de um poema, onde os alunos caracterizassem uma das múltiplas coisas que observariam do último andar, guiando-se pela técnica da “poesia do ABC”.

Figura 88: “Poesia do ABC”



Fazendo uso da sua criatividade e das suas desenvolvidas competências lexicais, os alunos escreveram um poema a partir de um nome, atribuindo-lhe características que se iniciavam com as letras do alfabeto, seguindo a sua ordem. A turma foi desafiada a escrever o maior número de versos, possuindo cada um apenas uma palavra qualificativa do nome selecionado.

Os alunos com mais dificuldades foram incentivados a recorrer ao dicionário, fator que permitiu a aprendizagem de novas palavras e a seleção das mesmas ao contexto pretendido, num processo de coerência, pertinência e adequação.

Note-se que as alunas com necessidades educativas especiais realizaram semelhante atividade, utilizando apenas as letras já aprendidas, especificamente as vogais e as consoantes “p”, “t”, “l” e “m”.

Através das singulares apresentações sobre a produção criada, foi possível constatar as principais capacidades e dificuldades de cada aluno: alguns hesitavam na leitura, ainda que tivessem sido os autores do poema, e na justificação da utilização de determinado adjetivo; outros demonstravam segurança e confiança no trabalho realizado, revelando gosto pela educação literária e pela produção escrita.

Saliente-se que os múltiplos poemas foram expostos no placard da sala e, mais tarde, retomados no âmbito da aprendizagem da classe gramatical dos adjetivos.

**Figura 89:** “Do último andar nós avistamos mais do que um... ABCdário”



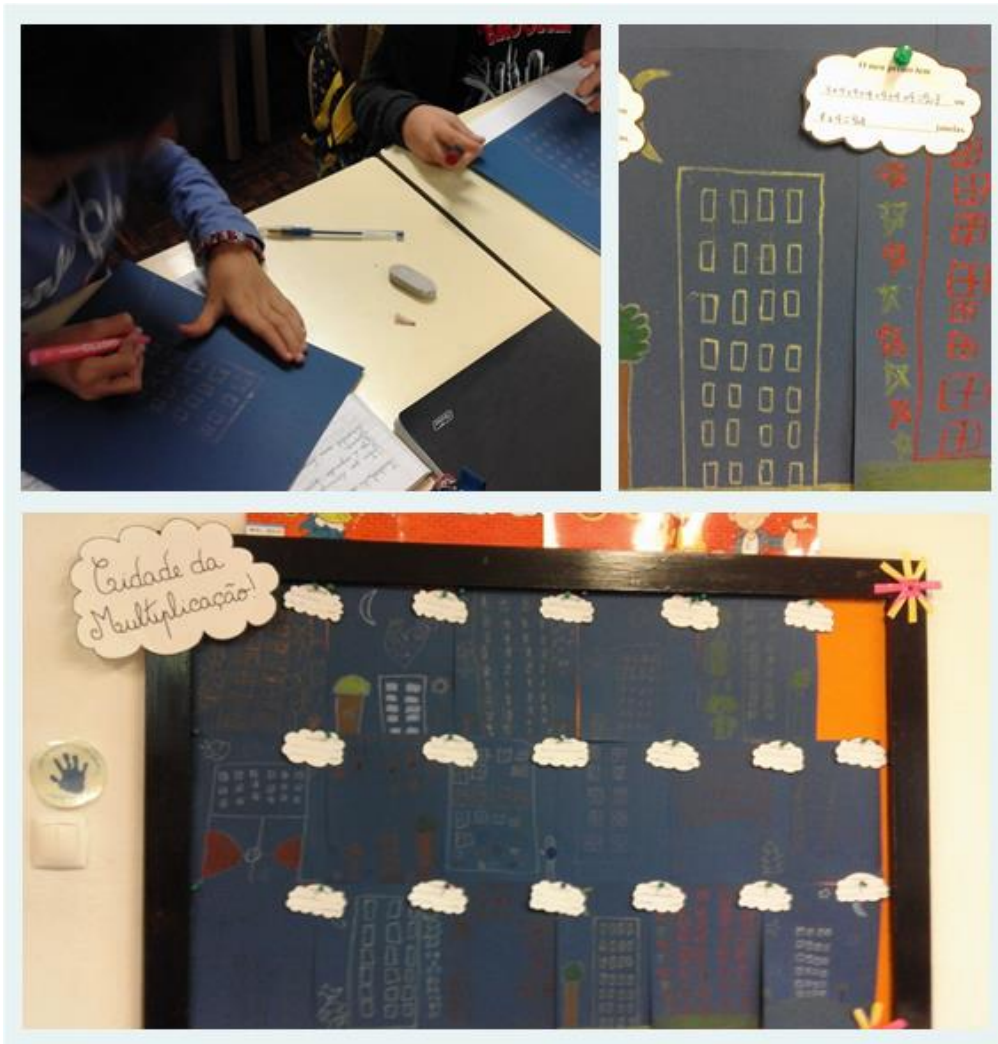
No dia seguinte, lembrou-se o poema explorado e propôs-se a realização, por parte de cada aluno, do seu próprio prédio. Tratando-se de uma produção individual, procurou-se desenvolver a imaginação, impondo apenas uma regra: que em cada andar o número de janelas fosse sempre o mesmo.

Recorrendo a materiais diversos, os alunos revelaram as suas capacidades artísticas, sendo que na sua maioria se denotava uma clara sensibilidade plástica, aspeto visível pelo uso da régua para efeitos de simetria.

Na apresentação dos múltiplos trabalhos, questionou-se os alunos sobre o número de andares de cada prédio e o número de janelas em cada andar. Sugeriu-se a tradução desses números numa expressão matemática e a identificação dos termos «parcela» e «soma». Consequentemente, perguntou-se o número de vezes que cada parcela se repetia, traduzindo-se as suas considerações numa expressão matemática simplificada. Assim se concluiu que uma adição de parcelas iguais pode ser convertida numa multiplicação, sendo os termos «fatores» e «produto» explicitados e aplicados.

Para além dos claros conhecimentos matemáticos adquiridos e da comunicação promovida, esta atividade revelou-se num diferente modo de generalização das aprendizagens desenvolvidas.

**Figura 90:** “Cidade da Multiplicação!”



De facto, “o desenvolvimento da transferência ou generalização do aprendido a novas situações tem muita importância para o crescimento da criatividade e da capacidade de tomar decisões” (Bordenave & Pereira, 1986, p.44). Tal foi evidente no envolvimento demonstrado na edificação da “Cidade da Multiplicação”.

**Figura 91:** Atividades matemáticas diferenciadas



Considerando as características, capacidades e dificuldades das alunas com necessidades educativas especiais, no decorrer da aprendizagem da multiplicação, atividades lúdicas de distinção entre maior, menor e igual (com o auxílio de legos, simbolizando cada lego uma unidade) e de subtração e adição até 30 (através de uma roleta de cálculos, onde os resultados se encontravam redigidos em molas) foram desenvolvidas.

Note-se que estas estratégias haviam sido planeadas para a semana anterior, mas não foram realizadas devido a alterações da planificação no ato de operacionalização. Reconhecendo a importância destas atividades para a concretização de conceitos matemáticos, fez-se uso da flexibilidade curricular para transpor tais estratégias para esta semana de intervenção.

Deste modo, as alunas com necessidades educativas especiais prosseguiram na construção do seu conhecimento e envolveram-se veemente no seu processo de aprendizagem.

Morgado (2004) destaca, na sua obra, algumas das características que aumentam a qualidade das práticas profissionais. Entre as múltiplas atente-se naquela que preconiza que se devem evitar os “tempos mortos”, pois estes potenciam momentos de desmotivação e comportamentos de indisciplina.

De facto, realizar um planeamento coeso entre estratégias didáticas passa por planificar atividades âncora que assegurem a continuidade do processo de aprendizagem. Assim, no decorrer da prática pedagógica, múltiplas atividades foram planeadas a fim de evitarem a interrupção do ato didático.

**Figura 92:** Atividade âncora inerente à multiplicação



Debrucemo-nos sobre uma das quais se procurou consolidar a aprendizagem da multiplicação, dividindo a turma em grupos e promovendo a realização de puzzles para identificação das adições, multiplicações e figuras correspondentes.

Ainda com o intuito de evitar a estagnação do ato educativo e proporcionar momentos de diferenciação pedagógica, múltiplos ficheiros foram realizados, permitindo a autónoma seleção e execução por parte dos alunos (conferir Apêndice 84 | Desafios Matemáticos: Ficheiros, Apêndice 85 | Manual do Explorador: Ficheiros e Apêndice 86 | Sopro Criativo: Ficheiros).

**Figura 93:** Ficheiros



No seguimento da “Cidade da Multiplicação” criada e exposta no placard, questionou-se os alunos sobre os elementos constituintes de um ambiente cosmopolita, orientando o diálogo para aspetos inerentes à segurança rodoviária: “Como é que os condutores sabem como se comportar nas ruas?”, “E as pessoas?”, “Que sinais de trânsito conhecem?”.

Desta forma se sugeriu a divisão da turma em grupos de quatro a cinco elementos e, de modo a facilitar a aprendizagem das normas de prevenção rodoviária, enquanto uns alunos realizavam individualmente alguns exercícios do manual (subjacentes à multiplicação) e as alunas com necessidades educativas especiais efetuavam atividades alusivas à letra “d”, um grupo explorava a maquete exposta junto ao quadro da sala.

Figura 94: Maquete “Segurança Rodoviária”



Negociadas as regras que permitiram o estabelecimento de um clima de qualidade na sala de aula, iniciaram-se as atividades.

Primeiramente, a maquete foi explorada livremente por cada grupo e, atentando-se no envolvimento entre pares, procurou-se intervir, colocando questões: *“O que nos indicará este sinal?”*, *“Será que o peão pode passar, sem ser na passadeira?”*, *“Esse menino na bicicleta está devidamente protegido?”*, *“Se entrássemos agora no transporte público, que atitudes teríamos de adotar?”*, *“Como sabemos se podemos entrar no mar?”*, entre outras, considerando o rumo da atividade lúdica e os descritores de desempenho delineados.

Assim se preconizou uma inicial exploração desta temática, possibilitando que os alunos conhecessem normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o seu quotidiano), identificassem alguns cuidados na utilização dos transportes públicos e aprendessem regras de segurança na praia. Tais objetivos foram mais tarde desenvolvidos, aquando de uma saída da escola, revendo-se e aplicando-se conhecimentos de forma mais autêntica e significativa.

Terminada a exploração da maquete por todos os grupos, promoveu-se um pequeno diálogo sobre o aprendido, expondo-se no quadro um modelo didático alusivo aos sinais de trânsito e prevendo-se a diferenciação dos sinais referentes a obrigação, informação, perigo ou proibição e das bandeiras de praia indicativas do estado do mar.

Deste modo, pela leitura de um simples poema se fomentou a educação literária, a aprendizagem gramatical, a exploração matemática e o estudo do meio envolvente.

## 6.5 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB

No decorrer da prática pedagógica desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, procurou-se enfatizar quesitos e princípios didático pedagógicos, sobrelevando tanto as vicissitudes da ação educativa, como o êxito das estratégias coletivamente planeadas e operacionalizadas.

Neste sentido, considerou-se interessante desenvolver uma prática em torno da educação literária, tomando partido da dimensão interdisciplinar que esta transporta. Como tal, as atividades realizadas não se restringiram a um âmbito literário, ampliando-se o espectro de oportunidades de aprendizagem a todas as áreas do saber.

De facto, a literatura define as etapas fundamentais do percurso de vida e são uma fonte de competências emotivas e utilitárias, pois permitem, não só partilhar afetos, mas também fortalecer convicções, abrir portas ao desconhecido e à interculturalidade e derrubar as barreiras dos preconceitos, juízos de valor e fundamentalismos.

Como sustentado por Fernandes (2007), a língua é essencial para o ser humano se definir e interagir com o mundo. São as experiências linguísticas ao longo da infância que delimitam o desenvolvimento da literacia. Essas experiências passam, determinantemente, pela leitura.

Da mesma forma, Letria (2006) afirma que o ato de ler proporciona à criança avanços significativos na compreensão do mundo e nas aprendizagens emocionais e cognitivas. Os textos literários atuam na organização das suas competências, no aprofundamento da sua sensibilidade, no primado da imaginação e da criatividade e, igualmente, a moldar a consciência do leitor.

Suportando esta mensagem, Balça (2008) refere que os textos de literatura infantil se encontram impregnados de valores literários, estéticos, sociais e éticos. “A literatura infantil é assim não só um veículo de convenções literárias, mas também de paradigmas e de comportamentos vigentes e considerados adequados pela sociedade em geral” (p.2).

Assim se justifica a existência da Área de Expressão e Comunicação (particularmente do domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) nas Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como do domínio Educação Literária no Programa de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (sendo, nos dois primeiros anos de escolaridade, denominado Iniciação à Educação Literária).

Ao conquistar uma gradual legitimidade no sistema literário, a literatura para a infância tem-se vindo a revelar palco de reinvenção e experimentação da língua, à qual estão subjacentes uma multiplicidade de possibilidades de conceção verbal e, conseqüentemente, aliciamento sonoro e semântico (Bastos, 2005).

Considerando que, “a língua tem uma irreprimível vontade de poesia” (Pina, 2006, p.114, aludido por Silva, 2006, p.1), esta dimensão lúdica da linguagem evidencia-se distintamente no texto lírico, nomeadamente pela via da intertextualidade (Bastos, 2005). A poesia é, neste sentido, a criação por excelência, o poeta o seu criador e a apetência da criança natural. Efetivamente, “a poesia é qualquer coisa de infantil, de mnemónico, de auxiliar e inicial” (Bastos, 1999, p.157).

Além do seu evidente cariz criativo, o texto poético espelha uma preocupação em ultrapassar a cultura do imediatismo, a utilidade pragmática da língua, o mundo objetivo e a leitura como ação exclusivamente formativa. Assim, apela a multifacetadas interpretações, à exploração de temáticas contracorrente e à descontinuidade de práticas de leitura passivas (Bastos, 1999).

Rompendo com estereótipos, infletindo a tendência massificadora da literatura para a infância e renegando o didatismo ou a imposição moralista, os textos poéticos selecionados enunciaram-se como recursos ideais para uma eterna viagem.

Esta aventura pela linguagem não se restringiu meramente a um plano interpretativo, na medida em que se despoletou a produção: o aprender fazendo. Deste modo, cada semana de atividades iniciava-se com a exploração de um poema e concluía-se com a divulgação da panóplia de criações individuais e coletivas no jornal da Escola, “O Golfinho”.

Assim se demonstrou valorizar a educação literária, considerando os pressupostos teóricos mencionados e as características, interesses e necessidades de cada criança da turma do 2.º A.

## Considerações Finais

---

Ao longo das práticas pedagógicas supramencionadas, adotou-se uma postura reflexiva e, conseqüentemente, reguladora da ação educativa. Procurando manter tal atitude, cita-se a seguinte fábula narrada por Morgado (2004):

Havendo um fogo na floresta, um dos seus habitantes mais pequenos, o colibri, enchia repetidamente o bico de água e lançava-a sobre as chamas. Um outro pássaro bem maior e perante tal azáfama interroga-o: «A apagar o fogo com um bico desse tamanho?» Obteve como resposta: «Estou a fazer a minha parte.» (p.106).

Eu sou esse colibri, à semelhança de muitos outros professores e jovens em formação. Eu tenciono fazer a diferença. Aliás, acredito que já a faça, ainda que em pequenas proporções.

De facto, no decorrer da panóplia de práticas, contactei com diversificados, autênticos, dinâmicos e enriquecedores contextos de aprendizagem, valorizando tanto o processo de observação, como o de intervenção. Sabendo que na educação não existem receitas, creio que desenvolvi atividades que primaram pela forma como procurei envolver os principais agentes do processo de aprendizagem, tendo subjacente uma pedagogia da participação.

Conceptualizando a infância como uma fase de desenvolvimento imbuída de fantasia e a escola como meio de resposta às necessidades, interesses e características de cada aluno, considera-se inconcebível segregar a natureza imaginativa da infância. Nesta senda, nas atividades propostas foi reconhecida a autonomia da criança na gestão de recursos, na definição de estratégias, na sua expressão livre e na avaliação do seu desempenho.

Através das práticas pedagógicas desenvolvidas, foi possível criar uma articulação entre as situações que delas emergiram e os pressupostos teóricos e metodológicos inicialmente abordados. Esta relação simbiótica entre teoria e prática tornou-se, ainda, mais saliente com a edificação do conhecimento *praxeológico*, fruto dos projetos de Investigação-Ação operacionalizados.

Ainda, considero que concretizei as dimensões basilares do processo de desenvolvimento curricular e de intencionalidade educativa (observar, planejar, agir e avaliar), dando voz a cada aluno, e adquiri uma maior esperança na concretização de uma (não tão utópica) educação democrática.

Deste modo, procurei edificar aquela que entendo ser a genuína aprendizagem, uma estrutura livre de oportunidades de ação consciente do valor da infância (e de todas as características inerentes a esta fase de desenvolvimento), em que a criança cresce em autorrealização e autoexpressão.

Assim, desenvolvi uma panóplia de competências e adquiri um manancial de recursos que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futura docente. Sendo certo que este é um processo de aprendizagem e reflexão contínua, tal ação demanda uma incessante construção. Até porque, sem uma sucessiva atualização de conhecimentos e reflexão de estratégias pedagógicas, o docente corre o risco de estagnar em práticas rotineiras, monótonas e ineficazes. Como tal, recorri à criatividade e à imaginação, de modo a convocar recursos inesperados em prol de uma aprendizagem significativa, autêntica e contextualizada.

Naquela que seria a natural continuidade desta conclusão, deveria referir que este seria o momento de dar por terminado este relatório de estágio. Contudo, face à sua importância, existe uma clara necessidade de deixá-lo em aberto. Desta forma, permite-se que este seja um documento de revisitação constante, num esforço por uma clara adoção de atitudes de crítica, ponderação, questionamento e reflexão.

## Referências

---

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2009). “Considerações Finais e Recomendações do Estudo”. Conselho Nacional da Educação. *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (198-232). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora de mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Angotti, M. (1994). *O Trabalho Docente na Pré-Escola: Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Alves, M. G. & Varela, T. (2012). Construir a Relação Escola-Comunidade Educativa: Uma Abordagem Exploratória no Concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, (N.º 25), 31-61.
- Alves, R. (2002). *Gaiolas e Asas*. Porto: Edições ASA.
- Balça, A. (2008). Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. *E-f@bulations/E-f@bulações*. Acedido a 29 de maio de 2018, disponível em <https://goo.gl/5xGWnF>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, G. (2005). *O poder da palavra – dizer e fazer na literatura para crianças*. Acedido a 25 de maio de 2018, disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/337>.
- Bastos, H. (2007). *A Criança de Transição: Estudo das representações e atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado - Universidade Portucalense, Portugal.

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico*. Acedido a 3 de abril de 2018, disponível em <https://goo.gl/V977Es>.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (1986). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. (9.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bravo, M. M. G. F. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de articulação curricular*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal.
- Brazão, P. (2007). O Diário do Diário Etnográfico. In J. Sousa & C. Fino (orgs.). *A Escola sob Suspeita* (289-307). Porto: Asa Editores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*. Acedido a 3 de abril de 2018, disponível em <https://goo.gl/BpCZQ7>.
- Cariço, M. (2016, abril 10). José Pacheco: “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende”. *Observador*. Acedido a 12 de abril de 2018, disponível em <https://goo.gl/sfLH3u>.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Costa, J. A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: Um contributo para a sua (des)construção. *Educ. Soc.*, 24 (85), 1319-1340.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Craveiro, C. & Formosinho, J. (2002). Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância. *Saber Educar*, 7, 9-27.

- Cruz, A. R. L. (2012). *A Articulação Curricular entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal.
- Dias, J. R. (2002). A Educação na viragem do milénio: De Edgar Faure a Jacques Delors. Ensaio de enquadramento conceptual. In E. O. Medeiros (org.), *Educação: Caminho para o Século XXI* (19-32). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Direção-Geral da Educação (2017). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Acedido a 12 de maio de 2018, disponível em <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>.
- Domingos, A. M., Neves, I. P. & Galhardo, L. (1984). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira (2015-2019). *Projeto Educativo de Escola – Regras para a Cidadania: uma construção a caminho do Futuro*.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (2013-2017). *Projeto Educativo de Escola – Educar para os Valores*.
- 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*.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (53-89). Porto: Edições ASA.
- Fernandes, E. (2011). *David Ausubel e a Aprendizagem Significativa*. Acedido a 3 de maio de 2018, disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml?page=0>.
- Fernandes, P. F. P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo, *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (19-31). Lisboa: Lidel.

Ferreira, A. B. (2015, abril 21). Esta é a escola portuguesa que os ingleses copiaram. *Diário de Notícias*. Acedido a 3 de abril de 2018, disponível em <http://www.dn.pt/portugal/interior/esta-e-a-escola-portuguesa-que-os-ingleses-copiaram-4522286.html>.

Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Fino, C. N. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, (3), 95-105.

Fino, C. N. (2008). *A Etnografia enquanto Método: Um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Acedido a 3 de abril de 2018, disponível em <https://goo.gl/2LtaHC>.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2003). *A Escola como Organização Aprendizante* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: ARTMED.

Gadotti, M. (1998). *Janusz Korczak: Percursor dos direitos da criança*. Israel: The Janusz Korczak Association.

Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gonçalves, M. I. F. (2013). *A Comunicação na Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Portugal.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola: Estórias sobre a educação*. Porto: Edições Asa.

Junta de Freguesia de Santo António (2013). *A Freguesia*. Acedido a 7 de abril de 2018, disponível em <http://www.jf-santoantonio.pt/>

- Junta de Freguesia de S. Martinho (n.d.). *São Martinho*. Acedido a 3 de abril de 2018, disponível em <http://www.jf-saomartinho.pt/index.html>.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias: Série pesquisa em educação*. (vol.9). Brasília: Liber Livro.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 67-81.
- Letria, J. J. (2006). Confissões de um leitor apaixonado. *No Branco do sol as cores dos livros: 6º encontro sobre literatura para crianças e jovens – Beja, 12 e 13 de fevereiro de 2004*. Lisboa: Caminho.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais*. Porto: Areal Editores.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Marelenquelem, M. & Garcia, B. R. Z. (2003). *O Conto de Fadas e o Imaginário Infantil*. Acedido a 23 de março de 2018, disponível em <https://goo.gl/usTg9G>.
- Martins, A. F. S. (2014). *A Transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB: Uma preocupação de todos*. Relatório de Prática Profissional Supervisionada, Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mello, I. E. (2011). *O Imaginário no Cotidiano Escolar*. Acedido a 23 de março de 2018, disponível em <https://goo.gl/gWUzUc>.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA.

Mesquita, A. M. D. (2014). *O Processo de Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo avaliativo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal.

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Acedido a 24 de abril de 2018, disponível em <https://goo.gl/Gw9FGn>.

Molina, M. J. (2015). *Socorro, sou professor!* (3.ª ed). Lisboa: Bookout.

Morgado, J. C. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Mundos de Vida (2012). *Dia Nacional do Pijama*. Acedido a 26 de março de 2018, disponível em <https://goo.gl/uUSh2e>.

Neto, C. (2001). *A Criança e o Jogo: Perspectivas de investigação*. Acedido a 26 de março de 2018, disponível em <https://goo.gl/UpE9r5>.

Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org). (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Ongaro, C. F. & Silva, C. S. (2006). *A Importância da Música na Aprendizagem*. Acedido a 28 de março de 2018, disponível em <https://goo.gl/kpAJqr>.

Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Minho: Livraria Minho.

- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. (2.<sup>a</sup> ed). Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. R. & López, E. D. (2012). *Aprendizagem e Curriculum – Didática Sociocognitiva Aplicada*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Perrenoud, P. (1993). Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistemática da Mudança Pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (173-188). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2.<sup>a</sup> ed.). S. Paulo: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, M. (1997). A Infância como Construção Social. In M. J. Sarmiento, *As Crianças: Contextos e identidades* (31-73). Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Pires, C. M. (2010). A Investigação-Ação como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente. *EDUSER: Revista de Educação*, II, (2), 66-83.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, (2), 51-81.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. & Gaspar, M. I. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (p.131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas.

- Rosa, M. C. M. F. (2013). *A Matemática na Transição do Pré-Escolar para o Primeiro Ciclo: Importância e dificuldades percebidas pelos professores e educadores*. Dissertação de Mestrado – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA).
- Sanches, A. (2016, setembro 8). Exaustos, desiludidos ou baralhados. Um terço dos professores sente-se assim. *Público*. Acedido a 28 de março de 2018, disponível em <https://goo.gl/KKqB1j>.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 127-142.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- 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 (DGE).
- Silva, S. R. (2006). *Coisas que não há que há: a escrita poética para a infância de Manuel António Pina*. Acedido a 25 de maio de 2018, disponível em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot\\_escrita\\_poetica\\_MAP\\_a.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_escrita_poetica_MAP_a.pdf).
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. Acedido a 28 de março de 2018, disponível em <https://goo.gl/dqZD5B>.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teixeira, M. C. S. (2006). Pedagogia do Imaginário e Função Imaginante: Redefinindo o Sentido da Educação. *Olhar de Professor*, 9 (2), 215-227.
- Thurler, M. G. & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança: Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.

UNESCO (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido a 28 de março de 2018, disponível em <https://goo.gl/o6kpfL>.

Varela, B. L. (2013). *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Conceções, práxis e tendências*. Praia: Edições Uni-CV.

Viana, C. (2016, abril 6). O que a Finlândia vai mudar no ensino é em tudo contrário ao que Portugal fez. *Público*. Acedido a 28 de março de 2018, disponível em <https://goo.gl/jpBe9t>.

Vilarinho, M. E. (2000). As Crianças na Formulação das Políticas Educativas para a Infância. In *Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. III Volume, (486-492). Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.



## Referências Normativas

---

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

Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201 – II Série - A*.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República N.º 79 – I Série*. Ministério  
da Educação.

Decreto-Lei N.º 224/2009, de 11 de setembro. *Diário da República N.º 177 – I Série*.  
Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República N.º 240 – I Série*.  
Ministério da Educação e Ciência.

Despacho N.º 5907/2017, de 5 de julho. *Diário da República N.º 128 – II Série*. Gabinete  
do Secretário de Estado da Educação.

Lei N.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237 – I Série*. Assembleia da  
República.

Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34 – I Série – A*. Assembleia da  
República.

