

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Tânia Sofia Pereira Gonçalves
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

dezembro | 2020

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Tânia Sofia Pereira Gonçalves

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

ORIENTADORA

Maria José de Jesus Camacho



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2019/2020

Tânia Sofia Pereira Gonçalves

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

Orientadora: Professora Doutora Maria José de Jesus Camacho

Funchal, dezembro de 2020

Crianças... são como
borboletas dançando ao vento!
Algumas voam rápido, outras
voam pausadamente, mas todas
voam do seu melhor jeito,
porque cada uma é...
Especial!!!

Inês Clímaco

Agradecimentos

Cheguei ao final de uma longa caminhada, a qual não teria sido possível sem o contributo de diversas pessoas. Este percurso foi assinalado por momentos que me marcaram a nível pessoal e profissional. Quero expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que acompanharam e contribuíram para a concretização deste percurso.

O meu sincero agradecimento às crianças da Sala Amarela da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada pela forma afetuosa que me receberam, pelos sorrisos, abraços, beijinhos e pelas experiências que vivemos juntos. Igualmente agradeço aos alunos do 4.º A, assim como, aos alunos do 1.º A da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, pelos momentos de afeto e experiências vivenciadas, pela vossa dedicação e motivação pela aprendizagem. Sem vocês isto não seria possível.

À Comunidade Educativa da EB1/PE do Areeiro e Lombada e da EB1/PE de São Martinho, pela receção, ajuda e partilha e por poder participar de forma ativa nos projetos desenvolvidos.

Às cooperantes, Educadora Vera Henriques e à Professora Diamantina Silva, pela disponibilidade de me terem recebido, por todo o apoio e cooperação ao longo da prática pedagógica, assim como pela orientação e conselhos que permitiram que progredisse a nível pessoal e profissional. Obrigada por partilharem o vosso conhecimento e sabedoria.

À minha família que sempre me apoiou e acompanhou em todos os momentos. Obrigada pelo carinho, pela compreensão e incentivo.

À minha mãe, pelo amor, carinho, incentivo e apoio, por acreditar em mim, de forma incondicional, no alcance dos meus sonhos e objetivos. Foste um verdadeiro pilar nesta caminhada.

Aos meus irmãos por todo o amor, apoio e por me fazerem acreditar que era capaz.

Aos meus sobrinhos pelo amor e pela paciência que tiveram quando não podia brincar com vocês porque tinha trabalhos a fazer.

Ao meu namorado pelo incentivo, apoio, preocupação e palavras reconfortantes e sábias nos momentos certos. Obrigada pela compreensão e por me fazeres acreditar que conseguia ultrapassar os desafios sucedidos.

Às minhas amigas e companheiras de curso, Filipa e Cláudia, pelo companheirismo, amizade, partilha de saberes e cooperação e por todas as experiências que partilhamos no decorrer desta caminhada.

À minha Orientadora Científica, Doutora Maria José Camacho, pela partilha de saberes, incentivo e apoio na concretização deste relatório.

A todos os docentes da Universidade da Madeira que, de um modo geral, contribuíram com os seus conhecimentos e ensinamentos.

Obrigada a todos!

Aqueles que passam por nós,

não vão sós,

não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si,

levam um pouco de nós.

Antoine de Saint Exupéry

Resumo

Este relatório tem como propósito refletir acerca das práticas pedagógicas efetuadas em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como dar a conhecer os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a minha ação pedagógica. A prática pedagógica realizada na valência de Educação Pré-Escolar, concretizou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada. Por sua vez, as práticas pedagógicas em contexto de 1.º Ciclo ocorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, numa turma de 4.º ano e, posteriormente, numa turma de 1.º ano de escolaridade.

A articulação entre a teoria e a prática decorrente da profissão docente é essencial, uma vez que carece de uma procura constante de respostas que viabilizam uma melhoria da ação docente, assim como uma adequação aos interesses e necessidades das crianças com quem interagem. Assim, o docente, como investigador e reflexivo, deve considerar a metodologia de Investigação-ação como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da sua prática educativa. Neste sentido, procurou-se responder às problemáticas identificadas em contexto da Educação Pré-Escolar, bem como no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da promoção de estratégias de intervenção.

Em conformidade com o que foi aludido surgiu no contexto da Educação Pré-Escolar a questão: **Como desenvolver um trabalho inclusivo promovendo todas as áreas de desenvolvimento preconizadas para as crianças da Sala Amarela?**

Analogamente, nas práticas pedagógicas no 1º ciclo do Ensino Básico emergiram as questões: **Como desenvolver nos alunos do 4.ºA competências de cidadania no âmbito do saber estar e saber ouvir?** e **Como ajudar os alunos do 1.ºA a gerir de forma equilibrada as suas emoções?**

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

Abstract

This report has to reflect on the pedagogical practices carried out in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, as well as making known the theoretical and methodological assumptions that guided my pedagogical action. The pedagogical practice carried out in the Pre-School Education valence, took place in the Basic School of the 1st Cycle with Pre-School of Areeiro and Lombada. In turn, the pedagogical practices in the context of the 1st Cycle took place at the Basic School of the 1st Cycle with Pre-School Education of São Martinho, in a 4th grade class and later in a 1st year class.

The articulation between theory and practice resulting from the teaching is essential, since it lacks a constant search for answers that allow an improvement in teaching action, as well as an adaptation to the interests and needs of the children with whom they interact. So the teacher, as an investigator and reflective, must consider the Research-Action methodology as a fundamental tool for the development of his educational practice. In this sense, we tried to answer the problems identified in the context of Pre-School Education, as well as in the 1st Cycle of Basic Education, through the promotion of intervention strategies.

In accordance with what was previously mentioned, the question arose in the context of Pre-School Education: **How to develop inclusive work promoting all development areas recommended for children in the Yellow Room?**

Similarly, in the pedagogical practices in the 1st cycle of Basic Education, the following questions emerged: **How to develop citizenship skills in the 4th A students in the context of knowing how to be and knowing how to listen?** and **How to help 1st A students to manage their emotions in a balanced way?**

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

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de Figuras	xv
Índice de Gráficos	xvii
Índice de Tabelas	xix
Índice de Conteúdos do CD-ROM	xxi
Lista de Siglas e Abreviaturas	xxiii
Introdução	25
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	27
Capítulo 1 - A construção da identidade docente - processo e percurso	29
1.1. Identidade docente	29
1.2. O Perfil do educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	32
1.3. O papel do Educador e do Professor.....	37
1.4. Qualidade na Educação: como promovê-la?.....	38
1.4.1. Do professor reativo ao professor reflexivo	39
1.4.2. Envolvimento da família na educação das crianças.....	40
Capítulo 2 - Educação no século XXI: pressupostos e desafios	43
2.1. Educação no século XXI	43
2.2. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	45
2.3. Operacionalização Curricular na Educação em Portugal.....	47
2.3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.....	48
2.3.2. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	51
2.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular	53
2.4.1. Aprendizagens Essenciais	55
2.4.2. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	58
Capítulo 3 - Opções Metodológicas inerentes à Prática Pedagógica	61
3.1. Intencionalidade Pedagógica na Educação	61
3.2. A Interdisciplinaridade	63
3.3. A Aprendizagem Significativa.....	65
3.4. A Aprendizagem Cooperativa.....	66
3.5. A Gestão, o Planeamento e a Avaliação na Prática Educativa.....	69

Capítulo 4 - A Investigação-ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica	75
4.1. O que é Investigação-ação?	75
4.2. Metodologia de Investigação-ação	77
4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	78
4.3.1. Observação Participante.....	79
4.3.2. Notas de Campo	79
4.3.3. Diários de Bordo.....	79
4.3.4. Fotografias e Vídeos	80
4.4. Método de Análise de Dados	80
PARTE II - ENQUADRAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	83
Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar	85
5.1. Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de São Martinho	85
5.2. Caraterização da Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada.....	87
5.3. Sala Amarela.....	89
5.3.1. Caraterização do grupo de crianças	89
5.3.2. Organização do Ambiente Educativo	92
5.3.3. Rotina Diária	97
5.3.4. Caraterização das famílias.....	99
5.4. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa.....	101
5.5. Momentos de Aprendizagem na Sala Amarela	103
5.5.1. O outono: O meu herbário.....	103
5.5.2. O Dia da Alimentação.....	106
5.5.3. O Natal: A germinação de sementes (searas)	112
5.6. Projeto de Investigação-ação em contexto de Educação Pré-Escolar.....	115
5.6.1. Enquadramento do problema.....	115
5.6.2. Questão de Investigação-ação	117
5.6.3. Estratégias de intervenção.....	118
5.6.4. Fases do projeto.....	123
5.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	124
Capítulo 6 - Intervenções Pedagógicas no 1º Ciclo do Ensino Básico	129
6.1. Caraterização da Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho	129
6.2. A Turma do 4.ªA	131
6.2.1. Caraterização da sala	131

6.2.2. Horário Semanal.....	133
6.2.3. Caracterização da turma	133
6.3. Projeto de Investigação-ação.....	136
6.3.1. Enquadramento do problema.....	136
6.3.2. Questão de Investigação-ação	139
6.3.3. Estratégias de intervenção	139
.....	141
6.3.4. Fases do projeto.....	143
6.4. Momentos de aprendizagem	144
6.4.1. Exploração da obra <i>A maior flor do mundo</i> de José Saramago	145
6.4.2. Área - Exploração através do Tangram	153
6.4.3. O nosso papel na preservação do ambiente	157
6.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	164
Capítulo 7 - Intervenção Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	168
7.1. A turma do 1º A.....	168
7.1.1. Caracterização da sala.....	168
7.1.2. Horário Semanal.....	170
7.1.3 Caracterização da turma	171
7.2. Projeto de Investigação-ação.....	174
7.2.1. Enquadramento do problema.....	174
7.2.2. Questão de Investigação-Ação	178
7.2.3. Estratégias de intervenção	178
7.2.4. Fases do projeto.....	181
7.4. Momentos de aprendizagem	182
7.4.1. Exploração da obra <i>Natal nas asas do arco-íris</i> de Alice Cardoso e aprendizagem da letra <i>v</i> nas formas minúscula e maiúscula	183
7.4.2. Números e operações - Aprender o algarismo 7 com recurso a alguns materiais	188
7.4.3. Atividade Experimental - As cores	193
7.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	196
Considerações Finais.....	201
Referências	203
Referências Normativas.....	216

Índice de Figuras

Figura 1 - Dinâmica do processo de construção da identidade docente.....	32
Figura 2 – Áreas de Competências.....	59
Figura 3 - Espiral de ciclos da Investigação-ação.....	77
Figura 4 - Freguesia de São Martinho.....	86
Figura 5 - Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Areeiro.....	87
Figura 6 - Recinto exterior com parque infantil, campo desportivo e jardins.....	88
Figura 7 – Grupo de Crianças da Sala Amarela.....	92
Figura 8 - Área do tapete e das construções.....	94
Figura 9 - Área da biblioteca.....	95
Figura 10 - Área da modelagem e do desenho.....	95
Figura 11 - Área do Faz-de-conta.....	96
Figura 12 – Área dos Jogos de Mesa.....	96
Figura 13 – Área da Garagem.....	97
Figura 14 - Atividades semanais da Sala Amarela.....	99
Figura 15 - Receção no lar Diletus e oferta de um painel feito pelas crianças.....	101
Figura 16 - Lanche partilhado com os idosos e jogo do lenço.....	102
Figura 17 - Registo da constituição dos diferentes grupos de folhas.....	105
Figura 18 - Realização do herbário intitulado “o meu herbário.....	106
Figura 19 - Recorte de alimentos das revistas de supermercado.....	109
Figura 20 - Refeições feitas pelas crianças com os alimentos recortados das revistas.....	109
Figura 21 - Semáforo da alimentação.....	110
Figura 22 - Confeção do sumo de fruta.....	111
Figura 23 - Atividade germinação de sementes.....	113
Figura 24 - Registos feitos pelas crianças.....	114
Figura 25 - Sementes germinadas.....	115
Figura 26 - Registo da evolução das sementes ao longo dos dias.....	115
Figura 27 - Jogo: O Pai Natal e os Duendes.....	118
Figura 28 - Realização de corações com papel crepe.....	119
Figura 29 - Atividade a germinação das sementes.....	120
Figura 30 - Leitura da história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle.....	121
Figura 31 - Escolha do chefe do dia.....	122
Figura 32 - Atividade das Abóboras Engraçadas.....	123
Figura 33 - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho.....	130
Figura 34 - Planta da sala do 4.º ano.....	132
Figura 35 - Alunos do 4.ºA.....	136
Figura 36 - Atribuição de papéis aos alunos.....	141
Figura 37 - Atribuição de recompensas.....	141
Figura 38 - Jogo do telefone.....	142
Figura 39 - Imagem da capa do livro A Maior Flor do Mundo.....	147
Figura 40 - Cartazes elaborados pelos alunos com a biografia de José Saramago.....	148
Figura 41 - Diário de um descobridor de palavras.....	149
Figura 42 - Descrição e desenho do que os alunos imaginaram.....	150

Figura 43 – Adivinha	150
Figura 44 - Esquema de instruções para a construção do Origami flor.....	151
Figura 45 - Criação de uma composição visual plástica recorrendo a materiais de desperdício.	152
Figura 46 - Texto poético com o abecedário de “Flor.....	153
Figura 47 - Atividade exploração através do Tangram.	157
Figura 48 - PowerPoint sobre os desequilíbrios ambientais.....	159
Figura 49 - Poema Planeta Azul de Luísa Ducla Soares.....	161
Figura 50 - Política dos 5 R’s.....	162
Figura 51 - Jogo “O Ecoponto”.....	163
Figura 52 - Planta da sala do 1.º ano.....	170
Figura 53 - Grupo de alunos do 1ºA.....	173
Figura 54 - Emocionómetro	179
Figura 55 - Atividades do Advento das Emoções.....	181
Figura 56 - Obra literária Natal nas Asas do Arco-íris, de Alice Cardoso.....	184
Figura 57 - Cenário da cidade cinzenta afixado no corredor da escola.....	185
Figura 58 - Treino de escrita da consoante v.....	186
Figura 59 - Circundar a letra v no poema Viva o vê de José Fanha.	187
Figura 60 - V maiúsculo.....	188
Figura 61 - Poema sobre o número 7, de Luísa Ducla Soares.....	189
Figura 62 - Representação do número 7.....	190
Figura 63 - Treino de escrita do número 7.....	191
Figura 64 - Exploração do material <i>cuisinere</i>	191
Figura 65 - Jogo do número 7.....	192
Figura 66 – Atividade Experimental: As cores.....	195
Figura 67 - Conclusão acerca da experiência.	196

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Sexo do grupo de crianças da Sala Amarela.	90
Gráfico 2 – Idades das Crianças da Sala Amarela.	90
Gráfico 3 - Alimentação referida pelas crianças relativamente ao seu pequeno-almoço e lanche.	108
Gráfico 4 - Alimentação referida pelas crianças relativamente ao seu almoço e jantar.	108
Gráfico 5 - Sexo dos alunos do 4.ºA.	134
Gráfico 6 - Idades dos alunos do 4.ºA.	134
Gráfico 7 - Sexo dos alunos do 1.ºA.	172
Gráfico 8 - Idades dos alunos do 1.ºA.	172

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Equipa educativa	89
Tabela 2 – População Escolar.....	89
Tabela 3 – Rotina diária do grupo de crianças da Sala Amarela.....	98
Tabela 4 - Número de pessoas por agregado familiar.....	99
Tabela 5 - Número de irmãos por criança.	100
Tabela 6 - Habilitações dos pais das crianças da Sala Amarela.	100
Tabela 7 – Cronograma das fases de Projeto de Investigação-ação na Sala Amarela.	123
Tabela 8 - Pessoal Docente.....	131
Tabela 9 – Pessoal não-docente.....	131
Tabela 10 - Horário semanal da turma do 4ºA.	133
Tabela 11 - Quadro das Regras.....	140
Tabela 12 - Cronograma com as fases do Projeto de Investigação-ação.	144
Tabela 13 - Horário semanal da turma do 1ºA.	171
Tabela 14 – Fases do Projeto de Investigação-ação.....	181

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A - Relatório de Estágio de Mestrado.

Pasta B - Prática Pedagógica no Contexto de Educação Pré-Escolar.

Pasta C - Prática Pedagógica no Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano).

Pasta D - Prática Pedagógica no Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano).

Lista de Siglas e Abreviaturas

1.ºCEB: Ciclo do Ensino Básico

AE: Aprendizagens Essenciais

APA: Apoio Pedagógico Acrescido

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

EPE: Educação Pré-Escolar

I-A: Investigação- Ação

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEE: Projeto Educativo de Escola

PNL: Plano Nacional de Leitura

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, representando a conclusão do meu percurso académico, tendo como alicerce o estágio pedagógico, concentrado nos contextos educativos da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, facultando o contacto e experiência na profissão docente, tornando-se numa oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

O relatório apresenta-se organizado em duas partes fundamentais, designadamente a Parte I, que se refere ao Enquadramento Teórico e Metodológico e a Parte II, que alude a Prática Pedagógica.

Relativamente à Parte I, esta segmenta-se em quatro capítulos, nomeadamente, o Capítulo 1 - A construção da identidade docente: processo e percurso; o Capítulo 2 - Educação no século XXI: pressupostos e desafios; o Capítulo 3 - Opções Metodológicas inerentes à Prática Pedagógica; e o Capítulo 4 - A Investigação-ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica.

O Capítulo 1 aborda a Identidade docente, o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o papel do Educador e do Professor, a Qualidade na Educação, numa perspetiva de como promovê-la, através da exposição dos subtópicos Do professor reativo ao professor reflexivo e o Envolvimento da família na educação das crianças.

O Capítulo 2 evidencia a Educação no século XXI, os princípios gerais e organizacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Operacionalização Curricular na Educação em Portugal, bem como alguns documentos oficiais de referência para o Educador de Infância, nomeadamente as OCEPE, e para o Professor do 1.º CEB, designadamente a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este capítulo aborda, ainda, a Autonomia e Flexibilidade Curricular, assim como o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

O Capítulo 3 expõe as Opções Metodológicas inerentes à Prática Pedagógica, espelhando a Intencionalidade pedagógica na educação, a Interdisciplinaridade, a Aprendizagem Significativa, a Aprendizagem Cooperativa e a Gestão, o Planeamento e a Avaliação na Prática Educativa.

O Capítulo 4 ostenta a importância da Investigação-ação na educação, fazendo alusão ao conceito que lhe é subjacente, a Metodologia de Investigação-ação, as Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados, assim como o Método de Análise de Dados, tendo sido estes pressupostos o pilar para a aprendizagens das crianças, assim como para o desenvolvimento da minha prática pedagógica.

No que concerne à Parte II, denominada de Enquadramento das Práticas Pedagógicas, esta ramifica-se em três capítulos, particularmente o Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar; o Capítulo 6 - Intervenção Pedagógica no 4.º do 1.º Ciclo do Ensino Básico; e o Capítulo 7 - Intervenção Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Capítulo 5 aborda todos os aspetos pertencentes à prática pedagógica efetuada na Educação Pré-Escolar, nomeadamente a caracterização do meio envolvente à escola, da instituição, a caracterização do grupo de crianças da Sala Amarela, a Organização do Ambiente Educativo, a rotina diária do grupo de crianças, a caracterização das famílias, a atividade desenvolvida com a comunidade Educativa, os três momentos de aprendizagem, assim como o Projeto de Investigação-ação em contexto de Educação Pré-Escolar e, por fim, a reflexão sobre a Prática Pedagógica.

Igualmente, os Capítulos 5 e 6 referentes às Práticas Pedagógicas desenvolvidas no 1.º CEB irão evidenciar os aspetos referidos anteriormente, mais especificamente a caracterização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, onde decorreram as duas práticas pedagógicas, primeiramente numa turma de 4.º ano e, posteriormente, numa turma de 1.º ano, a caracterização da sala, o horário semanal, a caracterização da turma, o projeto de Investigação-ação, os três momentos de aprendizagem e a reflexão sobre a Prática Pedagógica, no final de cada capítulo.

Para além da Parte I e II, neste relatório encontram-se as considerações finais, que traduzem uma breve reflexão de todo o percurso desenvolvido.

De modo a complementar e enriquecer o presente relatório, no final, encontram-se as referências alusivas à bibliografia consultada e as referências normativas que auxiliam todo o trabalho teórico e prático desenvolvido. Importa referir que os apêndices deste relatório estão compilados no CD-ROM, permitindo aceder às planificações, aos diários de bordo e às grelhas de avaliação.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo 1 - A construção da identidade docente - processo e percurso

Analisar a construção da identidade docente pressupõe compreender que a evolução da sociedade afeta o espaço escolar e coloca o educador e o professor numa constante busca pela compreensão da sua identidade profissional, do seu papel no contexto histórico e social da educação, e aquisição de competências ajustadas à realidade. Para além disso, deve ser compreendida como um conceito móvel e múltiplo, que depende de cada indivíduo, instável e suscetível a mudanças. Este processo, marcado por um percurso de competências nas mais determinadas áreas será analisado nos tópicos seguintes, com abordagem à Identidade docente, ao Perfil do educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e ao papel de ambos, numa perspetiva de promoção da qualidade na educação.

1.1. Identidade docente

A identidade docente pode ser definida como uma relação complexa entre a ação e as representações, naquilo que são os contextos e as interações profissionais docentes (Blin, 1997). Ela está, por isso mesmo, em constante construção dinâmica, num processo interativo e ininterrupto, resultante de variadas interações sociais, sendo que, por um lado, salienta-se a importância do processo de socialização profissional e das interações nos contextos de trabalho (Dubar, 1997; Dubar & Tripier, 1998; Sainsaulieu, 1996 citado por Nascimento 2007). Este processo é especialmente importante durante a formação profissional, na medida em que a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências deve conjugar-se com a integração das dinâmicas presentes nos processos motivacionais, representacionais e sociais. A socialização profissional deve ser intentada desde o início, promovendo o entendimento da realidade da profissão e possibilitando o confronto e a produção das representações profissionais, abrangendo a imagem da profissão e de si próprio enquanto profissional.

Segundo Pimenta (1999), a identidade docente pode ser baseada por três elementos: as referências teóricas; os saberes pedagógicos e os saberes de experiência. Isto significa que a identidade docente é constituída pelo conhecimento disciplinar, curricular, de formação profissional e da própria experiência, que resulta num conjunto

de saberes adquiridos e requeridos na prática docente mediante os quais os educadores e professores norteiam a sua práxis.

De acordo com Nascimento (2005), e numa abordagem teórica e empírica da identidade docente e da sua construção na formação inicial, são três as dimensões fundamentais que devem ser destacadas: a dimensão motivacional; a dimensão representacional; e a dimensão socio profissional. Em primeiro lugar, a dimensão motivacional está relacionada ao projeto profissional, recaindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma. Os fatores que podem levar à escolha da profissão docente são inúmeros, e podem ser de motivação intrínseca, como é o caso do sentimento de um gosto ou vocação para o ensino, a procura de uma realização pessoal e, até mesmo, o cumprimento de um ideal de serviço; ou de motivação extrínseca, como os motivos sociais e económicos relacionados com as perspetivas de emprego ou as condições de trabalho inerentes à profissão, incluindo influências e expectativas de outros. A escolha pode ser voluntária ou circunstancial, tendo por base algumas motivações conscientes ou inconscientes, pessoais ou interpessoais. Desta forma, é fundamental que se analise a orientação motivacional para o curso frequentado e para a docência uma vez que, de acordo com Esteve (1992), quanto menor for a orientação motivacional e maior o desejo de abandono da profissão, pior será o mal-estar docente. No que respeita ao decurso da formação, a motivação deve ser contribuidora do projeto profissional, sendo que ela é significativamente influenciada pelo projeto educacional do Estado e seus dispositivos legais e isto significa que “o Estado cria novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século” sendo essas “as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida” (Lawn, 2001, p. 120).

A dimensão representacional diz respeito à perceção profissional, ou seja, à imagem da profissão docente e de si enquanto professor. Isto significa que a escolha pela docência envolve uma representação daquilo que será um bom professor ou um modelo de professor ideal, baseado nas próprias experiências enquanto aluno e, mais tarde, no decorrer da formação e confronto profissional. Sobre isto descrevem Garcia et al. (2005) que a identidade profissional docente resulta das “posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professor/aas no exercício de suas funções em contextos laborais concretos” (p. 48). Ao longo da atividade profissional, esta imagem vai sendo reformulada tendo em conta as alterações que vão acontecendo ao nível do sistema de ensino e da própria sociedade (Estrela, Esteves, &

Rodrigues, 2002). Muitas vezes, a imagem elaborada durante a formação acadêmica choca com a imagem que se depara no início da atividade profissional, sendo que essa discórdia pode estar relacionada com a escolha não informada da profissão, a idealização da profissão, atitudes e características pessoais não adequadas, e, ainda, a ocorrência de uma formação muito teórica e afastada da realidade. O início da profissão representa uma fase de exploração, em que ocorre uma oscilação entre sobrevivência e descoberta.

Por fim, a dimensão socio profissional diz respeito aos processos de socialização profissional, isto é, aos níveis social e relacional e aos sistemas de interação inerentes ao mundo profissional (Blin, 1997). É aqui que o docente é inserido na cultura, no grupo e nos contextos profissionais, podendo ocorrer uma dualidade entre um modelo ideal e um modelo real e havendo muita influência da projeção pessoal numa carreira futura, a definição dos papéis e das tarefas a desempenhar e a constituição de um grupo de referência como mecanismo essencial na gestão da referida dualidade (Nascimento, 2007). Depois, ao longo da carreira, outras preocupações específicas vão surgindo, resultantes das mudanças que vão acontecendo no sistema e que demandam uma adaptação persistente e, algumas vezes, a redefinição das identidades profissionais

É de referir, ainda, que estas dimensões da identidade docente estão correlacionadas entre si, numa dinâmica complexa, como podemos observar na Figura 1, em que a escolha profissional se encontra profundamente ligada à união das características pessoais e profissionais, ao desenvolvimento da imagem de si e da identidade social, das relações sociais, instituição educacional, família e educandos, com influência na estruturação do conhecimento e, por outro lado, a motivação para a profissão apoia-se nas representações da profissão e nas significações atribuídas ao papel e às condições de exercício da função, estando, por sua vez, sujeita a variáveis pessoais e às relações anteriormente vividas com o meio escolar e os professores.

Figura 1 - Dinâmica do processo de construção da identidade docente.



Fonte: Nascimento (2007).

Em conclusão, a identidade profissional não é estática, tratando-se de um percurso de aprendizagem e fases de renovação de conceitos e atitudes, cuja construção constitui-se uma necessidade primordial para que a educação possa atingir os seus propósitos constitucionais e garanta a sua função social.

1.2. O Perfil do educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Educador de Infância (EI) e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) têm o seu perfil traçado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Relativamente ao EI, cabe-lhe a conceção e o desenvolvimento do currículo, mediante a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares, com o objetivo da construção de aprendizagens integradas. No que concerne à organização do ambiente educativo, é sua função organizar o espaço e os materiais, pensando-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de maneira a facultar às crianças experiências educativas integradas, sendo que esses materiais devem ser diversificados e estimulantes, selecionados a partir do contexto e experiências de cada criança. A gestão do tempo deverá ser feita de modo flexível e diversificado, com compreensão pelas referências temporais das crianças. Os recursos

educativos devem ser mobilizados e geridos, e o educador deve criar e manter as condições de segurança, acompanhamento e bem-estar necessários. Para além disso, o EI deve observar cada criança, individualmente e em pequeno e grande grupo, planificando atividades e projetos adequados às necessidades específicas de cada uma e dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Esta planificação deverá ter em conta o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências das crianças. A intervenção educativa deverá, desta forma, ser planificada de forma flexível e integrada, contando com os elementos recolhidos da observação e avaliação, assim como das propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e os imprevistos decorrentes do processo educativo. As atividades planificadas devem servir objetivos abrangentes e transversais, com aprendizagens dos vários domínios curriculares. De uma perspetiva formativa, a avaliação deve centrar-se na própria intervenção, no ambiente e nos processos educativos utilizados, para além do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo. No que respeita à ação educativa, o EI deverá relacionar-se com as crianças de modo a privilegiar a segurança afetiva e a autonomia, promovendo o envolvimento de cada criança nas atividades e projetos que sejam da sua iniciativa, do educador ou do grupo, contribuindo para o desenvolvimento da mesma. A cooperação entre as crianças deve ser fomentada pelo educador, com garantia da valorização e integração de cada uma. As famílias e a comunidade devem ser envolvidas nos projetos, no sentido do desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo. A curiosidade das crianças pelo ambiente deve ser estimulada, com promoção da capacidade de identificação e resolução de problemas. O EI tem o dever de fomentar as capacidades de realização de tarefas, assim como das disposições para aprender. A educação para a cidadania será promovida através do desenvolvimento pessoal, social e cívico, sendo que o educador mobiliza o conhecimento e as competências imprescindíveis ao desenrolamento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. No que se refere à expressão e comunicação, o ambiente deverá ser organizado para que se propicie a estimulação comunicativa, com oportunidades específicas de interação social e de desenvolvimento da linguagem oral, em especial dos que pertencem a grupos social e linguisticamente desfavorecidos ou minoritários. Deverá ser favorecido o surgimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, mediante atividades de exploração de materiais escritos. Os diferentes tipos de expressão – plástica, musical, dramática e motora – deverão ser promovidos de forma integrada, nas várias experiências de

aprendizagem curricular. Especificamente sobre a expressão plástica, deverão ser utilizadas linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo. Já no que respeita à expressão musical, as atividades desenvolvidas deverão permitir que as crianças produzam sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e, ainda, o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical. Relativamente à expressão dramática, as atividades e projetos desenvolvidos deverão constar dos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, possibilitando a expressão e o desenvolvimento motor, para que se proporcione a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal, para além do recurso a diversas formas de expressão dramática, com exploração das possibilidades técnicas de cada uma destas. No âmbito da expressão motora, os jogos deverão ser organizados com regras cada vez mais complexas, que permitam um maior controlo motor na atividade lúdica, assim como a socialização pelo cumprimento das regras. Diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo deverão ser promovidas, de forma a desenvolver a motricidade global das crianças, assim como a motricidade fina e ampla. Em contexto do conhecimento do mundo, o EI deverá promover atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos, com incentivo pela observação, exploração e descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos, recorrendo à representação corporal, oral e gráfica. O educador deverá, ainda, criar momentos para a exploração de quantidades, utilizando a comparação, a estimativa e os sistemas convencionais e processos não convencionais de numeração e medida. Isto significa que o educador deverá estimular, nas crianças, a curiosidade inata, assim como a capacidade de identificação das características das vertentes natural e social da realidade circundante e de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos. O interesse pelas tradições da comunidade deve ser desperto através de atividades adequadas, assim como a observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que permitam o confronto de possibilidades e interpretações, diretamente relacionadas ao seu contexto, e o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

No que ao professor de 1.º CEB diz respeito, este deverá desenvolver o respetivo currículo, no âmbito de uma escola inclusiva, através da mobilização e integração dos conhecimentos científicos das diversas áreas, como vista à promoção da aprendizagem dos alunos. Desta forma, deverá cooperar na elaboração e avaliação do projeto curricular

da escola e na concepção do projeto curricular da turma, em colaboração com outros docentes e articulação com o conselho de docentes. As aprendizagens deverão, deste modo, ser desenvolvidas com a integração dos diversos saberes científicos respeitantes às áreas e conteúdos curriculares e às características individuais e contextuais que afetam a aprendizagem. Deste modo, o professor deverá organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação, respeitando a diversidade de capacidades, conhecimentos e experiências de cada aluno, utilizando estes conhecimentos prévios, assim como as dificuldades e erros na elaboração das situações de aprendizagem. Todas as vertentes do currículo deverão ser integradas, assim como a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da EPE e as do 2.º CEB. Os alunos deverão ser incentivados à autonomia na realização independente de aprendizagens futuras, através da aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, nomeadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, com utilização das tecnologias da informação e da comunicação. A avaliação deverá ser realizada com instrumentos adequados, em relação às aprendizagens dos alunos em consonância com o processo de ensino, de maneira a assegurar a sua supervisão, e com o desenvolvimento, nos alunos, de hábitos de autorregulação da aprendizagem. O interesse e respeito por outros povos e cultura deverá ser desenvolvido, tal como a aprendizagem de outras línguas. Os alunos deverão ser envolvidos na construção e prática das regras de convivência, no âmbito da formação para a cidadania. O bem-estar afetivo deverá ser potenciado, quer no relacionamento positivo com as crianças e adultos, quer com as famílias e comunidade. No âmbito da educação em Língua Portuguesa, o professor do 1.º CEB deverá favorecer as competências de compreensão e de expressão oral e as competências de escrita e de leitura, utilizando conhecimentos científicos relativos aos processos mediante os quais se desenvolve a linguagem e realiza a comunicação interpessoal, os processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral. O incentivo à escrita deverá ser feito através de estratégias para a aprendizagem da escrita e o incentivo à leitura deverá ocorrer mediante estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades. Hábitos de reflexão tendentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua deverão ser potenciados, para que as suas competências linguísticas se desenvolvam de maneira contextualizada e em interação comunicativa. Aos alunos de diferente língua materna, deverá ser promovida a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. No âmbito da educação em

Matemática, o professor do 1.º CEB deverá promover o gosto pela disciplina, numa articulação constante entre esta e a vida real, resultando na construção do próprio conhecimento matemático. Para além disso, deverá promover a aprendizagem dos conceitos, técnicas e processos matemáticos referentes ao currículo do 1.º CEB (compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, na compreensão do processo de medição e dos sistemas de medida, no conhecimento de formas geométricas simples, na recolha e organização de dados e na identificação de padrões e regularidades). Aos alunos deverão ser desenvolvidas capacidades de identificação, definição e discussão de conceitos e procedimentos, para além do aprofundamento da compreensão de ligações entre eles e entre a matemática e as outras áreas curriculares. Para tal, deverão ser privilegiadas atividades de investigação em matemática, com recursos a variados materiais e tecnologias. No campo de ação da educação em Ciências Sociais e da Natureza, o professor do 1.º CEB deverá desenvolver, nos alunos, uma atitude científica, com processos de construção do conhecimento e estratégias que levem ao desenvolvimento das dimensões formativas da aprendizagem das ciências, ou seja, a curiosidade, a capacidade de questionamento e de reconhecimento do valor e dos limites da evolução da ciência, a capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares, a compreensão das conexões ciência-tecnologia-desenvolvimento. O professor deverá proporcionar a aprendizagem integrada de conteúdos e de processos das ciências sociais e da natureza, promovendo a apropriação de referentes espaciais, temporais e factuais, que possibilitem a construção da sua identidade e reconhecimento no tempo e no espaço local, nacional e mundial, com recurso a elementos da história, da geografia e dos contextos sociais. O professor deve promover atividades experimentais, que sistematizem os conhecimentos da realidade natural, sobretudo os relacionados com a natureza da matéria, ao sistema solar, a aspetos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano. A cidadania responsável será desenvolvida através da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática. No âmbito da Educação Física, o professor do 1.º CEB deverá promover hábitos de vida ativa e saudável através do desenvolvimento físico-motor das crianças, do envolvimento lúdico, da planificação de objetivos e de atitudes responsáveis. Em contexto de Educação Artística, o professor do 1.º CEB deve desenvolver as expressões artísticas, as competências criativas e o pensamento criativo através de materiais, instrumentos e técnicas que estimulem a capacidade de apreciação das artes e compreensão da sua função na sociedade.

1.3. O papel do Educador e do Professor

A preocupação em relação ao papel do educador e do professor vem, ao longo do tempo, levantando reflexões sobre a importância desses agentes na prática educativa, assim como no questionamento de que se a sua atuação deve estar voltada apenas para a produção do conhecimento da criança. O papel do educador e do professor é fundamental no processo de toda a aprendizagem da criança e está diretamente relacionado com o perfil analisado anteriormente, não existindo quem ensina ou quem aprende, mas quem aprende a aprender (Oliveira, 2012). Marques (2000) descreve este papel como uma posição de atenção aos:

“interesses dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber [...] caracterizam-se uma maior individualização das tarefas de aprendizagem, valorização do trabalho em pequenos grupos, papel facilitador e orientador do professor e respeito pelos ritmos de cada aluno”. (p. 94)

Paralelamente, o educador e o professor devem proporcionar à criança ocasiões de adaptação à vida real, atendendo às suas necessidades e interesses e aos da família, compreendendo cada criança como um ser único, com respeito pelo seu ritmo de aprendizagem (Rocha, 1988), e o educador e o professor devem facultar à criança situações de observação, de associação de ideias e de expressão das mesmas. Craveiro (2007) assevera que este papel passa pela participação de sugestões na elaboração de cada plano individual, sendo função do educador e do professor possibilitar que essas sugestões sejam complementadas pelo grupo/turma, através da observação e escuta que retira deles. O educador e o professor serão, neste sentido, os mediadores de cada criança, atuando com compromisso para as aprendizagens significativas, não sendo meros transmissores de informações, mas gerenciadores do conhecimento, que valorizam a experiência e o conhecimento internalizado de cada criança, na procura da sua formação como indivíduo capaz de pensar, criar e vivenciar o mundo, assim como da formação da sua cidadania. Piaget citado por Semedo (2010) enfatiza que o papel do educador e do professor é orientar a aprendizagem, incentivar, questionar, propor e facilitar o processo de integração das crianças, consigo mesmas e com os outros, fornecendo ocasiões de experimentação direta e de verificação de hipóteses.

O papel do educador e professor passa pela motivação das crianças para a aprendizagem, sendo que estas deverão reconhecer a sua autoridade, por essa capacidade de motivação, do que propriamente pelo poder derivado da profissão (Santos, citado por Maya, 2000). O trabalho docente é complexo, tratando-se de uma função com grande impacto emocional, sendo que o papel do educador e do professor é estar preparado para as situações instáveis da vida escolar e de grupo/sala, com segurança em relação aos seus valores e princípios éticos de conduta profissional (Hargreaves, citado por Estrela, 2010), mediando a relação ativa da criança com a aprendizagem e os conteúdos próprios de cada área curricular com o dia-a-dia e considerando o conhecimento, a experiência e o significado que cada criança traz, o seu potencial cognitivo, a sua capacidade e interesse, o seu procedimento de pensar, o seu modo de trabalhar e o seu tempo de aprendizagem. O papel do educador e do professor reside no apoio que dá às crianças na construção das suas próprias compreensões do mundo, devendo, para isso, dialogar numa variedade de situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, e criar condições para que se desenvolvam atividades de cooperação e de decisão, de forma a propiciar a aprendizagem da democracia.

O papel do educador e do professor será de valorização do conhecimento prévio de cada criança, através do respeito e ampliação desse conhecimento, não contribuindo apenas para a aprendizagem da criança, mas também permitindo espaços para que ela compreenda e saiba usar aquilo que aprende, numa efetiva promoção da qualidade na educação.

1.4. Qualidade na Educação: como promovê-la?

O sistema educacional tem sido moldado no sentido de acompanhar a evolução dos conhecimentos e informações que surgem. Por isso, refletir sobre a importância de uma educação com qualidade é pressupor a garantia efetiva desse direito social tão essencial para a dignidade humana. A melhoria da qualidade da educação traça o seu percurso naquilo que será, em primeiro lugar e como já analisado anteriormente, a identidade docente, o perfil e papel do educador e do professor do 1.º CEB, tendo em conta o tipo de profissional que será, numa perspetiva mais reativa ou mais reflexiva e por outro lado, o envolvimento da família na educação das crianças.

1.4.1. Do professor reativo ao professor reflexivo

Dewey (citado por Perrenoud, 1993), e Zeichner (1993), a nível internacional, e Alarcão (1996) e Serrazina (1998), a nível nacional, têm desenvolvido reflexões fundamentais sobre o poder da reflexão enquanto incentivador de melhores práticas docentes. Apesar de, nos últimos anos, as investigações sobre o professor reflexivo e a prática reflexiva terem vindo a aumentar, com contributos cruciais para a clarificação dos conceitos, parece existir uma certa tendência de se considerar que todo o pensamento sobre a prática é reflexivo, o que poderá implicar um certo desleixo em relação às características e princípios subjacentes ao ensino reflexivo, afastando o questionamento sobre a importância do processo reflexivo na qualidade da educação. Posto isto, importa fazer uma distinção sobre aquilo que será uma atitude reativa de uma atitude reflexiva, de modo a que a reflexão seja articulada ao poder emancipatório dos educadores e professores.

Tem sido em torno do conceito de reflexão, sobretudo, que o movimento das práticas reflexivas tem sido desenvolvido, sendo utilizadas outras expressões na sua identificação, como “pensamento reflexivo”, por Dewey (citado por Perrenoud, 1993), “ensino reflexivo”, por Zeichner (1993). Dewey (citado por Perrenoud, 1993) afirmava que a reflexão surge da existência de um problema concreto para resolver, sendo que o pensamento crítico ou reflexivo acontece quando é feita uma avaliação contínua a crenças, fundamentos e hipóteses em relação a um conjunto de dados. Schön (citado por Costa, 2016) apresenta três tipos distintos de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. É neste ponto que se equaciona a passagem do professor reativo ao professor reflexivo, na medida em que as duas primeiras dizem respeito a atitudes fundamentalmente reativas, em que se separa o momento em que acontecem do momento da reflexão, a reflexão sobre a reflexão na ação consiste em pensar sobre o que foi feito, analisando os seus efeitos, objetivos e a possibilidade de adotar uma nova estratégia.

Tanto maior será a qualidade na educação quando se sai de uma prática em que os educadores e professores se limitam a aplicar os planos desenvolvidos pelas instituições, pelas políticas ou por outros atores sociais, e se adquire uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e à sua prática que, segundo Alarcão (1996), se trata de uma reconstrução mental da ação para tentar analisá-la, sendo que “a noção de professor reflexivo baseia-

se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (Alarcão I. , 2003, p. 45). Já a reflexão sobre a reflexão na ação tenderá a facilitar a progressão do desenvolvimento profissional, uma vez que indica um olhar retrospectivo para a ação, com uma reflexão sobre o momento da reflexão na ação ou, por outras palavras, uma reflexão sobre o que aconteceu, sobre o que foi observado pelo docente, sobre o significado atribuído e sobre outros significados que podem ser atribuídos ao acontecimento (Schön, 1992). O professor reflexivo está, portanto, orientado para a ação futura, refletindo proactivamente sobre os vários contextos sociais, políticos, culturais e pessoais em que ocorreram os momentos e de análise de potenciais soluções, como caminho orientador de ações do futuro. Portanto, a qualidade da educação tenderá a acontecer quando o educador e o professor implicam na sua prática os diferentes tipos de reflexão. Isto significa, naturalmente, que educadores e professores reflexivos estão envolvidos num processo investigativo, de compreensão de si próprios enquanto professores, mas também na procura de melhorar o seu ensino e, conseqüentemente, a qualidade da educação. A prática é desenvolvida tendo por base a sua própria investigação-ação, decorrente de um certo contexto escolar ou sala de aula, sendo suportada nas teorias da educação.

O professor reflexivo deve estar “atento à intencionalidade da sua ação, questionando continuamente o seu saber e agir, articulando o seu conhecimento sobre educação com sua práxis educativa, com flexibilidade para inventar caminhos quando a situação concreta exige soluções criativas” (Aranha, 2006, p. 47), sendo o responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional

1.4.2. Envolvimento da família na educação das crianças

Na primeira infância, cabe à família fornecer os principais vínculos, cuidados e estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento da criança. Depende da família o desenvolvimento físico e afetivo-social da criança, assim como a mediação desta com a sociedade, através da sua socialização, incluindo a entrada na escola e o seu percurso escolar. O Ministério da Educação reconhece a importância do envolvimento da família na educação das crianças, na medida em que confere autonomia às escolas para, em

diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade, cumprirem os objetivos primordiais da educação (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), numa tomada de decisão que “é sempre dos três” (Marujo et al., citados por Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148).

Na relação entre a família e a escola Alarcão (2006) refere que é necessário um papel ativo de ambas as partes para que essa ligação se configure positiva e com significado para o desenvolvimento das crianças. Diogo (citado por Zenhas, 2006) indica que “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem” (p. 23). Tavares e Alarcão (1992) vão no mesmo sentido, afirmando que a família representa um dos fatores cruciais de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Marques (1994) acrescenta que a cooperação entre a família e a escola tende a progredir a qualidade de ensino, promovendo o sucesso escolar. Sobre isto, Sousa e Sarmiento (2010) referem que “o sucesso educativo (...) está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p. 48).

Segundo Fernández (citado por Barradas, 2012), o envolvimento da família na educação das crianças tem consequências a três níveis. Em primeiro lugar, na própria criança, uma vez que ela tende a melhorar o sucesso escolar, assim como a atitude sobre a escola, adquirindo mais habilidades sociais e aumentando a probabilidade de continuar a escolaridade. Os seus hábitos de estudo são aperfeiçoados e os conflitos tendem a diminuir. A própria família vê alterações nas suas dinâmicas, sendo que melhora a comunicação com os profissionais de educação e com os seus educandos. A sua compreensão em relação aos programas escolares aumenta e acresce uma visão positiva sobre a instituição, com efeitos ao nível do aumento da própria confiança, autoestima e sentido de compromisso social e comunitário. Já em relação à escola, há sinais de maior competência e eficácia, cujo ensino será mais centrado no aluno, em diálogo constante com professores, família e comunidade, havendo também, mais satisfação e empenho por parte do corpo docente.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar refere, no seu artigo 4.º, que, no âmbito da EPE, cabe aos pais e encarregados de educação, participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direção dos estabelecimentos de educação pré-escolar; desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa; dar opinião sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar; participar, voluntariamente e sob a orientação

da direção pedagógica da instituição, em atividades educativas de animação e de atendimento.

Cabe, portanto à escola, mas acima de tudo, ao educador e professor estabelecer essa relação com a família de cada criança, criando e promovendo estratégias de aproximação que combatam possíveis obstáculos de distanciamento, assentes na comunicação e com o envolvimento das famílias nos projetos desenvolvidos na escola na certeza de que cada família é única nas suas vivências(Rocha, citado por Abreu, 2016).

Capítulo 2 - Educação no século XXI: pressupostos e desafios

A educação no século XXI tem nas suas bases toda a construção que foi sendo feita ao longo dos últimos séculos, sobretudo do último, sendo fundamental analisar os principais teóricos da educação, na medida em que as suas teorias estão no centro do que será uma educação de qualidade para o presente e que a história da educação sempre esteve associada à ideia da evolução do pensamento humano. A legislação portuguesa no que respeita à educação adquiriu muitas destas conceções, sobretudo no que respeita à Lei de Bases do Sistema Educativo, às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisadas nos pontos seguintes.

2.1. Educação no século XXI

Piaget (1896-1980) foi o criador de um campo de investigação denominado de epistemologia genética, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança, que fundamentava que a aprendizagem seria construída pela criança, algo que seria visto como o início da corrente construtivista. Foi, também, com Piaget que surgiu a conceção dos quatro estádios de desenvolvimento cognitivo da criança, configurando-se o primeiro desde o nascimento até aos dois anos, denominado de estágio sensório-motor, sendo a fase que as crianças adquirem a capacidade de dirigir os seus reflexos básicos para ações prazerosas ou vantajosas, ainda antes de possuírem linguagem. O estágio seguinte, dos dois aos sete anos – estágio pré-operacional – é marcado pelo surgimento da capacidade de domínio da linguagem e da representação do mundo por meio de símbolos, mantendo-se a criança como personalidade egocêntrica, sem capacidade moral de se colocar no lugar do outro. Dos 7 aos 12 anos configura-se o estágio das operações concretas, que tem como destaque a aquisição da noção de reversibilidade das ações, surgindo a lógica nos processos mentais, assim como a capacidade de discriminação dos objetos por semelhanças e diferenças. Neste estágio, a criança já tem domínio de conceitos de tempo e número. Finalmente, a partir dos 12 anos, inicia-se o estágio das operações formais, que determina a entrada na idade adulta, em termos cognitivos, em que o jovem passa a dominar o pensamento lógico e dedutivo e,

consequentemente, a experimentação mental, fazendo relações de conceitos abstratos e raciocínios de hipóteses (Seber, 1997). Para Piaget, o processo de aprendizagem ocorre por meio de trocas entre sujeito e meio, sendo que a criança só aprenderá algo quando se socializa com o meio e com as pessoas que a rodeiam (Ferreiro, 1996).

Vygotsky (1896-1934), o teórico do ensino como processo social (socio construtivismo), atribuía um papel predominante às relações sociais no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a aprendizagem acontece nessa relação entre criança e a sociedade em seu redor. Neste processo, o educador e o professor têm um papel ativo, servindo como mediadores da aprendizagem que não se sujeita totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas sim, numa ligação de trocas, com consequências no aumento do nível de conhecimento. Neste aspeto, Vygotsky foi profícuo na defesa da aprendizagem cooperativa, afirmando que o ensino de um novo conteúdo não se condensa à obtenção de um conjunto de informações, mas amplifica as estruturas cognitivas da criança (Rego, 1999).

No início do séc. XX, uma das maiores figuras da educação foi John Dewey (1916-1952) que alertou para a importância da partilha na aprendizagem, transportando o ensino para os interesses reais da sociedade, sendo que o professor teria um papel fundamental na construção de uma vida social mais justa (Pereira, Martins, Alves, & Delgado, 2009). A ideia de Dewey sobre a educação está, sobretudo, no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno, sendo que a prática docente seria baseada na liberdade do aluno para produzir as próprias certezas, conhecimentos, não significando uma redução da importância do currículo ou saberes do professor, mas um reconhecimento, por parte deste, de que as circunstâncias conduzem a experiências que produzem o conhecimento (Pereira, Martins, Alves, & Delgado, 2009). Dewey destacava, assim, que no processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento torna-se significativo quando é adquirido através da vivência.

Conhecer e refletir sobre o processo evolutivo do pensamento racional e do desenvolvimento da educação tem uma importância fundamental para o entendimento sobre o papel da educação no passado, no presente e, especialmente, no futuro.

O sistema educativo carece de estar em constante evolução, capaz de acompanhar e responder às necessidades educativas da população, pois segundo Cristo (2013) “ a educação é um dos principais motores de desenvolvimento social e económico das sociedades” (p.11). Contudo esse desafio, hoje, é ainda maior, pois a escola que sempre foi pensada para preparar os alunos para os desafios do futuro, encara dificuldades de

antecipar quais são esses desafios. O mesmo autor considera que a descentralização do sistema educativo, a liberdade, a autonomia das escolas, a inovação e a diversidade da oferta educativa constituem respostas aos desafios educativos do futuro. Na perspetiva de Grilo (2002) a educação do século XXI pressupõe uma organização flexível no processo educativo, que promova uma resposta eficaz a uma multiplicidade de questões e problemas, integrando o necessário desenvolvimento de processos de descentralização e autonomia institucional através de uma gestão de proximidade e procedimento diferenciado.

Fica a conclusão de que a educação do século XXI está em consonância com o evoluir constante da sociedade, sendo fundamental que o educador e professor descubram os verdadeiros interesses da/o criança/aluno, para apoiar-se neles, uma vez que as aprendizagens e o conhecimento serão produtos desses interesses.

2.2. Lei de Bases do Sistema Educativo

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, constitui a Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo o quadro geral do sistema educativo. Nos termos da Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases prevê nos seus princípios gerais que todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, sendo responsabilidade do Estado estabelecer a democratização do ensino de forma justa e igualitária, baseado nos princípios de desvinculação do Estado na atribuição de quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Acresce o facto de que o ensino público não é confessional e deverá ser garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas de forma a corresponder às necessidades decorrentes da realidade social, de forma a contribuir para o desenvolvimento e formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, que respeitam o diálogo e a troca de opiniões, de forma crítica e criativa.

No que concerne aos seus princípios organizativos, o sistema educativo deverá defender a identidade nacional no seu contexto de tradição universalista europeia e de crescente interdependência, assim como da fundamental solidariedade entre os povos. O pleno desenvolvimento da personalidade, do carácter, da cidadania e da formação cívica e moral deverá ter contributos do sistema educativo, com reflexão sobre os valores

espirituais, estéticos, morais e cívicos, com respeito pelas diferenças pessoais, familiares, sociais e culturais. A formação tenderá a desenvolver capacidades de trabalho, tendo em conta os interesses, habilidades e vocação de cada pessoa, e a ocupação de um lugar na vida ativa, de maneira a que cada indivíduo possa prestar contributos ao progresso da sociedade e à sua realização pessoal e comunitária. Todo o processo educativo deverá ter em conta a realidade dos seus contextos, contribuindo para o diminuir das assimetrias e o desenvolvimento da sociedade, agindo em igualdade e equidade relativamente ao acesso à educação, cultura e ciência. Todo o sistema educativo será baseado no princípio da igualdade de direitos e oportunidades, com a adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, administração e gestão do sistema escolar, integrando todos os intervenientes, sobretudo, os alunos, os docentes e as famílias.

É de referir que o sistema educativo engloba a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, sendo que a primeira tem um aspeto formativo, com carácter complementar da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres. Já a educação extraescolar abrange atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional, realizando-se de forma múltipla, de natureza formal e não formal.

Este documento legal, tem vindo a alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, garantindo às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola, a garantia de uma educação de qualidade e de melhores oportunidades educativas para todos, designando as especificidades referentes a cada um dos ensinos, estando cada um deles diretamente relacionado com a operacionalização curricular na educação e as respetivas Orientações Curriculares para o Pré-escolar e a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3. Operacionalização Curricular na Educação em Portugal

O currículo é um conceito suscetível de variadas interpretações no que ao seu conteúdo diz respeito e quanto aos inumeráveis modos e perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Pacheco; Ribeiro, citados por Roldão & Almeida, 2018). Serra (2004) afirma que o currículo prevê considerações sobre as competências a serem atingidas pelas crianças e as atividades delineadas têm uma intencionalidade educativa. Roldão e Almeida (2018) definem-no como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p.7), constituindo-se como o “núcleo definidor da existência da escola” (p. 9). De acordo com as mesmas autoras, o currículo organizar-se-á segundo duas perspectivas: a primeira relativamente àquilo que são as aprendizagens essenciais comuns, as competências indispensáveis e o conhecimento que o aluno deverá adquirir na escola; e a segunda, as perspectivas que cada escola faz, do seu projeto curricular, pensado e adaptado ao contexto e à aprendizagem dos seus alunos. O currículo pode ser entendido como um leque de experiências educativas que engloba todas as atividades de ensino-aprendizagem proporcionadas na escola, “quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos quer decorram da própria organização e ingredientes da vida escolar na sua multiplicidade” (Ribeiro, 1990, p. 14).

A organização curricular diz respeito a quatro níveis de decisão (Roldão & Almeida, 2018). O nível central (macro) está relacionado com aquilo que é estabelecido pela administração central, ou seja, todos os documentos oficiais de programas ou orientações curriculares. O nível institucional (meso) configura-se naquilo que é a adaptação desses documentos ao contexto escolar específico, através da elaboração do projeto educativo e do projeto curricular. O nível grupal (meso), que se relaciona com a adaptação desse projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma, formulado pelo grupo de professores. Por fim, o nível individual (micro) que está ligado à ação educativa e às escolhas que os professores, em concordância com as decisões que cada equipa ou grupo, tomam na sala de aula.

2.3.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As OCEPE (2016) surgem como um instrumento fundamental que, em consonância com outros documentos normativos, trazem um conjunto de princípios e orientações que o EI, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo, deve ter em conta aquando da sua intervenção pedagógica, tendo sido publicadas, pela primeira vez, em 1997, com a última revisão em 2016, e baseadas nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que indica que a educação pré-escolar destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, não abrangendo a educação em creche, considerando-se, contudo, e de acordo com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que esta é um direito da criança e, por isso, a importância de coerência em toda a pedagogia para a infância.

A organização das OCEPE está contemplada por três secções: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições.

No Enquadramento Geral, o trabalho pedagógico é refletido sob três questões, nomeadamente, os fundamentos e princípios da pedagogia infantil, a intencionalidade educativa enquanto construção e gestão do currículo e, finalmente, a organização do ambiente educativo. Por sua vez, as Áreas de Conteúdo estão divididas em Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e Domínio da Matemática) e Área do Conhecimento do Mundo. No que respeita à Continuidade Educativa e Transições, sendo que ao integrarem a educação pré-escolar, as crianças já experienciaram situações de desenvolvimento e aprendizagem, seja em contexto familiar, seja em contexto institucional, essas devem ser promovidas de forma contínua, tendo em conta as potencialidades de cada criança, de forma a criar condições para a entrada na educação pré-escolar, com a participação dos pais/famílias, contacto com outros educador/es que intervieram na educação das crianças, planeamento do acolhimento ao nível do estabelecimento e da equipa educativa de sala, e na transição para o 1.º ciclo, com a articulação entre docentes, o envolvimento das crianças, facilitando-se a transição ao nível organizacional, sempre com a participação dos encarregados de educação.

No que concerne aos fundamentos e princípios da pedagogia infantil, importa referir que o desenvolvimento e a aprendizagem são encarados como vertentes

indissociáveis, tendo em consideração que cada criança tem uma identidade única e singular, com necessidades, capacidades, interesses e contextos familiares específicos, devendo ser-lhes dada oportunidades para realizar todas as suas potencialidades, considerando todas as suas especificidades. Para além disso, cada criança deve ser reconhecida como sujeito e agente do processo educativo, querendo isto dizer que elas já trazem uma bagagem de experiências e uma curiosidade natural, assim como opinião e crenças próprias, que devem ser valorizadas, escutadas e incluídas no seu desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, que respeite o princípio da igualdade e que valorize a diversidade, através de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança. Por fim, o desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística, em que o brincar é um meio fundamental de aprendizagem das competências de todas as áreas.

Na intencionalidade educativa, temos a caracterização da intervenção pedagógica, em que o educador deve refletir sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática, não se tratando de um documento que estabelece um programa a cumprir, mas uma referência para a construção e gestão do currículo, tendo em conta todas as características das crianças, do contexto social, das famílias e da evolução das aprendizagens. Todas estas informações devem ser recolhidas mediante a observação, o registo, a documentação e o contacto com as famílias e comunidade, e são cruciais para a tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, com constante planeamento e avaliação, decorrentes da análise e reflexão. Cabe, ainda, ao educador gerar um clima de comunicação que respeite os princípios éticos e deontológicos que deverão orientar a sua prática, em que todos os intervenientes sejam escutados e as opiniões e ideias tidas em consideração e debatidas, com feedbacks construtivos.

Relativamente à organização do ambiente educativo, esta deve ser feita segundo uma perspetiva sistémica e ecológica, ou seja, no pressuposto de que o desenvolvimento humano compõe um processo dinâmico de relação com o meio, em que o sujeito é influenciado, mas também influencia o meio em que vive. Trata-se, como indicam as próprias OCEPE (2016), de “uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (p. 2). Posto isto, tendo em conta os diferentes sistemas em que a criança está

envolvida, esta organização passa pelo estabelecimento educativo, cuja dinâmica está consignada no seu projeto educativo, enquanto instrumento de orientação global da sua ação e melhoria, complementado pelo regulamento da instituição, que prevê as funções e formas de relação com os diversos grupos que compõem a comunidade; pelo ambiente educativo da sala, tendo em conta as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo; pelo grupo, cujas dinâmicas de interação estabelecidas devem promover o respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo, o trabalho cooperado, e o entendimento da perspectiva do outro, com a necessária participação das crianças na regulação da vida em grupo e no planeamento e avaliação; pelo espaço, em relação ao tipo de equipamento, aos materiais existentes e à sua organização tendo em conta a função e finalidades do educador; pelo tempo, que deve ter uma distribuição flexível, mas que respeite momentos de rotina; e pelas relações entre os diferentes intervenientes, quer seja entre crianças e crianças e adultos, com pais e famílias, entre profissionais e com a comunidade.

As Áreas de Conteúdo dizem respeito a “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (OCEPE, 2016, p. 3).

A Área de Formação Pessoal e Social é transversal, estando presente em todo o trabalho educativo, e onde são trabalhadas quatro componentes: construção da identidade e da autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendente; convivência democrática e cidadania.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, esta é constituída por domínios que são utilizados para as crianças interagirem umas com as outras, exprimirem os seus sentimentos e pensamentos, dar sentido e representar o mundo que as rodeia. Estes domínios dizem respeito à Educação Física, cujos três eixos estão relacionados com a ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento (deslocamentos e equilíbrios), com a ação da criança sobre os objetos (perícias e manipulações) e com o desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus parceiros (jogos); à Educação Artística, com perspectivas e estratégias comuns, mas abrangendo diferentes linguagens, cuja especificidade determina a introdução de quatro subdomínios, como as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança; a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, concebida como um processo de adaptação contínuo que se começa a desenvolver muito prematuramente e não apenas quando existe o ensino formal e que

se debruça sobre a comunicação oral, a consciência linguística, a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, a identificação de convenções da escrita e o prazer e motivação para ler e escrever; e da Matemática, onde são apresentados princípios gerais subjacentes às quatro componentes que integram as aprendizagens a realizar neste domínio, nomeadamente números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida, e interesse e curiosidade pela matemática.

Finalmente, a Área do Conhecimento do Mundo arraiga-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender, fazendo-se uma introdução à metodologia científica, uma abordagem às Ciências e o mundo tecnológico e utilização das tecnologias.

2.3.2. Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo corresponde à definição de objetivos e de finalidades de ensino e fazem parte das grandes matrizes educativas de carácter macroestrutural, social e político, traduzindo-se, na senda de Pacheco (1999), “como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação passando, necessariamente, pelos momentos de concepção-elaboração e implementação” (p. 6).

Tendo em conta as especificidades dos quatro anos iniciais que dizem respeito a um modelo globalizante de ensino, a cargo de um único docente, e onde se privilegia um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber, é fundamental o professor se possa orientar, utilizando a organização curricular na sua prática pedagógica (Custódio, 2010).

O Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, prevê que o ensino básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos. A matriz curricular do 1.º CEB, no que respeita aos 1.º e 2.º anos, tem como componentes do currículo o Português (mínimo de 7 horas/semana), a Matemática (mínimo de 7 horas/semana), o Estudo do Meio (mínimo de 3 horas/semana) e as Expressões Artísticas e Físico-motoras (mínimo de 3 horas/semana), havendo apoio ao estudo (mínimo de 1h30/semana) na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio das disciplinas de Português e de Matemática, e uma hora de oferta complementar de

atividades a desenvolver em articulação, de forma transversal, integrando ações que promovam a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação. Podem existir atividades de enriquecimento curricular, entre 5 e 7,5 horas por semana, que são de caráter facultativo. Em relação aos 3º e 4º anos, acresce o Inglês (mínimo de 2 horas/semana) e as atividades de enriquecimento curricular passam para um horário correspondido entre as 3 e as 5,5 horas por semana.

No que concerne à avaliação, o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelos Decretos-Lei n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro, e o Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, regulamenta o novo regime de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário, através de um modelo integrado de avaliação externa das aprendizagens para o ensino básico, onde estão clarificados os propósitos da avaliação para uma intervenção atempada nas aprendizagens dos alunos.

No âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, foram elaboradas as várias metas curriculares.

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, homologadas a 3 de agosto de 2012 (Despacho n.º 5306/2012), indicam o 1.º CEB como uma etapa fundamental no percurso escolar, com o surgimento de quatro domínios na disciplina de Português, nomeadamente, a Oralidade, a Leitura e a Escrita, a Educação Literária e a Gramática.

As Metas Curriculares de Matemática, também homologadas a 3 de Agosto de 2012, indicam os objetivos gerais da disciplina, com descritores que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis, cujos domínios de conteúdos são: Números e Operações, a Geometria e Medida e a Organização e Tratamento de Dados e em que se destacam as três grandes finalidades para o ensino da Matemática: a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade.

Por sua vez, o programa de Estudo do Meio apresenta-se organizado em blocos de conteúdos: 1 – À descoberta de si mesmo; 2 – À descoberta dos outros e das instituições; 3 – À descoberta do ambiente natural; 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços; 5 – À descoberta dos materiais e objetos; 6- À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Estes blocos seguem uma sequência coerente de conteúdos, divididos por ano de escolaridade.

Por fim, o programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras compreende a Expressão e Educação: Físico- Motora, Musical, Dramática e Plástica. Este programa encontra-se dividido pelas quatro áreas referidas, sendo que cada área está organizada por conteúdos distribuídos por ano de escolaridade. Neste sentido os programas do 1º CEB preconizam um desenvolvimento integral dos alunos através de aprendizagens diversificadas, significativas e integradas.

2.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular

Em Portugal, os discursos normativos das últimas décadas têm sido marcados pelo conceito de autonomia da escola, assim como de gestão flexível do currículo. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril aprova o regime de autonomia das escolas, surgindo, há três anos, no âmbito do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, em regime de experiência pedagógica e na publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário, e do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva, abrangendo os estabelecimentos de ensino públicos e privados e visando a promoção de melhores aprendizagens, através da cooperação entre as escolas, os professores, os alunos, as famílias e a comunidade, fazer-se a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, de forma a garantir que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Deste modo, é dada às escolas a possibilidade de procederem à identificação de opções curriculares eficazes, adaptadas ao contexto, ajustadas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola.

É nesta perspetiva que Cosme e Trindade (2019) referem que a autonomia e flexibilidade curricular podem ser entendidas como:

um fator potenciador da democratização do sistema educativo português, no momento em que ao favorecer a possibilidade da Escola se afirmar como um contexto culturalmente mais significativo cria as oportunidades não só para mais estudantes beneficiarem da mesma, como, igualmente, para beneficiar de forma mais duradoura e plausível. (p. 33).

Lima, Afonso e Gomes, citados por Cosme e Trindade (2019), sugerem que o envolvimento dos vários atores na configuração dos projetos educativos e nas decisões que a eles digam respeito, assim como outras dinâmicas que configurem “medidas de tipo compensatório, ações de diferenciação pedagógica, de flexibilidade do currículo, de mediação, de agrupamento dos alunos, de trabalho cooperativo entre educadores, de avaliação formativa, de entre muitas outras” (p. 34) farão a diferença na construção de projetos curriculares e pedagógicos. Os/as docentes são, assim, os responsáveis pela implementação de medidas de inovação curricular e pedagógica, tendo que participar na definição dessas medidas, sendo que essa autonomia não significa um fim em si mesma, mas uma referência da organização e gestão do trabalho educativo que deve ser desenvolvido nas escolas cujos objetivos sejam coerentes. Neste sentido, Cosme, citado por Silva (2019), refere que é crucial que as escolas façam uma análise e reflexão crítica em relação aos currículos e às práticas desenvolvidas, de maneira a proporcionar o trabalho articulado dos docentes no projeto de educação e a habilitá-los para uma formação de professores mais congruente com os propósitos da flexibilidade e autonomia curricular .

Portanto, segundo a alínea c), do artigo n.º 3, do Decreto Lei nº 55/2018, entende-se por autonomia e flexibilidade curricular:

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Martins et al., citados por Silva (2019), referem-se à autonomia e flexibilidade curricular como uma estratégia para a afirmação de uma escola inclusiva, que seja promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos, implicando a necessidade de “que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (p. 102). Desta forma, a ação pedagógica deve ser orientada por referenciais formativos e educativos, a partir da seleção de temas, problemas ou conteúdos significativos, conforme os interesses das crianças/alunos e o contexto curricular.

2.4.1. Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais (AE) configuram documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, com o intuito de se promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As AE são a base de referência para a aprendizagem de todos os alunos, constituindo-se, em simultâneo com o Perfil dos Alunos, como o referencial para a avaliação externa. As AE estão estruturadas em três elementos, integrados no ciclo respetivo e encarado na sua continuidade e articulação vertical, ao longo da escolaridade obrigatória: os conhecimentos, ou seja, o que os alunos devem saber; as capacidades, isto é, os processos cognitivos que devem utilizar para conseguir esse conhecimento; e as atitudes decorrentes do que aprendeu.

As AE referentes ao Ensino Básico são homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, e estão divididas por ano curricular e por componentes do currículo.

No que concerne ao Português, desde o 1.º ao 4.º ano do 1.º CEB, a operacionalização das AE é estruturada segundo os domínios da Oralidade (ao nível da compreensão e expressão), Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática, com entendimento da língua enquanto fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico, de forma a produzir e compreender textos (orais, escritos), com conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). No final deste ciclo de ensino, no que concerne ao domínio da oralidade, os alunos deverão ser capazes de compreender discursos como a expressar-se de forma adequada, com capacidades discursivas de elaboração de narrativas, descrições, opiniões, pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa. Na leitura, os alunos devem adquirir aptidão na leitura de textos escritos, tornando-se leitores fluentes. No domínio da educação literária, espera-se que os alunos contactem com literatura de referência, desenvolvendo habilidades de apreciação, fazendo da leitura um gosto e um hábito, com aprendizagens ao nível dos procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua. Na escrita, os alunos devem alcançar o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos de modo a corresponder aos vários objetivos da comunicação, através do desenvolvimento de competências específicas. Finalmente, no que respeita à gramática,

os alunos devem desenvolver a sua consciência linguística, solidificando progressivamente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua.

Na Matemática, o seu ensino deve ser regulado pela promoção da aquisição e desenvolvimento de conhecimento e experiência em Matemática, com o desenvolvimento de atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de reconhecer e valorizar o papel cultural e social desta ciência. As AE desta disciplina representam um todo integrado e articulado de conteúdos, objetivos e práticas de aprendizagem inter-relacionados e indissociáveis, em que a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, e a sua aplicação em contextos matemáticos e não matemáticos são os objetivos essenciais de aprendizagem. Os temas e conteúdos de aprendizagem estão organizados por: Números e Operações, em que os alunos prosseguem o desenvolvimento do sentido de número, iniciado informalmente no pré-escolar, e a compreensão dos números e das operações, bem como da fluência do cálculo mental e escrito; Geometria e Medida, onde os alunos prosseguem no desenvolvimento da capacidade de visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas, bem como na noção de grandeza e processos de medida; Organização e Tratamento de Dados, onde os alunos desenvolvem a capacidade de compreender informação estatística representada de diversas formas; e, por fim, a Resolução de problemas, Raciocínio e Comunicação, sendo que os alunos desenvolvem a capacidade de resolver problemas em situações que apelam a mobilização das aprendizagens nos diversos domínios, e de analisar as estratégias e os resultados obtidos.

Relativamente ao Estudo do Meio, as AE indicam um conjunto de competências a desenvolver nas diferentes áreas do saber, como a Biologia, a Física, a Geografia, a Geologia, a História, a Química e a Tecnologia, organizando-se em três áreas distintas, Sociedade, Natureza e Tecnologia, com inter-relações entre estes domínios (Ciência-Tecnologia-Sociedade). Assim sendo, ao longo do 1.º CEB, os alunos devem adquirir um conhecimento de si próprios, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança, com valorização das suas identidades e raízes e respeito pelo território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, através do reconhecimento da diversidade como fonte de aprendizagem para todos. Devem, ainda, identificar elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente e as suas inter-relações, e conhecer acontecimentos relacionados com a história pessoal e familiar, local e nacional, localizando-os no espaço e no tempo, usando diferentes representações cartográficas e

unidades de referência temporal. Os alunos devem saber utilizar processos científicos simples na realização de atividades experimentais, saber manipular, imaginar, criar ou transformar objetos técnicos simples e reconhecer o contributo da ciência para o progresso tecnológico e para a melhoria da qualidade de vida. Ao longo e no final do 1.º CEB, devem assumir atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica e, ainda, expressar de forma adequada as suas ideias, através da utilização de diferentes linguagens, com fundamentação e argumentação. A realidade deve ser compreendida, assim como a resolução de problemas e situações do dia-a-dia, através da mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos e da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas e na apresentação de trabalhos.

No que respeita à Educação Artística, os vários domínios englobam competências estéticas e técnicas, que envolvem saberes, apropriação e domínio de materiais e suportes, associando o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística e articulando os processos artísticos e tecnológicos com as circunstâncias culturais, designadamente históricas, sociais e políticas. No que se refere aos denominadores das diferentes expressões, temos Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, Experimentação e Criação. As Artes Visuais pretendem desenvolver os processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, os diferentes contextos visuais assumindo como finalidade principal o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, causando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. Na Expressão Dramática/Teatro pretende-se, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão, descodificação e de interpretação dos códigos de leitura no contacto com diferentes universos dramáticos, incentivando a partir da experiência pessoal de cada um, a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico, alcançando a especificidade contida na linguagem e construção dramáticas. Na Dança, as AE apoiam-se na perspetiva de que o conhecimento da dança, como forma de arte, só pode ser obtido através da experimentação, composição, interpretação e visualização de danças (Interpretar/Criar/Apreciar), tendo como principal finalidade proporcionar o desenvolvimento desta área a todos os alunos, independentemente do desenvolvimento motor ou habilidade específica de cada um. Por fim, na Música, pretende-se que os alunos

aprofundem a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais, possibilitando criar, recriar e ouvir através do desenvolvimento de competências de experimentação, de improvisação, de composição, de escuta, de reflexão, de movimento, de interpretação (no sentido de performance), com contributos para a sua formação como sujeitos criadores e fruidores de Música.

2.4.2. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, traduz-se como referencial para as decisões a adotar ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e das instituições responsáveis pelas políticas educativas. Representa-se como a matriz para todas as escolas e ofertas educativas, em contexto da escolaridade obrigatória, no que diz respeito ao nível curricular, planeamento, realização e avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Importa referir que não se trata de uma uniformização do ensino, mas um quadro de referência que incentiva a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, a consciência de si próprio e a participação na sociedade.

Este documento encontra-se estruturado por Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências.

Em relação aos Princípios que orientam, justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, encontramos uma base humanista, centrada na pessoa e na dignidade humana, onde o saber está no centro do processo educativo e cujas aprendizagens são essenciais na sua progressão. A escolaridade obrigatória é inclusiva, ou seja, para todos, e a ação educativa deverá ser coerente e flexível, adaptável e ousada, numa perspetiva de sustentabilidade futura e estabilidade face ao processo evolutivo.

No que concerne à Visão, isto é, aos desígnios que se complementam, interpenetram e reforçam num modelo de escolaridade cujos objetivos são a qualificação individual e a cidadania democrática, pretende-se que à saída da escolaridade obrigatória, os indivíduos estejam capacitados de múltiplas literacias, sentido de análise, questionamento, crítica, avaliação, seleção, formulação de hipóteses, e tomada de decisões, de forma livre, autónoma, responsável, criativa, colaborativa e consciente. Para

além disso, devem ser capazes de lidar com a mudança e a incerteza, características de um mundo em constante alteração, com reconhecimento da importância das Artes, das Humanidades e da Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, econômica e ambiental do país e do mundo. O pensamento deverá ser crítico, criativo e autônomo, com competências para o trabalho colaborativo e capacidades de comunicação. A aprendizagem deverá ser desenvolvida ao longo da vida, numa perspectiva de constante atualização e conhecimento como forma de desenvolvimento pessoal e participação social. À saída da escolaridade obrigatória, o indivíduo deverá conhecer e respeitar os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta, valorizando o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, solidariedade, diversidade cultural e debate democrático, rejeitando todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Relativamente aos Valores, eles são a responsabilidade e a integridade, a excelência e exigência, a curiosidade, a reflexão e a inovação, a cidadania e a participação, e a liberdade.

Por fim, no que respeita às Áreas de Competências (Figura 2), estas efetuam-se através da combinação dos conhecimentos, capacidades e atitudes, estando relacionadas com linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico, e consciência e domínio do corpo.

Figura 2 – Áreas de Competências.



Fonte: Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: *Global Competency for an inclusive world*, OECD, 2016.

Para a concretização do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, é determinante que as práticas pedagógicas sejam adequadas à ação educativa, através de um conjunto de ações, nomeadamente, a aproximação dos conteúdos de cada área do saber ao quotidiano dos alunos ou contexto social que estão inseridos, a utilização de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, a valorização de atividades cooperativas e a troca de aprendizagens, a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação, pois os alunos devem ser incentivados a escolher, confrontar pontos de vista, resolver problemas, a tomar decisões e a intervir positivamente na escola.

Capítulo 3 - Opções Metodológicas inerentes à Prática Pedagógica

Na investigação educacional, as opções metodológicas a serem utilizadas são diversas, sendo que a escolha deve ser feita segundo a natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995). Assim, nos pontos seguintes, far-se-á uma observação às metodologias e estratégias de intervenção que, na perspectiva das práticas pedagógicas, pareceram de maior importância, nomeadamente a Intencionalidade Pedagógica na Educação, a Interdisciplinaridade, a Aprendizagem Significativa, a Aprendizagem Cooperativa, e a Gestão, o Planeamento e a Avaliação na prática educativa, que operaram como princípios orientadores e potenciaram a ação pedagógica. Partindo deste propósito, o professor pode promover uma educação de qualidade, quando privilegia a utilização de estratégias e metodologias, que permitam adequar o processo de ensino-aprendizagem às características e necessidades das crianças.

3.1. Intencionalidade Pedagógica na Educação

A intencionalidade do docente caracteriza a sua intervenção profissional sendo fundamental que reflita sobre os princípios e valores subjacentes às finalidades da sua prática. Negri (2016) define a Intencionalidade Pedagógica como sendo “toda a ação consciente, planejada e executada pelo professor/educador, acomodada dentro do cenário pedagógico (salas de aula ou qualquer outro ambiente no qual seja possível o ato de ensino e aprendizagem)” (p. 1). Proença (2004), alude que “em qualquer trabalho pedagógico, é fundamental que seja explicitada a concepção que se tem como norteadora da proposta desenvolvida” (p. 14).

As OCEPE apresentam um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos, que têm o propósito auxiliar e direcionar o educador nas suas decisões pedagógicas, de forma a tornar o ato pedagógico estruturado, com indicações daquilo que é esperado que um educador aborde e desenvolva com crianças em idade pré-escolar. Desta forma, o educador deve ter sempre uma intencionalidade pedagógica que deve passar pela observação, planeamento, ação, avaliação, comunicação e articulação, pois “a

intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (OCEPE, 2016, p. 25).

O ato de observar requer uma atitude de acolhimento do educador e professor relativamente aos modos como as crianças se relacionam com o mundo e atribuem sentido às suas experiências (Filho, citado por Guerreiro, 2017, p. 1). A planificação é um aspeto fundamental da ação educativa, na medida em que permite refletir e avaliar o trabalho que vai sendo realizado ao longo do tempo, para que sejam feitas as alterações necessárias, de maneira a ocorrer uma aprendizagem significativa, sendo a fase em que são pensadas as atividades a realizar (Jorge, 2013). A avaliação constitui um processo contínuo e um “suporte ao planeamento” (OCEPE, 2016, p. 27), essencialmente formativa, no que diz respeito à EPE, e formativo e sumativo, no que concerne ao 1.º CEB.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a intencionalidade educativa permite ao educador atribuir sentido à sua ação, implicando uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas prática pedagógicas, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem e ainda como organiza a sua ação.

No que respeita ao 1.º CEB, a Intencionalidade Pedagógica passa pela promoção e “integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar ” (ponto 2, n.º 2, alínea e do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), usando, para isso, metodologias e estratégias que permitam a integração dos diferentes conteúdos a serem abordados.

A intencionalidade pedagógica na educação requer, dos educadores e professores um espírito de pesquisa, que irá contribuir para o conhecimento sobre a educação e para o desenvolvimento profissional e das escolas. A investigação é, deste modo, uma prioridade no desenvolvimento de qualquer contexto educativo, devendo cada educador e professor assumir uma “postura reflexiva” (Roldão & Alonso, 2005, p. 12). Será a reflexão a grande norteadora da mudança, quando esta for necessária, feita pelo educador e professor. De acordo com Alarcão (2003), uma série de hipóteses e questões levam o educador e professor a investigar sobre a sua experiência, dirigida por um problema em concreto que está, obviamente, relacionado com a prática. Essa observação reflexiva terá uma conceptualização do problema em investigação, finalizando-se a experimentação ativa, que corresponde à mudança desencadeada por este momento de observação, investigação e reflexão.

Agir com intencionalidade pedagógica na educação pressupõe, acima de tudo, organizar a sala e a aula de maneira consciente, planejada, criativa e capaz de produzir um efeito positivo na aprendizagem de cada criança, incidindo, sobretudo, na postura do educador e do professor, que deve colocar os interesses e conhecimentos das crianças como bússola indicativa da prática pedagógica.

3.2. A Interdisciplinaridade

O docente, a partir da investigação educativa, reflete e compreende diferentes formas de ensino, novas práticas e pedagogias, com impacto no desempenho e na aprendizagem das crianças. A interdisciplinaridade, neste sentido, tem sido beneficiada no sentido em que possibilita “admitir a articulação entre disciplinas, pela capacidade de se criarem novas estruturas curriculares” (Faria, 1984, p. 164).

Pombo (2005) apresenta uma família de quatro elementos que se apresentam como mais ou menos equivalentes ao conceito de interdisciplinaridade - a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade - sendo que a autora expõe uma proposta de definição, na medida em que:

Passa por reconhecer que, por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra disciplina. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: multi, pluri, a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma acção recíproca. O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina. (Pombo, 2005, p. 5)

Assim, importa analisar os vários conceitos defendidos pelos diferentes autores, no sentido de convergir semelhanças fundamentais para a prática pedagógica. Piaget (citado por Pombo, 1993) refere-se à interdisciplinaridade “como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (... tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (p. 10). Sebarroja (2001) compreende-a como “a interação entre duas ou mais disciplinas ou o reconhecimento de outras identidades disciplinares, com diferentes graus de inter-relação, transferência e integração” (p. 72).

Estas definições sugerem diferentes formas de encarar a interdisciplinaridade, no sentido em que se pode ir desde uma visão de cooperação entre as disciplinas, à integração

recíproca de disciplinas ou à integração apta de criar uma única disciplina que integre todas as outras.

Costa, Monteiro e Ribeiro (2015) também fazem uma diferenciação entre os quatro conceitos levantados por Pombo, referindo que:

A interdisciplinaridade define-se como o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando ao nível da teoria ou da investigação empírica os seus próprios esquemas conceptuais, a forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação, distinguindo-se da transdisciplinaridade, na qual o contacto e a cooperação entre as diversas disciplinas se faz pela adoção do mesmo conjunto de conceitos fundamentais ou método de pesquisa, ou seja, do mesmo paradigma científico. Da mesma forma, a interdisciplinaridade distingue-se da pluridisciplinaridade que se verifica quando o estudo do mesmo objeto de uma mesma e única disciplina é realizado por várias disciplinas ao mesmo tempo; e da pluridisciplinaridade que consiste numa justaposição de disciplinas sem relação aparente dos seus conteúdos. (p. 779)

Pimenta (2006) refere-se à Interdisciplinaridade no seu sentido lato, referindo-se a ela como qualquer forma de entrelaçamento de saberes.

A interdisciplinaridade pretende derrubar as barreiras que existem entre as disciplinas, tendo como centro do processo a criança, sendo fundamental para a promoção das aprendizagens de cada uma delas, enquanto indivíduos particulares e únicos, com necessidades específicas. As suas vantagens estão diretamente relacionadas com o facto de permitir aos alunos rever conceitos, nomeadamente na reflexão sobre a utilidade dos conhecimentos nas várias áreas, desenvolvendo diferentes formas de resolver um problema e, conseqüentemente, estimular o pensamento crítico, fugindo da visão segmentada do mundo. A interdisciplinaridade pretende expor que é exequível trabalhar o mesmo conteúdo, de forma diferente, a partir da interligação entre saberes disciplinares, quer seja entre domínios mais próximos ou mais afastados (Fazenda, 1994, citada por Santos, 2010). A prática interdisciplinar também possibilita o enriquecimento da ação docente pois exige uma flexibilidade para que os conteúdos pragmáticos não sejam compartimentados.

A interdisciplinaridade, segundo Sebarroja (2001), origina o conhecimento integrado, assente no trabalho cooperativo entre educadores ou professores, de forma a inovar o projeto educativo, mas também entre as crianças, como veremos em seguida. Esta interdisciplinaridade deve ser vista de uma perspetiva multidimensional do conhecimento, que permita a compreensão global da realidade, a partir da convergência de diferentes informações, valores e pontos de vista, onde é feita uma interligação entre

os conhecimentos prévios das crianças e os saberes escolares, tendo sempre em conta as necessidades e interesses, assim como a interligação entre a escola e o quotidiano do aluno.

Para concluir, a promoção da interdisciplinaridade no ensino facilita o “desenvolvimento das atitudes, das competências, aptidões e capacidades intelectuais de maneira a que os formandos possam atingir finalidades cada vez mais complexas que ultrapassem os objetivos cognitivos específicos referentes às disciplinas compartimentadas” (Teixeira, 2016, p. 45).

3.3. A Aprendizagem Significativa

A Aprendizagem Significativa, segundo Ausubel (2003), diz respeito a uma estratégia utilizada em situação formal de ensino, que consiste na interação de novos conhecimentos com conhecimentos prévios relevantes. Por outras palavras, trata-se de um processo que é progressivo, cabendo ao aluno relacionar a nova informação com as ideias relevantes existentes na sua estrutura cognitiva, em que a informação e conhecimentos prévios interagem, sendo que se estabelecem relações entre sujeitos. Desta forma, mediante sucessivas interações, um determinado conhecimento prévio adquire, progressivamente, novos significados, tornando-se mais rico e sendo capaz de servir de âncora para novas aprendizagens significativas (Moreira, 1995).

Outros autores alicerçaram este conceito, trazendo algumas características próprias, como é o caso de Valadares e Moreira (2009), que descrevem a Aprendizagem Significativa como a ampliação da estrutura cognitiva através da incorporação de novas ideias que se relacionam com as ideias preexistentes, com a ocorrência de uma relação lógica das ideias novas com as já existentes, sendo que a criança é capaz de explicar o sucedido por suas próprias palavras.

Valadares e Moreira (2009) apresentam-na como um modelo de aprendizagem no qual a criança amplia o seu conhecimento mediante a assimilação de novos conceitos com os já existentes, através de um sistema de ancoragem, no qual a informação anterior se funde às novas informações e assim, amplia a sua estrutura cognitiva, existindo, desde logo, uma relação lógica e relevante entre a nova ideia e as que já existem, que vão servir de base para compreender e fixar os novos conhecimentos.

No fundo, o que importa reter neste tipo de Aprendizagem, aplicando-o à prática docente é que, neste processo entra o papel fundamental do educador e do professor, que será de abertura para que cada criança possa revelar as suas vivências (Moreira, 2014). A Aprendizagem Significativa está dependente da forma que é desenvolvido cada conteúdo pelo educador e professor e como o associa com a realidade da criança, sendo fundamental que se procure trabalhar conteúdos que estimulem as necessidades e formação integral da criança, através da compreensão e utilização de diversos tipos de linguagem, adaptadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de maneira a compreender e ser compreendida, manifestar as suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e prosseguir no seu processo de construção de significados que enriqueçam cada vez mais a sua capacidade expressiva.

3.4. A Aprendizagem Cooperativa

A Aprendizagem Cooperativa advém dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1934), cujos resultados demonstraram que os alunos aprendem, em qualidade e quantidade, quando trabalham em cooperação com os colegas mais capazes, se atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos, sendo que isso pode ser justificado com o facto de que as crianças não constroem o seu conhecimento de forma individual, mas mediante a interação social. O ZDP pode ser descrito como a “distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (ZDR) – realização independente de problemas – e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes” (Fontes & Freixo, 2004, p. 18). É portanto um método eficaz para auxiliar os alunos na aprendizagem dos conteúdos, na obtenção de competências académicas, no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e criativo.

Lopes e Silva (2009) apresentam a Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia com a qual os alunos se auxiliam no processo de aprendizagem, agindo como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimentos sobre um determinado objeto. A Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma turma ou grupo.

Trata-se, portanto, de uma forma de atuação dos alunos que é diferente da aprendizagem tradicional, uma vez que envolve os alunos a trabalhar em sintonia para a resolução de um problema ou tarefa ou na criação de um produto. Se quisermos apontar as diferenças entre um grupo de trabalho cooperativo e um grupo de trabalho tradicional, de acordo com Fontes e Freixo (2004), no primeiro, existe liderança e partilha de responsabilidades, em que todos os elementos contribuem para o êxito do grupo e aplicam-se as competências cooperativas. O educador e professor, por sua vez, observa e dá feedback constante, sendo que o grupo avalia o seu funcionamento e propõe objetivos para melhorar. Já em relação ao grupo de trabalho tradicional, não há interdependência positiva e não se assegura a responsabilidade individual, sendo que as competências cooperativas podem ser espontaneamente aplicadas. A liderança é feita, geralmente, por um aluno, as responsabilidades não são partilhadas e o êxito do grupo depende, muitas vezes, do contributo de um ou de alguns elementos. Por sua vez, o educador e professor não observa o grupo ou fá-lo esporadicamente, pelo que o trabalho se faz fora da sala de aula, e o grupo não avalia de forma sistemática o seu funcionamento.

Leitão (2006), por sua vez, elucida a Aprendizagem Cooperativa como uma estratégia centrada no aluno e no trabalho colaborativo entre grupos, primando a diferença para a capacidade de organização e utilizando atividades diversas, em forma e contexto, de modo a aprender e a construir, de maneira ativa, crítica, responsável e reflexiva, a compreensão de cada um pelo mundo que o rodeia. O autor refletiu sobre as perspetivas teóricas da aprendizagem cooperativa, dividindo-as em Perspetiva da Interdependência Social (Lewin, Deutsch e Johnson), Perspetiva Cognitivista do Desenvolvimento (Piaget e Vygotsky), Perspetiva Comportamentalista (Skinner, Bandura e Slavin). Na primeira, temos uma interdependência de objetivos, que leva a um aumento da interação e conseqüente melhoria e mudança da aprendizagem individual. Na perspetiva de Piaget e Vygotsky, verificamos uma interdependência de recursos e papéis, que determinam um aumento da interação e conseqüente melhoria e mudança da aprendizagem individual. Na perspetiva comportamentalista, a interdependência de tarefas e recompensas resultam num aumento da motivação, com conseqüências na melhoria e mudança da aprendizagem individual (Leitão, 2006).

Serra (2007) apresenta como características da Aprendizagem Cooperativa, as seguintes: as tarefas ou atividades de aprendizagem são apropriadas ao trabalho de grupo, que são de constituição pequena e apresentam comportamentos cooperativos, de interação face a face, de interdependência positiva e responsabilidade individual. Marreiros et al

(2001) referem-se à interdependência positiva como um dos elementos básicos que caracteriza os grupos de Aprendizagem Cooperativa, significando que, em qualquer grupo, todos os seus elementos precisam de sentir que a sua ação é útil para eles e para o grupo, havendo, para isso, partilha de tarefas, distinção de papéis, atribuição de recompensas e fixação de objetivos comuns.

Já em relação à responsabilidade individual, significa que cada elemento do grupo é avaliado e a avaliação do grupo depende das avaliações individuais. Para isso, o professor pode “formar grupos pequenos; haver testes individuais; colocar questões a elementos do grupo ao acaso; observar de forma sistemática o trabalho dos grupos; existir no grupo o papel de verificador da aprendizagem; os alunos ensinam uns aos outros o que aprenderam” (Freitas e Freitas, 2003, pp. 29-30), possibilitando ao grupo refletir sobre o seu funcionamento, de modo a que todos os membros do grupo tenham noção do seu desempenho, oportunidade de se afirmarem nos comportamentos positivos e modificar outros. Lopes e Silva (2009) acrescentam a importância de os alunos observarem rigorosamente a forma como estão a trabalhar e como podem aumentar a eficácia do grupo.

A interação face a face é o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa, de acordo com Freitas e Freitas (2003), está relacionada com a ajuda eficiente que cada membro do grupo dá aos outros, no que concerne ao processamento de informação, ao feedback, à reflexão e à criação de um clima benéfico para o cumprimento dos objetivos.

Há, por sua vez, competências sociais que precisam estar desenvolvidas ou ir sendo aprimoradas ao longo do trabalho cooperativo. Lopes e Silva (2009) destacam-nas, nomeadamente: falar um de cada vez, elogiar, partilhar os materiais, pedir ajuda, falar de forma a não perturbar, participar com os outros, permanecer na tarefa, transmitir coisas agradáveis, utilizar os nomes dos colegas, encorajar os outros, esperar pela sua vez, comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, saber ouvir, resolver conflitos, seguir instruções, parafrasear, gerir os materiais, estar solidário com a equipa, partilhar e registar ideias, partilhar tarefas e celebrar o sucesso.

Carneiro (2000) declara que o trabalho cooperativo afeta de forma positiva a motivação, o raciocínio, as competências sociais de cada aluno e o resultado final do trabalho realizado. Lopes e Silva (2009) acrescentam outros benefícios, sendo que aqueles que mais se destacam são a promoção de respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimulação de um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos,

assim como a criação de um sistema de apoio social mais forte, em que a responsabilidade pelos outros é encorajada e há o desenvolvimento de um maior número de relações heterogêneas positivas. A diversidade é mais facilmente compreendida, do mesmo modo que a empatia é desenvolvida. Os alunos são ensinados a criticar ideias e não as pessoas. Relativamente aos professores, estes deixam de ser o centro do processo de ensino e tornam-se facilitadores da aprendizagem, sendo que os alunos melhoram as suas experiências de aprendizagem.

3.5. A Gestão, o Planeamento e a Avaliação na Prática Educativa

A prática educativa, sendo intencional e sistemática, deve ser organizada previamente, através do planeamento das ações didáticas e pedagógicas, e da subsequente avaliação. A gestão e o planeamento do currículo, assim como a avaliação na prática educativa, exige, acima de tudo, um conhecimento do meio e das crianças, que deve ser atualizado mediante a recolha de diferentes tipos de informação, como as observações registadas pelo educador ou professor, os documentos produzidos na rotina da sala/turma e os elementos obtidos através do contato com as famílias e outros membros da comunidade. Esta informação será elementar para a tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, sendo necessário organizá-la, interpretá-la e refleti-la, como meio de sustento das decisões sobre o planeamento, cuja realização traduzir-se-á numa nova avaliação. Com base nas informações recolhidas nas interações com as crianças é possível construir e gerir o currículo, exigindo-se, também, um conhecimento do meio e das famílias. Assim, o educador ou professor fará a gestão, o planeamento e a avaliação da prática educativa.

O planeamento é uma ação reflexiva e contínua, na medida em que exige atividade constante, processo de reflexão, avaliação e revisão, que exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. A gestão e o planeamento deverão ser flexíveis e abertos a correções, decorrentes de intenções e ações, por parte das próprias crianças, das famílias e do contexto escolar. Eles pressupõem objetivos estipulados, conteúdos associados ao contexto social e capacidade cognitiva das crianças, metodologias apropriadas e avaliação da aprendizagem (Farias, Sales, Braga, & França, 2011)

Deste modo, em contexto de EPE, a planificação e avaliação são ações interdependentes, na medida em que a primeira será significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação será útil se influenciar a planificação e a sua realização. Só desta forma será proporcionado um ambiente estimulante e promovidas aprendizagens significativas e diversificadas, com contributos para uma maior igualdade de oportunidades. De acordo com as OCEPE (2016):

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento. (p. 27)

Desta forma, a avaliação na EPE arroga uma proporção marcadamente formativa, uma vez que se trata de um processo contínuo e interpretativo, cujo maior interesse serão os processos em detrimento dos resultados, colocando a criança como principal agente da sua aprendizagem. Para Tyler (citado por Pacheco, 1996), avaliar é o “processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados pelo programa do currículo e instrução” (p. 129). Já para Ribeiro e Ribeiro (1989) a avaliação “é uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é o motor do seu constante aperfeiçoamento” (p. 338). A criança tomará consciência, ao longo do tempo, das etapas que já passou e das dificuldades que vai tendo, com perspetivas sobre como as ultrapassar. Assim sendo, o educador tem competências ao nível da conceção e do desenvolvimento do currículo, através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas, como previsto no Perfil Específico de Desempenho do educador de Infância. Também de acordo com este documento, compete ao educador avaliar, de uma perspetiva formativa, a intervenção, o ambiente, os processos educativos, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo, estabelecendo de acordo com o seu projeto pedagógico/curricular, os critérios de orientação na avaliação, quer dos processos, quer dos resultados. Neste contexto, as técnicas e instrumentos de observação e registo devem ser diversificados, mas também selecionados, com a informação sistematizada e organizada de forma assertiva, não esquecendo que qualquer momento de interação com a criança é propício à recolha de informação. Os pais e encarregados de educação da criança devem ser informados de

todas as aprendizagens significativas, com realce para o percurso, evolução e progressos, tratando-se de uma construção em equipa, que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados.

A avaliação contém vários momentos, desde a planificação, a recolha e interpretação da informação e adaptação das práticas e processos que serão reestruturados sempre que necessário. Lemos et al. (1994) afirmam que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, assumindo um papel preponderante devido à função formativa que desempenha.

Relativamente ao 1.º CEB, todos os documentos normativos anteriormente analisados permitem que a gestão e o planeamento da ação educativa sejam concretizados através de uma gestão mais flexível dos currículos, dos programas e atividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços escolares e da gestão e formação de todos os intervenientes da comunidade escolar. Nesse sentido, cabe a cada escola, em consonância com os seus atores e agentes educativos, a construção de um planeamento curricular que concretize as medidas de sucesso educativo propostas nos vários documentos normativos e as ações de melhoria decorrentes dos vários momentos de avaliação e reflexão, permitindo, assim, como previsto no Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, “um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”. Cabe a cada professor, em permanente diálogo cooperativo com os docentes, definir as prioridades e opções curriculares estruturantes que encaminhem os seus alunos à apropriação das competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Para Zabalza (1997), planificar é transformar uma intenção numa ação, prevendo diversas formas de agir, bem como adaptar as previsões, desejos e metas educativas ao contexto escolar. Ribeiro (1994) refere que a planificação é um instrumento útil no processo de ensino aprendizagem, pois previne dificuldades e mostra meios de os ultrapassar; esclarece a aprendizagem que se pretende; comunica o que pretende realizar; permite adequar estratégias e materiais de acordo com os objetivos definidos; organiza a avaliação de modo a ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.

A planificação e a execução das atividades letivas devem nortear-se pelos programas de cada área curricular, devendo, sempre que necessário, ser readaptadas. As metas curriculares de cada área curricular são, assim, o referencial primordial da avaliação dos alunos, conforme os normativos em vigor, tendo por base as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. O planeamento do

currículo ao nível da turma deve vincular-se aos objetivos do Projeto Educativo, adequando-se à especificidade de cada turma, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, através da observação das dificuldades dos alunos, tendo em conta não só o desempenho nas avaliações formativas, como também no comportamento diário em sala de aula e da fixação de estratégias de superação e desenvolvimento de atividades a desenvolver em cada área curricular, no sentido de que:

a promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade atual. (Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas do Viso, 2019/2020, p. 28)

A gestão de sala de aula no 1.º CEB refere-se às ações desenvolvidas pelos/as professores/as para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem. Neste sentido, os/as professores são responsáveis pela definição dos objetivos e pela definição e implementação de atividades adequadas às características e necessidades dos alunos, sendo que os/as professores/as, para lecionar os conteúdos aos seus alunos, têm que organizar a sua sala de aula e as suas atividades de maneira a responder a todos os seus alunos, que têm todas as especificidades diferentes (Brophy, citado por Santos, 2007). Arends, citado por Santos (2007), menciona que a planificação proporciona dois efeitos decisivos para o processo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, permite dar um sentido de direcção aos professores e alunos, ajudando-os a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir. Em segundo lugar, possibilita uma diminuição dos problemas, disciplinares ou de gestão, que podem ocorrer durante a aula. (p. 22)

No que concerne à avaliação, esta “incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo” (Artigo 5º do Despacho Normativo nº 24-A/2012), sendo ela contínua e responsiva à eventualidade de avaliações pontuais, como os testes e os exames (Cardoso & Jorge, 2013), podendo ser do tipo diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira está orientada no sentido de se saber se os alunos têm determinado conhecimento necessário para aquele momento e que lhes permita continuar o seu processo e aprendizagem.

A avaliação formativa, por sua vez, traduz-se na:

principal modalidade de avaliação no ensino básico português, consistindo numa função pedagógica da avaliação que se caracteriza pela recolha e pela análise de informações sobre o processo de aprendizagem, mas também sobre o ensino, em função de critérios definidos e conhecidos pelos vários intervenientes na avaliação. (Ferreira, 2006, p. 72).

Assim a avaliação formativa concretiza-se pela recolha e pela análise de informações sobre o processo de aprendizagem de cada aluno, em função de critérios estabelecidos pelo professor ou na interação com os alunos (Pacheco, citado por Ferreira, 2006). Alves (2004) afirma que durante a avaliação formativa “o grande desafio do professor é multiplicar as situações de avaliação jogando com as interações alunos-professores, alunos-alunos, mas também alunos-material didático” (p. 61). A avaliação formativa utilizada em contexto de prática pedagógica serviu para tentar responder a necessidades educativas detetadas, a problemas diagnosticados, conduzindo a reflexões e novas atitudes perante os erros dos alunos. Para se efetuar esta avaliação formativa no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental selecionar as técnicas e os instrumentos mais apropriados, tendo em consideração os intervenientes da avaliação, que informação se pretende recolher, os momentos em que vai ser realizar, as condições da prática e a finalidade da avaliação.

Mesmo que a avaliação formativa seja um processo contínuo, podemos distinguir vários momentos de utilização: antes, durante e no final de uma sequência de aprendizagem. (Lopes & Silva, 2012). Antes do processo de ensino-aprendizagem ser iniciado, o diagnóstico permite compreender os conhecimentos e as competências que os alunos possuem previamente, esclarecimento de dúvidas, disposições e crenças prévias dos alunos, quais as fontes prévias de informação e as falhas entre os níveis de desempenho presentes e desejados no final da aprendizagem, com motivação frequente para a aprendizagem. Já no decurso do ensino e da aprendizagem, a avaliação formativa possibilita uma maior diferenciação da aprendizagem.

Por fim, a avaliação sumativa permite facultar um balanço sobre uma determinada etapa, quer ao aluno, quer ao encarregado de educação. Os critérios de avaliação dos alunos, em concordância com o disposto na legislação, deverão ser definidos em termos gerais pelo Conselho Pedagógico, de acordo com as orientações do currículo nacional. Estes vários momentos de avaliação implicam um processo de planificação, recolha e interpretação da informação e ajuste das práticas e processos que poderão passar por

reformulações sempre que necessário. Como refere Roldão (1999) “todos os processos de gestão (...) privilegiam a avaliação como instrumento estratégico fundamental. É a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e reorganizar os projetos. (...) a avaliação curricular assume importância tanto mais acrescida quando mais autónomas forem as escolas na sua gestão do currículo” (p. 55).

Méndez (citado por Ferreira, 2007) indica “que a avaliação assume, predominantemente, uma função de regulação do processo de ensino-aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino utilizadas” (p. 15).

Desta forma, a procura de resolução de problemas, a gestão, o planeamento e a avaliação na prática educativa são, realizados a partir da reflexão, da procura de informação e da prática pedagógica que permitiram encontrar o melhor desempenho profissional possível.

Capítulo 4 - A Investigação-ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica

Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. (James McKernan, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20)

Na educação, a Investigação-ação constitui uma ferramenta crucial no desenrolar da ação pedagógica, uma vez que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação das crianças, transformando o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, este capítulo enquadra-se na metodologia da Investigação-ação, adotada durante as práticas pedagógicas efetuadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico com o intuito de melhorar e superar problemáticas no decorrer da ação pedagógica, indo ao encontro das características e necessidades das crianças.

O método de investigação enquanto prática essencial da intervenção docente, devido às suas implicações reflexivas, potencia uma intervenção prática, fundamentada e consciencializada.

4.1. O que é Investigação-ação?

O conceito Investigação-ação é um termo ambíguo, pois aplica-se a vários contextos de investigação (Coutinho et. al., 2009). Elliott, citado por Máximo-Esteves (2008), define a investigação-ação como “um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.18), feita pelo professor no decorrer da sua ação pedagógica com as crianças, com o intuito de modificar e melhorar a problemática identificada. A investigação-ação tem como propósito auxiliar os/as professores/as a lidar com os problemas e os desafios da prática pedagógica e a refletir sobre a mesma, ajudando-os a melhorar, quer o seu trabalho na escola, quer as aprendizagens e ampliando os seus conhecimentos relativamente à educação. Para Bogdan e Biklen, mencionados por Máximo-Esteves (2008), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.19), onde o investigador se envolve ativamente na investigação.

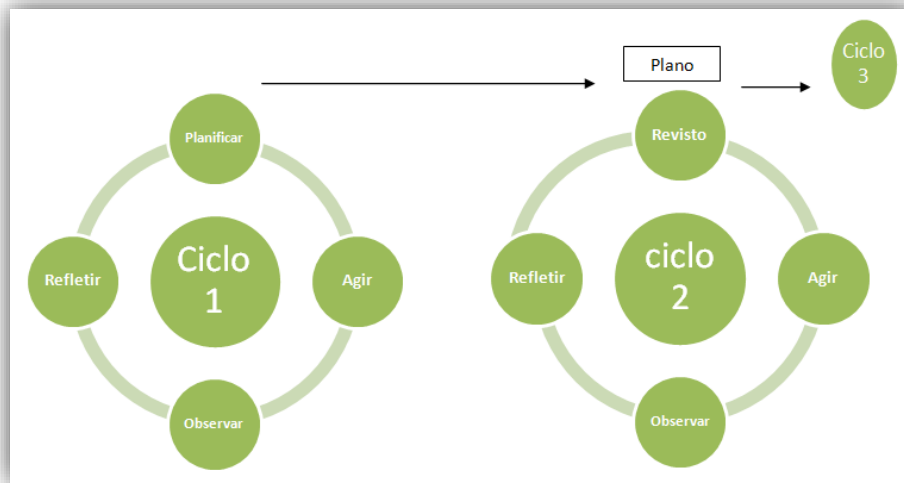
Watts, referido por Coutinho et al. (2009), menciona que a investigação-ação é um processo no qual os intervenientes analisam as suas práticas educativas de forma sistemática, usando técnicas de investigação.

Dado que a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa, importa referir as suas características que, segundo Coutinho et al. (2009), é participativa e colaborativa (implica os intervenientes no processo); prática e interventiva (descreve e intervém na realidade); cíclica (envolve uma espiral de ciclos, proporcionando mudanças); crítica (os participantes críticos e autocríticos atuam como agentes de mudança); e, por fim, é autoavaliativa (as mudanças são constantemente avaliadas, procedendo a reajustes).

A investigação-ação afirma-se como uma metodologia apropriada a mudanças nos profissionais, assim como nas instituições educativas, quando a comunidade educativa está envolvida no mesmo dinamismo de ação e intervenção (Coutinho et al., 2009).

Segundo Lewin, aludido por Máximo-Esteves (2008), para compreender o comportamento das pessoas e dos grupos é essencial analisar todo o campo em que se movimenta. A prática da ação reflexiva em contexto profissional, segundo Dewey, citado por Máximo-Esteves (2008), exige a promoção de três atitudes no processo reflexivo: responsabilidade, sinceridade e honestidade.

A investigação-ação é um processo dinâmico e aberto aos ajustes necessários, procedente da análise das questões em estudo (Máximo-Esteves, 2008). Este processo assenta numa sequência de fases em movimento circular (Figura 3): planificar; agir; observar/avaliar e refletir. Planear implica a reflexão do professor-investigador e a delineação das estratégias a utilizar no âmbito da questão problema. Agir significa que o professor/-investigador realiza ações de pesquisa no terreno de modo a clarificar as questões, pondo em prática as estratégias planificadas. Observar/avaliar surge no sentido de compreender se a investigação está a decorrer como previsto ou se é necessário reformular o que foi delineado. Por fim, refletir sobre os resultados no sentido de proceder a reajustes.

Figura 3 - Espiral de ciclos da Investigação-ação.

Fonte: Adaptado de Coutinho et al. (2009).

O processo de investigação-ação não se limita apenas a um ciclo, pois com esta metodologia pretende-se fazer mudanças com vista a alcançar melhorias nos resultados. Esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, pois o professor investigador deve explorar e analisar o conjunto de interações ocorridas durante o processo e proceder a reajustes na investigação do problema.

Em síntese, a investigação-ação em educação integra o estudo de uma problemática identificada na prática pedagógica no sentido de a melhorar, contribuindo para ampliar o conhecimento dos professores e melhorar o trabalho nas escolas de forma refletida.

4.2. Metodologia de Investigação-ação

Na educação, a investigação-ação centra-se na investigação qualitativa, onde o professor assume um papel de investigador. Este método de investigação acontece em situações naturais, dado que o investigador frequenta o local onde se verifica a problemática e reúne várias estratégias de investigação com determinadas características. Uma delas é a fonte de dados, ou seja, o ambiente natural, onde o investigador é o

instrumento principal. É descritiva, no sentido de que os investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados. Para além disso, a análise dos dados é realizada de forma indutiva e o significado é crucial na abordagem (Bogdan & Biklen, 1994).

Em educação, os investigadores qualitativos questionam os sujeitos de investigação com o propósito de compreender “o que eles experimentam, a forma como interpretam as experiências e o modo como estruturam o mundo em que vivem” (Psathas, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 51). Estes investigadores estabelecem estratégias e procedimentos que permitem ter em conta as experiências do informador. Assim, o processo de investigação qualitativa reflete um diálogo entre os investigadores e os sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo os mesmos autores, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. As estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista, interessando, assim, compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez dos resultados.

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A Investigação-ação subentende-se, segundo Coutinho et al. (2009), em técnicas de recolha de informação essenciais para o desenvolvimento de um projeto de investigação. No caso de o professor investigador, este tem que recolher informação sobre a sua própria intervenção, com o objetivo de analisar a sua prática e reajustar e reafinar o seu olhar sobre a problemática identificada, de modo a facilitar a reflexão sobre a mesma. Deste modo, existe um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados, que são: técnicas baseadas na observação (as notas de campo; a observação participante; o diário; entre outros); técnicas baseadas na conversação (o questionário; a entrevista); a análise de documentos (documentos oficiais; documentos pessoais) e, por fim, os meios audiovisuais (a fotografia; o vídeo; e a gravação áudio).

4.3.1. Observação Participante

Para Sousa (2009), a expressão “observação participante” consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo.

A observação em educação é a primeira fonte para obter dados. Esta visa pesquisar problemas, procurar respostas para as questões que se levantam e compreender o processo pedagógico, efetuando registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes dos sujeitos da investigação. No campo da educação, a observação é centrada numa situação específica, procurando rigor e objetividade dos factos observados.

Assim, a observação permite o conhecimento das situações tal como elas ocorrem e ajuda a perceber os contextos e as pessoas que nele estão presentes.

4.3.2. Notas de Campo

As notas de campo são usadas pelo professor-investigador para registar o que acontece e experiencia no decorrer da observação. Máximo-Esteves (2008) afirma que as notas de campo compreendem registos descritivos, detalhados, focados no contexto das pessoas, nas suas ações e interações.

Bogdan e Biklen (1994) indicam que as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decorrer da investigação, refletindo sobre os dados recolhidos.

4.3.3. Diários de Bordo

Os diários de bordo são um instrumento auxiliar indispensável ao professor investigador, sendo uma fonte de riqueza para a análise e desenvolvimento da investigação. Neles são registados acontecimentos, sentimentos, dificuldades, facilidades, e dúvidas, sentidas pelo professor, no decorrer da sua prática educativa. Os diários potencializam a reflexão sobre a prática, sendo o registo um importante instrumento de avaliação que acompanha a evolução do processo educativo da criança.

Conforme Máximo-Esteves (2008), “o diário é um dos recursos metodológicos mais recomendado pela sua riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (p.89).

Assim, o diário de bordo constitui uma fonte de dados riquíssima, que proporciona a adoção de uma atitude de análise, avaliação, construção e reconstrução do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de o melhorar.

4.3.4. Fotografias e Vídeos

Os registos fotográficos contêm informação visual e possibilitam que o professor registre as suas observações, recorrendo à imagem na medida em que, através de uma fotografia, poderá recordar e analisar detalhes que podiam ter sido esquecidos se não tivesse o registo fotográfico. Máximo-Esteves (2008) refere que “as imagens registadas pretendem ser documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde serem analisadas e reanalisadas” (p. 91). É um auxiliar que permite ilustrar, demonstrar e exibir os trabalhos das crianças, a organização da sala, os objetos da sala e, ainda, atividades de encenação e dramatização para, mais tarde, serem analisados.

4.4. Método de Análise de Dados

Finalizada a recolha de dados, é essencial analisar e compreender a informação recolhida, assim como refletir, construindo o conhecimento profissional.

A análise de dados é um método que visa a organização dos materiais, tais como as entrevistas, os diários de bordo, as fotografias, as notas de campo, entre outros, com o objetivo de compreender e apresentar aos outros o que viu. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, a divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, a descoberta dos aspetos importantes, o que deve ser aprendido e o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). Em concordância está Máximo-Esteves (2008), que refere que “as primeiras interpretações permitem verificar se os dados recolhidos se adequam às questões inicialmente formuladas, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas são as mais apropriadas, ou se estão a ser corretamente utilizados” (p. 103).

As interpretações são um processo complexo, com o objetivo de identificar informações e significados pertinentes para explicitar ou compreender o que acontece num determinado momento. Possibilitam, ainda, analisar se os dados recolhidos vão ao encontro da questão problema e se as técnicas ou os instrumentos escolhidos foram os mais adequados, e se existe coerência das interpretações. Esta metodologia ajuda o professor a melhorar a sua prática pedagógica, identificando uma problemática, a qual observa e planifica a sua ação com o intuito de melhorá-la.

A triangulação de dados é fundamental no processo de investigação- ação, pois permite confrontar com exatidão as diferentes fontes de informação. Nesta linha de pensamento, Brazão (2011) considera a triangulação um método de verificação de dados que assegura a pertinência da informação elaborada.

Neste sentido, a análise de dados constitui uma ferramenta basilar na compreensão e interpretação dos dados recolhidos referentes à questão de investigação.

PARTE II - ENQUADRAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

O presente capítulo tem como objetivo ilustrar a prática pedagógica em contexto de EPE, realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Areeiro e Lombada, localizada na freguesia de São Martinho. O estágio realizado decorreu durante três meses, mais concretamente entre 08 de outubro e 05 de dezembro de 2018, distribuído pelos seguintes dias da semana: segundas, terças e quartas-feiras, perfazendo um total de 130 horas.

A prática pedagógica decorreu na Sala Amarela, com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, sob a orientação da Educadora Cooperante, Vera Henriques.

Neste sentido, o capítulo apresenta a caracterização do meio envolvente, da instituição educativa, do grupo de crianças da Sala Amarela, a organização do ambiente educativo, a rotina diária, a caracterização das famílias e a atividade com a comunidade, intitulada “Criar laços afetivos entre as crianças e os idosos”.

Após a contextualização e os aspetos supramencionados, serão apresentados os momentos de aprendizagem na Sala Amarela, desenvolvidos durante a ação pedagógica, bem como a problemática identificada no grupo de crianças e as estratégias adotadas. Para finalizar, exponho a minha reflexão sobre a prática pedagógica efetuada na valência Pré-Escolar.

5.1. Caracterização do Meio Envolvente: Freguesia de São Martinho

Este estágio decorreu em São Martinho, uma freguesia que foi criada no ano de 1579 e que conta com 782 hectares de área. A sua população é de, aproximadamente, 25.000 habitantes, tendo sofrido um acréscimo significativo nos últimos anos, causado pelo aumento do seu parque habitacional.

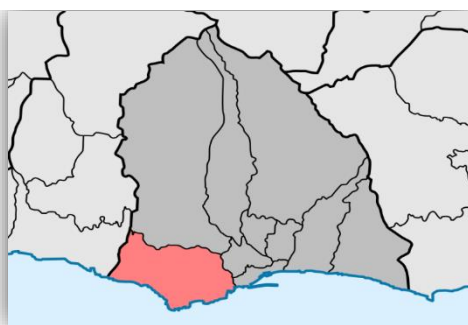
A comunidade escolar abrangida na escola em análise provém dos sítios do Papagaio Verde, Praia Formosa, Areeiro e Poço Barral. A área circundante apresenta-se pouco desenvolvida, existindo algum comércio e armazéns de materiais de construção civil. As acessibilidades são boas, visto existirem, nas proximidades, entradas da Via Rápida, no sentido Câmara de Lobos e no sentido do Funchal.

Quanto às habitações, estas são formadas por pequenos e grandes aglomerados, distribuídas em habitações médias, bairros sociais e zonas urbanas ricas.

A freguesia está dividida em 16 sítios, nomeadamente: Ajuda, Areeiro, Igreja, Nazaré, Pico de São Martinho, Piornais, Quebradas, Virtudes, Amparo, Casa Branca, Lombada, Pico do Funcho, Pilar, Poço Barral, Vargem e Vitória.

A freguesia de São Martinho (Figura 4) dispõe de várias infraestruturas ligadas ao desporto, tais como, um estádio de futebol (Estádio dos Barreiros), dois campos polivalentes e, ainda, quatro associações desportivas. Conta, também, com alguns organismos de âmbito cultural, tais como o Grupo Folclórico de São Martinho, a Casa do Povo de São Martinho e Bibliotecas "O Jardim" e "Gulbenkian". As principais instituições sediadas na freguesia são: CAPA - Centro de Abastecimento de Produtos Agrícolas; Cooperativa Agrícola do Funchal; Central Elétrica da Vitória; Regimento de Guarnição nº 3; Serviço de Proteção Civil; Laboratório Regional de Engenharia Civil; Laboratório de Controlo de Qualidade de Água; Escola de Hotelaria e Turismo, entre outros. Existem, ainda, algumas empresas ligadas à indústria e ao comércio, como Cimentos Madeira, Cooperativa Agrícola do Funchal, NOS Madeira, Farmácias, Centros Comerciais, entre outros. A sul da freguesia situa-se a zona turística da Estrada Monumental, onde se localizam muitas unidades hoteleiras tais como o Hotel Reid's, Vida Mar, Monumental Lido, Hotel d'Ajuda, e outros. Esta freguesia dispõe de uma rede escolar abrangente, que inclui algumas Creches e Jardins-de-infância, várias Escolas do 1.º Ciclo e uma Escola Básica e Secundária (Areeiro, 2016/2020).

Figura 4 - Freguesia de São Martinho.



Fonte: Junta de freguesia de São Martinho (2020), retirado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_\(Funchal\)#/media/Ficheiro:FNC_-_S%C3%A3o_Martinho.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_(Funchal)#/media/Ficheiro:FNC_-_S%C3%A3o_Martinho.svg)

5.2. Caracterização da Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada

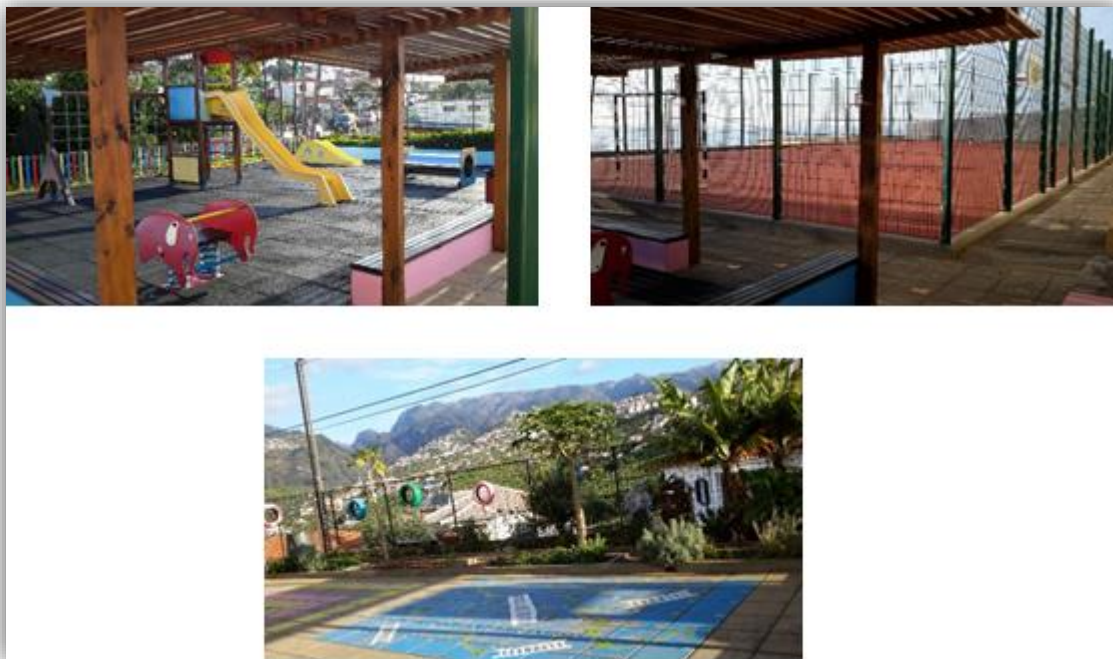
A Escola Básica com Pré-escolar do Areeiro (Figura 5) é um edifício do Plano Centenário, tendo sido remodelada para reunir condições para adotar o sistema de escola a tempo inteiro, estando localizada numa zona de razoável acesso.

Figura 5 - Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Areeiro.



Quanto à caracterização física este edifício, ele é composto por cinco salas de aula; duas salas do pré-escolar, uma sala de professores de apoio, um gabinete da direção da escola, uma secretaria, uma sala de Informática, uma biblioteca e uma sala de Expressão Plástica (as quais sustentam outras atividades, tais como o Inglês, o Estudo Acompanhado, Apoio e Educação Especial e Música), uma cozinha, um refeitório, uma sala de estar com casa de banho para o pessoal não docente, uma casa de banho para o pessoal docente, seis casas de banho para os alunos do 1.º ciclo e três para o pré-escolar, uma arrecadação com o material de Educação Física, um recinto desportivo, um pátio coberto, um recinto exterior com um parque infantil e jardins, conforme se pode ver na Figura 6 (Areeiro, 2016/2020).

Figura 6 - Recinto exterior com parque infantil, campo desportivo e jardins.



A organização do estabelecimento educativo, segundo as Orientações Curriculares (2016), deve ser realizada “como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (p.23).

A escola dispunha de um total de 24 professores e educadores e um Técnico Superior de Educação. Outro dos elementos essenciais ao bom funcionamento da Comunidade Educativa é o Pessoal Não Docente. Nesta escola, existiam 15 funcionários distribuídos pelos diferentes serviços. A grande maioria desempenhava a função de Ajudante de Ação Sócio Educativa e Assistente Operacional e era neste sector que a faixa etária era mais elevada (Tabela 1).

Relativamente à população escolar, existiam duas salas de pré-escolar (Sala Amarela e Sala Azul), num total de 45 crianças; uma turma de 1.º ano, duas turmas de 2.º ano, uma turma de 3.º ano e uma turma de 4.º ano, perfazendo um total de 109 crianças. Ao todo, contabilizavam-se, nesse ano, 154 crianças (Tabela 2).

Tabela 1 - Equipa educativa

Equipa educativa	Total
Pessoal docente	24
Pessoal não docente	15

Tabela 2 – População Escolar.

	Nº de grupos / Turmas	Número de crianças
Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sala Azul ✓ Sala Amarela 	45
1º CEB	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uma turma de 1º ano ✓ Duas turmas de 2º ano ✓ Uma turma de 3º ano ✓ Uma turma de 4º ano 	109
Total	7	154

5.3. Sala Amarela

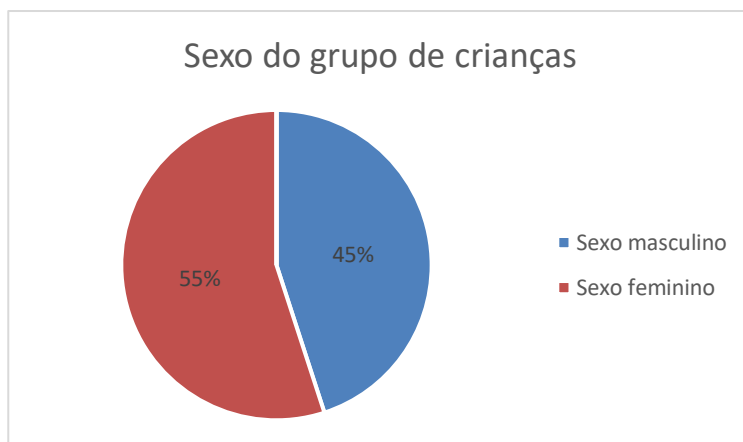
5.3.1. Caraterização do grupo de crianças

O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança sucede da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio, fazendo de cada criança um ser único, com capacidades, interesses, caraterísticas e formas de aprender únicas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Cada criança apresenta desde o nascimento, aspetos únicos e específicos, os quais através das interações diárias, se vão diferenciando em personalidades únicas (Hohmann & Weikart, 2003). A aprendizagem ocorre no contexto da especificidade individual, das caraterísticas, capacidades e oportunidades.

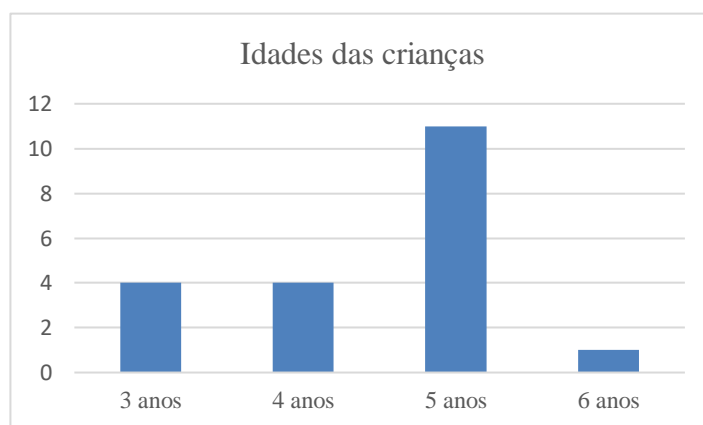
A Sala Amarela era constituída por 20 crianças, 11 do sexo feminino e nove do sexo masculino (Gráfico 1), havendo uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Gráfico 1 – Sexo do grupo de crianças da Sala Amarela.



Era um grupo coeso e equilibrado, apesar da heterogeneidade das idades cronológicas, que variavam entre os 3 e os 6 anos (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Idades das Crianças da Sala Amarela.



Revelavam segurança e estabilidade emocional, e manifestavam a formação de grupos por afinidades. O grupo, em geral, era afável e carinhoso, quer com os seus pares, quer com os adultos da sala.

Na sua maioria, eram crianças comunicativas, expressavam naturalmente experiências, emoções e sentimentos e tinham tendência para falar todas ao mesmo tempo. Algumas apresentavam dificuldades a nível da expressão oral, mais especificamente na dicção e articulação de alguns fonemas, bem como na construção frásica.

Era um grupo autónomo relativamente ao vestuário, alimentação, higiene pessoal e na arrumação do espaço e dos materiais da sala, contudo, algumas crianças ainda solicitavam a colaboração do adulto durante as refeições e apenas uma criança ainda não tinha o controlo dos esfíncteres totalmente desenvolvido.

No domínio da expressão plástica, este grupo apreciava todas as atividades plásticas, com principal incidência para as técnicas menos usuais. Ao nível da motricidade fina, apresentavam um desenvolvimento adequado, tendo algumas crianças mais dificuldade em manusear corretamente a tesoura. Nos seus desenhos revelavam intencionalidade na representação, tais como, casas, figura humana, elementos da natureza, entre outros, porém verificava-se, em algumas, a falta de pormenores nos seus desenhos e, ainda, a existência da fase gráfica do “girino” e, noutros, apenas riscos.

Relativamente à área de expressão musical e dramática, a maioria das crianças era desinibida e apreciava canções novas, memorizando-as e interiorizando-as com facilidade. Eram capazes de fazer dramatizações, teatros baseados em histórias já conhecidas ou inventadas. Tinham muito interesse pela área da casinha, onde recriavam cenas do seu quotidiano e do faz de conta.

No que respeita à área da expressão motora, a maioria dominava o seu corpo e os seus movimentos, gostava de correr, saltar, trepar e faziam-no com uma certa segurança.

Na área do conhecimento do mundo, eram crianças muito curiosas e observadoras e faziam questões pertinentes sobre o aparecimento e o funcionamento das coisas.

O grupo, de uma forma geral, estava motivado para a exploração das letras, quase todas escreviam o seu nome e identificavam o símbolo gráfico do seu nome.

Em relação às atividades extracurriculares (inglês, biblioteca, expressão musical e educação física), o grupo demonstrava interesse e era participativo.

A heterogeneidade das faixas etárias das crianças e a adaptação a um ambiente com rotinas e regras resultava, por vezes, em comportamentos de instabilidade e desmotivação em algumas atividades, nomeadamente no turno da tarde. O grupo de crianças da Sala Amarela pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 – Grupo de Crianças da Sala Amarela.



No que respeita aos interesses das crianças, este grupo demonstrou, no geral, empenho e participação em quase todas as atividades propostas. Durante a Prática Pedagógica verifiquei que as meninas preferiam brincar na área da casinha e os meninos na área da garagem e dos jogos de construção e, por este motivo, para dar destaque a outras áreas e para diminuir possíveis conflitos, as educadoras da sala criaram limites de número de crianças nas diferentes áreas.

5.3.2. Organização do Ambiente Educativo

O espaço pedagógico é definido como um lugar que transmite às crianças bem-estar, alegria e prazer. Além do mais, é considerado um lugar que permite brincar e aprender, bem como possibilita uma aprendizagem cultural entre as crianças.

Na mesma perspectiva, o espaço deve ser amplo e organizado de forma a proporcionar às crianças um conjunto de novas vivências e experiências sempre em concordância com os seus interesses. Além do mais, é crucial que um espaço pedagógico possua um caráter flexível com o intuito de responder às particularidades, características e necessidades de cada criança (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011).

O espaço educativo é constituído por diversas intencionalidades pedagógicas com o propósito de as crianças desenvolverem as suas competências, permitindo, assim, uma aprendizagem eficaz através de diversas situações como “ser e estar, pertencer e

participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 11).

Neste sentido, para além das múltiplas experiências, o espaço possibilita o contacto entre as diversas crianças que o partilham, enriquecendo, assim, a sua aprendizagem e a convivência entre crianças. Continuamente, é um “lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas, um espaço de escuta de cada um e do grupo” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 11), um espaço direcionado para cada criança, capaz de responder às necessidades do grupo, estimulando a cooperação e a socialização.

Num espaço pedagógico de educação infantil, deverão existir diversas áreas, todas elas distintas, que permitam que o grupo de crianças tenha acesso a novas vivências promotoras de “aprendizagens plurais” (Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 11), possibilitando que cada criança desenvolva novas experiências.

A organização do ambiente educativo define-se pelas áreas e espaços que seguem determinadas funções, “dispondo para isso de tempos e espaços próprios em que estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 21).

Os equipamentos e os materiais que constituem esse mesmo espaço, bem como a sua disposição, terão grande influência no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Ao falar de área/espaço pedagógico, saliento a importância dos materiais que o compõem, pois é um aspeto crucial para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Neste contexto, Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) transmitem a ideia de que os materiais expostos são como livros de texto, onde as suas principais funções são “promover o jogar e brincar, promover o aprender com o bem-estar” (p. 111).

A criação de áreas diversificadas, como a área das construções, do faz de conta, das expressões, entre outras, possibilita que as crianças tenham acesso a aprendizagens significativas e diversificadas, onde os materiais assumem um papel primordial para que tais aprendizagens aconteçam (Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Considero que os recursos materiais existentes na Sala Amarela eram ricos e variados, correspondendo às necessidades e interesses das crianças. A Sala Amarela era um espaço amplo, luminoso e funcional, dispunha de diversas áreas essenciais ao desenvolvimento do grupo de crianças, tais como: áreas dos jogos de construção, dos

jogos de mesa, da biblioteca, do faz de conta, da garagem, da modelagem, do desenho e do tapete. Todas estas áreas dispunham de vários materiais: brinquedos, livros, jogos, puzzles, disfarces, plasticina, cores, materiais de desperdício, entre outros, materiais desafiadores que iam ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, sendo introduzidos novos materiais quando os existentes já não eram desafiadores.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) “os materiais na aprendizagem das crianças implica que o educador defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças. A escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p. 26).

Na área do tapete e das construções (Figura 8) era possível observar, na parede, instrumentos de registo afixados, tais como o quadro de presenças e o quadro do tempo. Neste espaço era desejado que a criança tomasse consciência da sua rotina diária e era onde se realizavam diversas atividades como contar histórias, dialogar com o grupo de crianças e refletir sobre as atividades desenvolvidas e os comportamentos diários.

Figura 8 - Área do tapete e das construções.



A área da biblioteca (Figura 9) dispunha de estantes com livros adequados à faixa etária das crianças. Esta área estava disposta com almofadas e uma caixa com fantoches que servia de apoio ao manuseamento dos livros.

Figura 9 - Área da biblioteca.



A área da modelagem e do desenho (Figura 10) possuía uma estante com materiais de artes visuais. Era uma área procurada pelas crianças, pois gostavam de desenhar e trabalhar a plasticina.

Figura 10 - Área da modelagem e do desenho.



A área do Faz-de-conta (Figura 11) dispunha de uma estante com utensílios de cozinha, uma mesa e cadeiras e contava, ainda, com mobiliário de quarto, compondo, assim, a zona da casinha. Este espaço possibilitava que as crianças recriassem situações do dia-a-dia, através do imaginário. Esta era uma área que aliciava bastante o grupo de crianças da sala Amarela, nomeadamente as crianças do sexo feminino.

Figura 11 - Área do Faz-de-conta.



A área dos jogos de mesa (Figura 12) era composta por duas estantes com jogos de mesa adequados à faixa etária das crianças. Nesta área, as crianças escolhiam os seus jogos e levavam para a mesa onde jogavam, na sua maioria, com o colega com quem tinham maior afinidade. Estes jogos, por vezes, eram concretizados na área do tapete, dado que as crianças se sentiam mais confortáveis.

Figura 12 – Área dos Jogos de Mesa.



A área da garagem (Figura 13) disponibilizava de um tapete em forma de pista e carrinhos de diferentes dimensões e características. Esta era a área que mais atrai o grupo de crianças do sexo masculino

Figura 13 – Área da Garagem.

A sala dispunha, ainda, de um quadro dos aniversários feito pelas crianças, três placards, onde eram expostos os trabalhos das crianças e das festividades de cada época e um quadro com informações pertinentes sobre as crianças ou atividades que se iriam realizar.

Assim sendo, foi possível verificar que um espaço com áreas bem organizadas e dispostas de forma a que as crianças consigam distingui-las, possibilita que se desloquem para cada área e explorem-na facilmente, conseguindo distinguir os papéis que assumem em cada uma delas.

5.3.3. Rotina Diária

A rotina diária é fundamental para a integração e adaptação da criança à instituição, uma vez que proporciona segurança e orienta a sua ação. Além disto, permite à criança adquirir, progressivamente, uma noção de tempo e espaço. Por este motivo, a rotina deve ser cumprida e ajustada a cada criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), os tempos pedagógicos criam uma rotina diária que respeita as preferências e os estímulos das crianças, considerando o bem-estar e as aprendizagens. Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016) mencionam que “a consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo. É através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo” (p. 88).

As crianças que frequentavam a sala Amarela tinham uma rotina na escola (Tabela 3 e Figura 14), que se iniciava às 08h15 (hora de abertura da escola) e terminava às 18h15

(hora de fecho da escola). Diariamente, a rotina da sala Amarela começava com o acolhimento na sala, às 08h15. Ao longo da semana, no turno da manhã, o grupo tinha as atividades extracurriculares. À segunda-feira, tinham a atividade de expressão musical e dramática, das 08h45 às 09h45; à terça-feira tinham inglês das 10h30 às 11h30; à quarta-feira tinham a atividade de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC); à quinta-feira não faziam atividades extracurriculares, sendo um dia de atividades orientadas dentro da sala; por fim, à sexta-feira tinham biblioteca, das 08h45 às 10h45, e expressão físico-motora, das 11h00 às 12h00. O turno da tarde era mais utilizado para atividades.

Tabela 3 – Rotina diária do grupo de crianças da Sala Amarela.

Rotina Diária	
Hora das atividades	2ª feira/ 3ª feira/ 4ª feira/ 5ª feira/ 6ª feira
08h15-09h30	Acolhimento na sala
09h30-09h45	Lanche da manhã
09h45-10h15	Recreio
10h15-11h30	Tapete/ atividades orientadas
11h30-11h45	Higiene
11h45-12h15	Almoço
12h15-12h30	Higiene
12h30-14h30	Descanso
14h30-14h45	Higiene
14h45-15h00	Lanche da tarde
15h00-15h30	Recreio
15h30-17h15	Brincadeiras livres na sala/ atividades orientadas
17h15-17h30	Segundo lanche/recreio
17h30-18h15	Brincadeiras livres na sala/ atividades orientadas

Relativamente ao número de irmãos (Tabela 5), 14 crianças tinham irmãos: dez crianças tinham um irmão; duas crianças tinham dois irmãos e duas crianças tinham três irmãos. Por outro lado, seis crianças não tinham irmãos. É de salientar que sete crianças tinham irmãos a frequentar o mesmo estabelecimento de ensino.

Tabela 5 - Número de irmãos por criança.

Número de crianças	Número de irmãos			
	Não têm irmãos	1 Irmão	2 Irmãos	3 Irmãos
	6	10	2	2

No que concerne às habilitações literárias dos pais/mães (Tabela 6), existiam 21 com licenciatura e 17 com o ensino secundário. Em situação inversa, existiam dois pais (pai/mãe) com o 2.º ciclo.

Tabela 6 - Habilitações dos pais das crianças da Sala Amarela.

Habilitações dos Pais	PAI	MÃE
Licenciatura ou Formação Superior	9	10
Bacharelato/ Curso Médio	1	1
Secundário/ 7º Liceu (11º ano de escolaridade)	5	6
3º Ciclo do Ensino Básico/ 5º Liceu	3	3
2º Ciclo do Ensino Básico / 2º Ano Preparatório	1	1

Em relação às profissões dos pais/mães das crianças, podemos constatar que existia um leque muito diversificado, no entanto, as profissões desempenhadas eram, no geral, compatíveis com o grau académico/ habilitações literárias dos mesmos.

5.4. Atividade Desenvolvida com a Comunidade Educativa

A atividade com a comunidade teve como temática “Criar laços afetivos entre as crianças e os idosos”. Este projeto surgiu no âmbito da atividade em comunidade. Por se aproximar o Natal, uma época de alegria, fantasia e magia, era importante passar para a criança o sentimento de amor, partilha e solidariedade para com o próximo.

Deste modo, surgiu a ideia de visitar o Lar de idosos Diletus, pois é nesta época do ano que o sentimento de solidão é maior nos idosos, levando a alegria e a esperança das crianças aos mais velhos, promovendo um ambiente feliz, descontraído e diminuindo o sentimento de solidão (Figura 15).

Figura 15 - Receção no lar Diletus e oferta de um painel feito pelas crianças.



O objetivo do projeto seria fortalecer os laços entre as crianças e os idosos, ouvir histórias, e conviver com os idosos, pois são pessoas que transmitem muita sabedoria e experiência de vida. O convívio entre crianças e idosos traz benefícios para ambas as gerações, havendo uma aprendizagem mútua. A nossa sociedade ainda olha para as pessoas mais velhas como pessoas inúteis, por isso, é importante contrariar esta imagem negativa associada ao ser idoso. É importante mostrar aos mais novos que ser velho é sinónimo de sabedoria, experiência de vida, e com os quais podemos aprender e que devem ser respeitados. Neste contexto, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que “a colaboração dos membros da comunidade educativa, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30).

Assim, é importante inserir nas escolas atividades que integrem idosos, crianças, jovens e a comunidade. Trabalhar com as crianças e jovens desde cedo ajuda a criar gerações que respeitam os idosos, e os apreciam pelas suas potencialidades. Os idosos também podem aprender com as crianças e jovens e contribuir para o seu futuro.

As crianças da Sala Amarela deslocaram-se a pé até ao Lar de Idosos Diletus, dado a sua proximidade com a escola, com o propósito de conviver com os idosos. Na chegada ao lar fomos recebidos pela animadora sociocultural, a qual nos encaminhou para a sala onde estavam os idosos. As crianças começaram por cantar a canção de Natal, *Pinheirinho Pinheirinho*, trabalhada na escola, apresentaram-se e ofereceram ao lar uma tela com um pinheiro de Natal, feito por elas, através do carimbo das mãos. Nesta visita, as crianças também foram surpreendidas pelos idosos com a vinda do Pai Natal, interpretado por um dos idosos, revelando ser um momento prazeroso para as crianças. Após este momento, foi a hora do lanche com os idosos, onde falaram, partilharam ideias e ouviram histórias. Posteriormente, jogaram o jogo do lenço no jardim da instituição, apenas com uma utente, devido à pouca mobilidade da maioria dos utentes. No entanto, os idosos ficaram a observar o jogo e a apoiar as crianças no decorrer da brincadeira (Figura 16). No lar, as crianças fizeram uma visita guiada às instalações, conhecendo e percebendo um pouco da rotina diária dos idosos na instituição.

Figura 16 - Lanche partilhado com os idosos e jogo do lenço.



5.5. Momentos de Aprendizagem na Sala Amarela

O presente capítulo é dedicado à descrição de algumas atividades desenvolvidas com o grupo da Sala Amarela. Os momentos de aprendizagem proporcionados às crianças alicerçaram-se nos interesses, capacidades e necessidades do grupo, constituindo uma aprendizagem significativa. As atividades propostas nas planificações tiveram por base a temática dada pela educadora cooperante, as Áreas de Conteúdo expressas nas OCEPE, bem como o contexto educativo das crianças.

5.5.1. O outono: O meu herbário

A atividade apresentada intitulava-se “O meu herbário” e tinha como finalidade proporcionar às crianças aprendizagens significativas, que as ajudassem a compreender características próprias do outono, despertando o interesse e a curiosidade pelo que as rodeia, descobrir elementos da natureza, distinguir unidades de tempo (estações do ano), e agrupar as folhas de outono recolhidas, seguindo alguns critérios (forma, cor e tamanho), compreendendo que as folhas não são todas iguais, partindo da curiosidade e interesse das crianças.

Esta atividade encontrava-se inserida na área do Conhecimento do Mundo, no domínio do conhecimento do mundo físico e natural, existindo articulação entre outros saberes. Nas OCEPE, a área do Conhecimento do Mundo tem como propósito a estruturação do pensamento científico, promovendo aprendizagens “de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 86). Continuamente, alguns conteúdos alusivos à biologia, como “conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, do seu habitat e costumes, de plantas...) originam experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, possibilitando a compreensão de um conjunto de saberes nesta área” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 91).

A atividade *O meu Herbário* iniciou-se com um diálogo sobre o outono, questionando as crianças sobre a estação do ano que estávamos, averiguando os conhecimentos prévios do grupo de crianças sobre a estação referida. A atividade iniciou-se com a exploração da capa do livro *A magia da estrela do outono*, de Heidi Howarth e Daniel Howarth, com o propósito de as crianças preverem a sua temática,

mencionando sugestões como “O urso e os seus amigos”, “ O urso e os amigos correm atrás de uma folha” e “ A história do Urso”. Esclarecidas do título do livro, comecei a contar a história, envolvendo as crianças na narrativa. Finalizada a história, pedi às crianças para a recontarem, retendo as ideias principais. Dando seguimento à atividade em grande grupo, lembrei as crianças sobre as folhas de outono que tinham recolhido com os pais, em dias anteriores, mostrando as folhas que foram secas. Importa expor que as crianças, quando trouxeram as folhas, procederam à secagem, colocando-as no interior de revistas, de forma a que as folhas ficassem prensadas, com o objetivo de retirar a humidade das folhas e mantê-las direitas e espalmadas. Esta ação foi realizada com as crianças de modo a verificarem como se processa a secagem das folhas.

A atividade em grande grupo serviu para observar as folhas e dialogar acerca da sua diversidade, de modo a atribuir-lhes características e agrupá-las segundo o que as crianças iam referindo. As crianças foram questionadas sobre o que se podia fazer com as folhas recolhidas. Surgindo a ideia de guardá-las, também responderam que podiam juntar. Esta resposta foi explorada e assim foram surgindo características (grandes, pequenas, verdes, castanhas, amarelas, vermelhas, com várias cores, redondas, etc....).

Este momento de aprendizagem proporcionou afirmações pertinentes tais como: fazer um grupo das folhas pequenas; separar as folhas porque não são todas iguais; separar as folhas por cores.

Diário de bordo (15 de outubro de 2018)

Quando uma criança escolhia um critério pelo qual agrupava, os/as colegas debatiam se concordavam com a organização. Exploramos, ainda, outros critérios não referidos pelas crianças (o recorte, a textura, as nervuras).

Após a observação e diálogo sobre as folhas, escolhi quatro elementos do grupo de crianças, para registar a constituição dos diferentes grupos de folhas, utilizando a técnica de carimbo e os restantes distribuí-os pelas áreas, de modo a conseguir apoiar todas as crianças na atividade (Figura 17).

Figura 17 - Registo da constituição dos diferentes grupos de folhas.

No diálogo em grande grupo, as crianças evidenciaram ter algumas noções sobre a Natureza. Após esta atividade propus a construção de um herbário com as folhas recolhidas. As crianças questionaram-me sobre o termo herbário, ao que respondi que o herbário é uma coleção de plantas secas (folhas secas), dispostas segundo determinada ordem com o objetivo de conhecer e aprender sobre as suas características e diversidade.

Depois da troca de ideias, procedeu-se à construção do herbário (Figura 18), onde as crianças foram distribuídas pelas mesas de trabalho, formando pequenos grupos de trabalho de modo a auxiliá-las. Primeiramente, as crianças escolheram uma folha de outono, observaram e desenharam-na como a viam. Seguidamente, observaram as folhas que estavam na sua mesa e colaram seguindo os critérios: forma (de lança, de foice, de círculo, de agulha, ou de coração), cor (castanho, amarelo, vermelho) e tamanho (grandes, pequenas). Terminada a tarefa, tivemos um diálogo em grande grupo de forma a sistematizar o que as crianças aprenderam com a atividade. As conclusões foram as seguintes: as folhas têm cores diferentes (verdes, amarelas, vermelhas, castanhas); as folhas têm tamanhos diversos (grandes e pequenos); e as folhas têm texturas variadas (lisas/rugosas, macias/ásperas).

Esta atividade foi ao encontro da perspectiva de que o contacto com elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem, promovendo o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância da preservação do ambiente (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 90).

Figura 18 - Realização do herbário intitulado “o meu herbário.”



Assim, é possível concluir que através de uma história e do conhecimento prévio das crianças, pode-se responder a algumas das suas dúvidas, podendo o educador tirar partido destes recursos no seu trabalho, captando ainda mais o interesse do grupo de crianças.

5.5.2. O Dia da Alimentação

Os conhecimentos e questões ligadas à saúde e segurança (práticas de segurança rodoviária, de higiene corporal, de alimentação, de exercício físico) conduzem a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 91).

A presente sequência de atividades teve como intencionalidade proporcionar às crianças aprendizagens divertidas e significativas que as ajudassem a crescer de uma forma saudável e a compreender melhor a forma de ter uma alimentação completa, equilibrada e variada. Esta temática surgiu com o intuito de comemorar o Dia da Alimentação.

A sequência didática desenvolveu-se a partir do livro *A lagartinha muito comilona*, do autor Eric Carl. A atividade iniciou-se com a exploração da capa do livro, com o propósito de as crianças, através da imagem, anteverem o seu conteúdo. As crianças identificaram, na capa, uma lagarta, dizendo coisas como “É uma lagarta gordinha”, “Uma lagarta grande e verdinha”, “É a história da lagarta”. Informadas do

título do livro, comecei o conto e, à medida que contava, envolvia as crianças na história de forma a conseguir a sua atenção, a interagirem e a partilharem opiniões e sentimentos. As crianças demonstraram interesse e envolvimento, pois estavam ansiosas pela continuação da história e pela visualização das ilustrações do livro.

Seguidamente, efetuamos um diálogo de grupo sobre os alimentos presentes na história (uma maçã, duas peras, três ameixas, quatro morangos, cinco laranjas, um bolo de chocolate, um gelado, queijo, chouriço, um chupa-chupa, uma fatia de tarte de cereja, uma salsicha, um queque e um pedaço de melancia), em que a lagarta começa com uma alimentação saudável, as frutas e depois, no sábado, come muitos doces, provocando-lhe uma grande dor de barriga. Este diálogo surgiu de forma a que as crianças recontassem a história ouvida e retivessem as ideias principais para efetivar a atividade sobre a alimentação e sobre os alimentos que devem fazer parte de uma alimentação saudável. No decorrer do diálogo, as crianças apresentaram alguns conhecimentos prévios sobre a alimentação saudável.

As crianças mencionaram que uma alimentação saudável significa: “não comer muitos doces”, “comer frutas”, “não comer alimentos que fazem dor de barriga”, “comer alimentos que não têm gordura”, “comer muitos brócolos”.

Diário de bordo (17 de outubro de 2018)

No diálogo com as crianças mencionei que a alimentação deve ocorrer ao longo do dia, por refeições, referindo que o pequeno-almoço é a refeição mais importante do dia e é tomado de manhã, devendo fazer parte desta refeição o leite, acompanhado de pão ou cereais e fruta. Informei que almoço é feito à tarde, depois do pequeno-almoço e deve incluir verduras, leguminosas, carne ou peixe e fruta, seguido, a meio da tarde, do lanche, com leite ou derivados (iogurte), pão ou cereais e fruta. O jantar, referi, por fim, é semelhante ao almoço e deve conter produtos hortícolas, carne ou peixe, em junção com uma fruta. Concluí referindo que uma alimentação saudável pressupõe uma alimentação completa, variada e equilibrada, assegurando o bem-estar físico e energia ao longo do dia.

Questionei o grupo de crianças sobre o que costumavam comer e beber ao pequeno-almoço, verificando que bebem leite simples ou com chocolate, sumos de fruta

naturais, iogurte líquido/sólido e comem cereais com leite, pão com manteiga, doce, fiambre ou queijo e, ainda, leite com bolachas, mencionando a ingestão dos mesmos alimentos ao lanche. Questionei, ainda, sobre o que comiam ao almoço e ao jantar, e as crianças referiram que comiam sopa de legumes, massa, arroz, batata, leguminosas, carne ou peixe, batata frita (em casa) e doces (Gráficos 3 e 4).

Gráfico 3 - Alimentação referida pelas crianças relativamente ao seu pequeno-almoço e lanche.

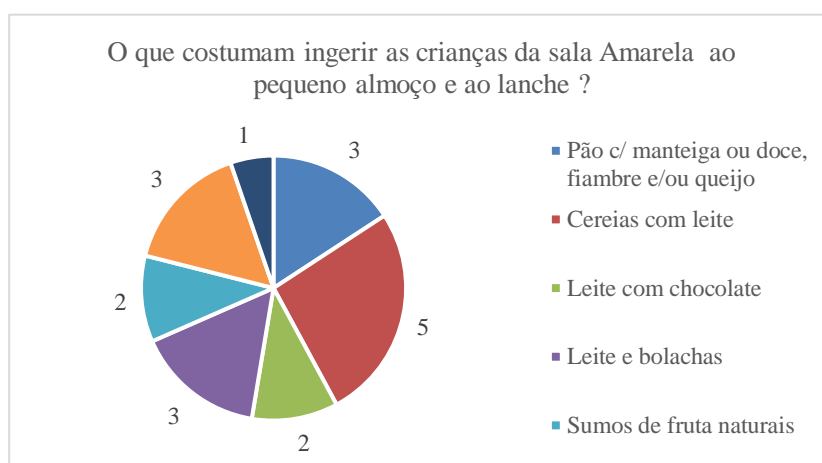
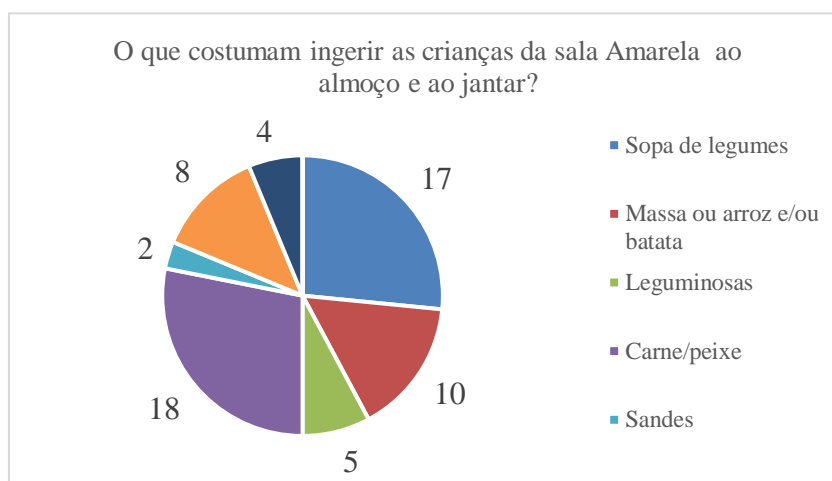


Gráfico 4 - Alimentação referida pelas crianças relativamente ao seu almoço e jantar.



Posteriormente, disse às crianças que iriam elaborar uma das refeições (pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar). O grupo de crianças foi encaminhado para as mesas de trabalho onde recortaram e colaram diferentes alimentos de uma revista de supermercado

de modo a elaborar uma refeição, colando alimentos recortados da revista, numa folha A4 branca (Figuras 19 e 20). A atividade decorreu com enorme entusiasmo, com as crianças a utilizarem a tesoura, a cola e as revistas. Finalizada a atividade, as crianças voltaram para o tapete onde referiram a refeição que tinham elaborado, descrevendo os alimentos usados na refeição e agrupando-os segundo alguns critérios (saudáveis e não saudáveis).

Figura 19 - Recorte de alimentos das revistas de supermercado.



Figura 20 - Refeições feitas pelas crianças com os alimentos recortados das revistas.



Usando os termos “saudável”, “menos saudável” e “não saudável”, estruturei uma atividade que permitisse abordar estes termos através do semáforo da alimentação.

Paralelamente, em grande grupo, questionei sobre o significado das cores do semáforo (vermelho, amarelo e verde). A escolha das cores teve um significado específico, o vermelho correspondia aos alimentos não saudáveis (“Perigo, é proibido!”), o amarelo (“Cuidado, come pouco!”) e o verde representava os alimentos saudáveis (“Avança, come à vontade!”). Com base nas respostas, auxiliei as crianças dizendo que o

vermelho correspondia aos alimentos que não devemos ingerir diariamente, apenas de vez em quando, ao fim de semana; o amarelo correspondia aos alimentos que devemos consumir moderadamente; e o verde àqueles que devem ser ingeridos com frequência.

Primeiramente, questionei as crianças sobre o significado das cores do semáforo, as quais responderam que o vermelho seria para os alimentos não saudáveis. Seguidamente, corresponderam os alimentos da sua refeição às cores do semáforo. Após este grande diálogo verificamos os alimentos saudáveis e não saudáveis da história *A lagartinha muito comilona* que, para além de ingerir alimentos saudáveis, nomeadamente, a maçã, a pera, a ameixa, o morango, a laranja, o queijo, o picle, a melancia e uma folha verde, também ingeriu alimentos não saudáveis, como a fatia de bolo de chocolate, o gelado, o chouriço, o chupa-chupa, a fatia de tarte de cereja, a salsicha e o queque. Depois, fizemos a exploração do semáforo da alimentação com o recorte de alimentos das revistas de supermercado para afixar na sala, tendo como principal objetivo transmitir, de forma simples e concisa, orientações para uma Alimentação Saudável (Figura 21).

Figura 21 - Semáforo da alimentação.



Após esta sequência de atividades, fizemos a confecção de um sumo de fruta. Primeiramente dividi as crianças em dois grupos de forma a dar auxílio mais individualizado a cada uma. Assim, um dos grupos foi para a atividade de TIC e o outro grupo ficou na sala, à volta da mesa. Antes de confeccionar o sumo questionei as crianças sobre os utensílios necessários para a preparação do sumo de fruta que se encontravam

em cima da mesa, nomeadamente o liquidificador, o espremedor de citrinos e a faca, assim como as frutas, as laranjas, as bananas, as uvas e as maçãs. Por se tratar de um sumo de fruta utilizamos a água. Após termos elucidado as ferramentas essenciais para a realização do sumo, as crianças, com a ajuda de um adulto, cortaram as frutas, espremeram as laranjas e deitaram-nas no liquidificador para fazer o sumo. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) mencionam que “os recursos tecnológicos fazem hoje parte da vida de todas as crianças, tanto em momentos de lazer (brinquedos tecnológicos, computadores, tablets, televisão, etc.), como no seu quotidiano (batedeira elétrica, aquecedor, secador de cabelo, códigos de barras, lanternas, etc.)” (p. 93). Importa salientar que, quando o outro grupo regressou à sala, efetuei o mesmo procedimento, de modo a que todas as crianças participassem na atividade e efetivassem as suas aprendizagens. No desenvolvimento da atividade, as crianças demonstraram entusiasmo, participação e empenho (Figura 22). Depois de confeccionado o sumo de fruta, o grupo de crianças partilhou-o na hora de almoço com as crianças da sala Azul.

Figura 22 - Confeção do sumo de fruta.



Batista (2006) cita que “as escolas, enquanto espaços educativos e promotores de saúde, devem criar cenários valorizadores de uma alimentação saudável, não só através dos conteúdos curriculares, mas também através da oferta alimentar em meio escolar, para que as nossas crianças, sejam progressivamente capacitados a fazer escolhas saudáveis” (p.9).

A história e a sequência didática permitiram trabalhar questões no âmbito da educação alimentar, devendo esta ser completa, equilibrada e variada. Esta narrativa

permitiu fazer referência às diversas áreas de conteúdo, proporcionando o desenvolvimento de aprendizagens através da construção articulada do saber.

5.5.3. O Natal: A germinação de sementes (searas)

A atividade teve como tema principal a germinação de sementes, que é essencial para que a criança compreenda fenómenos importantes da vida, nomeadamente a reprodução dos seres vivos. Como se aproxima o Natal e muitas famílias têm a tradição de semear sementes de trigo e milho, gerando as searas para fazer decorações natalícias e colocar no presépio, achei pertinente fazer uma atividade sobre a germinação da semente usando as sementes mais tradicionais desta época festiva. O objetivo da atividade era observar e acompanhar o desenvolvimento das sementes. Para isso, cada criança teve o seu copo, onde plantou as sementes, com o intuito de as regar, cuidar e registar as suas observações, uma vez que a curiosidade natural da criança é fomentada na educação pré-escolar, enraizada nas OCEPE na área do Conhecimento do Mundo, com o intuito da criança aprofundar, relacionar e comunicar o que conhece, assim como o contacto com situações que desencadeiam a sua curiosidade, o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Perante estas situações, é importante que as crianças verifiquem as hipóteses através de procedimentos como experiências e observações, organizando os dados através de desenhos, gráficos, medições, entre outros (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Neste contexto, a atividade iniciou-se com o conto da história *Ainda nada?*, de Christian Voltz. Durante a leitura da história recorria às crianças para fazer a interpretação das imagens. Depois da leitura conversei com as crianças sobre a germinação das sementes, colocando as seguintes questões: “O que poderiam fazer para que as sementes crescessem?”; “Do que precisariam para crescer (água, necessidade de regar)?”; “O que é que as plantas precisam mais, para além da água? (Necessidade de luz)”; “Onde é que as plantas têm de estar para crescer?”; “O que pensam que vai acontecer?”; “O que irá acontecer às sementes?”.

As respostas dadas pelas crianças mostraram que são crianças atentas, observadoras e curiosas, fazendo questões pertinentes sobre o assunto. Estas questões

foram importantes para que as crianças compreendessem que a germinação de uma semente dá origem a uma nova planta, verificando que o tempo de germinação não é o mesmo para tipos de sementes distintas, e, ainda, identificar os elementos essenciais à vida das plantas (água, luz, ar, temperatura) e os cuidados a ter.

As crianças responderam que as sementes precisam de ser regadas, cuidadas com carinho, precisam de terra, água, e sol, de estar ao ar livre para crescer, à sombra porque se apanharem muito sol podem morrer e por fim algumas crianças responderam que as sementes não crescem rápido, demoram a crescer, outras que iriam crescer rápido.

Diário de Bordo (26 de novembro de 2018).

Seguidamente mostrei duas variedades de sementes de milho e trigo, nas quais as crianças tocaram e observaram e algumas até cheiraram. Depois do contato com as sementes, as crianças compararam-nas quanto à sua forma, cor e tamanho. Na execução da tarefa tive como principal intuito que as crianças fossem os principais sujeitos da ação, auxiliando e orientado o grupo de crianças, respeitando o ritmo individual de cada uma.

Desta forma, a atividade decorreu no tapete, em grande grupo, colocando uma criança de cada vez a fazer a germinação das sementes, enquanto as outras observavam. Primeiro a criança escolhia a semente que queria semear, depois colocava a terra num copo de iogurte transparente, lançava as sementes, aconchegava mais terra para tapá-las e, por fim, regava-a. O grupo ajudou algumas crianças mais pequenas na sequência da germinação da semente. Algumas delas, em vez de usar o recipiente para colocar a terra no copo de plástico, usaram a mão, sentindo a necessidade em mexer e explorar (Figura 23).

Figura 23 - Atividade germinação de sementes.



Após a germinação das sementes as crianças fizeram o registo da atividade através do desenho (Figura 24). Dando seguimento, as crianças na observação realizada, durante uma semana, verificaram que as sementes já tinham germinado dando origem a uma nova planta.

Figura 24 - Registos feitos pelas crianças.



Em grande grupo, orientei as crianças da Sala Amarela numa análise e interpretação dos resultados observados no decorrer da experiência, na qual as crianças concluíram que são necessárias condições propícias como luz solar, ar e água para a evolução e crescimento das plantas.

Ao quarto dia observámos que as sementes já estavam a germinar; já se vê uma pontinha da raiz a sair e a semente já tem uma folhinha a aparecer; pusemos mais água; ao sétimo dia todas as sementes tinham germinado e os grãos já tinham as folhinhas maiores; todas têm raiz e a mais forte é a do milho; elas estão verdinhas porque deitamos água; umas são mais altas do que outras; conseguimos ver as raízes; nas sementes saiu uma folhinha e depois cresceu, cresceu; todas têm raiz e a mais forte é a do milho; elas precisam de sol para crescer.

Diário de bordo (3 de dezembro de 2018).

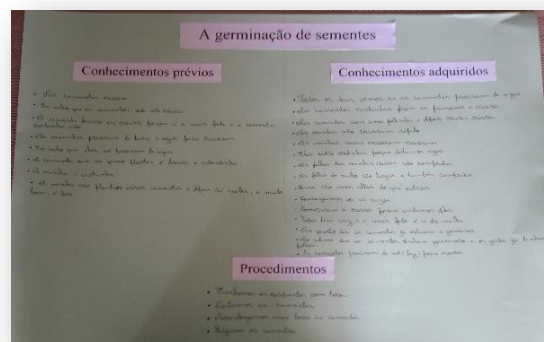
Importa salientar que, nos dias que não estava presente (quinta e sexta-feira), a educadora cooperante dava continuidade à observação diária das sementes com o grupo

de crianças. Nesta atividade experimental, as crianças tiveram a possibilidade de explorar em grande grupo, permitindo experimentar, observar e comparar, a longo prazo, o crescimento dos dois tipos de sementes (Figuras 25 e 26).

Figura 25 - Sementes germinadas.



Figura 26 - Registo da evolução das sementes ao longo dos dias



A observação da germinação de sementes e o seu desenvolvimento tornou-se fundamental por permitir (re) organizar as ideias, no sentido de observar um fenómeno contínuo que se desenvolve ao longo de vários dias.

5.6. Projeto de Investigação-ação em contexto de Educação Pré-Escolar

5.6.1. Enquadramento do problema

A Sala Amarela, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Areeiro e Lombada foi onde realizei o meu estágio no âmbito da Prática Pedagógica I, tendo surgido uma questão problema. O grupo de crianças com o qual foi desenvolvido o estágio era

constituído por 20 crianças, das quais 11 eram meninas e nove eram meninos, abrangendo diferentes idades, dos três aos seis anos, interessando, por isso, compreender o diferente desenvolvimento, e a adequação das práticas do educador às necessidades de cada criança, pois, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13).

A primeira semana de estágio foi dedicada à observação, onde pude verificar que o grupo era heterogéneo e não podia trabalhar com as crianças mais pequenas da mesma forma que trabalhava com as mais velhas, precisando as mais novas de ter mais ajuda por parte do adulto. Perante esta observação e problemática, também sentida pela educadora cooperante, relativamente às crianças, surgiu a questão problema: **Como desenvolver um trabalho inclusivo promovendo todas as áreas de desenvolvimento preconizadas para as crianças da Sala Amarela?**

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, art. 2º), destinando-se às crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Ao longo do estágio, verifiquei que os níveis de desenvolvimento das crianças eram distintos devido à diferença de idades, utilizando, assim, a diversidade como valor do grupo e não como problema. O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança sucede da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio, fazendo de cada criança um ser único, com capacidades, interesses, características e formas de aprender únicas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As relações e interações que as crianças criam com outras crianças e adultos e as experiências que lhe são propiciadas pelo meio, um ambiente rico e estimulante, constituem formas de aprendizagem que irão contribuir para o seu desenvolvimento, fazendo de cada criança um ser único. Assim, as aprendizagens previstas para uma determinada faixa etária não devem ser vistas como fixas, mas sim como uma referência para se situar do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

É fundamental que o educador construa bons alicerces, para que o desenvolvimento da criança seja pleno, segundo os seus interesses e necessidades, no âmbito da formação pessoal e social, da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo, proporcionando um ambiente estimulante e promovendo aprendizagens significativas e diversificadas.

Neste sentido, a integração das crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos, de forma a proporcionar condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Neste contexto de investigação-ação, a escolha pela aprendizagem cooperativa, ou seja, o trabalho em pequenos grupos em que as crianças expunham o seu ponto de vista, colaboravam numa tarefa, ultrapassando juntos as dificuldades, assentou no facto de neste grupo existirem crianças de diferentes níveis de desenvolvimento e, assim, a cooperação entre pares seria uma excelente forma de enriquecer as crianças de competências sociais como: respeitar a sua vez; partilhar; ajudar; ouvir atentamente; expressar educadamente o seu desagrado; negociar; felicitar, entre outros. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa, (2016), “trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e de como as conseguiram realizar” (p. 27).

Deste modo, a presente investigação tornou-se necessária para poder refletir e melhorar as oportunidades de aprendizagem das crianças, através do desenvolvimento de estratégias apropriadas para o grupo, de modo a melhorar a problemática.

5.6.2. Questão de Investigação-ação

Máximo-Esteves (2008) refere que “formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação (...) As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (p. 80).

A identificação da problemática tornou-se essencial para a estruturação da planificação e implementação de estratégias pedagógicas adequadas para responder à questão: **Como desenvolver um trabalho inclusivo promovendo todas as áreas de desenvolvimento preconizadas para as crianças da Sala Amarela?**

5.6.3. Estratégias de intervenção

As estratégias correspondem aos procedimentos planeados e desenvolvidos com a finalidade de atingir um determinado objetivo. As estratégias adotadas por mim tiveram como fator a utilização da diversidade de idades como valor do grupo e não como um problema. Para a realização desta estratégia procurei fazer atividades: em pequeno grupo, por afinidades e em grande grupo.

5.6.3.1. Em pequeno grupo, por afinidades

5.6.3.1.1. Atividade: O jogo “O Pai Natal e os Duendes”

O jogo “O Pai Natal e os Duendes” realizou-se no campo da escola, no qual o grupo foi dividido em duas equipas, cada uma com uma caixa de brinquedos. A escolha das equipas foi feita por duas crianças de diferentes idades, verificando-se a escolha por afinidade dos elementos. As duas equipas ficaram alinhadas dos dois lados do saco do Pai Natal. Uma criança de cada vez pegou num brinquedo da sua equipa e levou-o para o saco do Pai Natal, regressando à sua equipa a correr e a tocar na mão do outro colega dizendo “Ajuda o Pai Natal a encher o saco”. O primeiro grupo a ficar com a caixa vazia ganhava o jogo. Durante o jogo, as crianças mais novas tiveram dificuldade em perceber o jogo, por esse motivo uma criança mais velha da mesma equipa ajudava (Figura 27).

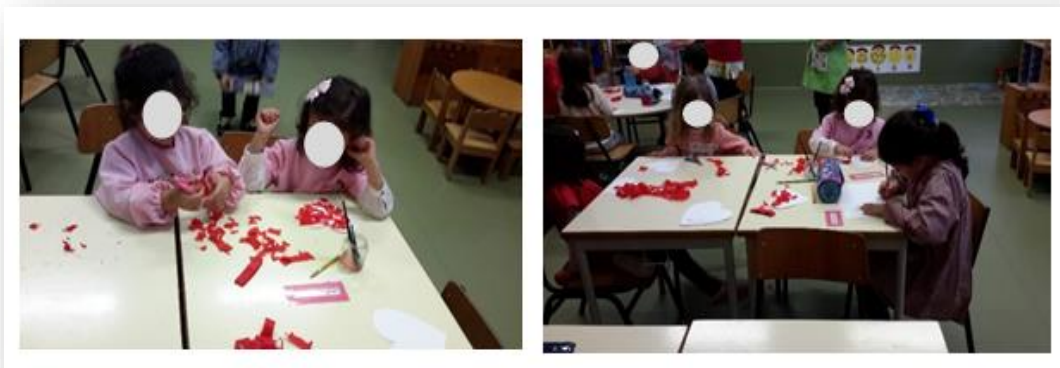
Figura 27 - Jogo: O Pai Natal e os Duendes.



5.6.3.1.2. Atividade: A minha família

Para esta atividade, o chefe do dia escolheu uma criança de três anos para escolher os grupos de trabalho, distribuindo-os pelas duas mesas. A maioria das crianças escolheu fazer o coração vermelho, umas de várias cores e outras da sua cor preferida. Para esta atividade era necessário recortar pedacinhos de papel crepe para preencher o coração. Algumas crianças mais novas tiveram dificuldade em manusear a tesoura e recortar o papel, acabando por rasgar pedacinhos de papel; outras crianças mais novas tiveram a colaboração de crianças mais velhas. A maioria das crianças recortava com facilidade. Uma das crianças de três anos estava um pouco cansada de fazer aquele trabalho, havendo uma criança da mesma idade que já tinha acabado e se voluntariou para ajudá-la (Figura 28).

Figura 28 - Realização de corações com papel crepe.



5.6.3.2. Em grande grupo

5.6.3.2.1- Atividade: Leitura da história “Ainda nada?”, de Christian Voltz

A atividade iniciou-se com a leitura da história e uma conversa com as crianças sobre a germinação das sementes, colocando as seguintes questões: “O que poderiam fazer para que as sementes crescessem?”; “O que precisariam para crescer?”; “De que é

que as plantas precisam mais, para além da água?"; "Onde é que as plantas têm de estar para crescer?"; "O que pensam que vai acontecer às sementes?".

As respostas dadas pelas crianças mostraram que são crianças atentas, observadoras e curiosas, fazendo questões pertinentes sobre o assunto. Seguidamente, mostrei duas variedades de sementes, de milho e trigo, nas quais as crianças tocaram e observaram, e algumas até cheiraram. Depois do contato com as sementes, as crianças compararam quanto à sua forma, cor e tamanho. Após a comparação, questionei as crianças sobre os materiais necessários para fazer a germinação da semente, mostrando-os. Coloquei uma criança de cada vez a fazer a germinação da semente, enquanto as outras observavam. Primeiro a criança escolhia a semente que queria semear, depois colocava a terra num copo de iogurte, as sementes, terra para tapá-las e, por fim, água. A escolha da criança que vinha a seguir fazer a germinação era feita pela criança que já tinha feito. O grupo ajudou algumas crianças mais pequenas na sequência da germinação da semente (Figura 29).

Figura 29 - Atividade a germinação das sementes.



5.6.3.2.2. Atividade: Leitura da história “A lagartinha muito comilona”, de Eric Carle

Nesta atividade foi feito o conto da história “A lagartinha muito comilona”. Assim, à medida que ia narrando a história, contava com as crianças o número de frutas que a lagartinha comia a cada dia. Depois de contar a história, pedi que ma recontassem, questionando sobre quais eram as frutas que a lagartinha tinha comido, a quantidade de fruta que ela tinha comido a cada dia e qual o dia que ela comeu muitos doces, alertando

para que, quando temos fome, não devemos comer doces, porque faz mal, devemos dar preferência à fruta. Depois de contar a história, pedi às crianças para a recontarem, solicitando a uma criança mais nova do grupo para escolher quem falava, seguindo a regra de estar bem sentado (Figura 30).

Figura 30 - Leitura da história “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle.



5.6.3.3. Estratégias adotadas para proporcionar momentos a todas as crianças onde pudessem desempenhar funções de liderança.

5.6.3.3.1. Atividade: Escolha do chefe do dia

Na sala, depois de as crianças estarem reunidas no tapete era escolhido o chefe do dia por ordem alfabética. O chefe do dia ficava responsável por algumas tarefas, nomeadamente na formação do comboio, sentar-se à frente do grupo e fazer gestos para as outras crianças reproduzirem e no preenchimento dos instrumentos reguladores, tais como, as presenças, a contagem dos dias da semana, o preenchimento do quadro do tempo, o número de crianças presentes na sala e as que estavam a faltar, fazendo a contagem das crianças da Sala Amarela. Este processo era realizado através da chamada, pelo chefe, de uma criança de cada vez para marcar a sua presença e, por fim, escolhia um colega para observar o tempo e registar (Figura 31). O chefe do dia devia ser um exemplo a seguir e, como tal, o seu comportamento devia ser adequado. Esta atividade passou a fazer parte da rotina do grupo de crianças da Sala Amarela.

Figura 31 - Escolha do chefe do dia.



5.6.3.3.2. Atividade: Abóboras engraçadas

Na atividade das Abóboras Engraçadas (Figura 32), o chefe do dia decidiu quem ia para a mesa dos trabalhos e quem ia para as áreas atividades livres. Nesta atividade, as crianças tinham de decorar um molde de uma abóbora, recortando papel em forma de círculo para fazer os olhos, retângulos, quadrados e triângulos para fazer os dentes. As crianças mais novas tiveram alguma dificuldade em recortar as formas, por isso, os mais velhos ajudavam sempre que a criança não conseguia. É de salientar que as crianças mais novas tentavam sempre recortar, acabando por ganhar formas engraçadas.

É importante evidenciar que, durante as atividades realizadas com o grupo, as estratégias foram desenvolvidas pois, ao proporcionar o papel de liderança a todas as crianças, estava a trabalhar as áreas de desenvolvimento preconizadas para as crianças da Sala amarela, como a responsabilidade, a tomada de decisões, a autoestima, os valores, entre outros. Nas atividades que exigiam maior concentração, por parte da criança, ou dar auxílio mais individualizado, as crianças eram divididas em dois ou três grupos, de forma a que as crianças mais velhas cooperassem com as mais novas.

5.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

A perspectiva reflexiva por parte do educador referente à sua prática pedagógica constitui grande importância, uma vez que é através da reflexão que é possível melhorar a ação educativa e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. Neste contexto, “a ação profissional do educador caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.5).

O estágio realizado na EPE efetuou-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar do Areeiro e Lombada numa sala de pré-escolar com 20 crianças, na faixa etária dos três, quatro, cinco e seis anos, constituindo um grupo heterogéneo, havendo uma criança com Necessidades Educativas Especiais ao nível da fala.

A EPE é considerada a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo essencial para o sucesso escolar e pessoal das crianças. É através dela que se “desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social (...) e para a sua cidadania presente e futura” (Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 10).

Deste modo, a EPE deve ser encarada de forma a dar à criança a oportunidade de descobrir o mundo, valorizando a sua individualidade, desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; estimular o desenvolvimento global da criança; proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e incentivar a participação das famílias no processo educativo, tal como é mencionado nos objetivos gerais pedagógicos para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

A minha atitude, desde o primeiro dia, foi a de adquirir o máximo de conhecimentos, desde as rotinas, às práticas de higiene das crianças, à relação entre as crianças, de modo a atuar de forma consciente e ponderada.

Na primeira semana de observação, quando cheguei à escola, senti-me receosa, pois estava na expectativa de como seria recebida pelas crianças e como seria trabalhar e planificar atividades para crianças de várias idades, de modo a integrar todas, respeitando as suas diferenças e características individuais. Segundo as Orientações Curriculares para

a Educação Pré-Escolar (2016), “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças”. Por outro lado, a interação e a cooperação, entre crianças possibilita que estas aprendam, não só com o educador, mas também umas com as outras. Contudo, as crianças foram bastante recetivas, sendo possível verificar um grande entusiasmo quanto à minha participação na rotina diária do grupo. Este ambiente acolhedor que as crianças proporcionaram foi muito importante para interagir e conhecer melhor o grupo, assim como perceber a ação pedagógica desenvolvida pela Educadora Cooperante. Além disso, pude constatar que era um grupo unido e equilibrado, apesar da heterogeneidade das faixas etárias, revelando segurança, autonomia, estabilidade emocional e vontade de aprender.

Os dias de observação foram importantes pois seria necessário ter o conhecimento das características do grupo e uma perceção prévia do que já sabiam, sendo uma mais-valia para planificar as atividades, assim como na forma de abordar o grupo. Conforme as OCEPE, “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao educador conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios à criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.11).

A intervenção educativa foi planeada tendo em conta as OCEPE, através de uma abordagem integrada das diversas áreas de conteúdo, designadamente: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação, comportando quatro domínios - Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo, atendendo aos interesses e necessidades das crianças. Contudo, uma vez que o grupo apresentava grande heterogeneidade relativamente às idades e, por sua vez, diferentes níveis de desenvolvimento de competências, fiquei um pouco apreensiva se as atividades que estava a planear iam resultar com a heterogeneidade do grupo, visto nunca ter trabalhado com um grupo de crianças tão heterogéneo, tornando-se um desafio.

Posto isto, o projeto de I-A desenvolveu-se em torno da problemática **Como desenvolver um trabalho inclusivo promovendo todas as áreas de desenvolvimento preconizadas para as crianças da Sala Amarela?**, o que implicaria a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondessem às características individuais de cada criança e atendessem às suas diferenças.

Neste contexto, a aprendizagem cooperativa foi a metodologia utilizada, através do trabalho em pequenos e grandes grupos, compostos por crianças com diversas idades

ou em momentos diferentes de desenvolvimento. Nesses grupos, as crianças expunham o seu ponto de vista, colaboravam numa tarefa, ultrapassando juntas as dificuldades, tornando-se numa excelente forma de enriquecê-las de competências sociais, contribuindo para a aprendizagem de todos. Assim, de modo a melhorar a problemática, busquei implementar estratégias pedagógicas que permitissem responder à questão. Nesta linha de pensamento, procurou-se organizar as crianças em grupos de trabalho, promovendo situações que apelassem ao apoio das crianças mais velhas às mais novas, e vice-versa. A identificação da problemática tornou-se essencial para a estruturação da planificação e implementação de estratégias pedagógicas adequadas ao grupo de crianças da Sala Amarela.

De acordo com a perspetiva referida, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) aludem que planear implica que “o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização (...) e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p. 15). As atividades planeadas foram feitas de acordo com a temática dada pela educadora cooperante, outras vezes a educadora deixava-me à vontade para escolher.

Ao longo da prática, o foco da minha atenção foram as crianças e os seus conhecimentos, valorizando sempre as suas opiniões e a sua espontaneidade, tendo estas um papel ativo no decorrer das ações pedagógicas. É de salientar que as conversas com a Educadora me ajudaram a refletir sobre as atividades executadas, bem como nas atividades futuras, de modo a proporcionar-lhes situações estimulantes e desafiadoras.

Na realização das atividades observava como o grupo reagia a elas, de modo a melhorar a ação educativa e usar materiais de acordo com a dinâmica do grupo, respeitando o tempo de cada criança e a sua individualidade. Os materiais pedagógicos, segundo Oliveira-Formosinho (2013), são “um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (p. 45).

Na execução das atividades, por vezes, era complicado trabalhar com o grupo todo, por isso procedeu-se à realização das atividades, organizando as crianças em grupos de trabalho, de modo a dar apoio mais individualizado às crianças mais novas. Noutros momentos de trabalho, enquanto trabalhava com uns, os outros iam para as áreas, facultando a possibilidade de escolherem a área que queriam brincar, dando sempre importância ao brincar. Estas foram estratégias para poder responder à heterogeneidade

das crianças da sala Amarela, dado que umas precisariam mais da minha ajuda do que outras na realização dos trabalhos.

Algumas das atividades não corresponderam às minhas expectativas, pois fazia uma construção mental quando planificava e, na prática, por vezes, tinha que modificar ou, então, não conseguia concluir a atividade por ser extensa. Por este motivo, demorei a fazer algumas atividades mais do que estava previsto, dificultando a gestão do tempo das atividades.

Por outro lado, a gestão do tempo também foi um obstáculo sentido, pois era interrompida pelas rotinas, tendo dificuldade em realizar as atividades planeadas, prolongando-as. Contudo, é necessário respeitar as rotinas das crianças, uma vez que traz organização do tempo, transmite confiança e segurança, evitando sobrecarregar as crianças pois precisam de tempo pra brincar livremente e fazer outras atividades sem programação prévia. Os tempos pedagógicos, conforme Oliveira-Formosinho (2013), criam uma rotina diária que respeita as preferências e os estímulos das crianças, considerando o bem-estar e as aprendizagens.

No que respeita aos interesses, este grupo de crianças demonstrou empenho e participação nas atividades propostas. Pude verificar que as áreas preferidas das crianças eram a área da casinha e faz-de-conta, a área da garagem, dos jogos de construção e do desenho. Por vezes, para evitar conflitos, eram colocados limites de número de crianças nas áreas, dando ênfase a outras áreas (biblioteca, plasticina, entre outros).

A educadora-cooperante não seguia nenhum modelo específico, utilizando diferentes metodologias para responder às necessidades do grupo. A escola, de acordo com Malaguzzi, citado por Oliveira-Formosinho (2013), “tem direito a criar um ambiente atrativo, providenciar mudanças, promover escolhas e atividades (...) para desenvolver todos os tipos de aprendizagem, cognitiva, social e afetiva. Tudo isto contribui para um sentimento de bem-estar e segurança da criança” (p. 120).

A organização do ambiente educativo teve inspiração no Movimento da Escola Moderna, no qual a ação educativa pressupõe uma negociação e cooperação/colaboração entre as crianças e os seus educadores, onde todos ensinam e aprendem, possibilitando “um ambiente capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 144). É a conceção de escola como comunidade de partilha das experiências.

O espaço educativo estava organizado por áreas distintas: a área do faz-de-conta, a área da biblioteca, a área do tapete, a área dos jogos de construção, a área da garagem,

a área dos desenhos, a área da modelagem e a área dos jogos de mesa. “Na realidade, ao apresentar áreas de trabalho variadas, dá à criança muitas alternativas, permitindo-lhe, pôr em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e, com isso afirmar-se” (Zabalza, 1998, p.173). Os instrumentos de registo (quadro mensal de presenças; quadro de registo do tempo; quadro da data; quadro de aniversários) baseavam-se nesta metodologia de trabalho. Era um ambiente educativo rico, com materiais diversificados que estimulavam os interesses e curiosidades da criança.

Na prática pedagógica também esteve presente a avaliação pois é um elemento regulador da ação educativa. Segundo Portugal e Laevers (2018) a avaliação deverá respeitar “a curiosidade natural, conhecimentos e capacidades prévios, interesses e experiências das crianças” (p. 7). Como tal, é essencial que o educador envolva as crianças no seu processo de autoavaliação acerca das aprendizagens, manifestando consideração pelos seus pontos de vista. Nesta linha de pensamento a avaliação é indispensável para a qualidade educativa, pois permite ao educador adequar a sua prática às capacidades, necessidades e perspetivas das crianças.

A avaliação foi realizada através da observação direta, notas de campo, assim como em diários de bordo e registo de imagens, baseando-me na implicação das crianças nas atividades dentro e fora da sala, nos seus conhecimentos, capacidades e interesses, permitindo adequar as atividades aos interesses e necessidades das crianças, constatando que estiveram motivadas e interessadas relativamente às atividades desenvolvidas. Possibilitou também, evidenciar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, tendo em conta as áreas de conteúdo perconizadas nas OCEPE. Sinto que progredi gradualmente em relação à minha prática, na planificação das atividades, como também na interação com as crianças, criando uma ligação entre a afetividade e as atividades porque considero um ponto importante no desenvolvimento das crianças. De acordo com Zabalza (1998), a emoção funciona ao nível de segurança das crianças, que é a base para a construção de todos os desenvolvimentos, promovendo o prazer, o bem-estar, a confiança, respondendo aos desafios com autonomia.

Em suma, a prática pedagógica foi uma experiência pessoal riquíssima, por todo o envolvimento e por todas as experiências que vivenciei. Apesar de sentir que passou rápido o estágio e que precisaria muito mais de prática, do contato com a realidade para poder evoluir e de querer fazer mais, foi um estágio que me fez crescer, porque através das dificuldades, do contato com a realidade e com profissionais da área consegui refletir, melhorar a minha prestação e pôr em prática o que aprendi.

Capítulo 6 - Intervenções Pedagógicas no 1º Ciclo do Ensino Básico

As intervenções pedagógicas, na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo com pré-escolar de São Martinho, na turma do 4.ºA e na turma do 1.ºA. Os estágios ocorreram três dias por semana: segundas, terças e quartas-feiras, durante três meses, completando um total de 130 horas.

O presente capítulo tem como objetivo explicar a intervenção da prática pedagógica desenvolvida na turma do 4.ºA. Neste sentido, apresenta a caracterização do meio envolvente, da instituição educativa, do grupo de alunos do 4.ºA, a caracterização da sala, o horário semanal, a caracterização da turma, o projeto de Investigação-ação, fazendo referência ao enquadramento do problema relativamente à turma, à questão de Investigação-ação, às estratégias de intervenção implementadas, assim como as fases do projeto. Este capítulo conta, ainda, com a explanação dos momentos de aprendizagem proporcionados aos alunos do 4.ºA durante a ação pedagógica e a reflexão sobre a Prática Pedagógica na referida turma.

6.1. Caracterização da Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho (Figura 33) foi o estabelecimento de ensino onde realizei as práticas pedagógicas referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A referida escola localiza-se na freguesia de São Martinho, já descrita anteriormente, mais concretamente no Caminho de São Martinho, tendo sido criada pelo arquiteto madeirense Adolfo Brazão Vieira e inaugurada em dezembro de 1968. Desde o ano letivo de 1996/1997 que funciona em regime de Escola a Tempo Inteiro, com um horário de funcionamento das 8h15 às 18h15.

O Projeto Educativo desta escola, documento essencial que consagra a política educativa da escola, onde é possível apurar as linhas orientadoras da sua ação educativa, explicitando as suas opções, os princípios, os valores, os objetivos e as estratégias que se propõe a realizar (DLR n.º 21/2006/M de 31 de janeiro), apresenta como missão “juntos vamos trabalhar para o sucesso escolar e para o desenvolvimento pessoal e social dos nossos alunos” (PEE). Por sua vez constitui “uma referência para a organização da escola

(...), para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas” (Leite, Gomes e Fernandes, 2002, p. 12).

Figura 33 - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho.



No que respeita aos espaços físicos, a escola é constituída por um edifício ligado por corredores, com salas dispostas em ambos os lados. Em 2003 foi construído um anexo que integra três salas. Assim, a escola é constituída por oito salas de aula; três salas de Pré-Escolar; uma sala de TIC; uma sala de Expressão Plástica; uma sala de Expressão Musical; uma sala de professores/as; uma sala de apoio de Educação Especial; uma biblioteca; uma secretaria; um Gabinete de Direção; um gabinete de apoio; uma arrecadação para o material de Educação Física; quatro casas de banho para os alunos; duas casas de banho para professores/as; duas dispensas; um refeitório; uma cozinha; um recinto desportivo semicoberto; recintos exteriores descobertos para recreios; um parque infantil; um estacionamento; e áreas de jardim.

Relativamente aos recursos humanos, o corpo docente era constituído por 37 professores/as: seis educadores/as de infância; dois docentes do 1.º ano; três docentes do 2.º ano; dois docentes do 3.º ano; dois docentes do 4.º ano; seis docentes do Ensino Especial e 16 docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular (Tabela 8).

Tabela 8 - Pessoal Docente.

Pessoal Docente	Total
Pré-escolar	6
1º Ano	2
2º Ano	3
3º Ano	2
4º Ano	2
Ensino Especial	6
Atividades Enriquecimento Curricular	16
Total	37

O corpo não-docente era composto por 18 elementos: uma Técnica Superior de Biblioteca; duas Assistentes técnicas; uma Assistente Técnica de Educação Especial; nove Assistentes Operacionais e sete assistentes Operacionais de Apoio Educativo, no Pré-Escolar (Tabela 9).

Tabela 9 – Pessoal não-docente.

Pessoal não-Docente	Total
Técnica Superior de Biblioteca	1
Assistentes técnicas	2
Assistente Técnica de Educação Especial	1
Assistentes Operacionais	9
Assistentes Operacionais de Apoio Educativo (pré)	7
Total	20

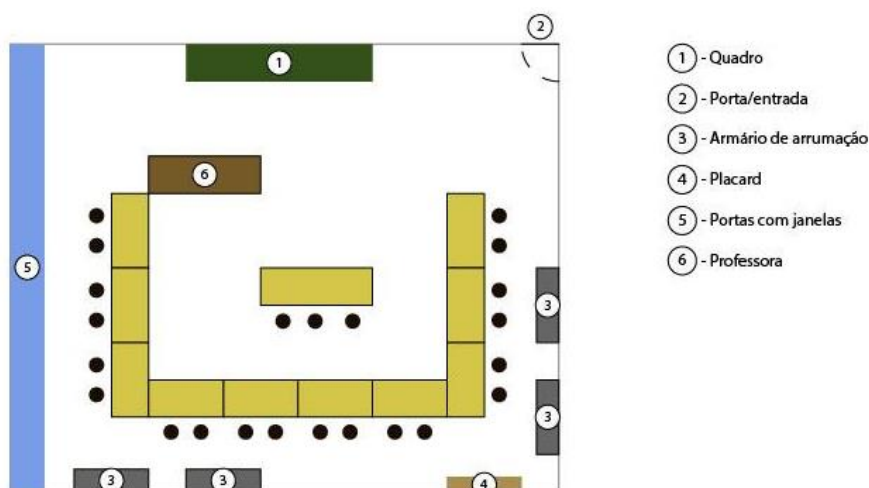
6.2. A Turma do 4.ºA

6.2.1. Caracterização da sala

O espaço educativo é um lugar onde se constroem situações de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento. A organização do espaço da sala de aula possui um papel importante, pois permite a estruturação dos elementos que influenciam a aprendizagem dos alunos, refletindo a ação pedagógica do professor.

A Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na turma do 4.º ano, ocorreu numa sala, partilhada por duas turmas: uma de 1.º ano, no turno da manhã, e uma de 4.º ano, no turno da tarde. As mesas encontravam-se organizadas em forma de U. Segundo Freitas, citado por Neves (2014), “a disposição das mesas é importante no sentido de contribuir com a aprendizagem de forma significativa. Elas devem mudar de posição de acordo com a aula que o professor planeie, atendendo aos seus objetivos e tendo em atenção a questão da interação com o outro e com os espaços” (p. 10). Este modo de organização do espaço em sala de aula favorece uma maior interação entre os alunos, trabalhar de forma autónoma e em grupo, privilegiando a colaboração e a interação e permitindo, simultaneamente, a orientação por parte do docente (Figura 34).

Figura 34 - Planta da sala do 4.º ano.



A sala de aula caracterizava-se por ser um espaço amplo, organizado e com boa luminosidade. Numa das paredes encontrava-se um placard onde eram afixados os trabalhos dos alunos. Para a arrumação dos materiais, como manuais escolares, cadernos diários, histórias do PNL e ainda materiais manipuláveis, a sala continha quatro armários (dois armários para o 1.º ano e dois para o 4.º ano). Neste sentido, considero que a sala se apresentava como um espaço propício ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

6.2.2. Horário Semanal

A turma do 4.ºA frequentava as atividades de enriquecimento curricular, no turno da manhã, das 8h15 às 12h15, e a componente curricular no turno da tarde, das 13h15 às 18h15. A componente curricular compreende as áreas do Português, do Estudo do Meio, da Matemática, abrangendo áreas extracurriculares, como TIC, Expressão e Educação Físico- Motora, Inglês e Expressão e Educação Musical e Dramática (Tabela 10).

Tabela 10 - Horário semanal da turma do 4ªA.

Horas	Segunda-feira		Terça-feira		Quarta-feira		Quinta-feira		Sexta-feira	
	Aulas	Sala	Aulas	Sal a	Aulas	Sal a	Aulas	Sala	Aulas	Sala
08:15-08:45									Estudo	4
08:45-09:45			Inglês	4	TIC	13			TIC	13
09:45-10:45	Biblioteca	14	Expressão Plástica/ Motora	12	Modalidades Artísticas	14	Expressão Plástica	12		
10:45-11:15	Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo	
11:15-12:15	Estudo	4	Modalidades Artísticas	14	Estudo	4	Projeto de Literatura/ Biblioteca	14	Expressão Físico Motora	
12:15-13:15	Almoço		Almoço		Almoço		Almoço		Almoço	
13:15-14:15	TIC	13	Matemática	2	Português/ Apoio ao Estudo	2	Matemática	2		
14:15-15:15			Matemática	2	Português/ Apoio ao Estudo	2	Expressão Físico Motora			
15:15-15:45	Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo	
15:45-16:45	Inglês	2	Português/ Apoio ao Estudo	2	Matemática	2	Português/ Apoio ao Estudo	2	Português/ Apoio ao Estudo	2
16:45-17:45	Estudo do Meio	2	Português/ Apoio ao Estudo	2	Matemática	2	Português/ Apoio ao Estudo	2	Matemática	2
17:45-18:15	Estudo do Meio	2	Português/ Apoio ao Estudo	2	Matemática	2	Estudo do Meio	2	Matemática	2

Importa salientar que o horário era flexível, no entanto, a docente cumpria com a distribuição horária, respeitando o Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro, que enuncia que a disposição horária pode ser cumprida através da articulação das disciplinas, integrando de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as TIC, promovendo uma aprendizagem significativa.

6.2.3. Caracterização da turma

A turma do 4.ºA era constituída por 23 alunos, sendo 12 rapazes e 11 raparigas (Gráfico 5) com idades compreendidas entre os 10, 11 e 12 anos (Gráfico 6), sendo que a faixa etária predominante era a dos 10 anos, seguindo-se a dos 11 anos.

Gráfico 5 - Sexo dos alunos do 4.ºA.

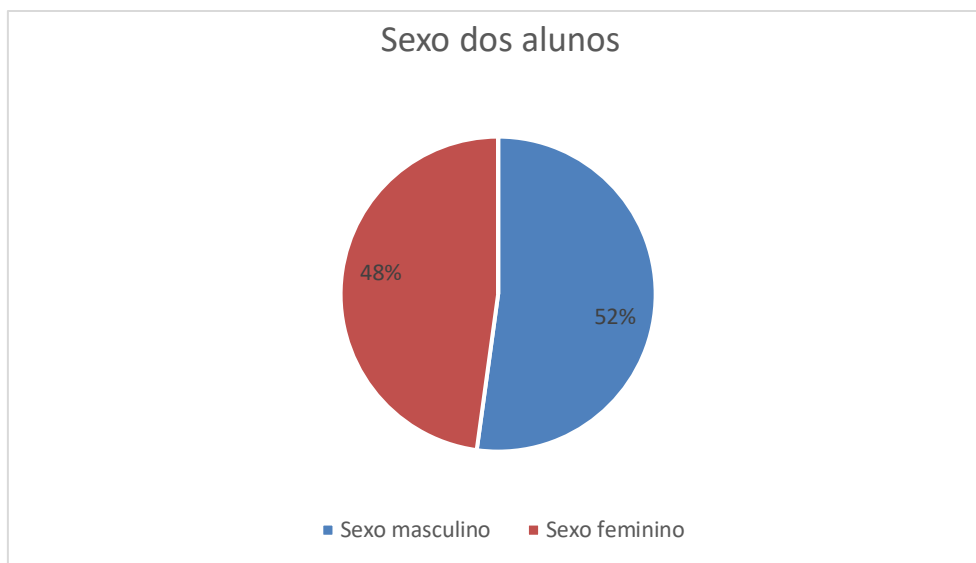
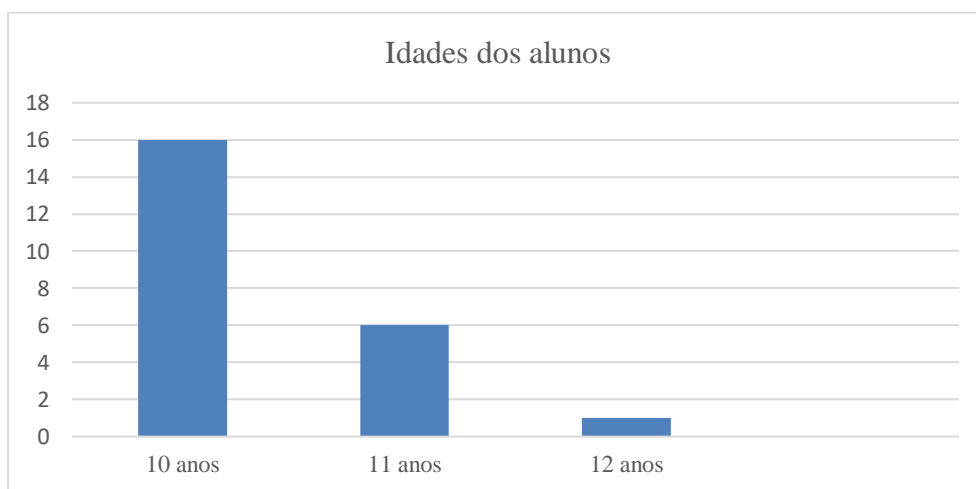


Gráfico 6 - Idades dos alunos do 4.ºA.



A turma (Figura 35) era composta, maioritariamente, pelos mesmos alunos do 3.º ano, apresentando dois alunos com NEE, um aluno com o diagnóstico de Distrofia Muscular Progressiva, e o outro com Atraso Global de Desenvolvimento. De referir que estes alunos eram auxiliados, na sala de aula, por uma professora do Ensino Especial e o aluno com Distrofia Muscular Progressiva era acompanhado diariamente por uma Técnica de Educação Especial. No entanto, estes alunos acompanhavam a turma nas

atividades realizadas, não sendo necessário adaptar as atividades propostas às necessidades dos alunos. Para além dos alunos referenciados, existiam alguns alunos que usufruíam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA). Importa referir que, no início do ano letivo, integraram na turma dois alunos, um do sexo masculino e outra do sexo feminino, vindos da Venezuela, sendo a sua integração satisfatória.

Quanto ao desempenho, a turma tinha diferentes ritmos de trabalho, mas na generalidade aprendia com facilidade, sendo um grupo heterogéneo no que concerne à aprendizagem e aos comportamentos. Na sala de aula, os alunos com mais facilidade na aprendizagem faziam trabalhos adequados ao seu nível de aprendizagem de forma autónoma, ajudando, por vezes, os colegas com mais dificuldade.

No que concerne às áreas curriculares, existiam alunos que se destacavam numa das áreas curriculares, Matemática, Português ou Estudo do Meio, havendo alunos que também se destacavam nas três áreas.

Na área do Português, os alunos, de um modo geral, eram comunicativos, recorrendo a um discurso claro e coerente. Revelavam capacidade em ler textos fluentemente e uma certa facilidade em compreendê-los. Quanto à gramática, evidenciavam algumas competências gramaticais, sendo capazes de aplicar com sucesso nas tarefas propostas. A nível da escrita, alguns alunos demonstram dificuldade na construção de textos, no que respeita à organização de ideias e estruturação do texto.

Em relação à área da Matemática, alguns alunos destacavam-se positivamente, revelando dominar as diferentes competências matemáticas. Manifestavam algumas dificuldades em resolver determinadas operações e problemas matemáticos, nomeadamente na realização de operações de divisão que envolvessem dois algarismos, como também em efetuar conversões de medidas de comprimento. Além disso, mostravam facilidade em tratar dados, identificar e reconhecer os ângulos e as propriedades das figuras geométricas. Nesta área era importante que a abordagem a novos conteúdos fosse acompanhada de situações que possibilitassem consolidar conteúdos básicos, antes de transitar para questões mais complexas. Alguns alunos evidenciavam dificuldade em mobilizar os saberes e conteúdos anteriores para a resolução de situações-problema.

Na área do Estudo do Meio, os alunos mostravam grande curiosidade e interesse pelo meio que os rodeava, evidenciando grande entusiasmo na realização das atividades experimentais. Demonstravam possuir conhecimento dos conteúdos acerca do meio envolvente. A maioria dos alunos demonstrava interesse em partilhar com os colegas e a

docente os seus conhecimentos prévios e experiências. No geral, os alunos eram participativos, mostrando motivação e empenho em todas as atividades propostas.

Figura 35 - Alunos do 4.ºA.



6.3. Projeto de Investigação-ação

Elliott, citado por Esteves (2008), expõe que a Investigação-ação define-se como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18).

O presente projeto de Investigação-ação realizou-se na turma do 4.ºA, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho. Este projeto é de carácter qualitativo e permitiu enriquecer a ação pedagógica desenvolvida neste ano de escolaridade, identificando a problemática da turma e a formulação da questão, exigindo a implementação de estratégias através de uma revisão preliminar para este estudo, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo de alunos, com o objetivo da resolução da questão levantada.

6.3.1. Enquadramento do problema

À semelhança do que foi reportado, este tópico debruçar-se-á sobre a questão problema identificada na turma do 4.ºA.

Perante a observação e problemática também sentida pela professora cooperante, relativamente aos alunos, surgiu a questão problema: **Como desenvolver nos alunos do 4.ºA competências de cidadania no âmbito do saber estar e saber ouvir?**

A questão problema surgiu porque nem sempre era fácil conseguir dar a atenção devida, sendo que, inconscientemente, os alunos tendiam a falar mais que um de cada vez, criando, assim, quebras no silêncio e desconcentração geral, apresentando algumas lacunas no que respeita a saber estar, esperar pela sua vez e saber ouvir, revelando um impedimento para um ambiente favorável à aprendizagem e sucesso escolar dos alunos.

De acordo com Rief e Heimburge (2000), “haverá menos problemas comportamentais a necessitar de correção e de intervenção, se for dada resposta às necessidades básicas dos alunos dentro da sala de aula” (p. 138). Continuamente, Correia (2013) refere que as necessidades básicas de uma criança dentro da sala de aula dizem respeito à liberdade, valorização, segurança, prazer/entusiasmo e pertença. Para que isso ocorra é essencial que os alunos tenham uma sala de aula estruturada e positiva, que seja acolhedora e inclusiva, e sintam que têm oportunidades de fazer escolhas. Por outro lado o professor tem o dever de estabelecer regras e consequências claras para comportamentos incorretos, dado que as regras fazem parte do quotidiano, pois vivemos numa sociedade organizada. Na mesma linha de pensamento, Lopes (2002) enfatiza que as regras constituem importância na gestão da sala de aula.

Os mesmos autores, Rief e Heimburge (2000), referem que os “comportamentos dos alunos podem ser geridos com recurso à estruturação básica do ambiente, nomeadamente estabelecendo regras e consequências que serão reforçadas de forma consciente” (p. 140). Neste entendimento, indicam-se estratégias comportamentais positivas, possíveis de recorrer dentro da sala de aula, designadamente, elogiar e fazer o reforço positivo, pedir para o aluno indicar a regra adequada, quando não a cumpre.

Cardoso (2013) alude que se os alunos compreenderem e praticarem as regras, os comportamentos impróprios não acontecem com tanta frequência. O autor realça que é fundamental existir um processo que envolva regras, consequências e recompensas. No que respeita às regras, devem ser claras, para que os alunos saibam quais são os seus limites. Quanto às consequências, o professor deve evitar mandar os alunos que não cumprem as regras para fora da sala de aula, privilegiando o diálogo. As recompensas denominam o que os alunos recebem por terem um comportamento adequado e constituem um incentivo para o aluno, em relação à aprendizagem.

Segundo Correia (2013), a eficácia da recompensa material ou social, associada ao reforço positivo, depende da seleção de retribuições que o professor ponderar, interessando conhecer os interesses dos alunos, de forma a que as recompensas sejam ambicionadas. A atribuição do reforço positivo pode ser efetivado através de uma determinada recompensa, em que cada comportamento satisfatório corresponde a uma retribuição, elevando o grau de motivação e de responsabilização dos alunos.

Perante o mencionado, desenvolvi algumas estratégias de intervenção de forma a melhorar as competências de cidadania no âmbito do saber estar e saber ouvir nos alunos do 4.ºA, tendo em conta a metodologia da aprendizagem cooperativa, a qual envolve interação social, requerendo competências sociais que só se manifestam em grupo. Todavia, é importante que o professor motive os alunos a usarem as competências sociais, designadamente conversar num tom baixo, esperar pela sua vez, escutar ativamente, ajudar os colegas, partilhar os materiais, entre outros, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos (Lopes e Silva, 2009).

Para assegurar o bom funcionamento do grupo de alunos é essencial ensinar as competências sociais que, de acordo com Lopes e Silva (2009), é um elemento básico dos grupos cooperativos. Assim, procedeu-se à complementação das competências sociais através do quadro das regras/competências sociais. Este quadro foi realizado através das sugestões dadas pelos alunos.

O exercício “O que faz um bom ouvinte ?” constituiu uma estratégia através do trabalho a pares, em que os alunos, virados um para o outro, começaram a falar sobre um assunto e, quando acabavam, trocavam de papéis. Esta atividade pretendeu a aquisição de competências sociais tais como ouvir com atenção, ficar no seu lugar e não interromper.

Outra estratégia incidiu na atribuição de papéis aos alunos (monitores dos materiais, capitão do silêncio e o chefe da semana). A atribuição de papéis indica o que o aluno deverá desempenhar dentro do grupo. Johnson, Johnson e Holubec, mencionados por Lopes e Silva (2009), aludem que a atribuição de papéis é benéfica pois assegura que os alunos trabalhem de forma produtiva.

A atribuição de recompensas foi uma estratégia idealizada, constituindo uma forma eficaz de solidificar um comportamento desejado. As recompensas proporcionadas refletiram os interesses e escolhas dos alunos.

O jogo do telefone refletiu outra estratégia para a resolução da problemática, requerendo a atenção dos alunos e o saber ouvir para conseguir jogar.

A implementação destas estratégias tiveram em consideração a revisão da literatura, revelando-se uma mais-valia para os alunos, pois adquiriram consciência de como deveriam agir.

6.3.2. Questão de Investigação-ação

O professor investigador, segundo Máximo-Esteves (2008), deverá formular questões relevantes no âmbito da sua ação pedagógica, possibilitando uma resposta significativa aos intervenientes do processo de Investigação-ação.

Neste contexto, a identificação da problemática tornou-se essencial para a estruturação da planificação e implementação de estratégias pedagógicas adequadas para responder à questão: **Como desenvolver nos alunos do 4.ºA competências de cidadania no âmbito do saber estar e saber ouvir?**

A questão de Investigação-ação foi trabalhada transversalmente nas várias áreas de conteúdo.

6.3.3. Estratégias de intervenção

6.3.3.1. Estratégias adotadas para desenvolver as competências sociais

6.3.3.1.1. Quadro com as regras/ competências sociais

O Quadro das Regras (Tabela 11) foi realizado segundo as indicações dadas pelos alunos e exposto na sala de aula. Quando era infringida uma regra, o aluno procedia à reflexão mencionando a regra adequada.

Tabela 11 - Quadro das Regras.

Regras
<ol style="list-style-type: none">1. Não brincar nos momentos de trabalho;2. Deixar a sala limpa e arrumada;3. Escutar atentamente;4. Ser paciente e esperar pela sua vez;5. Não fazer ruídos ou brincar com o material;6. Não falar com os colegas enquanto a professor/a está a falar;7. Entrar e sair da sala de aula de forma educada;8. Falar um de cada vez e colocar o dedo no ar para participar;9. Não se levantar do lugar sem pedir autorização à professor/a;10. Respeitar sempre as orientações ou conselhos de cada professor/a;11. Respeitar e ser solidário com os colegas;12. Manter uma postura correta no lugar de trabalho;13. Falar baixo para não perturbar os outros;14. Partilhar tarefas e materiais.

6.3.3.1.2. Atribuição de papéis

A atribuição de papéis é uma forma eficaz de estabelecer um clima de cooperação na sala de aula e exercitar práticas sociais, imprescindíveis ao trabalho em grupo.

Os alunos desempenharam os seguintes papéis: monitores dos materiais, que tinham como função distribuir e recolher os materiais; capitão do silêncio, que tinha o papel de controlar o estado de barulho; e o chefe da semana, que tinha como tarefa, registar ideias, decisões, fomentar a participação dos alunos, atribuição de papéis aos alunos quando trabalhavam em pequenos grupos e retirar da caixa das recompensas o nome dos alunos que seriam compensados, havendo rotação de papéis para que os alunos obtivessem as competências essenciais para desempenhar cada função (Figura 36). Primeiramente, procedeu-se a uma apresentação de papéis aos alunos, expondo o conceito de papéis a desempenhar pelo grupo de alunos, informando-os que teriam um papel importante dentro da sala de aula. Esta estratégia ajudou-os a desenvolver certas competências sociais, e a perceber como agir quando desempenham um determinado papel.

Figura 36 - Atribuição de papéis aos alunos.

6.3.3.1.3. Atribuição de recompensas

Outra estratégia pensada foi a atribuição de recompensas através da caixa de recompensas. As recompensas foram escolhidas pelos alunos, nomeadamente: arrumar dez minutos mais cedo e jogar um jogo, arrumar mais cedo e ler um livro à escolha ou fazer um desenho, arrumar mais cedo e escolher uma atividade.

O sistema de atribuição de recompensas era feito diariamente no início da aula, pelo chefe da semana, abrangendo três alunos por dia (Figura 37). As retribuições eram feitas aleatoriamente, retirando da caixa um papel dobrado com o nome do aluno. Porém, se o aluno compensado não tivesse um comportamento adequado durante o dia, a compensação passava para outro colega. Na caixa das recompensas só poderiam colocar o nome, os alunos que tivessem tido um comportamento adequado durante as aulas, caso contrário não poderiam colocar o seu nome, refletindo acerca do seu comportamento desadequado. O nome dos alunos era colocado por cada um, no final da aula.

Figura 37 - Atribuição de recompensas.

6.3.3.1.4. Jogo do telefone

O jogo do telefone (Figura 38) foi inserido nos momentos de aprendizagem, com o intuito de captar a atenção dos alunos e desenvolverem a capacidade de organização, escuta ativa e o espírito de equipa.

O jogo do telefone foi um método de aprendizagem, onde era escolhido um aluno para ausentar-se da sala de aula enquanto a professora lecionava uma matéria à turma, durante um período curto de tempo. Ao aluno ausente era atribuída uma tarefa, regressando à sala e sendo-lhe explicada a matéria pelos colegas de turma ou de grupo. Os alunos que permaneciam na sala tinham de estar atentos para depois conseguirem ensinar a matéria que a professora lecionou. Este método, por vezes, era feito em pequenos grupos, ausentando-se da sala um aluno de cada grupo.

Outra vertente do jogo do telefone era passar a informação sobre uma determinada matéria, dizendo uma frase ao ouvido de outro colega ao seu lado, para que os outros participantes não escutassem ou descobrissem qual era a informação que estava a passar. Quem ouviu tentava repeti-la para o próximo colega, e assim sucessivamente até chegar ao último participante, que devia verbalizar em voz alta o que ouviu. Por vezes, a informação chegava deturpada ao último ouvinte. Este método serviu para os alunos desenvolverem a capacidade de audição e concentração. Com o passar do tempo, demonstraram que sabiam ouvir, chegando a informação correta ao último ouvinte. Estes jogos constituíam um exercício para os alunos saberem esperar pela sua vez e saberem escutar.

Figura 38 - Jogo do telefone.



6.3.3.1.5. Exercício: “O que faz um bom ouvinte?”

O exercício “O que faz um bom ouvinte?” foi uma atividade que desenvolveu algumas competências sociais como ouvir com paciência, prestar atenção, não interromper, não se distrair e permanecer no seu lugar. A realização deste exercício decorria uma vez por semana, à segunda-feira, em que dividia os alunos em dois grupos, formando um círculo dentro do outro, para que os alunos formassem pares. Os alunos a pares, virados um para o outro e ao sinal da professora, começavam a falar sobre o seu fim-de-semana ou um acontecimento engraçado que tinham vivenciado, e quando acabavam, trocavam de papéis. Os alunos que desempenhavam o papel de ouvintes não podiam interromper o colega. Quando finalizavam, fazíamos, em grupo, uma reflexão sobre o exercício expondo a situação que mais gostaram de experimentar, justificando, assim como qual era a percepção em relação ao colega que estava a ouvir e qual o assunto mais interessante sobre o qual tinham conversado. Este diálogo final serviu para os alunos se consciencializem das competências sociais para ser um bom ouvinte.

6.3.4. Fases do projeto

As fases do Projeto de Investigação-ação, desenvolvido no 1.º CEB, no 4.ºA, encontram-se elucidadas no cronograma (Tabela 12), descrevendo a duração do Projeto e os procedimentos realizados no decorrer das três fases (1ª fase - observação e identificação do problema; 2ª fase - intervenção; 3ª fase - análise de resultados).

Tabela 12 - Cronograma com as fases do Projeto de Investigação-ação.

		Duração											
		março			abril				maio			junho	
1ª Fase: Observação e identificação do problema	Identificação do problema												
	Formulação da questão												
	Revisão da Literatura												
	Definição de estratégias de intervenção												
2ª Fase: Intervenção	Planificação e implementação de estratégias e atividades												
	Recolha de dados												
3ª Fase: Análise dos Resultados	Organização dos dados recolhidos												
	Reflexão da intervenção												
	Análise dos dados recolhidos												
	Apresentação dos resultados												

6.4. Momentos de aprendizagem

No decorrer da intervenção pedagógica no 1.º CEB, planeei e desenvolvi momentos de aprendizagem em consonância com o trabalho desenvolvido pela professora cooperante e com os interesses e necessidades educativas da turma, pretendendo alcançar os objetivos explícitos nos programas e metas curriculares do 1º CEB, fundamentando-se numa aprendizagem significativa, levando a novos conhecimentos e compreensões. Neste sentido:

Cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adoptar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem-sucedida, (...) traduzida nas Metas Curriculares preconizadas, tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical (Ministério da Educação, 2015, p. 38).

A planificação da ação pedagógica teve em conta os interesses dos alunos, identificando os pré-requisitos, conhecimentos que o aluno possuía de forma a compreender o que se lhe vai ensinar, assim como a articulação e aspetos transversais

entre as diversas áreas do saber, orientando o processo de ensino/aprendizagem. Ao longo da intervenção tive em consideração a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares de forma a integrar os conteúdos curriculares, promovendo um cruzamento entre os saberes disciplinares. Importa referir que a planificação era de caráter flexível de forma a apropriar-se às aprendizagens dos alunos.

A obra literária *A Maior Flor do Mundo* serviu de base para a articulação entre as diversas áreas curriculares, nomeadamente Matemática, Estudo do Meio, TIC e Expressão Plástica, havendo interdisciplinaridade que, segundo Cosme (2018), “é um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis” (p. 35). No trabalho interdisciplinar, as disciplinas interligam-se, promovendo a integração dos saberes e a capacidade de relacionar e aplicar os conteúdos das diferentes áreas disciplinares pelos discentes, possibilitando que se envolvam numa aprendizagem motivadora e significativa.

Assim, tendo em conta os pressupostos anteriores, serão apresentados três momentos de aprendizagem, desenvolvidos em contexto de prática pedagógica, nas diversas áreas do saber, de forma a proporcionar uma visão da ação pedagógica desenvolvida.

6.4.1. Exploração da obra *A maior flor do mundo* de José Saramago

O presente momento de aprendizagem teve como intuito a exploração da obra *A Maior Flor do Mundo*, do autor José Saramago, indicada nas Metas Curriculares do Ensino do Português, na lista de obras e textos para a educação literária do 4.º ano no 1.º Ciclo do Ensino Básico como leitura recomendada. Em conformidade com o perfil dos alunos, a aprendizagem da língua portuguesa incorpora um conjunto de competências essenciais para a realização pessoal e social de cada indivíduo e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva. Uma dessas competências insere-se no “conhecimento e fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de língua portuguesa” (Aprendizagens Essenciais de Português, 2018, p. 8), visando a construção do conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesa, enquanto

património de uma sociedade, ampliando o espectro de leituras e favorecendo a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.

A história *A Maior Flor do Mundo* foi distinguida com o Prémio Nacional de Ilustração, em 2001. A obra literária, para além da implicação de valores como amizade, partilha, solidariedade e interajuda, convida as crianças a escrever, referindo, no final da história, “Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita?” (p.16), encarando as crianças como detentoras de simplicidade e imaginação, pontes fulcrais para a atividade escrita.

A atividade iniciou-se questionando os alunos se gostavam de ler, que géneros de livros liam e qual o livro que mais gostaram de ler. Através destas questões, os alunos, um de cada vez, falou sobre o seu gosto pela leitura, mostrando interesse em ler. A opção mais escolhida foram os livros de aventura, provavelmente esta escolha deve-se à faixa etária do grupo de alunos e às idades, seguindo-se as histórias em banda desenhada e tradicionais, mencionando alguns dos livros lidos, como por exemplo “Diário de uma Tótó”, “Os Cinco e o Circo”, “Fábulas de Esopo”, “Contos de Andresen”. Esta estratégia permitiu averiguar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo que iríamos abordar, viabilizando o estabelecimento de relações entre estes e os conhecimentos novos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Após o diálogo e de perceber se os alunos gostavam de ler, fiz a exploração da capa do livro *A Maior Flor do Mundo*, mostrando a imagem sem título (Figura 39), para que os alunos anteviessem o seu conteúdo. Seguidamente, identificaram os elementos paratextuais, referindo o autor do livro, o ilustrador e a editora.

Depois da exploração, solicitei aos alunos sugestões para o título do livro, através da imagem que estava na capa, os quais mostraram ser bastante criativos, referindo: “O menino que viu uma flor na montanha”, “A flor mais alta do mundo”, “O menino que queria subir à flor”, “O rapaz que subiu a montanha mais alta do mundo”. Mostrei o título original do livro aos alunos e pedi para imaginarem um possível conteúdo da história, escrevendo no quadro uma “chuva de ideias” ditada por eles, sobre o conteúdo imaginado.

Figura 39 - Imagem da capa do livro A Maior Flor do Mundo.

As opiniões dos alunos podem ser evidenciadas pelas seguintes citações, transcritas para o Diário de Bordo.

Eu acho que a mãe do menino manda as sementes para a terra e cresce uma flor muito grande”; “Acho que vai falar de uma flor que cresce muito e o menino vai ficar surpreendido com esse facto, pois a flor é maior do que ele”; “A flor vai ser muito alta, ninguém a vai poder tocar. As pessoas vão ficar surpreendidas e vão querer admirá-la”; “O menino estava a passear pela montanha e ficou surpreendido com uma flor, era a maior flor que já tinha visto”; “Era um menino que estava a passear e deixou cair uma semente. A semente tornou-se na maior flor do mundo”.

Diário de bordo (26 de março de 2019)

As opiniões dos alunos foram interessantes, tendo cada aluno uma ideia muito própria, fazendo analogias entre a imagem da capa e o título do livro. Azevedo (2009) refere que as atividades de pré-leitura suscitam o interesse dos alunos e fomentam a curiosidade sobre a obra literária que será trabalhada. Dando continuidade à exploração da capa, cada aluno realizou um pequeno texto com base no conteúdo imaginado.

Assim, após a apresentação do livro, estabelecemos um diálogo sobre os conhecimentos que os alunos possuíam sobre o autor, verificando que os alunos não conheciam o escritor. Sendo o autor desta obra um escritor de renome, considerei essencial que os alunos soubessem mais informações sobre ele, por isso formei grupos com dois elementos e disponibilizei um questionário (*webquest*) sobre a vida e obra de

José Saramago (Anexo 3) para que os alunos na aula de TIC pesquisassem informação relevante sobre ele.

Neste dia de estágio na aula de TIC, os alunos tiveram acesso online a uma ficha webquest. A ficha continha um questionário biográfico de José Saramago, autor da obra A maior flor do mundo, estando a ser trabalhada na componente curricular de Português. Os alunos pesquisaram informação através do link: <http://www.josesaramago.org> e outros sites, para preencher a ficha, revelando gosto pela pesquisa e acrescentando no seu trabalho outras informações pertinentes acerca do autor e da obra estudada.

Diário de bordo (01 de abril de 2019)

Com a informação recolhida, os alunos, em grupo, elaboraram um cartaz para apresentar à turma. No decorrer da apresentação, mostraram-se interessados pelo trabalho dos colegas, dando opiniões. Terminadas as apresentações, os trabalhos foram expostos na sala de aula (Figura 40).

Figura 40 - Cartazes elaborados pelos alunos com a biografia de José Saramago.



Terminada a exploração da capa do livro, começamos com a obra, distribuindo pelos alunos o primeiro excerto do livro (pp. 7-14). Inicialmente, fiz uma leitura modelo

do texto e, posteriormente, os alunos fizeram a leitura silenciosa, proporcionando maior interiorização e compreensão e, conseqüentemente, preparando para uma leitura oral expressiva.

Após a leitura, os alunos sublinharam no texto o vocabulário desconhecido e pesquisaram no dicionário. Através das palavras desconhecidas foi criado o “Diário de um descobridor de palavras”, onde foram colocadas palavras novas encontradas na obra e outros textos que surgiram.

Deste modo, cada aluno, no final do caderno de Português, criou o seu diário (Figura 41), registrando o vocabulário desconhecido. Primeiro, registavam a palavra, depois escreviam o que achavam sobre o seu significado, seguidamente procuravam no dicionário e construía uma frase com essa palavra.

Figura 41 - Diário de um descobridor de palavras.

Palavra	Tento adivinhar o que quer dizer	Procuo no dicionário o que quer dizer	Uso-a numa frase
Charneca			
Inóspita			

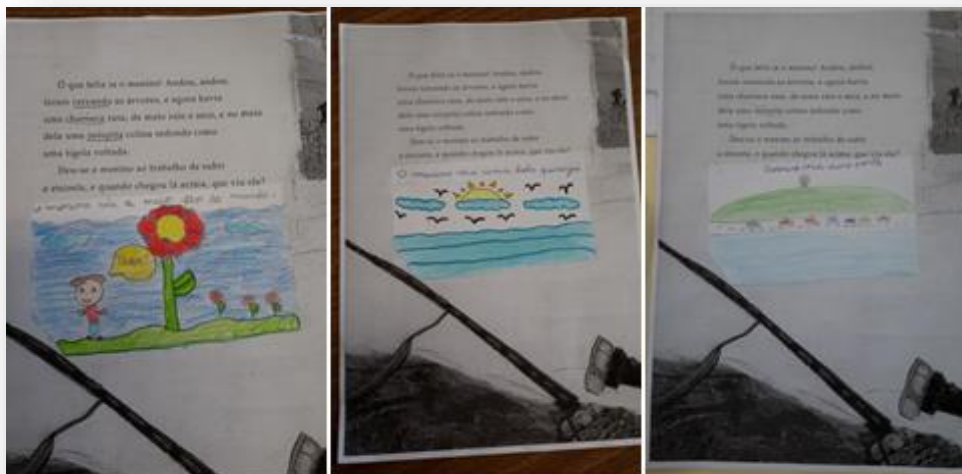
Terminada a atividade, os alunos realizaram oralmente a interpretação do texto, fazendo, assim, uma compreensão oral do primeiro excerto da obra, permitindo averiguar se os alunos tinham compreendido o texto.

Seguidamente, sugeri aos alunos a elaboração de um questionário sobre o excerto lido. Neste sentido, os alunos elaboraram algumas questões de interpretação sobre o texto tais como: “Qual é a personagem do texto?”; “Onde se passa a história?”; “De onde saiu o menino e para onde se dirigiu?”; “Que comparação usa o autor no primeiro parágrafo do texto?”. As questões foram realizadas no quadro pelos alunos, aleatoriamente, e, posteriormente, registaram e responderam no caderno, partilhando oralmente com os colegas.

No último parágrafo do excerto, “*Deu-se o menino ao trabalho de subir a encosta, e quando chegou lá a cima, que viu ele?*” (p.6), os alunos imaginaram, descrevendo e depois desenhando o que viu o menino (Figura 42), apresentando à turma a sua descrição,

tal como, “Viu árvores”; “Viu flores”; “Viu uma ponte”; “Viu uma bela paisagem”, entre outros.

Figura 42 - Descrição e desenho do que os alunos imaginaram.




Numa outra sessão, e para iniciar a atividade interligando o Português com a Expressão Plástica, proporcionei aos alunos um momento lúdico, apresentando uma adivinha (Figura 43), cuja solução era flor. Esta foi uma atividade aliciante, pois fugiu um pouco às estratégias utilizadas habitualmente, exigindo do aluno uma vontade de se superar e de resolução de problemas. Funcionou, assim, como um elemento de motivação e empenho dos alunos para a aprendizagem.

Figura 43 – Adivinha.

Qual é a coisa, qual é ela, que nasce de uma semente, pode ser pequena ou grande, pode ser de muitas cores, pode ter um cheiro agradável e pode ou não demorar a crescer?

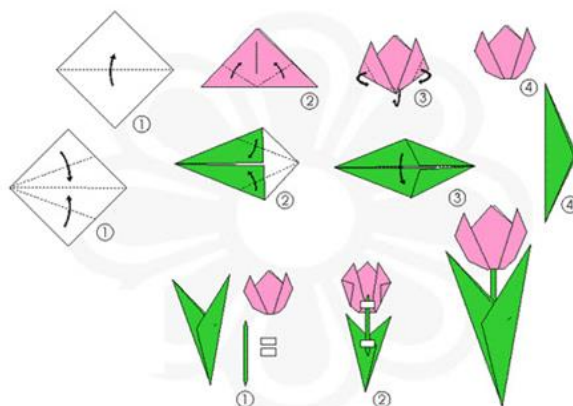
Flor



Assim, após a resolução da adivinha, os alunos procederam à elaboração de um Origami flor a partir de um esquema visual com instruções. O Origami constitui uma importante ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, pois a sua construção “envolve uma série de capacidades fundamentais, tais como: a observação, o raciocínio, a lógica, a visão espacial e artística, a perseverança, a concentração, a paciência, bem como, a criatividade” (Rancan & Giraffa, citados por Mateus, 2017, p. 143).

Primeiramente, preparei os grupos de trabalho com a ajuda do chefe da semana, e, continuamente, os monitores dos materiais distribuíram, pelos grupos, o esquema de instruções do Origami e os materiais de dobragem e colagem para poder orientar os alunos na dobragem (Figura 44).

Figura 44 - Esquema de instruções para a construção do Origami flor.



Finalizada a dobragem, informei os alunos que poderiam personalizar o Origami com recurso ao desenho e à pintura, devendo criar uma composição visual plástica de forma criativa (Figura 45), recorrendo aos materiais de desperdício que recolheram em casa e na escola, devendo, no final, ser apresentado à turma. Este trabalho culminou numa exposição na escola, para toda a comunidade educativa.

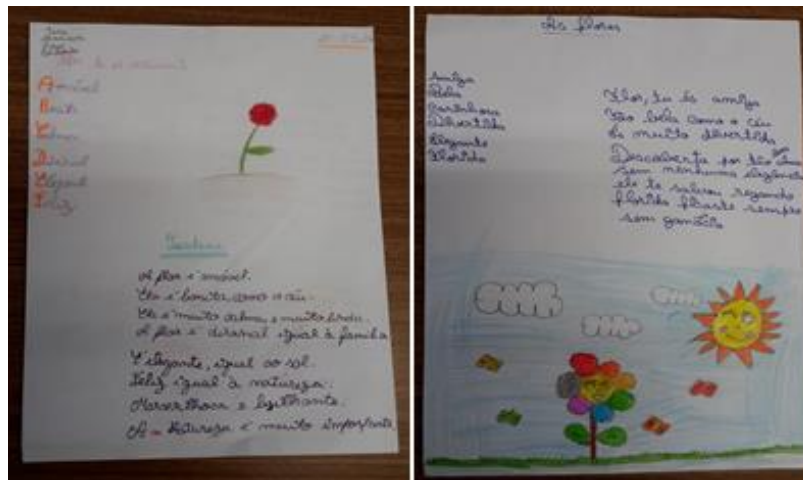
Figura 45 - Criação de uma composição visual plástica recorrendo a materiais de desperdício.



Dando seguimento, e de forma a introduzir um novo conteúdo - o grau dos adjetivos - informei os alunos que teriam de descrever a flor depois do menino a ter salvado, usando pelo menos quatro ou cinco adjetivos através do abecedário até a letra “F”, de flor (exemplo: Flor tu és...**A**miga; **B**onita; **C**heirosa; **D**elicada; **E**legante; **F**eliz, assim é a flor). A atividade proposta teve como objetivo a produção de um poema.

Dias (2011) refere que “é necessário reinventar ou recorrer a novas práticas, recorrer a uma vertente lúdica e criativa, para que o texto poético seja estudado de forma regular, continuada e mais aprazível” (p. 3), de forma a proporcionar às crianças momentos de prazer no contato com a linguagem, exigindo a escrita a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas, organizando-as, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar (Barbeiro e Pereira, 2007).

Para tal, foram discutidas oralmente as características do texto poético e registadas no quadro. De seguida, os alunos iniciaram a produção do texto poético, ilustraram-no e partilharam oralmente com a turma (Figura 46).

Figura 46 - Texto poético com o abecedário de “Flor.”

Para a leção do conteúdo sobre o grau dos adjetivos e, após ter recordado os alunos sobre a variação do grau dos adjetivos, escrevi no quadro uma frase no grau normal, tendo por base um dos adjetivos da flor. Os alunos passaram para o caderno a frase e, a partir da mesma, elaboraram outras com os respectivos graus. Por fim, e de forma a propiciar um momento de consolidação, organizei um jogo no pátio da sala, distribuindo por cada aluno um crachá com o grau ou a sua variação. Este jogo tinha como objetivo deslocar-se ao som da música, quando a música parava, os alunos tinham de encontrar o respectivo grau. Neste sentido, considero que a atividade proposta proporcionou um conjunto de situações significativas para a aprendizagem dos alunos.

6.4.2. Área - Exploração através do Tangram

A educação na área da Matemática pretende alcançar três grandes finalidades, sendo estas a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. Com efeito, a aprendizagem da Matemática “deve partir do concreto, pelo que é fundamental que a passagem do concreto ao abstrato, um dos propósitos do ensino da Matemática, se faça de forma gradual” (Programa e Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico, 2013, p. 1). Assim sendo, é evidente que o professor tem que ter um

conhecimento acerca das características dos seus alunos, de modo a respeitar o ritmo de aprendizagem individual, promovendo o gosto e o interesse pela aprendizagem da matemática, recorrendo a estratégias e métodos diversificados. Os mesmos autores referem, ainda, que o gosto pela Matemática “constitui um propósito que pode e deve ser alcançado através do progresso da compreensão matemática e da resolução de problemas (p. 2).

O presente momento de aprendizagem é dedicado à área da Matemática, abordando o conteúdo Medida - Unidades de Medida de Área, fazendo a associação deste conteúdo matemático com o segundo excerto da obra *A Maior Flor do Mundo*, explorado na sala de aula. As tarefas propostas têm em consideração as indicações do Programa de Matemática do Ensino Básico (ME, 2007), pretendendo que os alunos compreendessem grandezas geométricas (área) e respetivos processos de medida, assim como a capacidade de utilizar estes conhecimentos e capacidades na resolução de problemas em contextos diversos.

Antes de iniciar a exploração deste conteúdo matemático, estabeleci um diálogo com os alunos que permitisse uma articulação entre as atividades propostas e a obra trabalhada. Este diálogo foi orientado por diversas questões colocadas por mim, como por exemplo: “Agora que já conhecem a história *A maior flor do mundo*, de onde saiu o menino para ir fazer uma coisa maior do que ele?”; “Se pensarmos no jardim da aldeia onde vivia o menino, com a forma de um quadrado, como se designa o espaço que ela ocupa?”; “Como calculamos, então, a área da aldeia onde morava o menino?”. Na resposta a estas questões, os alunos evidenciaram dificuldade em definir área, assim como dúvidas na fórmula para calcular a área do quadrado, fazendo confusão com a área do retângulo. Deste modo, e de forma a esclarecer os alunos, desenhei no quadro um retângulo, sendo que dentro do retângulo estavam desenhadas quadrículas com mais ou menos o mesmo tamanho. Com base nesta representação, solicitei que os alunos indicassem a área do retângulo, pedindo para exporem o modo como calcularam. Referiram que a área foi calculada tendo em conta as quadrículas desenhadas no interior do retângulo. Por sua vez, questionei os alunos se conheciam outra forma de calcular a área do retângulo, ao qual referiram que pode ser calculada através do ato de multiplicar o comprimento pela largura (Área do retângulo= $C \times L$).

Esclarecidos da área do retângulo, desenhei no quadro um quadrado, sendo que dentro do mesmo estavam desenhadas quadrículas. Esta situação correspondia à representação gráfica do jardim da aldeia apresentada no diálogo. Com base nessa

representação, solicitei que os alunos indicassem a área do jardim da aldeia, pedindo que expusessem o modo como obtiveram as suas conclusões. Responderam que a área foi calculada tendo como unidade de medida da área uma das quadrículas desenhadas no interior do quadrado, levando os alunos à definição de área que corresponde ao espaço que uma superfície ocupa. A tarefa tinha como principal objetivo introduzir a fórmula de cálculo da área do quadrado. Numa primeira abordagem, desenhei no quadro um quadrado com 16 cm^2 de área e com quadrículas no seu interior. Importa referir que, quando desenhei o quadrado no quadro, informei os alunos que o lado de cada quadrícula media 1cm, registando essa informação no quadro. Seguidamente, questionei que figura seria aquela, qual é a particularidade do quadrado e qual a sua área. Os alunos, aleatoriamente, referiram que era um quadrado e que a sua particularidade é ter os lados todos iguais. Relativamente à sua área, os alunos determinaram-na pela contagem do número de quadrículas. Depois, questionei os alunos se conheciam outra forma de calcular a área do quadrado. Os alunos ficaram reticentes, deste modo, perguntei como é que podemos chegar aos 16cm^2 sem utilizar a contagem dos quadrados. Um aluno respondeu que poderia ser através da multiplicação ($4 \times 4 = 16$). Posteriormente, perguntei o que significa multiplicar 4 por 4, ao que os alunos responderam que era multiplicar o comprimento pela altura. Posto isto, tive que referir que a multiplicação do comprimento pela altura é o que acontece com o retângulo, reforçando que o quadrado tem os lados todos iguais, e por isso calculamos (Área do quadrado = $L \times L$).

Continuamente, dividi o quadrado representado no quadro, em dois triângulos, solicitando, novamente, a identificação da área de cada um deles. Importa mencionar que decompus esta figura geométrica mais do que uma única vez, tendo como principal intuito assegurar que os alunos compreendessem o modo como se calcula a área do jardim da aldeia (a unidade de medida da área continuava a ser uma das quadrículas representadas no quadro).

Posto isto, apresentei uma nova proposta de atividade: exploração da área, tendo como recurso as peças do Tangram. Este puzzle era constituído por sete peças, todas elas compostas por figuras geométricas. A base de formação deste jogo era um quadrado que, posteriormente, se partia em sete figuras: um quadrado, um paralelogramo, dois triângulos pequenos geometricamente iguais, um triângulo médio e dois triângulos grandes ambos geometricamente iguais. As sete figuras permitiram compor um quadrado. Este material possibilita realizar uma enorme quantidade de atividades, que desenvolvem a criatividade e o sentido espacial dos alunos. Através dele podemos obter variadas

figuras, mas também obter relações entre áreas. Damas et al. (2010) defendem que existe “toda a vantagem em que os alunos construam o seu próprio tangram, o que facilita o reconhecimento das diferentes formas geométricas que o compõe” (p. 139). Tal como refere Caldeira (2009), “o material manipulativo, através de diferentes atividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar aprendizagens diversas” (p. 223). Assim, quando o professor leva para a sala de aula materiais manipulativos, envolve os alunos na aprendizagem da matemática, podendo ser utilizados no momento em que vamos introduzir determinado conceito ou conteúdo. Os materiais assumem um papel crucial na aprendizagem, ajudando os alunos a passar do pensamento abstrato para o pensamento concreto, sendo utilizados como um suporte físico.

Para a realização desta tarefa questionei os alunos sobre este material, colocando as seguintes perguntas: “Que nome se dá a este material?”; “Para que serve?”; “E por quantas peças é formado?”. Os alunos rapidamente responderam às questões dizendo: “É um jogo com formas geométricas”; “É o tangram e serve para conhecer as figuras geométricas”; “O tangram tem sete peças geométricas”, sendo que, o recurso a este material permitiu decompor uma imagem em figuras geométricas, assim como, relações entre áreas, facilitando assim a identificação da sua área.

Terminado o questionário, solicitei ao monitor dos materiais a distribuição do Tangram em papel, informando que os alunos deveriam pintar e recortar com muito cuidado e precisão, as sete peças do Tangram, como forma de adquirirem o seu próprio material. Depois de cada aluno ter construído o seu próprio Tangram, facilitando o reconhecimento das formas geométricas que o compõe, dei algum tempo para explorarem livremente este material manipulável, criando algumas figuras. Alguns alunos já tinham trabalhado com o Tangram, outros era a primeira vez que contactavam com este material.

Após a exploração, desafiei os alunos a estabelecerem relações entre as várias peças do Tangram, evitando, assim, as simples contagens dos quadrados.

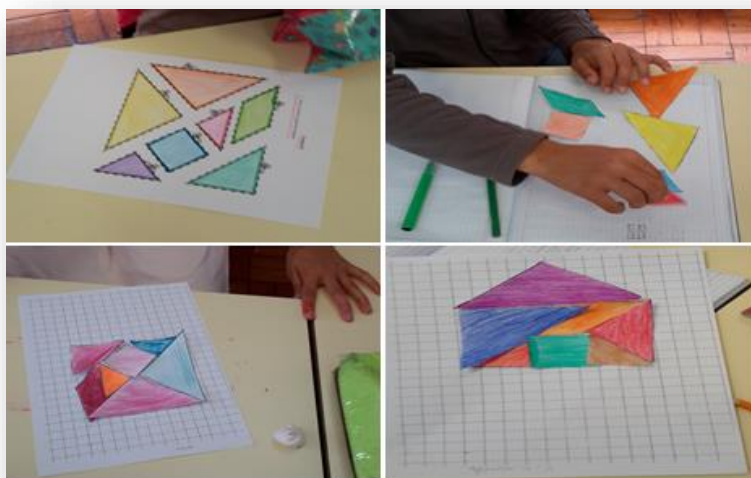
Inicialmente os alunos descobriram a relação que existe entre a área de cada peça, tomando como unidade de medida uma determinada peça, referindo a relação entre o triângulo pequeno e o quadrado: o triângulo pequeno cabe duas vezes no quadrado, ou seja, a área do quadrado é o dobro da área do triângulo pequeno. E a relação entre o triângulo pequeno e o triângulo grande, mencionando: o triângulo pequeno cabe quatro vezes no triângulo grande, ou seja, a área do triângulo grande é o quádruplo da área do triângulo pequeno.

Diário de bordo (07 de maio de 2019)

Continuamente, sugeri que os alunos, com as sete peças do Tangram, construíssem figuras e comparassem a área da sua figura com a figura do colega do lado, levando os alunos a compreender que, como todas as figuras têm as mesmas peças, a área será a mesma, trabalhando o conceito de figuras equivalentes, isto é, com a mesma área (Figura 47). Compreendida esta noção de figuras equivalentes, isto é, com a mesma área, desafiei os alunos, individualmente, a concretizarem os exercícios do manual de Matemática, referentes à Área Exploração através do Tangram, com o intuito de aplicarem os conhecimentos adquiridos. Assim que os alunos terminaram a concretização dos exercícios propostos, orientei a correção, recorrendo ao registo no quadro feito pelos alunos.

Deste modo, importa referir que esta foi uma atividade que permitiu assegurar que os alunos fossem os construtores do seu próprio conhecimento, uma vez que consegui proporcionar a adoção de um papel ativo e dinâmico.

Figura 47 - Atividade exploração através do Tangram.



6.4.3. O nosso papel na preservação do ambiente

Os alunos apresentam uma panóplia de conhecimentos e experiências adquiridas, no contacto com o meio que os rodeia. Neste contexto “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (ME, 2004, p. 101).

Assim, compete ao docente adaptar os conteúdos atendendo aos ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local, e deste modo proporcionar aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 2004).

De acordo com o ME (2004), a área do Estudo do Meio pretende que todos os alunos “se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (p. 102), através de aprendizagens diversificadas que envolvam o contacto direto com o meio envolvente, realização de pequenas investigações e experiências na escola e na comunidade e ainda o confronto com os problemas relacionados com a conservação e melhoria do ambiente. Porém, o programa de Estudo do Meio apresenta conteúdos temáticos, que permite articular as aprendizagens das diferentes áreas curriculares, evidenciando, assim, um carácter interdisciplinar.

Nesta linha de pensamento, a proposta de atividade insere-se no Bloco 6 - À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade, abordando os conteúdos A Qualidade do Ambiente e o Nosso Papel na Preservação do Ambiente. Com efeito, as atividades desenvolvidas estão articuladas com a área do Português, através da exploração da obra literária *A Maior Flor do Mundo* que alude uma questão educativa, quer nas reflexões iniciais do narrador, quer na própria narrativa do menino, que foi além do esperado e se sacrificou para salvar a flor debilitada, assim como a exploração do poema *O Planeta Azul*, de Luísa Ducla Soares, ambos abrangendo aspetos como a desflorestação, os resíduos, as queimadas, a poluição (sonora, visual, da água e do ar) e outros problemas ambientais existentes no planeta, apelando à preservação da natureza. Deste modo, para minimizar estes problemas ambientais, é importante trabalhar na escola a Educação Ambiental.

José Saramago, autor do livro *A Maior Flor do Mundo*, reflete sobre a infância e revela uma esperança nas gerações mais novas, capazes de fazer grandes coisas, referindo “Ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanho (...) quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lêes mas muito mais bonita?” (p. 16).

Almeida (2016) alude que a escola possui um papel fundamental no desenvolvimento da Consciência Ecológica de todos os cidadãos, pois deve apoiar o trabalho das crianças, como agentes de mudança, criando as condições adequadas, sensibilizando-as, envolvendo-as e lavando-as a respeitar o ambiente que as rodeia e, desta forma, ajudar as crianças a influenciarem ações ambientais no seio das suas famílias.

As atividades propostas tinham como intuito identificar e observar alguns fatores que contribuem para a degradação do meio próximo como lixeiras, indústrias poluentes, destruição do património histórico, enumerar possíveis soluções e identificar e participar em formas de promoção do ambiente.

Neste sentido, iniciei a atividade através de um diálogo em grande grupo, relembrando a mensagem que o livro a *Maior Flor do Mundo* nos transmitiu, a preservação do ambiente. Após este diálogo, mostrei aos alunos um PowerPoint com imagens sobre os desequilíbrios ambientais (Figura 48), pedindo para identificarem fatores negativos para a qualidade do ambiente, com o intuito de levar os alunos a comentarem as ações de cada uma das imagens e o impacto que têm no meio ambiente, conduzindo-os à definição de desequilíbrios ambientais (atividades do ser humano que ameaçam o ambiente). Os alunos conseguiram identificar os erros cometidos pelo ser humano e as suas consequências no ambiente, como a poluição do solo, a poluição atmosférica, incêndios florestais, a queima de combustíveis pelos transportes, provocando, assim, alterações no meio ambiente e levando à extinção de animais e plantas.

Figura 48 - PowerPoint sobre os desequilíbrios ambientais.



Fonte: Areal Editores

<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/1352775/E?se=&seType=&coId=1352772&bkid=15644531>

Após a visualização do PowerPoint, orientei um diálogo que possibilitasse uma reflexão acerca da atividade do Homem com o Meio Ambiente. Neste diálogo recordei aspetos relacionados com a poluição, tais como: Acumulação de resíduos domésticos e industriais em lixeiras; Excesso de construções e diminuição de espaços verdes; Queima de combustíveis fósseis (carvão, petróleo e gás natural) para a obtenção de energia para movimentar motores; Construção de Fábricas que lançam gases tóxicos para a atmosfera, assim como resíduos para os rios e os solos; Extração não sustentável de recursos naturais.

Posteriormente, voltando à obra literária *A Maior Flor do Mundo* e fazendo ligação do impacto da poluição no ambiente, através da expressão “Era só uma flor. Mas tão caída, tão murcha, que o menino se achegou, de cansado. E como este menino era especial de história, achou que tinha de salvar a flor” (p.8), questionei os alunos, fazendo-os refletir sobre possíveis contribuições para a proteção da terra, solicitando exemplos de ações de preservação. Essas ações foram registadas no quadro pelo chefe da semana e, posteriormente, pelos alunos no caderno

Os alunos mencionaram algumas formas de contribuir para proteger a Terra dizendo: “Reciclar o lixo”, “Não deitar lixo para o chão”, “Não fazer fogueiras”, “Andar menos de carro e mais a pé, porque os carros poluem”, “Utilizar os transportes públicos”, “Cumprir a regra dos 3 R’s (reduzir, reciclar e reutilizar)”, “Reutilizar os sacos de plástico”, “Limpar o lixo das florestas e não fazer fogueiras”, “Não poluir a água dos rios e dos mares, nem deitar lixo para o chão”, “Devemos plantar mais árvores e não cortá-las” “ Separar o lixo”.

Diário de bordo (22 de maio de 2019)

Neste contexto, as citações referidas no Diário de Bordo mostram que os alunos possuíam algum conhecimento sobre ações de preservação do ambiente. Finalizado o debate com os alunos, pedi a abertura do manual de Estudo do Meio na página 160 e procedemos à leitura, registando algumas informações pertinentes no caderno.

Numa outra sessão, distribuí pelos alunos o poema *O planeta Azul*, de Luísa Ducla Soares (Figura 49), servindo de ligação para consolidar o conteúdo A qualidade do Ambiente. Sugeri que fosse feita a leitura silenciosa antes que cada um dos alunos lesse em voz alta um excerto do poema, para tomarem consciência das pausas e entoações necessárias. Terminado o tempo concedido, os alunos leram o texto em voz alta, mostrando a sua expressividade.

Em discussão de grande grupo, e através de algumas questões, os alunos identificaram fatores negativos que ameaçam o Planeta Azul presente no poema, tais como florestas em chamas; desertos de areia loura e crestada onde nunca cresce nada, rios e mares poluídos, venenos que deixam o mar doente, cidades colmeias, tomando conhecimento da mensagem que o texto transmitia. Deste modo, o poema mostrava a beleza do Planeta Azul, fazendo os alunos refletirem sobre os ataques ambientais que estão a destruir o Planeta, com destaque para a poluição.

Figura 49 - Poema *Planeta Azul* de Luísa Ducla Soares.



Neste seguimento, e com o intuito de abordar a temática da reciclagem, que vai ao encontro do conteúdo O nosso papel na preservação do ambiente, iniciei um diagnóstico da situação, para saber quais os conhecimentos dos alunos relativamente à temática da reciclagem, realizando algumas questões aos alunos, como por exemplo: “O que são resíduos sólidos?”. As respostas foram “Todo o lixo”, “São os materiais provenientes da atividade humana e que são considerados desnecessários”. À pergunta “O que entendem por Reciclar?”, alguns alunos responderam “Transformação de materiais para obter um novo produto”. À questão “Separam o lixo em casa?”, alguns alunos evidenciaram ter poucos hábitos de separação do lixo em casa, apesar de terem conhecimento, enquanto outros referiram que separavam o lixo que vai para os ecopontos, mas demonstraram algumas dúvidas na correspondência de certos produtos ao ecoponto

certo. Desta forma, e para mostrar aos alunos a importância do processo de reciclagem de uma forma divertida, apresentei aos alunos seis contentores do ecoponto, iniciando um diálogo de exploração dos mesmos e refletindo sobre a triagem do lixo. Neste diálogo, os alunos ficaram a conhecer o que acontece ao lixo que separamos depois de entrarem nos ecopontos azul, verde e amarelo e chegar a um ecocentro, onde o lixo é tratado e separado antes de serem encaminhados para a reciclagem. Por exemplo, o papel e cartão são novamente usados na indústria do papel, os plásticos e as latas são reciclados em variadas indústrias e o vidro é fundido, servindo novamente para a indústria do vidro. No decorrer do diálogo, a maioria dos alunos mostrou desconhecer o contentor castanho (compostagem) e o contentor preto (lixo indiferenciado), ao qual referi que no contentor castanho deitávamos lixo que se decompõe, como restos de alimentos ou plantas, e no contentor indiferenciado colocávamos os resíduos que não se procede ao seu tratamento, ou reciclagem.

A partir destas partilhas de informação entre os alunos e professora e alguns registos no caderno, questionei os alunos se conheciam a política dos 5 R's, os quais evidenciaram desconhecer, referindo que só conheciam a regra dos 3 R's (Reduzir, Reutilizar, Reciclar). Desta forma, mencionei que a política dos 5 R's deve-se a mais duas ações que devemos ter em conta que é Recuperar e Renovar. Assim, após o registo no quadro, os alunos apontaram no caderno o significado da política dos 5 R's: Reduzir, Recuperar, Renovar, Reutilizar, Reciclar (Figura 50).

Figura 50 - Política dos 5 R's.



Seguidamente, como forma de consolidação sugeri a realização de um jogo no qual os alunos teriam de fazer a correspondência dos produtos aos contentores do ecoponto (Figura 51). A turma foi dividida em seis grupos, entregando a cada grupo um

contentor do ecoponto. Ao sinal da professora, um elemento de cada grupo, à vez, deslocava-se até à mesa onde estava uma sopa de imagens com resíduos, em que os alunos teriam de identificar e retirar apenas um, voltando para junto do seu grupo, e assim sucessivamente até cada grupo conter os cinco resíduos pertencentes ao seu contentor. Depois de encontrados todos os resíduos, realizamos um debate coletivo para averiguar se os resíduos eram os corretos e, se não, proceder à sua correção. Após o debate, os grupos colaram cada resíduo no seu Ecoponto. Posteriormente, solicitei aos monitores dos materiais a distribuição de uma folha verde e uma vermelha por cada grupo, de modo a escreverem na folha verde o que deviam depositar e na vermelha o que não deviam depositar no contentor. Finalizada a atividade, os grupos, à vez, afixaram os contentores no corredor principal da escola, intitulado “O Ecoponto”.

Figura 51 - Jogo “O Ecoponto”.



Com esta proposta, os alunos desenvolveram a sua consciência ecológica, percebendo que ser um cidadão consciente e responsável é essencial para a preservação

do Planeta Azul, sendo possível relacionar as vivências dos alunos com a moral explícita na obra *A Maior Flor do Mundo*.

6.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

O estágio realizou-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, numa turma de 4.º ano, com 23 alunos, 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, tendo dois alunos com Necessidades Educativas Especiais. A turma apresentava diferentes ritmos de trabalho, mas, na generalidade, aprendia com facilidade, sendo um grupo heterogéneo no que concerne à aprendizagem e aos comportamentos.

A realização da prática pedagógica assume um papel importante, na medida em que possibilita contactar com a realidade em contexto de sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais. Com efeito, os dias de observação constituíram momentos de grande importância, na medida em que possibilitaram adquirir conhecimentos acerca do grupo, desde as rotinas dentro e fora da sala de aula, a relação entre os alunos e as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem implementadas. Esta observação possibilitou escolher as estratégias de ensino mais adequadas aos alunos, atuando de forma consciente e ponderada. Segundo Esteves (2008), a observação “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto e ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87). Esta fase revelou-se crucial para a planificação de atividades, pois é necessário ter o conhecimento das características dos alunos, e uma perceção prévia do que já sabem, designadamente os seus interesses, conhecimentos e dificuldades, tornando as suas aprendizagens significativas. Os alunos foram bastante recetivos, sendo possível verificar o interesse e a motivação de poderem contar com alguém novo na sua rotina educativa.

No decorrer da prática pedagógica, procurei desenvolver e fortalecer laços com os alunos, de modo a conhecer as especificidades de cada um, os seus interesses, conhecimentos e dificuldades de forma a ajudá-los na construção das suas aprendizagens. O ambiente acolhedor que os alunos proporcionaram foi muito importante para interagir e conhecê-los melhor. Deste modo, Cadima, Leal e Cancela (2011) referem que “relações

positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover atitudes mais favoráveis relativamente à escola, à capacidade de iniciativa e de cooperação” (p. 18).

Ao longo do estágio procurei refletir em conjunto com a professora cooperante acerca da ação pedagógica, identificando os pontos menos positivos, de modo a melhorar a minha ação nas aprendizagens dos alunos enquanto orientadora das aprendizagens.

O início da prática pedagógica consistiu na planificação de situações de ensino-aprendizagem que possibilitassem alcançar os objetivos traçados nas Metas Curriculares para o 4.º ano de escolaridade, semanalmente. As planificações que elaborei para o 4.º A do 1.º Ciclo do Ensino Básico incidiram sobre todas as áreas curriculares. Estas planificações eram compostas por uma grelha com quatro colunas, a primeira coluna referia-se aos Domínios e Conteúdos a abordar, a segunda coluna aos Descritores de Desempenho, ou seja, aquilo que se pretende que o aluno aprenda, a terceira coluna às Estratégias ou Atividades a desenvolver e a quarta coluna aos recursos utilizados na atividade. Assim, planificar consiste em definir os objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, num dado momento (Zabalza, 1997). No entanto, a planificação deve ser flexível, tornando-se um guia de ação e não um instrumento de cumprimento obrigatório.

Na planificação das atividades procurei ir ao encontro das necessidades dos alunos, recorrendo à interdisciplinaridade que, de acordo com Cosme (2018), “é um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis” (p. 35).

No que concerne ao funcionamento da aula, tentei assumir uma postura de orientadora, apelando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, valorizando as suas opiniões e ideias relativamente aos temas abordados.

Um dos aspetos menos positivo na minha intervenção foi a gestão do tempo, dado que, em algumas vezes, não conseguia terminar todas as atividades propostas, prolongando-as ou adiando para os dias seguintes. Outro aspeto que importa referir é, no que toca à diferenciação pedagógica, uma estratégia de resposta face às necessidades de cada aluno, que se revelou difícil de implementar, verificando-se apenas em pequenas atividades com a tutoria de pares. Lopes e Silva (2010) aludem que “a tutoria entre pares possibilita que os alunos se tornem professores dos seus colegas e conduz, a que aprendam tanto como aqueles a quem ensinam (como dizia Séneca: Quem ensina aprende duas vezes)” (p. 233), orientando a aprendizagem para as necessidades dos alunos. Neste

sentido, seria necessário fazer uma maior diferenciação de forma a adequar a aprendizagem à especificidade de cada aluno.

Em relação às áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, tentei sempre usar materiais didáticos, para que os alunos percebessem os conteúdos abordados através da experimentação e do contexto real. Notou-se que os alunos do 4.ºA tinham mais dificuldades na área da Matemática e, deste modo, utilizei materiais didáticos para que os alunos compreendessem os conteúdos. No entanto, poderia ter usado mais materiais manipulativos, não ocorrendo devido à urgência sentida para cumprir o programa. Como assinala Damas et al. (2010), todas as experiências com materiais manipuláveis despertam nos alunos um grande entusiasmo, permitindo que sejam mais ativos, questionadores e imaginativos, proporcionando-lhes a construção dos conceitos. Também Serrazina, citado por Marques (2013), salienta a importância dos materiais manipuláveis referindo que “os materiais não só mostram o caminho para a compreensão conceptual, como providenciam experiências nas quais as crianças podem transferir as suas compreensões de um conceito para outro” (p. 14), tornando-se o recurso a materiais didáticos essencial, enquanto responsável por facilitar o desenvolvimento das aprendizagens nos alunos.

Perante a observação e problemática sentida no decorrer da prática pedagógica, surgiu a questão de Investigação-ação: **Como desenvolver nos alunos do 4ºA competências de cidadania no âmbito do saber estar e saber ouvir?** Segundo Elliott, citado por Esteves (2008), “podemos definir a investigação- acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18), pois nem sempre era fácil conseguir dar a atenção devida, sendo que inconscientemente os alunos tendem a falar mais que um de cada vez, criando, assim, quebras no silêncio e desconcentração geral, apresentando algumas lacunas no que respeita a saber esperar pela sua vez, e saber ouvir. No entanto, todos tinham direito à opinião e expressar dúvidas. Por este motivo, e para responder à problemática, desenvolvi algumas estratégias de intervenção, de forma a melhorar as competências de cidadania no âmbito do saber estar e saber ouvir nos alunos do 4.ºA. Essas estratégias incidiram na elaboração do quadro das regras, realizado segundo as indicações dadas pelos alunos; na atribuição de papéis (monitores dos materiais, capitão do silêncio e chefe da semana); na atribuição de recompensas escolhidas pelos alunos (arrumar dez minutos mais cedo e jogar um jogo; arrumar mais cedo e ler um livro à escolha ou fazer um desenho; arrumar mais cedo e escolher uma atividade); no jogo do telefone requerendo a atenção dos alunos e o saber

ouvir para conseguir jogar; e, por fim, o exercício “O que faz um bom ouvinte?”, que consistia no trabalho a pares, em que os alunos, virados um para o outro, começavam a falar sobre o seu fim-de-semana, trocando de papéis assim que terminassem, sendo que quem falasse, não podia ser interrompido.

A implementação destas estratégias, no início, revelou-se pouco relevante, mas, no fim, percebeu-se ter sido uma mais-valia para os alunos, pois já tinham consciência de como deveriam agir.

Importa salientar que ao longo da intervenção pedagógica esteve presente a avaliação que se baseou na observação direta, registos fotográficos, grelhas de avaliação compostas pelos descritores de desempenho referente às disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, bem como o comportamento dos alunos. Lopes e Silva (2012) aludem que a avaliação é uma parte fundamental da aprendizagem para recolher informação com o objetivo de adequar a ação pedagógica às necessidades dos alunos. Assim a avaliação formativa baseou-se na observação direta de todos os momentos de aprendizagem, assim como na análise dos trabalhos e produções dos alunos nas áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, com recurso aos cartões semáforo. As cores dos sinais dos semáforos: verde (compreendi bem), amarelo (compreendi a maior parte, mas preciso de ajuda) e vermelho (não entendi, preciso de muita ajuda), foram utilizadas para representar os níveis de compreensão dos alunos. Cada aluno recebeu três cartões de cores diferentes e no decorrer das tarefas os alunos autoavaliavam o seu entendimento, levantando o cartão que melhor se adequava à sua compreensão. Por vezes os alunos que levantavam o cartão amarelo juntavam-se aos alunos com o cartão verde para que estes os ajudassem. Estes cartões serviram para regular as aprendizagens dos alunos, informando se o ensino precisava de ser modificado para acomodar as necessidades dos alunos.

Em síntese, a prática pedagógica consistiu num momento de muitas aprendizagens, enquanto pessoa e futura professora. Considero que ainda tenho muitos aspetos a melhorar e consciência de que só com a prática é que conseguimos aprender e compreender melhor a nossa ação.

Capítulo 7 - Intervenção Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O capítulo que se segue centrar-se-á na intervenção pedagógica efetuada no 1.º CEB, na EB1/ PE de São Martinho, na turma do 1.ºA. No que se refere à sua duração, o estágio ocorreu três dias por semana, segundas, terças e quartas-feiras, entre 14 de outubro e 11 de dezembro de 2019.

Assim, este capítulo tem como objetivo expor a intervenção da prática pedagógica desenvolvida na turma do 1.º A, a caracterização da turma, o projeto de Investigação-ação, fazendo referência ao enquadramento do problema relativamente à turma, a questão de Investigação-ação, as estratégias de intervenção implementadas, assim como as fases do projeto. Continuamente, este capítulo alude os momentos de aprendizagem proporcionados aos alunos do 1.ºA durante a ação pedagógica e a reflexão inerente à Prática Pedagógica no 1.ºA.

7.1. A turma do 1º A

7.1.1. Caracterização da sala

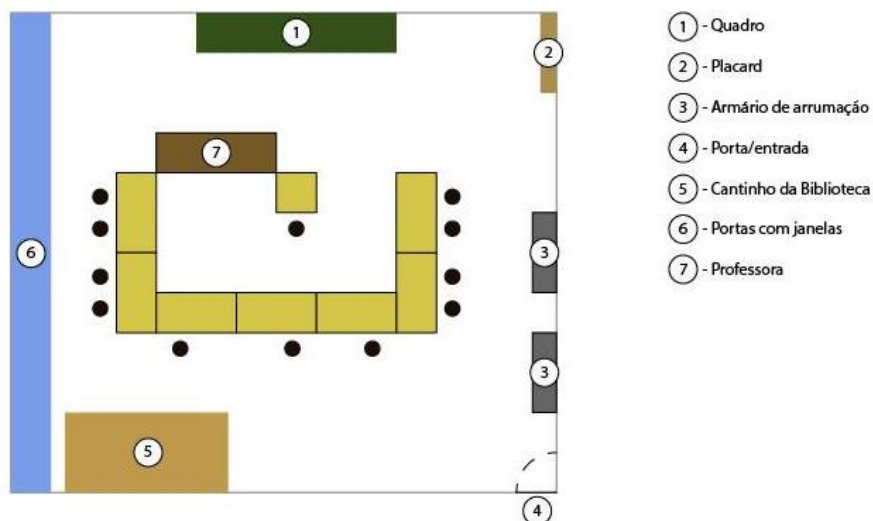
O espaço educativo é onde se constroem relações que possibilitam a criação de situações pedagógicas levando a aprendizagens por parte dos alunos, caracterizando-se por uma estrutura de oportunidades que favorecerá ou dificultará o desenvolvimento das atividades educativas (Zabalza, 2001). Assim, a sala de aula deve ser organizada de modo a propiciar diversas aprendizagens, permitindo a participação de todos os alunos nas atividades e na construção dos seus conhecimentos. Segundo o mesmo autor, “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto” (Zabalza, 1998, p. 19). Contudo, a sala de aula deve ser um “lugar aprazível e ter as condições necessárias às diferentes aprendizagens. Sendo preponderante que estejam reunidas condições de ambientação, de cuidado com a sala, da sua preparação e adequação às práticas pedagógicas” (Verdini, citado por Neves, 2014, p.10). Neste contexto, a organização da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que deverá estar organizada tendo em vista a atividade que irá desenvolver.

A sala do 1.ºA (Figura 52) apresentava um espaço amplo, bem organizado e com boa luminosidade natural. A nível de recursos, a sala dispunha de dois armários para a arrumação dos materiais dos alunos (manuais escolares e cadernos diários). Deste modo, os alunos tinham, ainda, ao seu dispor materiais de desperdício e recursos lúdico-manipulativos aos quais podiam aceder facilmente. A manutenção e arrumação do espaço contava com o envolvimento dos alunos, que eram os responsáveis pelos materiais que utilizam diariamente, bem como outros materiais de que pudessem eventualmente precisar na realização das atividades.

As mesas encontravam-se dispostas em U, o que permitia uma maior interação entre os alunos e a professora, o trabalho individual quando este era necessário, assim como o trabalho em pequenos grupos.

A sala dispunha, ainda, de instrumentos de organização e de regulação educativa, como um quadro para registo do comportamento, um quadro para registo do tempo, um calendário, um quadro com as regras da sala de aula e, ainda, um placard para expor os trabalhos dos alunos. Além disto, a sala continha um espaço destinado à leitura, o cantinho da biblioteca, com diversos livros adequados ao nível etário das crianças indicados no Plano Nacional de Leitura. Estas leituras eram complementadas com a promoção da leitura autónoma, garantindo a escolha pessoal feita pelo aluno, com orientação da professora. Tendo em consideração o referido, foi criado para cada aluno a caderneta de biblioteca, com o intuito de realizarem as suas leituras com a ajuda dos pais ou outros familiares, em casa, implicando as crianças e respetivas famílias. Assim, um aluno levava um livro, por semana, para ouvir ler e ler textos de educação literária, registar as leituras feitas na caderneta e conversar com os colegas sobre o assunto, apresentando o livro à turma.

Neste entender, considero que a sala de aula do 1.º A apresentava um ambiente rico de oportunidades, respondendo às necessidades e interesses dos alunos, permitindo o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Figura 52 - Planta da sala do 1.º ano.

7.1.2. Horário Semanal

A organização do tempo escolar centra-se nas diversas formas de mobilizar o tempo disponível ao desenvolvimento do currículo, com o intuito de qualificar e potenciar a aprendizagem dos alunos, assim como, concretizar os objetivos curriculares estabelecidos (Rodrigues et al., 2017).

No que concerne ao tempo educativo, é facultada à escola uma maior autonomia na gestão do currículo, permitindo uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas. Desta forma, as escolas do 1.º Ciclo devem proporcionar aos alunos Atividades de Enriquecimento do Currículo, de carácter facultativo e de natureza lúdica e cultural. No 1.º Ciclo, o Apoio ao Estudo tem por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática. Por seu turno, a Oferta Complementar integra o currículo e deve contribuir para a promoção integral dos alunos através de ações que promovam a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as TIC, de forma transversal (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro). No entanto, com o Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 12.º, e no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, é dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos, até vinte e cinco por cento, em relação ao total da carga horária por ano de escolaridade.

Na Tabela 13 está elucidada o horário semanal da turma do 1.ºA. Neste encadeamento, a docente cumpria com a distribuição horária, respeitando o Decreto-Lei 176/2014, de 12 de dezembro, que expõe que a distribuição das horas semanais tem de ser efetuada, podendo ser cumprida através da articulação curricular. Contudo, a docente cumpria o horário, de modo flexível, fazendo a gestão do tempo de acordo com as necessidades e ritmos de trabalho dos alunos.

Tabela 13 - Horário semanal da turma do 1ºA.

Horas	Segunda-feira		Terça-feira		Quarta-feira		Quinta-feira		Sexta-feira	
	Aulas	Sala	Aulas	Sala	Aulas	Sala	Aulas	Sala	Aulas	Sala
08.15-09.15	Português	4	Português	4	TIC*	13	Matemática	4	Matemática	4
09.15-10.15	ED/TDM*	14	Português	4	Inglês*	4	Matemática	4	Matemática	4
10.15-10.45	Português	4	Português	4	Estudo do Meio Artes visuais	4	Estudo do Meio Artes Visuais	4	Apoio ao Estudo	4
10.45-11.15	Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo	
11.15-12.15	Português/ Apoio ao Estudo	4	Biblioteca**	4	Estudo do Meio	4	Estudo do Meio/ Apoio ao Estudo	4	Matemática/ Apoio ao Estudo	4
12.15-13.15	Matemática	4	Matemática		Português		Português		EFM*	
13.15-14.15	Almoço		Almoço		Almoço		Almoço		Almoço	
14.15-15.15	TIC	13	Inglês	4	Estudo	4	EFM		Modalidades Artísticas	14
15.15-15.45	Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo		Intervalo	
15.45-16.45	Estudo	4	Artes Visuais	12	Biblioteca	10	Artes Visuais	12	Estudo	4
16.45-17.45										
17.45-18.15										

7.1.3 Caracterização da turma

A turma do 1.ºA era composta por 12 alunos, sendo sete do sexo feminino e cinco do sexo masculino (Gráfico 7), com idades compreendidas entre os seis e os sete anos (Gráfico 8). A maior parte dos alunos era de nacionalidade portuguesa, à exceção de três alunos que tinham nacionalidade venezuelana.

Gráfico 7 - Sexo dos alunos do 1.ºA.

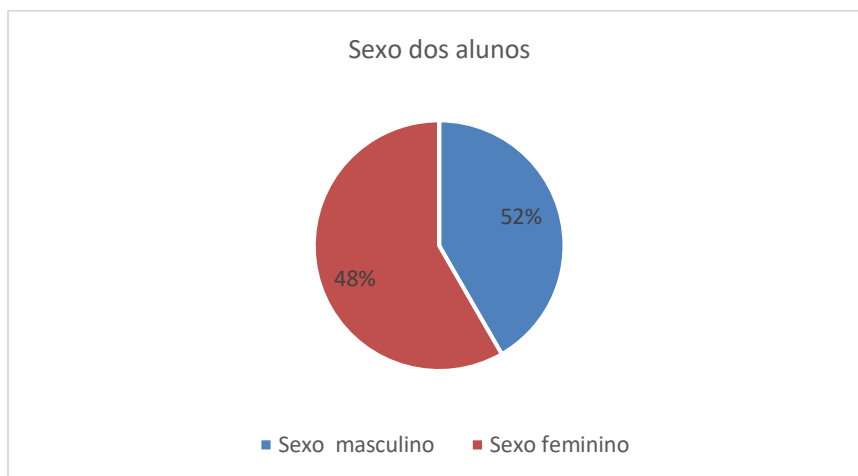
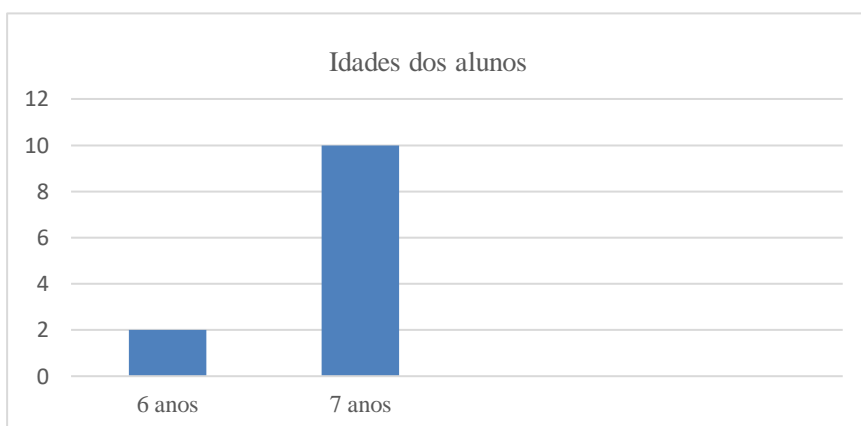


Gráfico 8 - Idades dos alunos do 1.ºA.



Os alunos (Figura 53), no geral, eram meigos, assíduos, pontuais, empenhados, participativos e demonstravam ter hábitos de trabalho, revelando facilidade na aquisição de competências e aplicação dos conhecimentos em quase todas as áreas curriculares e extracurriculares, executando as tarefas propostas. Apresentavam, porém, diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, caracterizando-se como uma turma heterogénea. Alguns destes alunos revelavam um bom ritmo de aprendizagem e um bom desempenho escolar, com exceção de dois alunos que revelavam alguma dificuldade na área do Português e da Matemática evidenciando muita insegurança na realização de trabalhos propostos,

necessitando de um constante apoio do adulto, por este motivo, estes alunos beneficiavam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA).

No que respeita ao comportamento da turma, através da observação e das informações cedidas pela professora cooperante, considero que esta turma era constituída por alunos ativos e um pouco irrequietos, por vezes, com algumas dificuldades em cumprir as regras da sala de aula e com alguma tendência em se distraírem. Para além disso, alguns alunos possuíam problemas emocionais, demonstrando uma grande necessidade de chamar à atenção, afetando o seu bem-estar psicológico. Assim, Lopes e Silva (2010) aludem que é através do conhecimento do grupo de alunos que o docente se torna capaz de assegurar um processo de ensino e aprendizagem significativa para todos os alunos.

Figura 53 - Grupo de alunos do 1ºA.



A nível dos conhecimentos, os alunos na área da Matemática conheciam os números que iam sendo abordados, sendo capazes de associá-los a quantidades e de realizar contagens básicas. Na sua maioria, os alunos compreendiam os principais conceitos matemáticos de adição e subtração, realizando com êxito operações simples. No que respeita a situações-problema, alguns alunos tinham dificuldade na organização e registo dos dados, assim como na composição e decomposição de números, sendo necessário recorrer à utilização das barras *cuisenaire*.

Na área do Português, a turma, no geral, era participativa, evidenciando gosto na partilha das suas experiências, sendo que, muitas das vezes, dispersavam-se em relação

ao assunto que estava a ser abordado. A nível da oralidade, a maioria dos alunos articulava corretamente as palavras expressando-se de forma clara e audível. Os alunos conheciam as letras que vinham a ser trabalhadas e a sua grafia. No entanto, alguns deles demonstravam, ainda, alguma dificuldade em associá-las aos fonemas corretos. Os alunos, gradualmente, eram capazes de realizar a leitura de palavras e frases, juntando as sílabas.

Na área do Estudo do Meio, os alunos evidenciavam interesse em partilhar os seus conhecimentos e experiências com os colegas e os docentes. Demonstravam algum conhecimento acerca do meio que os rodeava e, para além disso, um grande interesse e motivação nas atividades de natureza experimental.

7.2. Projeto de Investigação-ação

De acordo Máximo-Esteves (2008), pode definir-se IA, como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82), considerando, assim, que o contributo desta metodologia é essencial para uma reflexão constante sobre a prática educativa com o intuito de a transformar e melhorar, configurando-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

O presente projeto de Investigação-ação, realizado na turma do 1.ºA, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, permitiu enriquecer a ação pedagógica desenvolvida neste ano de escolaridade, identificando a problemática da turma, a formulação da questão e exigindo a implementação de estratégias através de uma revisão preliminar para este estudo, tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos, com o objetivo de responder adequadamente à questão levantada.

7.2.1. Enquadramento do problema

A Lei Nº 46/86, de 14 de outubro, estabelece como um dos objetivos do ensino básico “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no

seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Artigo 7.º).

Este objetivo expressa evidentemente o papel preponderante que a escola tem na educação para valores de cidadania. Assim, uma escola que consegue ensinar os seus alunos a reconhecer e a gerir as suas emoções é uma escola que está a formar cidadãos conscientes, desenvolvendo o domínio socio afetivo dos alunos. Nesta linha de pensamento, a escola não tem só como propósito promover o conhecimento académico, mas também proporcionar aos alunos o ensinamento das competências emocionais, ajudando-os a atingir o seu potencial escolar.

Neste sentido, em conversa com a professora cooperante e, tendo em conta o que observei no decorrer de algumas sessões da prática pedagógica, verificando a manifestação de sucessivas reações por parte de alguns alunos, os quais choravam quando chamavamos à atenção, surgiu a questão de investigação-ação: **Como ajudar os alunos do 1.ºA a gerir de forma equilibrada as suas emoções?**

Assim, e de modo a dar resposta à problemática sentida, é essencial compreender o que são as emoções. Segundo Moreira (2010), “a emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta” (p.23). Analogamente, André e Lelord, citados por Catarreira (2015), definem a emoção como “uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas, cognitivas e comportamentais” (p. 27). Desta forma, as emoções são, geralmente, desencadeadas por um comportamento físico, onde o rosto é uma das partes do corpo que manifesta as emoções. Webster-Stratton (2018) acrescenta que “as emoções são respostas a estímulos ou situações que afetam uma pessoa” (p. 262) e que ocorrem em três níveis. O primeiro nível da resposta emocional envolve reações neurofisiológicas, abrangendo o processo corporal regulado pelo sistema nervoso como o ritmo cardíaco, a respiração e o fluxo sanguíneo. O segundo nível diz respeito ao comportamento, quando as emoções são expressas nas ações do ser humano através de expressões faciais, choro, ações desafiadoras, entre outros. O terceiro nível diz respeito à resposta emocional cognitiva e envolve a linguagem falada e escrita através da qual a criança rotula os seus sentimentos.

Os termos emoção e sentimento, geralmente, surgem como sinónimos, porém Damásio, mencionado por Catarreira (2015), sustenta que a emoção é “um conjunto de reações corporais, automáticas e inconscientes, derivada dos estímulos provenientes da situação em que estamos inseridos” (p. 28). O sentimento ocorre quando temos

conhecimento das nossas emoções, ou seja, aparece quando as nossas emoções são transportadas para determinadas partes do nosso cérebro, onde são codificadas.

Deste modo, como forma de proporcionar e sustentar o bem-estar emocional, é essencial identificar e reconhecer as emoções, pois as crianças tomam consciência destas, levando a uma melhor compreensão e controlo das suas emoções (Franco, 2009). Além disso, o conhecimento das emoções por parte do professor, relativamente às crianças, proporcionará um maior entendimento sobre estas e, naturalmente, qual a melhor maneira de interagir com elas, pois segundo o mesmo autor “ é compreendendo o que se está a sentir e o que os outros estão a sentir que se pode gerir os relacionamentos” (Franco, 2009, p. 134).

Tal como defende Webster-Stratton (2018), o professor pode ajudar as crianças a aprender a lidar eficazmente com as suas emoções. No entanto, antecipadamente, as crianças precisam de ser capazes de reconhecer e de controlar as suas próprias respostas emocionais, preparando-as para responderem adequadamente a situações que habitualmente provocam raiva e tristeza, encorajando-as a aplicar estratégias de regulação emocional, que se traduz na capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais. Assim, a regulação emocional tem que ser aprendida, tal como andar e falar.

Debruçando-me sobre as emoções trabalhadas no decorrer da Prática Pedagógica, mais concretamente a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a calma e o amor/amizade, torna-se necessário analisar quais as suas funções e que alterações acontecem quando as sentimos. Paulo Moreira (2010) defende que existem dois tipos de emoções: as emoções negativas e as emoções positivas. As emoções negativas são assim designadas porque causam mal-estar ou diminuem a autoestima. Essas emoções negativas são o medo, a tristeza, a raiva, entre outras. Por outro lado, as emoções positivas, como a alegria e a amizade, causam sensações de bem-estar, contribuindo para o aumento da autoestima.

À luz do que defende o autor supracitado, as emoções positivas, por serem motivadoras, levam-nos a agir, adotando uma postura ativa na exploração do meio envolvente (desenvolvimento de novas aprendizagens e desenvolvimento da autoestima); e no relacionamento com os outros (maior abertura ao outro, desenvolvendo assim competências sociais). No entanto, Goleman (2012) refere que, mais importante do que catalogar as emoções como negativas ou positivas, é essencial perceber a sua função e o que podemos aprender com elas.

Neste contexto, o conhecimento, a compreensão e a regulação das emoções, por parte da criança, tem importância no seu comportamento, inclusive no que respeita à componente emocional e social, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência emocional que, segundo Raposo (2013), é a capacidade de identificar as emoções, reconhecer em si e nos outros as emoções e ser capaz de lidar com elas. Goleman (2000) menciona que um "ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura" (p. 276). Para Paulo Moreira (2008), a alfabetização emocional tem como objetivo "fazer com que todos os indivíduos da sociedade saibam reconhecer, ler e gerir as emoções, sentimentos e pensamentos" (p. 17), levando as crianças a saberem identificar as suas emoções para que possam controlá-las de forma a compreender-se a si próprios, a melhorar o seu bem-estar e o seu desenvolvimento pessoal.

Neste encadeamento, desenvolvi algumas estratégias de intervenção, de modo a responder à problemática manifestada na turma, ajudando os alunos do 1.ºA a gerir de forma equilibrada as suas emoções. As estratégias incidiram na explicação das emoções através das cores, utilizando como recurso lúdico-pedagógico a história *O Monstro das cores*, de Anna Llenas, que permitiu explorar as emoções através do monstro que muda de cor segundo o que está a sentir, conduzindo o aluno a interiorizar as emoções que costuma vivenciar. Através da história, construí o emocionómetro, que se caracteriza por um conjunto de termómetros para identificar, medir e regular as emoções, tendo como intuito ajudar o aluno a compreender-se a si próprio, a conhecer as emoções e a dialogar sobre os sentimentos/emoções, gerindo-os adequadamente. Este recurso educativo revelou-se um apoio pedagógico, permitindo o desenvolvimento da inteligência emocional da criança.

Igualmente, procurei proporcionar sugestões para os alunos conseguirem lidar com as suas emoções, através do livro *Como Te Sentes Hoje*, de Molly Potter. Este livro facultava sugestões do que fazer mediante cada emoção, ajudando as crianças a lidar com o leque de emoções que vivenciam todos os dias. Outra estratégia utilizada, e por se aproximar a época festiva do Natal, recaiu na construção do Advento das Emoções, o qual continha uma tarefa para os alunos realizarem em cada dia, na sala ou fora da sala de aula, de forma a ajudá-los a identificar, reconhecer e gerir as diferentes emoções.

A implementação destas estratégias revelou-se uma mais-valia para a turma do 1.ºA, pois os alunos apresentavam maior consciência de como deveriam agir, tornando-

se mais comunicativos em relação às suas emoções/sentimentos, permitindo, desta forma, enriquecer a ação pedagógica desenvolvida.

7.2.2. Questão de Investigação-Ação

Em conformidade com o que foi aludido anteriormente e tendo em conta que a I-A se centra numa determinada área problemática cuja prática se pretende aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão, surgiu a questão: **Como ajudar os alunos do 1º A a gerir de forma equilibrada as suas emoções?** Neste âmbito, a identificação da problemática tornou-se essencial para a estruturação da planificação e implementação de estratégias pedagógicas adequadas para responder à questão identificada na turma do 1.ºA, de modo a proporcionar o sucesso escolar de todos e de cada um.

7.2.3. Estratégias de intervenção

7.2.3.1. Explorar e interiorizar as emoções através do livro *O monstro das cores* de Anna Llenas

A primeira estratégia iniciou-se com o conto e exploração do livro *O monstro das cores*, de Anna Llenas, realizada por mim, com recurso aos fantoches, na qual as emoções foram explicadas às crianças através das cores. A história apresenta-nos uma menina que encontra o Monstro todo colorido, simbolizando que todos os seus sentimentos estão misturados e, por isso, ele sente-se confuso. Ela explica-lhe que é necessário ordenar os sentimentos, separá-los de acordo com as suas cores, explicando como funciona cada sentimento.

Após a leitura da história, solicitei que os alunos recontassem a mesma, utilizando os fantoches, referindo a ordem correta das emoções sentidas pelo monstro, explorando os sentimentos e as emoções presentes no livro. Continuamente, organizei os alunos dois a dois, de forma a pintarem um monstro das cores e a identificarem, em cada emoção, ditongos, vogais e consoantes aprendidas. Os seis grupos constituídos por dois elementos tinham um monstro e uma folha A4 de cor que correspondia à cor que tinham de pintar o monstro. Deste modo, cada elemento do grupo pintou o monstro ou escreveu as palavras em falta na emoção (**alegria; tristeza; calma; medo...**). Terminada esta tarefa,

construímos na sala o **emocionómetro**, onde os alunos, todos os dias, no início da aula, colocavam o seu nome na emoção consoante o que estavam a sentir (Figura 54). A atividade tornou-se uma rotina da turma do 1.ºA, em que os alunos falavam sobre as suas emoções, pois é importante que as crianças compreendam que alguns sentimentos são agradáveis de sentir, enquanto outros magoam, porém todos são importantes. Assim, a capacidade para comunicar sobre as emoções ajuda as crianças a regulá-las, a exprimirem afeto e preocupação, bem como nas suas relações com os colegas de turma.

Este recurso lúdico-pedagógico permitiu explorar as emoções através do monstro que muda de cor segundo o que está a sentir, conduzindo o aluno a interiorizar as emoções que costuma vivenciar.

Figura 54 - Emocionómetro



7.2.3.2. Promover a regulação e o desenvolvimento da linguagem emocional através de sugestões para lidar com as emoções

Na sequência de estratégias, e considerando essencial proporcionar às crianças sugestões para lidarem com as suas emoções, surgiu o livro *Como Te Sentes Hoje?*, de Molly Potter. Este livro facultava sugestões do que fazer mediante cada emoção, ajudando

as crianças a lidar com o leque de emoções que vivenciam todos os dias. Assim, através deste livro foi trabalhado, com os alunos, como descrever o que as preocupa, bem como a encontrarem sugestões úteis para lidar com as emoções, tais como:

- Quando te sentes triste, podes... (fazer uma coisa boa a alguém/ sonhar acordado com uma coisa boa pela qual anseias);
- Quando te sentes com raiva, podes... (desenhar muitas nuvens para ajudar a afastar esse sentimento para longe/ fechar os olhos e respirar fundo durante algum tempo);
- Quando te sentes alegre, podes... (fazer outra pessoa feliz, dizendo-lhe que é especial/ criar uma caixa da alegria com coisas que te fazem sentir feliz);

Estas sugestões revelaram-se positivas para a regulação das emoções, assim como para o desenvolvimento da linguagem emocional.

7.2.3.3. Advento das Emoções

Dando continuidade às estratégias, e de modo a auxiliar os alunos na regulação das suas emoções, foi construído o Advento das Emoções (Figura 55), por se aproximar a época festiva do Natal, numerado de um a 25, o qual continha tarefas para os alunos realizarem em cada dia da semana, na sala ou fora da sala de aula. Assim, em cada dia, uma criança retirava uma tarefa que correspondia a uma pista sobre a emoção, pedindo às outras crianças para identificarem. Depois de descoberta a emoção, a turma realizava a tarefa. Esta estratégia tinha como propósito ajudar os alunos a identificar, reconhecer e gerir as diferentes emoções, e aplicá-las em diferentes contextos.

7.4. Momentos de aprendizagem

Ao longo da intervenção pedagógica na turma do 1.ºA, planeei e desenvolvi momentos de aprendizagem em consonância com o trabalho desenvolvido pela professora cooperante e com os interesses e necessidades educativas da turma, pretendendo alcançar os objetivos explícitos nos programas e metas curriculares previstos para este ano de escolaridade, fundamentando-se numa aprendizagem significativa, integrada e socializadora, levando, desta forma, a novos conhecimentos e compreensões. Assim, e na linha de pensamento de Morgado (2004), compete ao professor, no exercício da sua autonomia, adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos, organizando as aprendizagens de forma flexível, assente numa educação diferenciada e promovendo, assim, a qualidade e o progresso de todos os alunos.

Neste enquadramento, a planificação da ação pedagógica teve em consideração os interesses e as necessidades dos alunos, os conteúdos programáticos definidos para o primeiro ano de escolaridade, assim como a articulação entre as diversas áreas do saber, orientando o processo de ensino/aprendizagem. No decorrer da intervenção tive em conta a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares de modo a integrar os conteúdos curriculares, promovendo um cruzamento entre os saberes disciplinares. Interessa salientar que a planificação era de carácter flexível, de modo a adequar-se às aprendizagens dos alunos.

A obra literária *Natal nas asas do arco-íris* serviu de suporte para a articulação entre as diferentes áreas curriculares, nomeadamente Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica, havendo interdisciplinaridade. Assim, no trabalho interdisciplinar as áreas curriculares interligam-se, permitindo a integração de saberes e a capacidade de relacionar e aplicar os conteúdos das diversas disciplinas pelos alunos, possibilitando a promoção de aprendizagens significativas.

Face ao exposto, e do conjunto de atividades desenvolvidas com a turma do 1.ºA, serão apresentados três momentos de aprendizagem desenvolvidos em contexto de prática pedagógica, nas diversas áreas do saber, de modo a facultar uma visão da ação pedagógica desenvolvida.

7.4.1. Exploração da obra *Natal nas asas do arco-íris* de Alice Cardoso e aprendizagem da letra *v* nas formas minúscula e maiúscula

O domínio da Leitura e Escrita nos primeiros anos do Ensino Básico assumem grande importância, pois “constituem a novidade (...) e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7). Neste sentido, a aprendizagem do sistema alfabético implica que as crianças sejam levadas a refletir sobre a estrutura fonológica da língua, de modo a efetuarem o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica. Assim, “começam a perceber que em “ba”, “da” e “ga” há qualquer coisa que é comum e qualquer coisa que é diferente. A questão é chegar à representação mental isolada dessas consoantes e associá-las às respectivas letras” (Morais, citado por Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7).

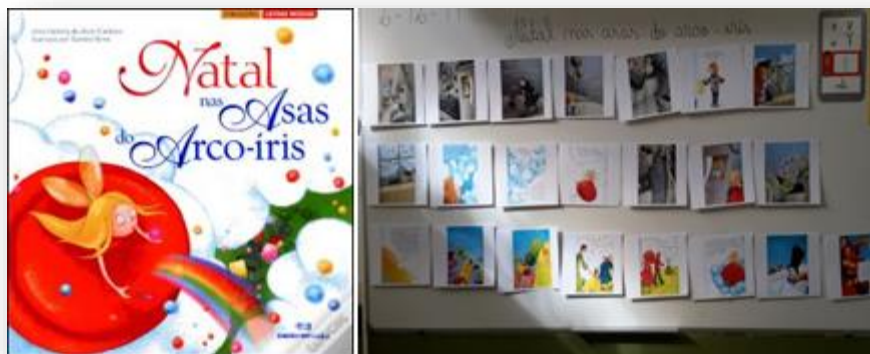
Considerando os aspetos supracitados, cabe ao/a professor/a promover situações de ensino-aprendizagem motivadoras, diversificadas e interligadas com as restantes áreas do conhecimento, que fomentem a aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando aprendizagens significativas. Segundo Sim-Sim (2001), a leitura e a escrita têm que ser ensinadas pois “não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral (...) a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação por parte de quem ensina” (p. 51).

Igualmente importante para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja eficaz e atraente é essencial que a sala de aula tenha diversos materiais de leitura e escrita, criar rotinas de leitura recreativa, favorecer atividades conjuntas de leitura entre a família e a escola, conversar sobre o que as crianças ouviram ler (Sim-Sim, 2008), estimulando a vontade de aprender a ler e a escrever.

Com efeito, procurando motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita, a atividade proposta assentou na aprendizagem da consoante *v*, nas formas minúscula e maiúscula, através da exploração da obra literária *Natal nas asas do arco-íris*, de Alice Cardoso (Figura 56), pois o domínio da Educação Literária nos primeiros anos de escolaridade vem fortalecer o ensino da língua, suscitando o desejo de aprender a ler, bem como o interesse e o gosto pela leitura. Assim, e de forma a introduzir a consoante *v*, iniciei a história através da exploração dos elementos paratextuais da capa do livro, permitindo um diálogo sobre as ilustrações, o autor do livro e possíveis temas e

títulos para a história, procedendo ao registo no quadro. Este diálogo com os alunos permitiu despertar antecipadamente o gosto pelo que se ia ouvir ler, a atenção, promover competências facilitadoras da compreensão oral, assim como reunir conhecimentos prévios.

Figura 56 - Obra literária *Natal nas Asas do Arco-íris*, de Alice Cardoso.



Posteriormente, disponibilizei as ilustrações da história, uma de cada vez, pedindo aos alunos para falarem sobre elas, descrevendo cada imagem. Assim, através de todas as descrições, os alunos recriaram a história, antecipando e prevendo os acontecimentos sobre o que se ia ouvir ler.

Após a recriação da história, procedi à leitura da narrativa *Era uma vez uma cidade cinzenta...*, colocando as seguintes questões aos alunos: “De que cor era a cidade onde vivia o Jerónimo?”; “Porquê a cidade era cinzenta?”; “Como se sentia o Jerónimo?”; “O que é que o Jerónimo pediu aos pais?”; “Como se chamava a fada que modelava as nuvens?”; “O que é que a fada decidiu fazer para ajudar o Jerónimo e os meninos daquela cidade?”. Através deste diálogo com as crianças, questionei-as sobre a possibilidade de viverem numa cidade cinzenta e a forma como se sentiriam, registando as respostas no quadro e, posteriormente, no cenário da cidade cinzenta que foi afixado no corredor da escola. Assim, a história foi explorada, fazendo-se a sua pré-leitura, leitura e reconto oral, sendo também referidos sentimentos que a história suscitou. Num momento decorrente e fazendo interligação entre Português e Educação Artística - Artes Visuais, os alunos desenharam a cidade cinzenta (Figura 57).

Figura 57 - Cenário da cidade cinzenta afixado no corredor da escola.

Numa segunda parte da atividade, iniciei a introdução da consoante *v*, identificando algumas palavras chave, referentes à história *Natal nas asas do arco-íris*, nomeadamente as cores do arco-íris com a letra *v* (verde, vermelho e violeta), procedendo ao registo das palavras no quadro e desafiando os alunos a descobrirem o som inicial comum a todas estas palavras, assumindo o som de *v*. Uma vez identificado o som, solicitei que os alunos apresentassem oralmente palavras iniciadas com a consoante *v*, apresentando palavras variadíssimas, pois ao iniciar qualquer letra permitia sempre que os alunos partilhassem outras palavras, o que proporcionava o alargamento do seu leque vocabular. De forma conjunta, também foram formadas frases com palavras previamente escritas no quadro.

Numa fase posterior, os alunos, à vez, dirigiram-se ao quadro de modo a rodearem a sílaba inicial das palavras, nomeadamente as sílabas “*va*”, “*ve*”, “*vi*”, “*vo*” e “*vu*”, associando o som à letra. De modo a auxiliar os alunos no som *v*, sugeri que através de uma folha de papel fizessem uma bolinha de papel e a soprassem, reforçando o som *v* produzido ao soprar.

Continuamente, coloquei no quadro a representação gráfica da letra *v* e os alunos, um de cada vez, dirigiram-se ao quadro para treinar a escrita da letra, primeiro com o dedo e depois com o marcador. Seguidamente, o monitor dos materiais distribuiu pelos alunos os sacos sensoriais de cor verde para treinarem a grafia da consoante *v*, levando os alunos à compreensão e aprendizagem da letra em questão (Figura 58).

Figura 58 - Treino de escrita da consoante v.



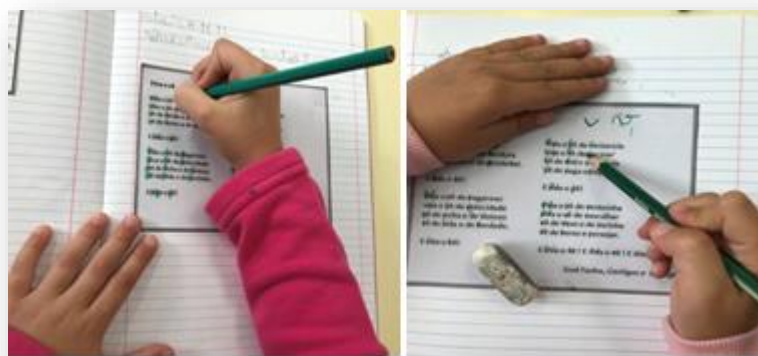
Contudo, tive sempre o cuidado de refletir sobre os sons das palavras, uma vez que algumas delas tinham sons diferentes, mas que se representavam da mesma forma (por exemplo, “vela” e “veado” têm as mesmas sílabas iniciais “ve”, porém são foneticamente diferentes). Num outro momento, após o treino da grafia da letra, e de modo a apresentar outras palavras formadas com a consoante v, foi lido o poema *Viva o vê*, de José Fanha, colocando questões aos alunos sobre o que ouviram no poema, resultando na compreensão da leitura.

Depois de lido o poema foram colocadas questões aos alunos: Qual é a letra que se repete muitas vezes no poema? A letra v está presente em que palavras (viatura, vegetal, verde, verdura, vento, vendaval, etc...). À medida que os alunos iam respondendo, escrevia as palavras no quadro e pedia para identificar e referir as sílabas iniciais das palavras.

Diário de bordo (27 de novembro de 2019)

Após este diálogo, o poema foi distribuído pelos alunos, com o intuito de rodearam a letra *v*, presente ao longo do texto, com a cor verde, permitindo que os alunos identificassem a letra aprendida. Concluída esta atividade, os alunos foram desafiados a realizarem um conjunto de exercícios relacionados com a aprendizagem e compreensão da letra estudada (Figura 59).

Figura 59 - Circundar a letra *v* no poema *Viva o vê* de José Fanha.



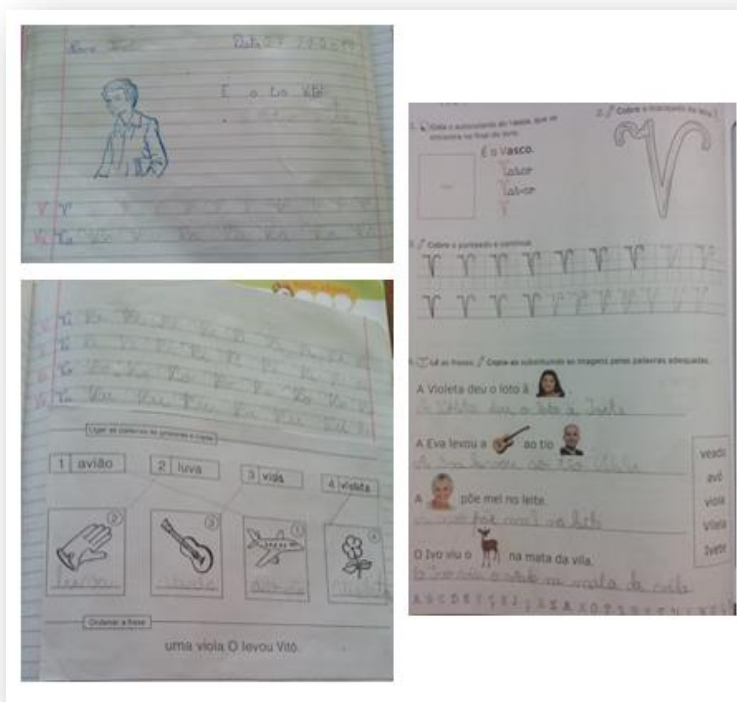
Analogamente à aprendizagem da letra *v* minúsculo, numa outra sessão foi feita a correspondência à letra *V* maiúscula, cuja introdução ocorreu a partir do nome das fadas da história *Natal nas asas do arco-íris*. Assim, de forma articulada com a história, introduzi a letra *V* identificando os seus nomes, designadamente “Victória”, “Vânia”, “Vera”, “Valentina”, “Verónica” e “Violeta”, estimulando os alunos a identificarem a letra na forma maiúscula e o som comum a todos estes nomes. Depois de identificada a consoante e o respetivo som, houve um momento de partilha de nomes próprios, apresentando sugestões diversas de nomes de pessoas, assim como de localidades iniciadas com a letra *V*.

Seguidamente, coloquei no quadro a representação gráfica do *V* e os alunos, um de cada vez, foram ao quadro contornar o *V* com o dedo e continuamente treinaram a grafia da consoante nos sacos sensoriais e na sebenta. No final, houve um conjunto de atividades propostas no caderno diário, bem como no manual de português, com o objetivo principal de despertar os alunos para a escrita (Figura 60).

Neste sentido, considero que as atividades anteriores permitem ilustrar a abordagem que adotei no âmbito da leitura e da escrita. O desenvolvimento dos alunos

nesta área foi evidente no decorrer da prática pedagógica, pois progressivamente iam emergindo na leitura e na escrita.

Figura 60 - V maiúsculo.



7.4.2. Números e operações - Aprender o algarismo 7 com recurso a alguns materiais

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018), o ensino da Matemática tem como finalidade promover a “aprendizagem da Matemática com compreensão, bem como o desenvolvimento da capacidade de os alunos utilizá-la em contextos matemáticos e não matemáticos ao longo da escolaridade, e nos diversos domínios disciplinares, como também na sua vida futura pessoal, profissional e social” (pp.1-2), contribuindo para o exercício de uma cidadania crítica e de participação na sociedade, com sentido de autonomia e colaboração, liberdade e responsabilidade.

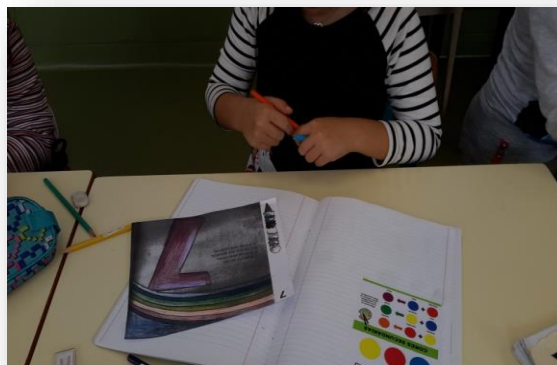
Com esta finalidade, a presente atividade insere-se na área da Matemática, na Unidade 2: Números e operações - Número 7. No que se refere a este conteúdo de aprendizagem, a ação do professor deve ser orientada de forma a que os alunos prossigam

o desenvolvimento do sentido de número e a compreensão dos números e das operações, bem como da fluência do cálculo mental e escrito.

Deste modo, foi promovida a aprendizagem do algarismo sete através da narrativa *Natal nas asas do arco-íris*, trabalhada na sala de aula, utilizando as sete cores do arco-íris como elemento de ligação.

Como forma de enriquecer a aprendizagem dos alunos, distribui o poema sobre o número sete, do livro *Abc e 123*, de Luísa Ducla Soares, orientando um diálogo que resultou na descrição da imagem do poema (Figura 61). Após este momento e dos alunos perceberem que iriam aprender o número sete, realizei a leitura do poema *O arco-íris no céu, é feito de sete cores. Eu, na loja dos gelados, já provei sete sabores*, constatando que o grupo se mostrou envolvido e motivado para o momento de aprendizagem.

Figura 61 - Poema sobre o número 7, de Luísa Ducla Soares.



Terminada a leitura do poema realizei a exploração do mesmo, colocando algumas questões aos alunos, nomeadamente: “O arco-íris é feito de quantas cores?”; “Na loja dos gelados quantos sabores é que já provaram?”. Os alunos, nas respostas às questões, evidenciaram estar atentos à leitura do poema, respondendo acertadamente. À medida que os alunos respondiam, colocava as sete cores no quadro, formando, assim, um arco-íris.

Na atividade da exploração do poema, os alunos mostraram bastante interesse e motivação, referindo o seu sabor preferido e associando as cores do arco-íris ao sabor do gelado. Deste modo, associaram a cor amarela ao sabor a banana, a cor laranja ao sabor a laranja, a cor vermelha ao sabor a morango, a cor verde ao sabor a kiwi, a cor violeta ao sabor a amora. Desta forma, os alunos foram capazes de atribuir significado às suas vivências, desempenhando um papel ativo e dinâmico na construção das suas aprendizagens.

Diário de bordo (02 de dezembro de 2019)

Figura 62 - Representação do número 7.



Posteriormente, solicitei aos alunos para mostrarem a quantidade sete com os dedos das mãos de formas diferentes, bem como a representarem esta mesma quantidade com objetos que tinham no estojo (Figura 62). Continuamente, e de modo a consolidar a introdução deste cardinal, os alunos observaram a moldura do dez e representaram o número sete na moldura (cinco em cima e dois em baixo; quatro em cima e três em baixo). Assim, a utilização destes recursos permitiu uma perceção das diferentes quantidades e formas de representar o respetivo número, facilitando a compreensão dos alunos.

Seguidamente foi desenhado o algarismo sete no quadro e explicado o seu processo de escrita. Os alunos, após este processo, treinaram o grafismo do número sete na areia e depois no caderno diário de Matemática (Figura 63).

Figura 63 - Treino de escrita do número 7.

Após o treino do grafismo do número sete, o monitor dos materiais distribuiu pelos alunos o material *cuisenaire* (um material manipulativo estruturado composto por diversas barras de tamanhos e cores diferentes simbolizando, cada uma, os números naturais de um até dez). O recurso a este material tinha como objetivo que os alunos realizassem a decomposição do número sete, descobrindo, assim, as suas relações e podendo observar, manusear, calcular e compreender. Primeiramente, os alunos exploraram este material de forma livre (Figura 64), sendo que a única condição imposta era fazer construções com apenas sete peças e associar o número sete à cor respectiva (preto). Seguidamente, realizaram a sua composição e decomposição, ordenaram e compararam o tamanho das barras associadas ao número sete.

Figura 64 - Exploração do material *cuisinere*.

Por fim, e de modo a tornar a atividade mais lúdica, mostrei à turma um dado, informando que iríamos jogar o jogo do número sete (Figura 65). Deste modo, solicitei a colaboração de um aluno e exemplifiquei o jogo, atirando o dado e questionando quanto falta para sete. Os alunos, um de cada vez, jogaram o jogo do número sete com o dado e verificaram as respostas dadas, contando as pintas da face oposta àquela que tinha saído, levando os alunos a verificarem que as pintas de duas faces perfazem sempre a quantidade sete.

Figura 65 - Jogo do número 7.



Continuamente, solicitei aos alunos a realização dos exercícios do manual de Matemática referentes à consolidação da aprendizagem do número sete. Importa salientar que, no decorrer da concretização dos exercícios, circulei pela sala, de modo a auxiliar e verificar o trabalho dos alunos, respeitando os ritmos de trabalho de cada um.

A consolidação da aprendizagem do número sete, através do treino da escrita, da manipulação das barras de *cuisenaire* e do jogo do sete revelaram-se estratégias de aprendizagem significativas para os alunos do 1.ºA, pois, de acordo com Sá e Zenhas (2004), a aprendizagem da matemática será mais duradoura e significativa se for indissociável de ações como ler, escrever e falar.

7.4.3. Atividade Experimental - As cores

Ao iniciar a escolaridade, as crianças já possuem um conjunto de experiências e saberes acerca do meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. O Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico propõe a realização de atividades no âmbito do Ensino Experimental, cabendo ao professor a orientação de todo um processo em que os alunos se vão tornando observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender, fornecendo-lhes competências essenciais para o exercício pleno de uma cidadania informada e aumentar os níveis de literacia científica. Desta forma, possibilita-se que os alunos adquiram a compreensão dos fenómenos e acontecimentos que compõem o mundo físico e social de que fazem parte.

No que respeita às Aprendizagens Essenciais no domínio Tecnologia, o aluno deve ser capaz de realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais; identificar as propriedades de diferentes materiais (cor) agrupando-os de acordo com as suas características, e relacionando-os com as suas aplicações (pp. 7-8).

Assim, a educação em ciências nos primeiros anos de escolaridade deve apelar e alimentar a curiosidade dos alunos, fomentando o interesse e admiração pelas ciências. Deve, conjuntamente, proporcionar e apelar à construção de conhecimentos científicos que irão permitir, numa fase posterior, aos alunos uma melhor aproximação e interação da realidade social.

Nesta linha de pensamento, a proposta de atividade insere-se no programa curricular de Estudo do Meio, mais concretamente no Bloco 5 - À Descoberta dos Materiais e Objetos (propriedades dos materiais) - Descubro as Cores. A atividade desenvolvida articulou-se com a área do Português, através da exploração da obra literária *Natal nas asas do arco-íris*. A presente temática da cor suscitou o interesse das crianças e teve como objetivo promover a aprendizagem centrada nos interesses da turma. Assim, considerei essencial que este conteúdo programático fosse abordado de uma forma prática, pois o papel do professor passa por facultar às crianças ferramentas que permitam ampliar o seu olhar sobre o mundo.

Neste contexto, a experiência teve como intuito encorajar os alunos a explorar as cores do arco-íris através da obra trabalhada no domínio curricular de Português, *Natal*

nas asas do arco-íris, de Alice Cardoso, descobrir as cores secundárias, através das primárias, permitindo que, através de uma experiência com cores, os alunos reconhecessem as cores primárias (azul, vermelho e amarelo) e a possibilidade de, juntando-as, obter novas cores, as cores secundárias.

Na primeira situação de aprendizagem, possibilitei um diálogo entre o grupo de alunos, que permitisse relembrar a história *Natal nas asas do arco-íris*, de Alice Cardoso, dispondo no quadro imagens da história para que os alunos as ordenassem, recontando, assim, a história. Após o reconto, e de forma a compreender os conhecimentos prévios dos alunos, acerca das cores, questionei os alunos sobre: “Que cores é que vocês conhecem?”; “Qual a vossa cor preferida?”; “Como poderemos obter essa cor?”. Deste modo, na resposta à primeira questão, os alunos evidenciaram conhecer muitas cores, nomeadamente, a cor amarela, vermelha, verde, azul e cor-de-rosa. Na segunda questão, as meninas mostraram maior preferência pela cor rosa, enquanto os meninos variaram entre as cores amarelo, laranja, verde, vermelho e azul. Respondendo à questão “Como podemos obter essa cor?”, alguns alunos revelaram possuir algum conhecimento acerca deste conteúdo, referindo “se misturarmos as cores iremos ter cores diferentes”.

Neste encadeamento, e antes de realizar a experiência, apresentei ao grande grupo algumas normas de segurança, nomeadamente ouvir com atenção as instruções e expor as dúvidas antes de iniciar a experiência, evitar o contacto de produtos químicos com a boca e os olhos, lavar sempre as mãos depois do trabalho experimental, lavar e arrumar todos os materiais usados durante as atividades experimentais. Também indiquei os procedimentos para a realização da experiência e solicitei à turma a identificação dos materiais. Para o desenvolvimento da atividade, dividi os alunos da turma em grupos de dois, formando assim seis grupos, e posteriormente disponibilizei o guião por cada grupo e as respetivas manchas de cor em goma Eva que os grupos tinham de misturar. Continuamente, com a ajuda do monitor dos materiais e com o intuito de construir um vulcão, procedeu-se à distribuição, por cada grupo, dos materiais necessários para a experiência, designadamente guaches das três cores primárias (amarelo, azul e vermelho); uma garrafa de plástico de 0,75 ml; uma tesoura; uma cuvette; pasta de moldar; vinagre branco (0,30 ml); bicarbonato de sódio; uma colher de sopa e detergente de loiça. Após a distribuição do guião e dos materiais, os alunos procederam ao registo das suas previsões no guião relativamente à pergunta “Como conseguir novas cores?”, formulando hipóteses em relação às misturas de cores.

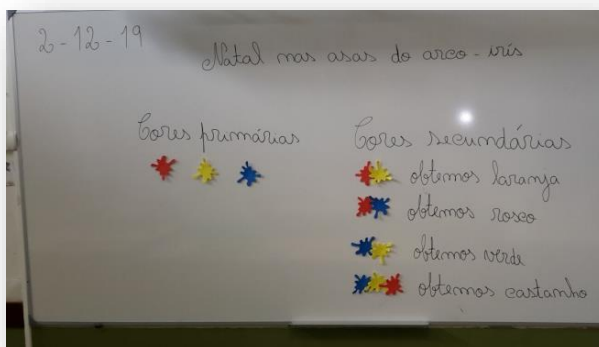
À medida que lia um procedimento, todos os grupos executavam e, só depois de o terem cumprido, é que passavam para o próximo, sendo desenvolvidos, à vez, por cada aluno, de modo a garantir a participação de todos. Importa referir que, no decorrer da experiência, circulei pela sala de forma a apoiar cada grupo na concretização da experiência (Figura 66). Quando os procedimentos foram todos cumpridos, os alunos observaram e discutiram os resultados ocorridos nos vulcões, recorrendo ao registo no quadro (Figura 67).

Figura 66 – Atividade Experimental: As cores.



Através da comunicação dos resultados em grande grupo os alunos observaram que houve a reação do bicarbonato de sódio com o vinagre e que a mistura das cores primárias resultou nas cores secundárias tais como: o roxo, o verde, o castanho e o laranja.

Diário de bordo (02 de dezembro de 2019)

Figura 67 - Conclusão acerca da experiência.

A realização da atividade experimental permitiu explorar a mistura de cores, de forma a obter cores diversas. Assim, as crianças ao interagirem com objetos e materiais através da sua manipulação foram constatando algumas das suas propriedades e características.

7.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica

A reflexão constitui um instrumento de desenvolvimento do conhecimento do professor sobre o ensino e a aprendizagem. Assim, importa refletir sobre a prática pedagógica efetuada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, na turma do 1.ºA. A turma era constituída por 12 alunos, sendo cinco do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade, apresentando três alunos de nacionalidade Venezuelana. O grupo de alunos era composto por alunos afetuosos e sociáveis nas relações que estabeleciam, quer com outras crianças, quer com os adultos.

Os alunos apresentavam diferentes ritmos de trabalho, mas na generalidade aprendiam com facilidade, apresentando uma boa adaptação/integração. A turma demonstrava muita curiosidade, interesse e participação nas atividades propostas tal como vontade e alegria em frequentar o 1.º ano de escolaridade.

No que concerne às aprendizagens, os alunos do 1.ºA eram, maioritariamente, autónomos, participativos e recetivos à concretização das atividades propostas. No entanto, era um grupo heterogéneo, pois notava-se dois níveis no ritmo de aprendizagem, com um grupo que assimilava rapidamente e um outro grupo médio, sendo este o maior.

Na sala de aula, os alunos faziam trabalhos adequados ao seu nível de aprendizagem, de forma autónoma. Ao nível do comportamento, a maioria dos alunos tinham comportamentos adequados dentro da sala de aula, cumprindo as regras.

A minha atitude, desde o primeiro dia, foi de adquirir o máximo de conhecimentos, desde as rotinas dos alunos, dentro e fora da sala de aula, e a relação entre os alunos, de modo a atuar de forma consciente e ponderada.

A observação de acordo com Esteves (2008), permite conhecer os fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, ajudando a compreender os contextos e as pessoas que nele se movimentam e as suas interações. Neste sentido os dias de observação foram importantes pois é necessário ter o conhecimento das características do grupo e uma perceção prévia do que já sabem, sendo uma mais-valia para planificar as atividades e na forma de abordar o grupo. Assim, a observação realizada destinou-se ao conhecimento do contexto de ação, com o intuito de escolher as estratégias de ensino mais adequadas ao grupo, com o qual desenvolvi a prática pedagógica e o projeto de Investigação-ação.

Na primeira semana de observação, quando cheguei à escola, senti-me um pouco nervosa, pois estava na expectativa de como seria recebida pelos alunos e como seria trabalhar e planificar as atividades para este ano de escolaridade, pelo facto de trabalhar com alunos que se encontravam na fase inicial do 1.º ano, momento fundamental para a aquisição de competências e capacidades essenciais à formação do indivíduo. Contudo, os alunos foram bastante recetivos quanto à minha presença e participação na vida escolar.

Ao longo da prática pedagógica, procurei desenvolver e fortalecer laços afetivos, confiança e segurança com os alunos, de modo a assegurar uma troca de ideias, opiniões, conhecer as especificidades de cada um, os seus interesses, conhecimentos e dificuldades de forma a ajudá-los na construção das suas aprendizagens. O ambiente acolhedor que os alunos proporcionaram foi muito importante para interagir e conhecer melhor o grupo. De acordo com Silva e Lopes (2015), a identificação das características, das necessidades e dos interesses do aluno constitui uma estratégia essencial para a criação de um conjunto de habilidades que permitem assegurar um processo de ensino-aprendizagem diversificado e significativo.

A prática pedagógica possibilitou a exploração e o desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem tendo em conta os objetivos traçados no Programa Curricular e nas Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, as planificações

incidiram sobre todas as áreas curriculares. Estas eram compostas por uma grelha com seis colunas, sendo que a primeira coluna se referia às áreas disciplinares/domínios, a segunda coluna aos conteúdos/descriptores de desempenho, ou seja, aquilo que se pretende que o aluno aprenda, a terceira coluna às Aprendizagens Essenciais, as quais elencam os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos no final de cada ciclo, a quarta coluna às estratégias/atividades a desenvolver, a quinta coluna às áreas de competência do perfil dos alunos (ACPA) e a sexta coluna aos recursos utilizados na atividade.

Neste contexto, a planificação assume grande importância na prática docente, pois exige dedicação, capacidade de articular e refletir, tendo como finalidade orientar o docente na gestão da sua ação. O professor deverá selecionar, organizar e apresentar o conteúdo, garantindo o interesse dos alunos e ir ao encontro das suas necessidades. Planear implica estabelecer os objetivos, selecionar as atividades de ensino e de aprendizagem, os materiais necessários, e eleger os métodos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos (Cortesão 1993, citado por Santos, Cardoso, & Lacerda, 2016). No entanto, a planificação apresentava um caráter flexível, passível de ser alterado adaptando-se às situações e aos acontecimentos diários da turma.

Na planificação das atividades procurei ir ao encontro dos interesses e necessidades da turma, recorrendo à interdisciplinaridade, assim como à articulação dos conteúdos nas várias áreas curriculares.

No decorrer do estágio, procurei refletir em conjunto com a professora cooperante acerca da ação pedagógica, identificando os pontos menos positivos, de modo a melhorar a minha ação nas aprendizagens dos alunos.

No que respeita ao funcionamento da aula, tentei assumir uma postura de orientadora, apelando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, valorizando as suas opiniões e ideias relativamente aos temas abordados, assim como procurei criar um ambiente estimulante à aprendizagem, diversificando os materiais.

Na área do Português, este grupo era bastante comunicativo, e em relação à leitura e à escrita, alguns alunos já conseguiam ler, escrever e identificar as letras do alfabeto aprendidas, assim como palavras e pequenas frases que compunham essas letras. Estes alunos evidenciavam interesse em ouvir histórias e capacidade em recontá-las. No entanto, era a área curricular que os alunos demonstravam alguma dificuldade.

Em relação à área da Matemática, os alunos do 1.ºA evidenciavam grande facilidade de aprendizagem, pois sabiam de memória a sequência dos nomes dos números

naturais aprendidos e utilizavam corretamente os numerais do sistema decimal para os representarem, também efetuavam e resolviam operações que envolvessem a adição e a subtração.

Na área de Estudo do Meio, os alunos manifestavam curiosidade e interesse nos temas a abordar, principalmente quando recorriamos a atividades experimentais.

Na área da Expressão Físico-Motora, os alunos tinham uma boa coordenação motora, flexibilidade e orientação espacial.

Na Expressão Musical, demonstravam facilidade e à-vontade em aprender as letras e a cantar canções, explorando gestos e movimentos que permitissem mimar as canções aprendidas.

Na Expressão Plástica, os alunos demonstravam bastante interesse pelo desenho e pela pintura com algum pormenor e rigor estético.

Em relação às áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, tentei sempre usar materiais didáticos, para que os alunos percebessem os conteúdos abordados através da experimentação e do contexto real. Deste modo, o recurso a materiais didáticos foi muito importante, enquanto responsável por facilitar o desenvolvimento das aprendizagens nos alunos.

Ao longo da prática pedagógica na turma do 1º A perconizou-se a avaliação formativa. A avaliação, de acordo com a perspetiva de Lopes e Silva (2012) é uma parte fundamental do processo de ensino- aprendizagem dos alunos permitindo a regulação e adaptação da prática pedagógica às características e necessidades dos alunos. Salientam ainda que, a avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem estabelece uma relação de apoio e entreajuda entre o professor e o aluno, fornecendo informações acerca da aprendizagem dos alunos de modo a melhorar.

Assim a avaliação baseou-se na observação direta, registos fotográficos, grelhas de avaliação compostas pelos descritores de desempenho referente às disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, bem como o comportamento dos alunos, registos de avaliação e autoavaliação realizados pelos alunos, com recurso às joaninhas com pintas. Cada aluno tinha quatro joaninhas com pintas, que sinalizava as dificuldades ou compreensões do conteúdo abordado, durante ou após a aula. Assim, a joaninha com quatro pintas significava **consegui**, com três **consegui mas posso melhorar**, com duas **revelei dificuldade** e com uma pinta **não consegui**. Neste sentido, os alunos decidiam qual das seguintes analogias descrevia o que sabem sobre o conteúdo que acabaram de aprender, ou realização do exercício, fornecendo um feedback imediato ao professor

sobre as dificuldades que os alunos estão a sentir, permitindo esclarecer qualquer dúvida de imediato, evitando um acumular de dificuldades.

Em conversa com a professora cooperante e, tendo em conta o que observei no decorrer de algumas sessões da minha prática pedagógica, verificando a manifestação de sucessivas reações por parte de dois alunos, os quais choravam quando chamávamos à atenção, surgiu a questão de investigação-ação: **Como ajudar os alunos do 1º A a gerir de forma equilibrada as suas emoções?** Máximo Esteves (2008), alude que a I-A deverá ter início com a definição de uma problemática e especificação de um plano de ação sustentado pelas informações recolhidas, no sentido de melhorar a qualidade da acção.

Assim, desenvolvi algumas estratégias de intervenção de forma a ajudar os alunos a gerir as suas emoções. Essas estratégias incidiram na explicação das emoções através das cores, utilizando como recurso lúdico-pedagógico *O Monstro das cores*, de Anna Llenas, que nos permitiu explorar as emoções através do monstro que muda de cor segundo o que está a sentir, conduzindo o aluno a interiorizar as emoções que costumava vivenciar. Através dessa história, construí o emocionómetro, que é um conjunto de termómetros para medir as emoções, tendo como intuito ajudar o aluno a compreender-se a si próprio, nomear os seus sentimentos e a administrá-los.

Também procurei proporcionar sugestões para os alunos conseguirem lidar com as suas emoções através do livro *Como Te Sentes Hoje?*, de Molly Potter. Outra estratégia utilizada e por se aproximar a época festiva do Natal, construí o advento das emoções, o qual continha uma tarefa para os alunos realizarem em cada dia da semana, na sala ou fora da sala de aula, de forma a ajudá-los a identificar, reconhecer e gerir as diferentes emoções.

A implementação destas estratégias revelaram-se benéficas para os alunos, pois apresentavam maior consciência de como deveriam agir, tornando-se mais comunicativos em relação aos seus sentimentos.

Um dos aspetos menos positivos na minha intervenção, foi a gestão do tempo letivo, uma vez que, em algumas ocasiões, não conseguia terminar todas as atividades propostas, prolongando-as ou adiando para os dias seguintes, pois tinha pouca noção do tempo que os alunos levariam para a realização de uma tarefa.

Em suma a prática pedagógica revelou-se positiva, pois permitiu o contacto com a realidade profissional, a aquisição de aprendizagens assim como proporcionar aprendizagens significativas aos alunos. Considero indispensável, nesta atividade profissional, que o docente esteja em permanente formação e atualização.

Considerações Finais

A concretização do presente relatório representa o culminar de um percurso académico efetuado ao longo de cinco anos. Este percurso, preenchido de aprendizagens, dificuldades, obstáculos, mas, igualmente, de conquistas, permitiu adquirir e desenvolver conhecimentos e competências, bem como colocar em prática nos diferentes contextos educativos. Para a execução deste relatório foi necessário o recurso à pesquisa bibliográfica para fortalecer conceitos e desenvolver competências na construção do conhecimento, pois é indispensável que o docente esteja em permanente formação e atualização.

A realização das práticas pedagógicas nas valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreram em circunstâncias reais e autênticas, permitindo o contacto com dinâmicas ricas e diversificadas, correspondendo a imensas vivências e aprendizagens, bem como uma melhor compreensão dos métodos e processos de ensino-aprendizagem, todas elas importantes na formação para a docência. Igualmente, permitiram-me ter uma visão acerca da educação das crianças, encarando a educação como um todo e não apenas como uma transmissão de conhecimentos.

Ao longo das intervenções pedagógicas realizadas em contexto de EPE e 1.º CEB, esteve presente a metodologia de I-A, pois é essencial para o desenvolvimento da prática docente, permitindo refletir e melhorar a sua ação educativa, bem como adequar as situações de ensino-aprendizagem às especificidades das crianças, na medida em que visa a identificação e consequente resolução da problemática através do desenvolvimento de estratégias e de ciclos contínuos de observação, planificação, reflexão e avaliação, apresentando uma relevância cada vez maior no campo da educação. Assim, o recurso a esta metodologia de investigação foi fundamental para questionar o que observava, para refletir sobre as fragilidades e oportunidades de cada contexto educativo e, principalmente, para reformular a minha intervenção no sentido de melhorá-la, constituindo uma ferramenta útil para aplicar futuramente, no âmbito das minhas práticas docentes.

Ao percorrer os aspetos aludidos no decorrer deste relatório, destaca-se a articulação em diversas situações de aprendizagem nas práticas pedagógicas, bem como os princípios teóricos e metodológicos abordados inicialmente, proporcionando às crianças aprendizagens com sentido, pois considero que as atividades desenvolvidas envolveram a criança como o centro da ação na construção das suas aprendizagens.

Com efeito, torna-se essencial que o docente seja um mediador da ação educativa, capaz de propiciar a exploração de desafios enriquecedores e significativos para a formação de todos os indivíduos, capaz de adequar a sua ação pedagógica às características, interesses e necessidades dos seus alunos, para que possam construir de forma ativa as competências fundamentais para o seu desenvolvimento. O professor deve ainda estimular a interação entre a escola e a comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos democráticos, deve igualmente considerar as diferenças individuais e respeitar o ritmo próprio de cada aluno. Assim sendo, o currículo em educação carece de ser flexível e adaptável aos interesses e necessidades das crianças. Além disso, o professor deve pensar que o processo de ensino-aprendizagem foi eficiente se foi capaz de formar alunos críticos, autênticos e não apenas bons receptores de conteúdos. É mais fácil quando o aluno parte de coisas do seu meio próximo, de situações que ele facilmente identifica e entende, das suas vivências para a partir delas levá-lo a questionar, desempenhando um papel central no processo de ensino e aprendizagem. Posto isto, a educação tem que levar o aluno a experimentar, a pensar, a refletir e, desse modo, formar conceitos. Acrescento ainda que :

O maior educador não é o que controla,

mas o que liberta.

Não é o que aponta os erros,

mas o que os previne.

Não é o que corrige comportamentos,

mas o que ensina a refletir.

Augusto Cury

Referências

- Abrecht, R. (1994). *A formativa Avaliação*. Edições ASA
- Abreu, D. S. (2016). *A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professor/aes. Em I. Alarcão, *formação reflexiva de professor/aes: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professor/aes reflexivos em uma escola reflexiva*: Cortez.
- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, S. C. (2016). *A Importância da Educação Ambiental voltada para a questão da reciclagem do lixo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 30 de setembro de 2020, de <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/19751>
- Alves, M.P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Aranha, M. d. (2006). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Areeiro, E. B.-E. (2016-2020). *Projeto Educativo de Escola*. Obtido de Projeto Educativo de Escola: http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=BEdhxwrcB_k%3d&tabid=869&mid=15636
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Editora.
- Azevedo, F. (2009). *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: LIDEL
- Baptista, M. I. (outubro de 2006). *Educação Alimentar em Meio Escolar Referencial para uma Oferta Alimentar Saudável*. Obtido de Educação Alimentar em Meio Escolar Referencial para uma Oferta Alimentar Saudável: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/educacao_alimentar_em_meio_escolar.pdf

- Barradas, M. T. (2012). *ENVOLVIMENTO PARENTAL E SUCESSO ESCOLAR*. Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13432/3/ENVOLVIMENTO%20PARENTAL%20E%20SUCESSO%20ESCOLAR%20-%20ESTUDO%20DE%20CASO.pdf>
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico- Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Blin, J. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. . Paris: L'Harmattan.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, P. (2011). *O diário etnográfico electrónico, um instrumento de investigação: três testemunhos*. Obtido de https://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/851/1/Brazao%202011_Diario_Etnogr_3%20testem.pdf
- Brown, S. A. (2006). Uma revisão dos sentidos da expressão ciência integrada e dos argumentos a seu favor. Em O. Pombo, H. M. Guimarães, & T. Levy, *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 37-58). Lisboa: Campo das Letras.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). *Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. Obtido de Revista Portuguesa de Educação, 2011, 24(1), pp. 7-34: <file:///C:/Users/tsofi/Downloads/3039-Texto%20do%20Trabalho-7106-1-10-20131003.pdf>
- Caldeira, M.F. (2009). *A Importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Obtido de: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2240>

- Cardoso, & Jorge, R. (2013). *O professor/a do futuro*. Guerra e Paz.
- Carneiro, R. (2000). *Educar Hoje – Ajudar a Aprender*. Lisboa: Lexicultural.
- Catarreira, C. S. (janeiro de 2015). *AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*. Obtido em 3 de janeiro de 2020, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9201/1/C%C3%A1tia%20Sofia%20S%C3%A1%20Rato%20Catarreira.pdf>.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora;
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2019). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de Estudos Curriculares*, nº 10, vol 2.
- Costa, A. B. (março de 2016). *FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES- Contribuições do Sindicato visando a educação de qualidade* . Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21890/1/BENEDITA%20MESTRA DO.pdf>
- Costa, M., Monteiro, I., & Ribeiro, V. (2015). A promoção da atitude interdisciplinar no ensino do estudo do meio: um projeto de investigação. *Atas do I Seminário Internacional: Educação, territórios e desenvolvimento humano* (pp. 779-789). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Coutinho, C. P., AdãoSousa, Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em Contexto: Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Braga: Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho.
- Cristo, A. H. (2013). *Liberdade e autonomia na educação- Escolas para o século XXI*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel Dos Santos.
- Custódio, P. B. (2010). O novo Programa de Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico: Orientações e Perspectivas. *Actas do I EIELP* (pp. 235-244). exedra.

- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática Guia Prático para Professor/aes e Educador/aes*. Porto: Areal Editora.
- Dias, M. (2011). A Poesia no terceiro ciclo do ensino básico: a arte da Poesia: da teoria às práticas docentes. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia, Porto.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. . Porto: Porto Editora.
- EB1/PE do Areeiro e Lombada (2016-2020). *Projeto Educativo de Escola*. Obtido de Projeto Educativo de Escola: http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=BEdhxwrcB_k%3d&tabid=869&mid=15636
- EB1/PE de São Martinho (2016/2020). *Projeto Educativo de Escola*. Obtido de EB1 com Pré de São Martinho: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=zUmf9IPJnlc%3D&tabid=2709>
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Esher.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Ação*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professor/aes em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Faria. (1984). A interdisciplinaridade. Em *Separata da Revista da Faculdade de Letras - 5ª Série, nº 2*. Lisboa: Faculdade de Letras.
- Farias, I., Sales, J., Braga, M., & França, M. (2011). *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Iber Livro.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, C. A. (2006). *A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico*. Obtido de revista portuguesa de pedagogia: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4475/1/6%20%20A%20avaliacao%20formativa%2>

Ovivid%20pelos%20professores%20do%201%20ciclo%20do%20ensino%20ba
sico.pdf?ln=pt-pt

- Ferreiro, E. (1996). *Atualidade de Jean Piaget*. Artmed.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 13, n.º 2, julho/dezembro, pp. 325-332.
- Freire, P. (1975). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. e Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Garcia, M. M. (2005). *As identidades docentes como fabricação da docência*. . São Paulo: Universidade Federal de Pelotas.
- Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas do Viso, Porto. 2019/2020.
- Goleman, D. (2000). *Inteligência emocional*. Lisboa.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação*. Lisboa: Oficina do livro
- Guerreiro, C. (2017). Educação infantil: observação é essencial para a realização do projeto pedagógico. *Revista Educação*, pp. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/11/22/educacao-infantil-observacao-essencial-para-realizacao-do-projeto-pedagogico/>.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lawn, M. (2001). Os Professor/aes e a Fabricação de Identidades. . Em *Currículo sem Fronteiras* (pp. 117-130). Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>.

- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição de Autor.
- Leite, Gomes e Fernandes, (2002). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*.
- Lemos, E. S. (2011). The meaningful learning theory and its relationship with teaching and research on teaching. *Revista Aprendizagem Significativa*, p. http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID17/v1_n3_a2011.pdf Portuguese.
- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1994). *A nova avaliação da aprendizagem - o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J. A. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinar"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor Faz a diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na Realização Escolar dos Alunos. No Sucesso dos Alunos*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Marques, T. I. (2013). *A implementação de materiais pedagógicos no 1.º Ciclo*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Marques, R. (1994). Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. . Em *Inovação* (pp. 357-375). Lisboa: SPCE.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. . *Revista da Educação*. Vol. X nº 2.
- Mateus, D. A. (abril de 2017). *Origami – Um recurso didático para a aprendizagem lúdica de noções matemáticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 19 de setembro de 2020, de https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5590/1/tese_%20Daniela%20Mateus_.pdf

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Maya, M. J. (2000). *A autoridade do professor: O que pensam alunos, pais e professor/aes*. Lisboa: Texto Editora.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Obtido em 14 de agosto de 2020, de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Obtido em 14 de agosto de 2020, de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Mora, J. F. (2001). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Loyola.
- Moreira, M. A. (2014). Enseñanza de la física: aprendizaje significativo, aprendizaje mecánico y criticidade. *Revista Enseñanza de la Física*, p. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/9515/10290>.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor/a: competências básicas...3*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (1995). *A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel*. Obtido de A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel - Teorias de Aprendizagem : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%2010%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%20M.%20A.pdf
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação- Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Nascimento, M. A. (2005). A construção da identidade profissional na formação inicial de professor/aes. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 39 (3), pp. 169-182.

- Nascimento, M. A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 41 (2)*, pp. 207-218.
- Negri, P. S. (maio de 2016). *A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO DOCENTE. ARTIGO: A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO MEDIADA PELO USO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA*, p. 1.
- Neves, M. R. (2014). *ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO: «QUEBRAR» A ROTINA*. Obtido em 24 de julho de 2020, de: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24091/1/Relat%C3%B3rio%20final_PDF_1-Manuela.pdf
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, W. M. (2012). *Uma abordagem sobre o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem*. Brasil: Universidade San Carlos.
- Oliveira, Z. (1999). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho/Minho Universitária.
- Pereira, E., Martins, J., Alves, V., & Delgado, E. (maio de 2009). A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 1 - Grandes Autores e a Educação*, pp. 154-161.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professor/aes: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.

- Pereira, M. (2009). *A participação parental no Jardim de Infância*. Portugal: Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante d. Henrique – Universidade Portucalense.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, C. (2006). Interdisciplinaridade e Universidade: tópicos de interpretação e acção. *A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.
- Pimenta, S. G. (1999). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista, v.1, n.1 - Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pos-Graduação*.
- Pombo, O., Guimarães, H., M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.santos
- Postic, M. e. (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue Française de Pédagogie, 91 (2)*, pp. 25-36.
- Proença, M. (abril-julho de 2004). A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. *Pátio Educação Infantil, ano II, n. 4*, pp. 13-15.
- RAPOSO, C. M. (abril de 2013). *Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 3 de janeiro de 2020, de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2301/1/DissertMestradoCarolinaMartinsRaposo2013.pdf>
- Regert, R., Ribeiro, A., Silva, E., & Baade, J. (jul-set de 2017). Pressupostos teóricos da educação: algumas reflexões históricas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3* , pp. 1756-1773.

- Rego, T. C. (1999). *Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Rego, A., Ferreira, K., Sila, S., Vitor, A., & Ferreira, J. (2015). [Meaningful learning theory as a proposal for innovation in nursing education: student experience. *Rev Enferm UFSM*, p. 10.5902/2179769213210 Portuguese.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. C. (1994). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora
- Rief, S. F., & Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva- Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. d., Félix, P., Perdígão, R., et al. (março de 2017). *Organização escolar: o tempo*. Obtido em 5 de outubro de 2020, de https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de ensino*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professor/aes*. Direção Geral de Educação.
- Roldão, M., & Alonso, L. (2005). *Ser professor/a do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*,. Braga/Coimbra: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho - Editora Almedina.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora
- Sá, A., Zenhas, M. d., & Sá, A. C. (2004). *A Comunicação Escrita na Aula de Matemática*. Areal Editores.

- Santos, M. S. (2010). *A Interdisciplinaridade na Educação Infantil*. Alta Floresta: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena. Disponível em: http://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20140227105041.pdf.
- Santos, M. A. (2007). *Gestão de Sala de Aula Crenças e Práticas em Professores Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6937/1/TESE%2520DOUTORAMENTO%2520MIGUEL%2520A.%2520SANTOS.pdf>
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). *A PLANIFICAÇÃO NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*. Obtido de <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4152/4/A%20PLANIFICA%C3%87%C3%83O%20NA%20PERSPETIVA%20DOS%20PROFESSORES%20DO%201.%C2%BA%20CEB.pdf>
- Schneider, L. A. (2009). O mito da caverna. Em *Fundamentos da educação* (pp. 17-29). Curitiba: Editora Ibpx.
- Schön, D.A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora. Tradução de Roberto Cataldo Costa.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A Mudança na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Seber, M. d. (1997). *Piaget: o diálogo com a Criança e o desenvolvimento do raciocínio*. Scipione.
- Semedo, J. G. (2010). *Papel do educador na Formação Integral das Crianças no Pré-escolar*. Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde. Departamento de Ciências Sociais e Humanas.
- Serra, A. (2007). *Uma oficina de formação de aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Tese de Mestrado. Universidade Aberta.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, L. (1998). Reflexão, conhecimento e práticas letivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1.º ciclo. *Quadrante*, 9, pp. 139-167.
- Silva, C. (2019). Contribuições para um currículo educativo integrado: reflexões em torno da autonomia e flexibilidade curricular na educação básica. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*. ELO 26: Trajetos de autonomia: ideário e (re)construção, 91-108. ISBN 972-96465. Disponível em <https://www.cffh.pt/?pagina=elos> (consultado em agosto de 2019).
- Silva, C., Oliveira, A., Egry, E., Lima, N., Anjos, U., & Silva, A. (2016). Constructing a Gowin's V diagram to analyze academic work in Nursing. . *Rev Esc Enferm USP*, pp. doi:10.1590/S0080-623420130000300026.
- Silva, H.S.& Lopes, J. (2015). *Eu, Professor/a, Pergunto: 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional do docente*. Vol.2. Lisboa: Factor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C.& Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim -de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. In L. Marques & H. Gil (Org.). Lisboa: Ministério da Educação
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I.(2001). *A formação para o ensino da leitura*. Obtido de http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000704_FE.pdf
- Slavin, R. E. (1994). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. . Boston: Allyn Bacon.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento* , pp. 17 - 18. 141-156.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos* . Ponta Delgada: Universidade dos Açores - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Departamento de Educação.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa- Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Edições Almedina
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Braga: Psiquilibrios Rdições.
- Zabalza, M. A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento curricular na Escola*. Edições Asa.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professor/aes: Ideias e práticas*. . Lisboa: Educa.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. . Porto: Porto Editora.

Referências Normativas

Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República N.º 240/2014 – I Série*.
Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237/ 1986- I Série*- Lei
de Bases do Sistema Educativo. Assembleia da República.

Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001- I Série*-
A -Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos
professores dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação

Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001- I Série*-
A- Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância e do
professor do 1.º ciclo do ensino básico.

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

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

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

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

Decreto-Lei N.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República N.º 65/2016- I Série*.
Ministério da Educação.

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

Despacho Normativo N.º 1- F/2016, de 5 de abril. *Diário da República N.º 66/2016- II*
Série. Ministério da Educação.

Despacho Normativo N.º 5306/2012, de 18 de abril. *Diário da República N.º 77/2012- II Série*. Ministério da Educação e Ciência

Despacho Normativo N.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. *Diário da República N.º 236/2012- II Série*. Ministério da Educação e Ciência

Despacho Normativo N.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República N.º 143/2017- II Série- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência

Despacho Normativo N.º 6944- A/2017, de 19 de julho. *Diário da República N.º 138/2018- II Série*. Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Ministério da Educação e Ciência

Despacho Normativo N.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República N.º 128/2017- II Série*. Ministério da Educação

Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34/1997- I Série- A*. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. Assembleia da República.