

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Filipa Isabel de Jesus Silva Gomes

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

novembro | 2020

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Filipa Isabel de Jesus Silva Gomes

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

ORIENTADOR

Guida Reis Rodrigues Mendes



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

Filipa Isabel de Jesus Silva Gomes

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

Orientador: Professora Doutora Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal e UMA, novembro de 2020

*Somos todos anjos de uma só asa,
e só podemos voar quando nos abraçamos uns aos outros.*

Fernando Pessoa

Agradecimentos

Esta longa viagem, que agora conhece o seu destino de sonho, contou com o contributo de todas as pessoas que, direta e indiretamente, me acompanharam, motivaram e incentivaram ao longo de todo o meu percurso académico. A todas essas pessoas, a minha eterna gratidão.

Em primeiro lugar, o meu sincero e especial agradecimento a todas as crianças que tive oportunidade de conhecer durante a prática pedagógica. Todos os momentos de partilha, de aprendizagem e, sobretudo, de afeto, para sempre serão recordados com grande carinho.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Guida Mendes, orientadora do relatório de estágio, pela sua disponibilidade, aconselhamento e orientação ao longo de todo o processo de concretização deste relatório.

À orientadora da ação pedagógica na valência da Educação Pré-Escolar, Professora Doutora Gorete Pereira, pelo acompanhamento, disponibilidade e exigência com que acompanhou o meu percurso.

Às orientadoras das práticas pedagógicas concretizadas no 1.º CEB, Professora Doutora Fernanda Gouveia e Professora Mestre Adérita Fernandes, pela total disponibilidade, partilha de conhecimentos e aconselhamento no desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas realizadas neste contexto.

Do mesmo modo, agradeço, a toda a comunidade educativa da EB1/PE e Creche da Nazaré e da EB1/PE de São Martinho, pela calorosa receção e pela genuína ajuda e partilha, fundamental para a minha integração. À educadora Maria do Carmo Góis e à professora Mariline Cunha Góis, agradeço todos os momentos de aprendizagem, todas as críticas, conselhos e orientações, que foram fundamentais para o meu enriquecimento profissional e pessoal. Ao professor Vítor Gemelgo, um enorme obrigada por todas as

partilhas, por todas as experiências vivenciadas, por toda a entrega e disponibilidade que teve comigo.

Ao meu amigo, de sempre e para sempre, Renato Castro, obrigada pelos momentos felizes que me proporcionaste e por tornares este meu percurso um pouco menos difícil. Agradeço por me mostrares, em todos os momentos, o verdadeiro valor da amizade.

Às minhas colegas de curso, obrigada por todos os nossos momentos de cumplicidade, partilha e aprendizagem. À Tânia, por todos os momentos de cooperação genuína, por todas as gargalhadas e por todos os bons momentos. À Cláudia, pelo exemplo e determinação que nos mostravas a cada desafio ou obstáculo superado. A vocês obrigada por serem mais que umas colegas, umas verdadeiras amigas.

À minha família, por me apoiar em todas as etapas do meu percurso académico. Aos meus sobrinhos, Matias e Maria, minhas puras e honestas inspirações, este caminho não faria sentido sem vocês.

Aos meus irmãos, Mónica e Marco, obrigada por todo o apoio, lealdade, companheirismo e carinho ao longo deste percurso. Ao meu irmão Luís agradeço, incondicionalmente, tudo o que fizeste por nós. Foste, és e serás sempre o exemplo que pretendo seguir. Que continuemos, todos, unidos e que possamos disfrutar sempre dos nossos momentos de felicidade e amor.

Aos meus pais, obrigada pelo apoio incansável e por acreditarem sempre em mim. À minha mãe, obrigada por criares as condições necessárias para que pudesse realizar o meu sonho, sem ti não seria possível.

A ti, minha filha, meu anjo de tantas asas, foi sempre por ti e para ti. Esta viagem não faria sentido se não caminhasses junto a mim. Obrigada por toda a paciência que tiveste e por toda a ajuda ao longo destes anos.

A todos, um grande bem-haja e obrigada por fazerem parte da minha vida.

Resumo

O presente relatório tem como finalidade apresentar e refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas em contexto de formação inicial para a docência, nas valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório perspetiva enunciar as práticas pedagógicas desenvolvidas, dando a conhecer os pressupostos metodológicos e teóricos que orientaram a minha ação pedagógica, no Infantário “O Girassol” e na EB1/PE de São Martinho.

O processo de reflexão acompanha todo o desenvolvimento da prática pedagógica e didática, conferindo a este relatório uma conceção pessoal e crítica sobre as dinâmicas apresentadas.

A estruturação do relatório compreende três partes complementares entre si, articulando a abordagem aos aspetos teóricos e metodológicos, com a intervenção em ambos os contextos pedagógicos, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório culmina em torno de uma reflexão crítica e particular de toda a prática pedagógica desenvolvida ao longo dos estágios. Ainda, apresenta-se uma reflexão correlacionada com as práticas e metodologias adotadas, assim como e, em conformidade, com a revisão literária.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Pressupostos metodológicos.

Abstract

The purpose of this report is to present and reflect pedagogical practices carried out in the context of initial training for teaching, in the scope of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This report aims to enunciate the practices developed making known the methodological and theoretical assumptions that guided my pedagogical action, in the nursery school “O Girassol” and in EB1 / PE of São Martinho.

The reflection process follows the entire development of educational practice, giving this report a personal and critical view of the dynamics presented. The report's structure comprises three complementary parts, articulating the approach to theoretical and methodological aspects, with intervention in both educational contexts, Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education.

This report culminates around a critical and particular reflection of the entire pedagogical practice developed during the internships. Still, it presents a reflection correlated with the practices and methodologies adopted, as well as and, in conformity, with the literary review.

Key-Words: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practices; Theoretical Assumptions.

Sumário

Agradecimentos	IV
Resumo	VIII
Abstract.....	X
Sumário.....	XII
Índice de Figuras	XVI
Índice de Gráficos.....	XVIII
Índice de Tabelas	XX
Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM.....	XXII
Lista de Siglas.....	XXIV
Introdução.....	26
Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico	30
Capítulo I – Enquadramento Normativo	32
1.1. Princípios Gerais e Organizacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo.....	32
1.2. Educação Pré-Escolar	34
1.2.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	37
1.2.1.1. As áreas de conteúdo.....	39
1.2.2. O perfil específico do desempenho do/a Educador/a de Infância	54
1.3. O Primeiro Ciclo do Ensino Básico.....	58
1.3.1. A Organização Curricular e as Aprendizagens Essenciais.....	58
1.3.2. O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	62
1.3.3. O perfil específico de desempenho profissional do/a Professor/a do 1.º CEB.....	65
1.4. O/a Educador/a e o/a Professor/a como gestores do currículo	67
Capítulo II - Metodologias e Estratégias de Ação Pedagógica	72
2.1. A Prática Reflexiva.....	72
2.2. A Metodologia de Trabalho de Projeto	76
2.3. A Aprendizagem Cooperativa	80
2.4. A Diferenciação Pedagógica	82
2.5. A Interdisciplinaridade	84
2.6. A Pedagogia Afetiva.....	88
2.7. A Gestão, o Planeamento e a Avaliação na Prática Pedagógica.	92
2.8. O Ensino Experimental das Ciências e as Tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.	95
Capítulo III – A Investigação-Ação como metodologia basilar da Prática Pedagógica....	101
3.1. A Investigação-ação	101
3.2. Fases da Investigação-ação.....	103
3.3. Limites e validade da Investigação-ação	106
3.4. Técnicas e instrumentos da recolha de dados.....	107
a) observação participante e sistemática	108
aa) registos de campo e diários de bordo	109
ab) grelhas de observação e de avaliação.....	110
ac) meios audiovisuais	110
b) análise documental.....	111
c) diálogos de cooperação	112
Parte II – Prática Pedagógica	114
Capítulo IV – Ação Pedagógica na Educação Pré-Escolar	116
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo	116
4.1.1. Caracterização do Meio Envolvente: Freguesia de São Martinho	117
4.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo	120
4.2. Sala dos Exploradores	122
4.2.1. Organização do Ambiente Educativo.....	122

4.2.2. Rotina diária	126
4.2.3. Caracterização do grupo.....	127
4.3. Projeto de investigação-ação	132
4.3.1. Enquadramento do problema.....	132
4.3.2. Questão de Investigação-ação	133
4.3.3. Estratégias de intervenção	133
4.3.4. Etapas de concretização.....	137
4.4. Momentos de aprendizagem na Sala dos Exploradores	138
4.4.1. O reconhecimento da sua identidade.....	138
4.4.2. Brincando com as cores, com os números e com os tamanhos.....	142
4.4.3. Explorando a natureza com o Pintainho Agostinho	145
4.5. Intervenção Educativa com a Família e a Comunidade	147
4.6. Reflexão em torno da prática pedagógica realizada	150
Capítulo V – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	153
5.1. A instituição.....	154
5.1.1. Caracterização do Meio envolvente: Freguesia de São Martinho.....	154
5.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo	155
5.2. Projeto Educativo de Escola: “Missão, Visão e Valores”	157
5.3. Ação Pedagógica e Didática no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	158
5.3.1. Organização do Ambiente Educativo: a Sala do 4.º B	158
5.3.1.1. Caracterização da turma.....	159
5.3.1.2. Horário da turma	166
5.3.2. Projeto de Investigação-ação.....	167
5.3.2.1. Enquadramento do problema	167
5.3.2.2. Estratégias de intervenção.....	168
5.3.2.2.1. Pré-implementação.....	170
5.3.2.2.2. Implementação	173
5.3.2.2.3. Pós-implementação	175
5.3.2.3. Etapas de concretização	176
5.3.3. Momentos de aprendizagem com a turma do 4.ºB.....	176
5.3.3.1. Análise da obra “O beijo da palavrinha”.....	177
5.3.3.1.1. Português.....	177
5.3.3.1.2. Estudo do Meio: O princípio dos vasos comunicantes	179
5.3.3.1.3. Matemática: Exploração da área através do tangram.....	181
5.3.3.2. A notícia do dia 01 de abril	183
5.3.3.3. Ecoponto do 4.ºB e a maquete “A minha mão faz a diferença”.....	186
5.3.4. Relação com as famílias	188
5.3.5. Reflexão em torno da prática pedagógica realizada.....	190
Capítulo VI - Intervenção Pedagógica no 1º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	195
6.1. Organização do Ambiente Pedagógico e Didático	195
6.1.1. A sala do 1.º B.....	195
6.1.2. Caracterização da turma	198
6.1.3. Horário da turma	202
6.2. Projeto de Investigação-ação	203
6.2.1. Enquadramento do problema.....	203
6.2.2. Estratégias de ação pedagógica e didática.....	204
6.2.3. Etapas de concretização.....	213
6.3. Momentos de aprendizagem com a turma do 1.ºB	214
6.3.1. Português	214
6.3.2. Matemática e TIC	217
6.3.3. Estudo do Meio e as Artes Visuais.....	219
6.3.4. Expressão e Educação Dramática, Musical e Motora	222
6.4. Ação com a Comunidade Educativa.....	227
6.5. Reflexão em torno da prática pedagógica realizada	229
7. Considerações finais.....	232

Referências	236
Legislação consultada.....	249

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema concetual de competência.....	64
Figura 2 – Fases da investigação-ação utilizadas na prática pedagógica.....	105
Figura 3 - Freguesias do Concelho do Funchal.....	117
Figura 4: Infantário "O Girassol".....	120
Figura 5: Entrada da Sala dos Exploradores.....	123
Figura 6: Planta 2D da Sala dos Exploradores.	124
Figura 7: Estratégias de ação.	135
Figura 8: Momentos de desenvolvimento de estratégia de atividades com as crianças de nacionalidade estrangeira.	136
Figura 9: Fotografias das crianças.....	139
Figura 10: Atividade de Expressão Plástica "Como eu sou".	140
Figura 11: Atividade de medição da altura e do peso.....	141
Figura 12: Quadro de presenças da Sala dos Exploradores.....	142
Figura 13: Desenvolvimento do jogo "Jogando com as cores".....	143
Figura 14: Jogo "Jogando com a dimensão das cores".	143
Figura 15: Interação com o Pintainho Agostinho.....	146
Figura 16: Atividade de pintura do "Pintainho Agostinho".....	147
Figura 17: Convite para o convívio de Natal.....	148
Figura 18: Guião da peça "O Pai Natal está de Dieta!".	Erro! Marcador não definido.
Figura 19: Momentos da peça de teatro "O Pai Natal está de dieta!".	149
Figura 20: Localização geográfica da EB1/PE de São Martinho.....	154
Figura 21: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho.....	155
Figura 22: Planta tridimensional da sala da turma do 4.ºB (vista de cima).	159
Figura 23: Estratégia da recompensa vs penalização.....	169
Figura 24: Cartões de atribuição de papéis.....	170
Figura 25: Nomes das equipas e logotipos.....	171
Figura 26: Tabela de registo dos trabalhos em equipa.....	172
Figura 27: Sala de aula disposta para o trabalho cooperativo, em equipa.....	172
Figura 28: Equipas de trabalho.....	173
Figura 29: Momento de aprendizagem em equipa "Construção dos sólidos geométricos".....	174
Figura 30: Momentos de efetivação das recompensas aos alunos.....	174
Figura 31: Livro "O Beijo da Palavrinha", de Mia Couto.	178
Figura 32: Ilustração sem elementos paratextuais e registo da atividade no caderno.....	179
Figura 33: Experiência dos vasos comunicantes.	181
Figura 34: Construção de um Tangram.	183
Figura 35: Falsa notícia do Dia das Mentiras.	184
Figura 36: Produção textual "Carta ao Presidente da República".	185
Figura 37: Atividade "Ecoponto do 4.ºB".	187
Figura 38: Etapas de concretização da maquete.	188
Figura 39: Peças do puzzle do dia da família.	189
Figura 40: Puzzle da família.	190
Figura 41: Planta tridimensional da sala da turma do 1.ºB (vista de cima).	196
Figura 42: Quadro das tarefas diárias.	197
Figura 43: Sala de aula do 1.ºB.....	197
Figura 44: Atividade de recorte do Dia do Pijama.	205
Figura 45: Atividade do calendário semanal de turma.	206
Figura 46: Desenvolvimento da atividade da Tinta 3D.	207
Figura 47: Atividades de pintura e desenho.....	208
Figura 48: Atividade "Quantos-queres" da segurança rodoviária.	210
Figura 49: Momentos de aprendizagem com as atividades de colagem.....	210
Figura 50: Atividades de promoção da escrita.....	212
Figura 51: Ilustrações da obra " Natal nas asas do arco-íris".	216
Figura 52: Atividade de identificação das vogais e dos ditongos.....	217

Figura 53: Atividade de reconto através do robot Cubetto.....	218
Figura 54: Atividade de desenho e pintura das cidades.....	220
Figura 55: Atividade experimental da descoberta das cores secundárias.....	221
Figura 56: Placard de exposição das produções plásticas da obra "Natal nas asas do arco-íris".	222
Figura 57: Momentos de dramatização da obra "Natal nas asas do arco-íris".	223
Figura 58: Didática da música de Natal.....	224
Figura 59: Jogo TWISTER dos flocos.....	225
Figura 60: Estações do circuito da obra "Natal nas asas do arco-íris".	226
Figura 61: Apresentação de um texto com a Caderneta da Biblioteca.	227
Figura 62: Autocolantes do desempenho de tarefas e atividades.	228
Figura 63: Atividade do Jornal do fim-de-semana do 1.ºB.	229

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição do grupo de crianças conforme o género.	127
Gráfico 2: Freguesias de Residência na Sala dos Exploradores.	128
Gráfico 3: Indicador Profissional Familiar da Sala dos Exploradores.....	128
Gráfico 4: Faixa etária dos pais.....	161
Gráfico 5: Habilitações académicas dos agregados familiares da turma do 4.ºB.	162
Gráfico 6: Indicador Profissional Familiar da turma do 4.ºB.	162
Gráfico 7: Situação profissional dos pais.....	163
Gráfico 8: Distribuição do grupo de crianças conforme o género.	198
Gráfico 9: Faixa Etária dos pais dos alunos do 1.ºB	200
Gráfico 10: Habilitações académicas dos pais.	200
Gráfico 11: Indicador Profissional Familiar da turma do 1.ºB.	201
Gráfico 12: Situação profissional dos pais.....	201

Índice de Tabelas

Tabela 1: O perfil do/a educador/a de infância.	57
Tabela 2 - O perfil profissional do/a professor/a de 1.º CEB.	66
Tabela 3 - Etapas da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	78
Tabela 4 - Capacidades Investigativas.	97
Tabela 5 - Atitudes em ciências.	98
Tabela 6 - Resumo do papel a assumir pelo aluno e pelo/a professor/a no ensino experimental das Ciências e nas Tecnologias.	100
Tabela 7 - Modelos de Investigação-ação.	104
Tabela 8 – Algumas infraestruturas existentes na freguesia de S. Martinho.	119
Tabela 9: Rotina Diária da Sala dos Exploradores.	127
Tabela 10: Caracterização do grupo de crianças da sala dos Exploradores.	130
Tabela 11: Cronograma do Projeto de Investigação-ação na sala dos “Exploradores”.	137
Tabela 12: Constituição física da EB1/PE de São Martinho.	156
Tabela 13: Caracterização individual dos alunos do 4.ºB.	164
Tabela 14: Horário Semanal da turma do 4.ºB.....	166
Tabela 15: Recompensas e conseqüências.	170
Tabela 16: Cronograma das fases do projeto de IA do 4.ºB.....	176
Tabela 17: Horário das atividades curriculares do 1.ºB.	202
Tabela 18: Cronograma alusivo às distintas etapas do projeto da turma do 1.ºB.	213

Índice de Apêndices – Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1

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

Pasta 2 (Educação Pré-Escolar)

Apêndice A- Pedido de autorização de registos fotográficos.

Apêndice B – Planificações

Apêndice C -Diário de Bordo da Sala dos Exploradores

Apêndice D – Materiais utilizados nas atividades

Pasta 3 (1.º Ciclo do Ensino Básico – 1º ano B)

Apêndice E- Pedido de autorização de registos fotográficos.

Apêndice F – Planificações

Apêndice G -Diário de Bordo do 1º ano B

Apêndice H – Materiais utilizados nas atividades

Pasta 4 (1.º Ciclo do Ensino Básico – 4º ano B)

Apêndice I- Pedido de autorização de registos fotográficos.

Apêndice J – Planificações

Apêndice K -Diário de Bordo do 4º ano B

Apêndice L – Materiais utilizados nas atividades

Lista de Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME- Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MA – Metas de Aprendizagem

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

NEE – Necessidades Educativas Especiais

IA- Investigação-Ação

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

AP- Aprendizagens Essenciais

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A realização deste Relatório de Estágio surge no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pela Universidade da Madeira (Uma). Neste sentido, ao concluirmos este mestrado, é-nos conferido o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, como é expresso no *Decreto-Lei n.º43/2007*, de 22 de fevereiro. Como tal, para concluirmos o referido mestrado, é necessário realizar um período de estágio pedagógico dinamizado em ambos os contextos educativos (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) e, ainda, realizar a defesa pública do Relatório de Estágio.

Neste sentido, importa referir que a Prática Pedagógica (PP I), desenvolvida na valência de EPE, decorreu no edifício “O Girassol” da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, e as práticas pedagógicas II e III, decorreram, ambas, na EB1/PE de São Martinho. Todas as práticas contaram, não só com a orientação de docentes Cooperantes, uma Educadora de Infância e de dois Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), como também, com a orientação e supervisão de duas orientadoras científicas da Universidade da Madeira.

Em sequência dos estágios pedagógicos, é possível afirmar que os mesmos permitiram a aquisição de competências e experiência profissional, pois foi possível agir em contexto real, explorando diretamente os espaços pedagógicos, em ambas as valências. Todas as práticas pedagógicas foram orientadas e dinamizadas de modo individual e diário, tendo as planificações e reflexões (diários de bordo) sido elaboradas ao longo de toda a ação. No que respeita à aplicação dos conteúdos, na EPE e no 1.º CEB, todos os momentos foram concebidos e projetados de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e com as Aprendizagens Essenciais (AE) do 1.º CEB.

Quanto à formatação do trabalho exposto no relatório, este foi redigido seguindo, por base, as regras da *American Psychological Association* (APA) e de acordo com o exigido pelo regulamento específico do 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da UMa.

Este Relatório de Estágio de Mestrado divide-se em três partes. A primeira parte, intitulada de “Enquadramento Teórico”, é composta por dois capítulos. No primeiro, faz-se referência ao Enquadramento Normativo, aos Princípios Gerais e Organizacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo, à organização curricular e aprendizagens essenciais, aos objetivos da EPE e do 1.º CEB, ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, por fim, referência ao Perfil Específico do Educador de Infância e do professor/a do 1.º ciclo. No segundo capítulo, explana-se os pressupostos metodológicos e estratégias de intervenção pedagógica e didática: na prática reflexiva, na metodologia de trabalho de projeto, na aprendizagem cooperativa, na diferenciação pedagógica, na interdisciplinaridade, na pedagogia afetiva, no ensino experimental das ciências e as tecnologias no processo de ensino aprendizagem e, por último, na gestão, planeamento e avaliação na prática pedagógica. Vale a pena ressaltar que todos os pressupostos metodológicos sustentaram e contribuíram para que a minha prática pedagógica resultasse em experiências de aprendizagem significativas para as crianças.

A segunda parte do relatório, denominada de “Enquadramento Metodológico”, espelha a perspetiva emancipatória de um futuro profissional crítico, pois faz-se referência à Investigação-Ação (IA), enquanto metodologia investigativa. A maioria da informação exposta neste capítulo foi levada em consideração no decorrer das minhas práticas pedagógicas e na compreensão da IA aquando da educação. Assim sendo, este capítulo explana os principais aspetos da IA, tais como, as diferentes fases da mesma, o recurso a variadas técnicas e instrumentos de recolha de dados, os limites e validades e, ainda, os métodos de análise de dados.

A terceira e última parte deste Relatório de Estágio, denominada de “Prática Pedagógica” está subdividida em dois capítulos e refere-se a toda a intervenção em contexto de EPE e de ensino do 1.º CEB. No que diz respeito ao primeiro capítulo e de acordo com a Prática Pedagógica I, desenvolvida na valência EPE, apresenta-se um enquadramento do projeto de IA desenvolvido e as respetivas estratégias operacionalizadas para dar resposta à questões-problema, a saber: ***Como otimizar e promover o desenvolvimento da linguagem oral em crianças estrangeiras na sala dos exploradores?***. Além da exposição anterior, faz-se a caracterização da instituição e do meio envolvente, a caracterização do ambiente físico e educativo da sala dos exploradores, a descrição de algumas atividades pedagógicas desenvolvidas, a ação realizada com as famílias e a comunidade. No mesmo contexto, no segundo capítulo, surge a Prática

Pedagógica II e III, desenvolvidas na valência no 1.º CEB. Estas práticas desenvolveram-se, ambas, na EB1/PE de São Martinho, no 4.º ano e no 1.º ano de escolaridade. Como tal, elabora-se uma caracterização do contexto pedagógico das duas turmas, interligando-se os pressupostos teóricos com as metodologias de ação. Conjuntamente, apresenta-se o enquadramento dos projetos de IA desenvolvidos e as respetivas estratégias operacionalizadas para dar resposta às questões-problema do 4.ºB, a saber: ***O trabalho cooperativo enquanto estratégia de promoção da aprendizagem e da gestão de comportamentos dos alunos do 4ºB da EB1/PE de São Martinho*** e no 1.ºB: ***Como potencializar atividades que desenvolvam a motricidade fina nos alunos do 1.ºB da EB1/PE de São Martinho?***.

Ao longo de todo o processo de intervenção, adotou-se uma postura reflexiva e adaptativa a todas situações, previstas e imprevistas, decorrentes da ação pedagógica e didática. Desta forma, no final destes dois capítulos, apresenta-se uma reflexão crítica da ação desenvolvida em cada estágio e, ainda, uma reflexão final geral, distinguindo-se os aspetos pedagogicamente considerados mais pertinentes, com as devidas limitações.

Por fim, apresenta-se neste relatório o respetivo CD-ROM contendo uma variedade de apêndices compendiados, onde se disponibilizam todas as planificações e diários de bordo elaborados em todas as práticas pedagógicas.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Capítulo I – Enquadramento Normativo

1.1. Princípios Gerais e Organizacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo

O sistema educativo português responde às especificidades da realidade social e é definido enquanto uma combinação de estratégias, estruturas e ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de distintas instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, pelas quais se materializa o direito à educação, sendo esta baseada na garantia de uma ação formativa contínua direcionada para auxiliar o desenvolvimento global da personalidade, a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, o progresso social e a democratização da sociedade, tendo como coordenação política, o Ministério da Educação. A educação será, nestes termos, promotora do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, com respeito pelos demais e pelas suas ideias, baseada na livre troca de ideias e na formação de indivíduos aptos para refletir crítica e criativamente o meio social em que se inserem e de se imbuírem na sua mudança gradual. Segundo Dewey (2002) “a educação não é uma preparação para a vida, é a própria vida” (p. 42).

A proteção destes princípios organizativos determinantes das finalidades do sistema educativo encontram-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*, alterada pela *Lei n.º 115/97, de 19 de setembro*, pela *Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto* e pela *Lei n.º 85/2009, de 27/08*.

Os princípios gerais da LBSE dizem respeito à garantia da educação para toda a população, segundo os termos da Constituição da República Portuguesa. Ao Estado português compete, assim, a responsabilidade da democratização do ensino, significando isto que a educação e a cultura não podem ser programadas segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, ideológicas, políticas ou religiosas. Em Portugal, o ensino público não é confessional, tendo em conta a garantia do Estado Laico, e está assegurado o direito a uma igualdade efetiva de oportunidades ao acesso e sucesso escolares, independentemente de qualquer característica inerente ao ser humano, sejam elas por sexo, género, orientação sexual, raça, etnia, condições socioeconómicas, deficiência, entre outras. Encontra-se, ainda, garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

O sistema educativo organiza-se de maneira a contribuir para a defesa da identidade nacional, mediante a consciencialização em relação ao património cultural português, no panorama da tradição universalista europeia e da tendencial interdependência e solidariedade entre países. Ele deve certificar-se da formação cívica e moral das crianças e dos jovens, assegurando o direito às diferenças e o respeito pelas mesmas, assim como pelas personalidades e projetos de vida, de cada indivíduo e de cada cultura.

O sistema educativo deverá proporcionar meios que permitam a realização do educando, o desenvolvimento da sua personalidade, do seu carácter e da cidadania, garantindo-lhe espaço para uma reflexão ciente em relação aos valores que compõe uma sociedade, proporcionando-lhe, assim, um desenvolvimento físico, psicológico, social e emocional estável. O aperfeiçoamento da capacidade para o trabalho também deverá ser proporcionado pelo sistema de ensino, através de uma formação geral, de maneira a que o educando seja dotado de práticas e aprendizagens da utilização criativa dos tempos livres, e de uma formação específica para que, futuramente, ocupe um lugar ativo na sociedade.

Outro princípio geral da LBSE passará pela descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas de modo a promover uma adaptação correta às realidades, a participação das populações, a inserção apropriada no meio comunitário e graus de decisão eficazes. Isto será fundamental para a diminuição de discrepâncias no desenvolvimento regional e local, devendo o sistema de ensino desenvolver a igualdade no acesso à educação, à cultura e à ciência, em todas as regiões do País. Aos que não usufruíram de educação em idade própria ou aos que pretendam especializar-se ou aperfeiçoar-se, o sistema educativo deverá assegurar a oportunidade de frequência. Os alunos, os docentes e as famílias devem ser implicados no processo educativo, sendo este democrático e participativo.

Por fim, resta referir que o sistema educativo português compreende a Educação Pré-Escolar (**EPE**), a educação escolar e a educação extraescolar, sendo a primeira não obrigatória e relativa, na sua dimensão educativa, ao complemento da ação educativa da família, havendo estreita cooperação entre as duas. A educação escolar, obrigatória, corresponde aos ensinos básico, secundário e, não obrigatória, o superior incluindo modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos livres e, por fim, a educação extraescolar abrange atividades de alfabetização e de educação de base, de apuramento e

atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional, podendo realizar-se de diversas formas, de âmbito formal e não formal.

1.2. Educação Pré-Escolar

Segundo Zabalza (1992), o desenvolvimento pessoal e social das crianças está intimamente interligado com a evolução da sua personalidade, envolvendo o desenvolvimento das suas aptidões na garantia de um comportamento autónomo, responsável, criador de respostas, flexível e inovador. No desenrolar deste desenvolvimento geral e formação da personalidade, os primeiros seis anos de vida de uma criança são determinantes, sendo a EPE uma fase de suma relevância.

Vasconcelos (2007) refere que a EPE, “enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (p. 113), sendo naquele espaço que ela deixa de se compreender como o centro, tornando-se parte de um todo, através da socialização, da cooperação, da distribuição de tarefas e da gestão de conflitos de forma participativa. Esta autonomia vai sendo alcançada com a mediação do adulto, sempre que necessário. Na EPE, continua a mesma autora, as crianças desenvolvem-se a nível pessoal e social, ético e estético, numa preparação efetiva e prática de cidadania, com a apreensão de valores, de formas de negociar diferentes opiniões, da existência e importância da diversidade e igualdade de oportunidades, da necessidade de cuidar do ambiente e da saúde, numa interiorização constante de responsabilidade social. Sobre a EPE, acrescenta Homem (2002) que:

Parece ser um espaço educativo privilegiado para uma ligação escola-família devido, não só à não obrigatoriedade da sua frequência (...), como também à idade das crianças que o frequentam e, ainda, às suas características estruturais e de funcionamento pedagógico, nomeadamente a monodocência, a ausência de programas curriculares rígidos de cumprimento obrigatório e a ênfase dada aos aspectos relacionais e afectivos. (p.41)

Por isso, e apesar de a EPE não ser obrigatória, uma vez que se estabelece a família como principal educadora da criança, a sua importância vem sendo cada vez mais assumida nos contextos teóricos, como, por exemplo, com Marchão (2013), que refere que as investigações desenvolvidas são prova de que contextos de EPE de qualidade e

práticas educativas que priorizam a criança têm consequências perduráveis “na pessoa em que a criança se transforma e, por consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena” (p. 25).

Estas reflexões teóricas têm-se debruçado sobre as vantagens na transição para a escolaridade básica e nos processos de socialização da criança com consequências positivas a longo prazo, nomeadamente na prevenção do abandono escolar e da exclusão social. Delors (1996) afirma que:

Para além da iniciação à socialização que os centros e programas de educação pré-escolar facultam, verifica-se que as crianças que beneficiam deste tipo de educação têm uma disposição mais favorável em relação à escola e correm menos riscos de abandonar prematuramente do que as que não tiveram essa oportunidade. (p. 110)

Por outro lado, a EPE tem um sentido de infância enquanto período de desenvolvimento das crianças que devem ser respeitadas na sua capacidade de criar as experiências que vivem, de saberem o que querem fazer, de terem uma opinião sobre o seu progresso e de serem reconhecidas como sujeitos competentes. As crianças serão, assim, atores sociais, titulares de competências reflexivas e críticas, que não são adultos em miniatura, mas, pelo contrário, que constituem um grupo social particular, com necessidades e interesses próprios. Admitir que as crianças têm “capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas” (Dahlberg, Pence, & Moss, 2003, p. 162) é orientar a EPE para um contexto onde exista a partilha de poderes com uma abertura à construção colaborativa do processo pedagógico, que passa a não se centrar apenas no/a educador/a, mas nas crianças e nos contextos onde estão inseridas, na medida em que “O futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem, como disse Winnicott, elas mesmas, uma permanente busca da reinvenção humana” (Fortuna, 2005, p. 21).

A EPE deve promover uma educação que se baseie numa cultura de vida, que está ao serviço do que torna o ser humano na essência da vida e do que cria laços sociais (Craveiro & Ferreira, s.d.). Segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016):

Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja

crucial. O adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural. Esta atitude de permanente disponibilidade para a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender. (p. 4)

A *Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro*, veio compilar um conjunto de normas relativas ao ordenamento jurídico da EPE, reforçando que o Estado deve assegurar uma rede de EPE em todo o país, podendo ela ser constituída por instituições públicas, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, coletivas ou individuais, como associações de pais e de moradores, organizações cívicas, confessionais, sindicais, empresariais e instituições de solidariedade social, como se pode verificar nos artigos 5.º, 6.º e 7.º da referida Lei.

Segundo esta, a EPE é o primeiro nível da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo um complemento da ação educativa da família, havendo uma fundamental cooperação, auxiliando a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, na prossecução da sua total inserção na sociedade como ser independente, livre e solidário (artigo 2.º). Destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo a sua frequência facultativa, consagra a sua frequência para as crianças que perfazem cinco anos de idade (artigo 3.º). O artigo 16.º refere, no seu n.º 1, que “a componente educativa da educação pré-escolar é gratuita”, sendo “as restantes componentes da educação pré-escolar comparticipadas pelo Estado de acordo com as condições socioeconómicas das famílias, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, em termos a regulamentar pelo Governo” (artigo 16.º, n.º 2).

A EPE tem, segundo o artigo 10.º, como objetivos, uma série de realizações que correspondem ao desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades de cada criança, através de conteúdos e metodologias pedagógicas indicadas, em consonância com o meio familiar. Assim sendo, a EPE deverá estimular as capacidades individuais, num ambiente estável e de segurança afetiva, promovendo o desenvolvimento pessoal e social de cada criança, no respeito pelas suas particularidades, promovendo comportamentos que beneficiem aprendizagens significativas e diversificadas. Hohmann e Weikart (2007) referem que a EPE deve envolver aprendizagens que desenvolvam a

criatividade, a curiosidade, a vontade de aprender, de maneira a garantir uma aprendizagem ativa de cada criança em que é coconstrutora da mesma.

Ainda segundo os objetivos do artigo 10.º da *Lei Quadro da EPE*, os meios natural e humano deverão ser observados e compreendidos de forma a integrar cada criança e promover a sua participação, através da sua formação moral e sentido de responsabilidade aliado ao da liberdade, da cidadania e da democracia.

Isto significa que cada criança deve ser encorajada a, gradualmente, integrar diversos grupos sociais, além da família, de forma a promover a sua sociabilidade. Delors (1996) reforça o papel da educação enquanto experiência social através da qual a criança se descobre, conhece e interage com os outros, adquirindo as bases do conhecimento. Assim, as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criativa, de atividade lúdica, e de utilização de linguagens diversas como meios de expressão, de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo devem ser desenvolvidas, tal como o inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva. É, também, na EPE que se procede à despistagem de inadaptações, necessidades educativas especiais ou precocidades, fazendo toda a orientação e encaminhamento da criança e sua família para especialistas.

Assim, na consagração destes objetivos, Marchão (2012) afirma que a EPE proporciona às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento holístico, com respeito pelas suas características e necessidades individuais, mediante múltiplas linguagens expressivas e com o estímulo da sua curiosidade e pensamento crítico.

1.2.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Assumindo, como se pôde ver, a EPE uma crucial importância no que respeita ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, a elaboração de um documento orientador das práticas pedagógicas, proveniente da Lei anteriormente referida, foi fundamental para apoiar a ação do/a educador/a, no contexto educativo. Fala-se, pois, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), concretizadas a partir do Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, revistas e atualizadas em 2016. Estas definem-se como “um conjunto de princípios para apoiar o/a educador/a nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13). É um documento fundamental para o/a educador/a de infância que, não sendo um programa curricular, apresenta diversas disposições que, aliadas ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do/a educador/a de Infância¹ potenciará uma organização mais fundamentada da ação educativa/pedagógica.

Comece-se, então, por analisar as OCEPE, citando o próprio documento que refere que estas se baseiam nos objetivos globais pedagógicos da Lei de Bases do Sistema Educativo e da *Lei-Quadro n.º 5/97*, destinando-se a “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (p. 5). Assim, as OCEPE baseiam-se em fundamentos e princípios educativos como o desenvolvimento e aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis; a criança como sujeito do processo educativo: a necessidade de resposta a todas as crianças; e a construção articulada do saber. Esta intencionalidade educativa implica, da parte do/a educador/a, uma série de procedimentos, desde planear, observar, registar e documentar, avaliar e agir, assim como organizar o ambiente educativo, quer seja do estabelecimento educativo, da sala, quer no que se refere às próprias relações e interações.

As OCEPE abrangem três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e de Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo.

No que concerne aos fundamentos e princípios educativos, já aludidos anteriormente, é conveniente refletir sobre cada um deles, na medida em que a sua articulação se ajusta a uma perspetiva específica de como as crianças se desenvolvem e aprendem. Assim, considera-se o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução das crianças na medida em que o seu desenvolvimento global é consequência da interação entre os processos internos biológicos e as relações e interações que as crianças estabelecem com os adultos, com as outras crianças e com o meio (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

São essas relações e experiências que representam oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. É neste sentido que, na EPE, não se pode dissociar desenvolvimento de aprendizagem. Para tal, é fundamental o

¹ *Perfil Específico de Desempenho Profissional do/a educador/a de Infância* (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

reconhecimento das crianças como sujeitos e agentes do processo de aprendizagem, uma vez que elas possuem saberes e competências únicas e são detentoras de curiosidade natural, potencial de energia e representam elementos integrantes das relações e interações. Esta questão está, aliás, explanada na própria Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), de 1989, que refere enquanto seus direitos fundamentais “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Se atentarmos nos artigos 28.º e 29.º da CDC, encontra-se o acesso à educação como direito fundamental de todas as crianças. Nesse sentido, outro dos fundamentos e princípios educativos da EPE é a exigência de respostas a todas as crianças, numa perspectiva de igualdade de oportunidades para todas elas, independentemente de “nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10), sendo essa mesma diversidade encarada como algo fundamental para o enriquecimento das experiências, relações, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Este direito não implica, no entanto, uma prática pedagógica estanque; pelo contrário, a inclusão significa exatamente a adoção de práticas pedagógicas diversificadas e adequadas a cada criança e ao grupo, tendo em conta os seus interesses, as suas necessidades e capacidades. Por fim, no que respeita à construção articulada do saber, importa salientar que a aprendizagem ocorre de forma holística, sendo a brincadeira um meio privilegiado de ser e aprender, uma vez que permite o desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

1.2.1.1. As Áreas de Conteúdo

No que respeita às Áreas de Conteúdo, elas são definidas, nas OCEPE, como:

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. Deste modo, a criança

realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31)

Baseadas numa perspetiva holística da aprendizagem, de continuidade entre brincar e aprender e de reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, as Áreas de Conteúdo devem partir das experiências e saberes de cada criança, sendo ela capaz de construir a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem das outras.

De acordo com Vygotsky (1988), a primeira infância representa um período basilar no desenvolvimento cultural da criança, uma vez que é através da interação social que ela desenvolve uma combinação de ferramentas socioculturais que promovem o desenvolvimento humano, pois, segundo Vasconcelos (2007), a criança, em contexto de EPE “deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros” (p. 112).

Posto isto, a **Área de Formação Pessoal e Social** é transversal e integradora, uma vez que está sempre presente e sustenta todas as restantes áreas do saber. É nela que se coadunam os processos de desenvolvimento de atitudes e aquisição de valores e a promoção da capacidade de resolução de situações do seu dia-a-dia. Os seus conteúdos interligam-se com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo; com o desenvolvimento de atitudes, valores e disposições; com a preparação para uma cidadania autónoma, consciente e solidária; com o desenvolvimento de valores éticos e estéticos; com o estímulo da curiosidade e do desejo de aprender; e com o incentivo para a reflexão sobre formas próprias de resolver problemas.

Nesta área consideram-se quatro componentes: a construção da identidade e da autoestima; a independência e autonomia; a consciência de si como aprendente; e a convivência democrática e cidadania.

São vários os autores (Tavares & Bonboir; Menezes; Barbosa; Cabanas; Barbara, Miyashiro & Garcia; Fadiman & Frager, citados Monteiro, 2013) que exaltam a perspetiva que preconiza a EPE e, em particular a Área de Formação Pessoal e Social, como a possibilidade de desenvolvimento de todo o potencial humano. Já Shaver e Strong (1977) afirmavam que as relações interpessoais de qualidade permitem à criança “descobrir em conjunto com os outros as alegrias de viver, amar e ser amado, nas suas semelhanças e diferenças” (p. 18). Isto significa que é através das relações interpessoais

que a criança tem contacto com valores fundamentais, que, para além de serem transmitidos, são, similarmente “descobertos através da identificação, do testemunho do exemplo e da vivência” (Marques, 2002, p. 16). Pires (2007), por sua vez, afirma que “os valores estão presentes, consciente ou inconscientemente, em toda a atividade escolar. Ao assumir promovê-los, devemos fazê-lo através de toda a ação educativa” (p. 116).

A criação de contextos de aprendizagem que possibilitem à criança desenvolver competências que permitirão, desenvolver uma atitude crítica e interventiva, mediada pelo respeito, pela partilha e pela solidariedade por parte do/a educador/a, que deverá ter total consciência da imprescindibilidade do seu papel no desenvolvimento e aprendizagem de valores, com contributos claros para a formação cívica, pessoal e social de cada criança.

As aprendizagens a promover, neste sentido, são diversas e o/a educador/a tem um papel importante na prossecução desses mesmos objetivos. Relativamente à componente Construção da Identidade e Autoestima, pretende-se que as crianças conheçam e aceitem as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros, assim como reconheçam e valorizem os laços de pertença social e cultural. Nesse sentido, o/a educador/a tem a missão de, em relação a cada criança, valorizá-la e respeitá-la, ouvi-la e compreendê-la, identificar e valorizar comportamentos positivos, respeitar a diferença e tirar proveito da diversidade, demonstrar respeito pelas culturas familiares de cada criança, promover o sentido de pertença a uma comunidade e alargar as referências sociais e culturais.

No que concerne à componente Independência e Autonomia, cada criança deve saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar e, aos poucos, ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. Mais uma vez, o papel do/a educador/a será o de proporcionar tempo para que cada criança realize as suas tarefas; organizar a sala e os materiais, adequando o espaço, em colaboração com as crianças; promover diálogos sobre a rotina; facilitar as escolhas das crianças, incentivando-as; negociar as tarefas necessárias à vida do grupo; construir, com o grupo, regras de conduta; incentivar cada criança para a resolução de problemas do quotidiano; sensibilizar para os problemas de segurança; promover a importância dos hábitos de vida saudável; e envolver as famílias no processo pedagógico.

Na componente Consciência de Si como Aprendiz, as crianças devem ser capazes de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam, de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e de cooperar com outros nesse processo de aprendizagem. Para isso, o/a educador/a deverá estimular a curiosidade e questionar daí resultantes; apoiar as crianças a relacionar o que já sabem com o que aprendem de novo; incentivar e escutar as crianças nas suas comunicações; promover a partilha de ideias e o respeito por elas; acompanhar as experiências que as crianças realizam; e apoiar a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas.

Por fim, na componente Convivência Democrática e Cidadania, as crianças devem, progressivamente, desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; e conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, e a necessidade da sua preservação. Aqui, a mediação do/a educador/a passa por organizar o ambiente educativo de forma inclusiva; não promover estereótipos de género, cultura ou etnia; dialogar sobre a diversidade e diferença, ajudando as crianças a compreender situações de injustiça e a encontrar soluções; manifestar respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores; incentivar a tomada de decisão individual e coletiva e a resolução de conflitos pelo diálogo; proporcionar debates sobre preferências; e incentivar boas práticas de proteção da natureza e dos bens culturais.

A **Área de Expressão e de Comunicação** integra o Domínio das Expressões (Educação Física e Educação Artística, com os Subdomínios das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), o Domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. Neste grande leque de saberes, incide-se sobre aspetos fundamentais do desenvolvimento e da aprendizagem relacionados com a atividade simbólica e o gradual domínio de diferentes formas de linguagem. À medida que as capacidades comunicativas se fortalecem, a criança compreende melhor o mundo que a circunda e aprende a proceder oralmente sobre o real físico, social e emocional (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Começamos, então, pelo **Domínio da Educação Física**, que permite à criança o desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo, com autoestima, aliados ao prazer do movimento numa conexão consigo própria, com o espaço, com os

objetos e com os outros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Isto significa que a promoção de situações que permitam a exploração, pela criança, do corpo e do movimento no espaço e no tempo, faz com que esses movimentos, inicialmente descoordenados, ao serem incentivados e estimulados, comecem a ser controlados de forma eficaz e a serem automatizados, preparando, desta forma, as crianças para a obtenção de novas aprendizagens, cada vez mais complexas a nível motor. Neste sentido, as aprendizagens a promover nas crianças estão relacionadas com a cooperação em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; domínio de movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; e controlo de alguns movimentos de perícia e manipulação. Para isso, o/a educador/a terá a função de prever e planejar espaços para a Educação Física, dando a oportunidade de exploração livre do espaço e disponibilizando materiais diversos. O seu papel passa, ainda, por adaptar as propostas ao desenvolvimento motor e interesses das crianças; debater as regras dos jogos; observar comportamentos em situações de vitória e derrota, promovendo diálogos sobre isso; e criar oportunidades para a criança explorar e desenvolver as diversas possibilidades do corpo.

Para Neves (2002):

A Educação Física (EF) nas escolas portuguesas é hoje uma questão de formação, de saúde e de cidadania. De formação pelo seu papel ao nível da formação de crianças e jovens em termos de estimulação e desenvolvimento das suas capacidades motoras, sócio-afectivas e cognitivas. De saúde face ao papel que o movimento assume na nossa vida e à necessidade de manter um estilo de vida activo que se ganha pelos hábitos, atitudes e práticas desenvolvidas na escola. (...) De cidadania porque é a EF que pode proporcionar a todas as crianças e jovens uma diversidade de Actividades Físicas e Desportivas (...) a que algumas dificilmente teriam acesso". (p. 34)

Por outro lado, o **Domínio da Educação Artística** é fundamental para o desenvolvimento da criatividade da criança, para a extensão e enriquecimento da sua representação simbólica e do seu sentido estético, mediante o contacto com diferentes manifestações artísticas, de forma a estimular o seu espírito crítico diante das diversas visões do mundo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Deve ser abordado não apenas pela perspectiva cognoscitiva, mas, sobretudo, segundo aspetos emocionais e sentimentais. Para Sousa (2003), a educação artística não é aquela que se deve apenas aprender ou saber; pelo contrário, deve ser construída através de vivências, descobertas, experiências

e sentimentos. Viu-se, anteriormente, que este domínio é sustentado por diversos subdomínios.

O das **Artes Visuais** inclui o desenho, a pintura, a arquitetura, a escultura, a gravura, a fotografia, entre outras (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), que, na linha do que foi dito anteriormente, deve ser encarado como algo cujo “principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos” (Sousa A. , 2003, p. 160) e não, propriamente, a produção de arte na concepção dos adultos. As aprendizagens essenciais das crianças passam pelo desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; pelo reconhecimento e mobilização de elementos da comunicação visual; e pela apreciação de diferentes manifestações de artes visuais, expressando a sua opinião. O/a educador/a terá a responsabilidade de organizar o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais; disponibilizar materiais de elevada qualidade, organizados e acessíveis; promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas; organizar o tempo de modo flexível, permitindo que a criança desenvolva o processo expressivo ao seu ritmo; selecionar criteriosamente obras de arte e locais a visitar, associados a diferentes manifestações das artes visuais; expor os trabalhos das crianças, valorizando-os; dialogar durante a realização das produções das crianças, procurando perceber as opções, ajudando e dando sugestões; usar termos ligados às artes visuais; e promover a articulação de saberes das artes visuais com as diferentes áreas ou domínios.

Já o subdomínio do **Jogo Dramático/Teatro** inclui formas de expressão e comunicação em que, “através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 51). Reid (citado por Sousa, 2003) afirma que a expressão dramática é crucial em todas as fases da educação, pois abrange quase todos os fatores importantes no desenvolvimento da criança, sendo uma estratégia pedagógica através da qual ela consegue expressar-se livremente e desenvolver a sua capacidade criativa. As crianças irão, progressivamente, adquirindo aprendizagens essenciais como utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; inventar e representar personagens e situações; e apreciar espetáculos teatrais e outras práticas

performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião. Para isso, o/a educador/a deverá proporcionar espaços, materiais e adereços diversos que estimulem a representação de diferentes situações e papéis sociais; estimular a progressiva elaboração do jogo dramático e debater os estereótipos presentes; proporcionar o desenrolar do jogo dramático; incluir a criança no desenvolvimento de projetos de representação dramática; e promover o contacto, apreciação e reflexão sobre práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais.

Tendo em conta a perspetiva de Swanwick (citado por Costa, 2010) de que a música, para além do papel que tem na reprodução cultural e na afirmação social, apresenta um grande potencial para estimular o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social e a mudança, o subdomínio da **Música**, em EPE, pretende dar seguimento às emoções e afetos vividos nas experiências das crianças, contribuindo para o seu prazer e bem-estar, e para uma evolução progressiva das competências musicais da criança e o alargamento das suas referências artísticas e culturais (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Nas aprendizagens essenciais, as crianças deverão ser capazes de identificar e descrever os sons que ouvem quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais; interpretar com intencionalidade expressiva-musical cantos rítmicos, jogos e canções; elaborar improvisações musicais; e valorizar a música como fator de identidade social e cultural. Nesse sentido, o papel do/a educador/a será o de organizar o ambiente educativo de forma a promover o conhecimento e a exploração da Música, colocando instrumentos musicais à disposição e disponibilizando diferentes fontes sonoras. Deve organizar o espaço e as rotinas de modo a criar oportunidades para a criança brincar com sons, materiais, instrumentos e criar ocasiões de exploração das características dos sons convencionais e não convencionais, proporcionando situações de escuta orientada de diversos sons. Deve, ainda, explorar com as crianças jogos rítmicos, com ou sem palavras, e jogos prosódicos; proporcionar o contacto e apoiar a exploração de canções de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos; promover o conhecimento de manifestações musicais ligadas às tradições e culturas locais; facilitar a experimentação musical a partir de diversos estímulos e/ou intenções; incentivar e apoiar a elaboração de improvisações promovendo a criatividade musical das crianças; e promover o contacto com manifestações musicais de diferentes estilos, géneros e origens culturais.

O subdomínio da **Dança**, por sua vez, auxilia o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, assim como o trabalho em grupo organizado para uma finalidade comum (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Para Laban (citado por Sousa, 2003), a dança tem um valor educativo, pois, através do domínio do movimento e da percepção do seu corpo e do espaço, a criança terá a capacidade de desenvolver a harmonia pessoal e social. Aos poucos, as crianças serão capazes de desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; de expressar-se, através da dança; de refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa; e de apreciar diferentes manifestações coreográficas. Na mediação dessas aprendizagens essenciais, o/a educador/a deve proporcionar atividades lúdicas de experimentação de vários movimentos locomotores básicos e não locomotores; promover a exploração/experimentação de diversas formas de dança; proporcionar a observação de diversas formas de dança, em diferentes contextos, suportes e formatos; e criar oportunidades para as crianças se expressarem, através da dança.

A **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, outro dos domínios da área de Expressão e Comunicação, deve ser estruturada como um processo de adequação contínua que se inicia muito prematuramente e não apenas aquando do ensino formal, uma vez que as relações, interações e experiências vividas nos diversos contextos de vida da criança são as que estruturam as suas competências comunicativas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Vygostsky (1991) refere que a criança não assimila nem aprende a linguagem se não houver estímulo, sendo as interações com adultos e outras crianças que a criança vai descobrindo o significado da linguagem, compreendendo-a progressivamente. Assim sendo, é na promoção desse conhecimento e na utilização das estruturas da língua, assim como na capacidade de reflexão sobre estes comportamentos, que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita se vai consolidando (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Assim, na componente da Comunicação Oral, as crianças deverão desenvolver aprendizagens significativas relacionadas com a compreensão de mensagens orais em situações diversas de comunicação e usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (Produção e Funcionalidade). Para isso, o/a educador/a deverá disponibilizar material que promova o desenvolvimento da linguagem; fazer pedidos e dar instruções cada vez mais complexas e elaboradas; usar vocabulário rico e questionar as crianças, levando-as a estabelecer relações entre o seu conhecimento presente e novas palavras; contar histórias, promover

conversas sobre as mesmas, criar oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias; promover, no quotidiano, oportunidades de comunicação; incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências; facilitar o contacto com outras línguas e apoiar as crianças na identificação de algumas das suas especificidades; e utilizar e promover o uso de linguagem ajustada a funções específicas. Na componente da Consciência Linguística, as crianças devem tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra); e identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, esclarecendo as razões dessa correção (Consciência Sintática). O/a educador/a deverá, por isso, criar oportunidades de jogo para que as crianças brinquem com rimas, emparelhamento de sons, reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons; explorar situações em que há repetições de palavras ou sons; proporcionar ocasiões para a criança ouvir, criar e dizer poesia, trava-línguas e cantar canções; usar situações lúdicas de troca de palavras numa frase e promover a reflexão sobre o seu resultado; chamar a atenção das crianças para diferentes tipos de unidades sonoras que integram as palavras; proporcionar ocasiões para as crianças pensarem sobre a adequação da estrutura de uma frase face ao seu significado. Em relação à Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, as aprendizagens essenciais passam pela identificação de funções no uso da leitura e da escrita; pelo uso da leitura e da escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros.

O papel do/a educador/a, aqui, é o de proporcionar e disponibilizar uma variedade de textos e tipos de escrita e usar situações do quotidiano para oferecer um contacto funcional com a escrita. No que concerne à Identificação de Convenções da Escrita, as crianças deverão, progressivamente, reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se do sentido direcional da escrita; e estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral. Neste sentido, o espaço da sala deverá ser organizado com diversidade de materiais a que as crianças possam recorrer para as explorações e usos da linguagem escrita. Deverá ser promovida a exploração de jogos e materiais focados para a identificação e/ou uso de letras e palavras. O/a educador/a deverá questionar cada criança sobre o que escreveu e levá-la a explicitar estratégias e procedimentos; ler e escrever com, para e perante a criança; proporcionar oportunidades diversificadas, mais

ou menos estruturadas, de exploração da leitura e da escrita, integradas nas vivências do grupo; e apoiar e incentivar as crianças nas suas tentativas de escrita.

Finalmente, no que ao Prazer e Motivação para Ler e Escrever diz respeito, as crianças deverão compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação, estabelecendo razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância. As crianças deverão sentir-se competentes e capazes de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais. Para facilitar estas aprendizagens essenciais, o papel do/a educador/a passa por disponibilizar livros e material de leitura de qualidade; criar ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura e a escrita que facilitem a concentração e o envolvimento; proporcionar às crianças oportunidades de escolha sobre o que querem ler ou escrever; integrar regularmente a leitura e a escrita em atividades significativas para as crianças partindo dos seus interesses, iniciativas e vivências; identificar e partilhar os progressos de cada criança; e envolver as famílias nas práticas de leitura desenvolvidas no jardim-de-infância, incentivando a sua colaboração.

Por fim, o domínio da **Matemática** alinha-se com a perspectiva de que o desenvolvimento de noções matemáticas se inicia, também, desde cedo, sendo a EPE fundamental para dar seguimento a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste contexto, e através de uma abordagem intencional, sistemática, continuada e coerente, a aprendizagem das crianças demanda uma experiência rica em matemática, relacionada aos seus interesses e vida do dia-a-dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano. Ponte e Serrazina (2004) referem que os primeiros anos são necessários para as aprendizagens matemáticas das crianças, sendo neles que se sustentam as bases do seu conhecimento.

Na componente dos Números e Operações, as crianças deverão identificar quantidades através de diferentes formas de representação e resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. O/a educador/a terá um papel fundamental se disponibilizar materiais diversificados que criem oportunidades de contagem e operações sobre quantidades; utilizar as situações do dia-a-dia para proporcionar oportunidades de contagem; despertar a curiosidade e promover a compreensão das crianças para a utilização e representação de numerais no quotidiano; encorajar as crianças a concretizarem a representação de quantidades e operarem sobre elas; apoiar as crianças a explicitar o seu raciocínio e ideias, favorecendo

o debate em grupo; incentivar a aprendizagem da contagem - crescente e decrescente; e encorajar a representação e a compreensão das situações-problema que propõe às crianças, partindo do seu conhecimento informal.

Na componente da Operação e Tratamento de Dados, as crianças deverão conseguir recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas e utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas. O/a educador/a deverá, para isso, levar as crianças a colocarem questões que não têm uma resposta imediata, ajudando-as a definir o que querem descobrir e como querem recolher e organizar os dados, apoiando-as na recolha e organização da informação através de representações diversificadas e apropriadas ao tipo de dados e questões colocadas.

Devem ser disponibilizados materiais diversos que facilitem a concretização e organização dos dados, conduzindo à sua representação através de formas mais elaboradas. O/a educador/a tem um papel fundamental na ajuda das crianças a “lerem” e interpretar os dados que recolheram e a compreenderem as diferentes frequências e a moda de cada distribuição. As crianças devem ser apoiadas a utilizar os registos de dados elaborados para comunicarem a outros as informações recolhidas e as conclusões a que chegaram.

Na Geometria, as aprendizagens essenciais passam por serem capazes de localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação; identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples; tomar o ponto de vista de outros, sendo capaz de dizer o que pode e não pode ser visto de uma determinada posição; e reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções.

Neste sentido, o/a educador/a deverá disponibilizar materiais diversificados que promovam a manipulação e a reflexão sobre as propriedades das formas, figuras e objetos; propor experiências que possibilitam a identificação de objetos ou pessoas, reconhecendo algumas propriedades, através do tato; encorajar as crianças a utilizarem diferentes objetos para representarem o espaço da sala, partindo depois para representações simbólicas; levar as crianças a pensarem sobre o espaço colocando questões que envolvem direção, distância, localização, identificação de pontos de referências; propor atividades em que as crianças têm de interpretar uma imagem de um objeto sob vários

pontos de vista, e identificar de onde foi desenhado ou fotografado; promover a utilização de espelhos para explorar e operar com formas ou figuras geométricas, de modo a encontrar simetrias e padrões; recorrer a materiais diversos, para que as crianças possam identificar padrões; e promover o desenvolvimento de conceitos matemáticos a partir de construções a duas ou a três dimensões, feitas com papel ou com outros materiais.

Na componente Medida, as crianças deverão compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los; e escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões do quotidiano. O/a educador/a deverá colocar questões que levem as crianças a aperceberem-se da grandeza de determinada medida; ajudar as crianças a escolherem uma unidade de medida para comparar e ordenar objetos; e introduzir instrumentos padronizados de medida, relacionando-os com o seu uso no quotidiano, para que as crianças compreendam a sua utilidade. O Interesse e Curiosidade pela Matemática deverá ser potenciado através de todas as indicações referidas anteriormente, disponibilizadas pelo/a educador/a, para que cada criança mostre interesse e demonstre curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade e se sinta competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas.

A **Área do Conhecimento do Mundo** “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 79) e é considerada como uma sensibilização às ciências, que pode estar diretamente relacionada com a exploração do meio próximo, mas que aponta “para a introdução de aspetos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia...” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 90). Por outras palavras, diz respeito à articulação de conhecimentos que envolvem a relação com as pessoas, com os objetos e com o mundo natural e construído, numa perspetiva de “aprender, fazendo” (Dewey, 1971), na medida em que “as crianças aprendem sobretudo pela acção (...): aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Fialho, 2009, p. 6). Cabe, portanto, ao/a educador/a, partindo do que a criança já sabe e da sua curiosidade natural, articular as diferentes áreas de conteúdo, domínios e subdomínios oferecer momentos de aprendizagem que permitam às crianças darem sentido ao mundo que as rodeia.

Na componente Introdução à Metodologia Científica, as crianças deverão ser capazes de, progressivamente, apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever

como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las. Para tal, o/a educador/a deverá organizar o ambiente educativo de forma a estimular a curiosidade da criança, com materiais, fontes e meios; observar e valorizar as explorações das crianças, os seus interesses e descobertas, usando-os como ponto de partida para o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos; incentivar a curiosidade das crianças, colocando questões; promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspetivas, procedimentos e saberes; apoiar as crianças na realização de atividades práticas e investigativas e no desenvolvimento de projetos de pesquisa; ter rigor na referência aos conceitos científicos e na utilização de vocabulário específico das ciências; e apoiar as crianças na identificação e utilização dos instrumentos e recursos necessários às atividades práticas e investigativas que desenvolvem.

Em relação à componente Abordagem às Ciências, as aprendizagens a promover no âmbito do Conhecimento do Mundo Social estão relacionadas com a tomada de consciência, por parte de cada criança, da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo; reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida; conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades; estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais; e conhecer e respeitar a diversidade cultural.

O papel do/a educador/a é fundamental na organização do ambiente educativo de forma a incentivar o conhecimento das crianças sobre elas próprias e sobre o meio social envolvente, nomeadamente a diversidade cultural e mudanças ao longo do tempo, assim como da rotina diária, de modo a facilitar a compreensão e apropriação gradual de unidades básicas do tempo. Deve valorizar a família de cada criança, convidando-as a partilharem os seus hábitos, atividades, tradições, saberes, etc.; estabelecer relações com a comunidade envolvente, facilitando o conhecimento das crianças sobre o meio próximo; conversar com as crianças sobre os elementos do património cultural (local ou mundial) com que contactam, debatendo formas de o preservar; e promover a reflexão sobre a diversidade cultural e social aproveitando datas e eventos nacionais e internacionais.

No que respeita ao Conhecimento do Mundo Físico e Natural, as crianças deverão ser incentivadas a compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas; a compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais, relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles; a descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; a demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança; e a manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.

O papel do/a educador/a, neste âmbito, passa por organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de compreenderem o meio físico e natural, através de materiais diversos e o envolvimento da família e outros elementos da comunidade; utilizar situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural; apoiar as crianças no processo de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões; criar oportunidades frequentes e diversificadas de contacto das crianças com a natureza, levando-as a observá-la, a conhecê-la e a apreciá-la; incentivar comportamentos e hábitos saudáveis; promover a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola; e facilitar a discussão e reflexão sobre os efeitos favoráveis e desfavoráveis da ação humana sobre o ambiente.

Por fim, na componente Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias, as aprendizagens a desenvolver estão relacionadas com o reconhecimento dos recursos tecnológicos do ambiente e explicação das suas funções e vantagens; da utilização de diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança; e no desenvolvimento de uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza. Neste sentido, o ambiente educativo deve ser organizado de forma a promover o conhecimento e uso de recursos tecnológicos. As crianças devem ser encorajadas a observar, a falar sobre estas questões e a compreender a utilidade de diferentes recursos tecnológicos presentes no seu meio envolvente, assim como a planearem e construir máquinas, *robots*, instrumentos, que sejam réplicas dos existentes ou imaginados por elas. Paralelamente, devem ser promovidos e incentivados os cuidados a ter com as tecnologias e a própria segurança.

Para concluir este capítulo, é fundamental abordar a terceira parte das OCEPE, ou seja, a que se refere à Continuidade Educativa e Transições, que alude aos conceitos de transições horizontais e transições verticais, sendo as primeiras relativas àquelas que “fazem parte da nossa vida quotidiana e as crianças que frequentam uma instituição educativa experienciam diariamente, pelo menos, a transição do ambiente familiar para o contexto da organização educativa (o acolhimento diário das crianças marca e facilita essa transição), mas também outras, como a transição para a Animação e Apoio à Família” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 97), e as segundas as que dizem respeito às “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos, ditas “verticais”, em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo (ibidem). Referem, por isso, as OCEPE que o trajeto das crianças na EPE passa pelas duas transições: uma inicial que corresponde à transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim-de-infância e uma final, quando transita para a escolaridade obrigatória.

Nesta transição, dispõe o documento, o ambiente educativo deve adaptar-se às características das crianças e deve prevalecer a participação das famílias de cada criança através da comunicação com aquelas, para preparar a entrada da criança e numa relação constante de parceria entre a escola e as famílias. É fundamental o contacto com outros educadores que fizeram parte da educação das crianças, assim como o planeamento do acolhimento ao nível do estabelecimento e da equipa educativa de sala, através da observação, registo e documentação da integração da criança no grupo, apoiando cada uma delas, com a colaboração de todos os adultos que intervêm no processo.

Na transição para a escolaridade obrigatória deverá refletir-se em equipa de estabelecimento/agrupamento as estratégias facilitadoras da transição, com a necessária comunicação e debate entre educadores/as e professores/as do 1.º CEB, nunca esquecendo que “as crianças são as protagonistas do processo e o seu papel e expectativas positivas podem ser decisivos para o sucesso da transição” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 102) e que “os pais/famílias, enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm necessariamente um papel determinante nesta, como em todas as transições” (ibidem, p. 103).

1.2.2. O Perfil Específico do Desempenho do/a Educador/a de Infância

Compreende-se que os princípios e fundamentos apresentados anteriormente têm uma ligação estreita com o/a Educador/a de Infância e o seu perfil de desempenho profissional, cabendo a ele/a apoiar e estimular o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, através das experiências resultantes do meio social alargado e das interações que se estabelecem nos vários contextos sociais.

O *Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto*, veio aprovar o **Perfil geral de desempenho profissional do/a educador/a de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário**, e o *Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto*, veio definir os **Perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e para os professores do 1.º CEB**.

Na análise de ambos os documentos, compreende-se que a família e a cultura de cada criança deverão sempre ser consideradas na ação educativa do/a profissional, partindo esta das experiências das crianças, com a valorização dos seus saberes enquanto fundamento de novas aprendizagens. O/a educador/a tem o dever de ouvir e atender as escolhas, opiniões, interesses, curiosidades e perspetivas de cada criança, assim como permitir o envolvimento de cada criança nas decisões relativas ao seu processo educativo, através da criação de um ambiente educativo constituído por materiais diversificados que despertem interesses e curiosidade. O/a profissional não deve condicionar as escolhas das crianças; pelo contrário, deverá dar-lhes oportunidade de escolherem com quem, como e a quê brincar, aceitando e valorizando cada uma delas, com reconhecimento pelos seus progressos. A diversidade consequente da inclusão será ponto-chave para a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que correspondam e respondam às necessidades individuais de cada criança, tendo em conta as suas diferenças. Neste sentido, a autoestima e o sentido de segurança será desenvolvido. O/a educador/a deverá abordar as diferentes áreas de forma globalizante e integrada, criando condições para que cada criança “aprenda a aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11).

Esta intencionalidade educativa implica uma construção e gestão do currículo na EPE, sentido de que só assim cada profissional poderá “dar sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13). Isto significa que observar e registar é fundamental pois possibilita que o/a educador/a conheça melhor cada criança e o seu contexto sociofamiliar, recolha

informações para organizar, interpretar, avaliar e refletir, de modo a planejar propostas que integrem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem. A intencionalidade pedagógica deve ser coerente com as práticas de observação, documentação e avaliação, sendo que os/as educadores/as devem refletir individualmente e em conjunto, sobre toda a prática pedagógica, na medida em que comunicar e articular se apresentam como duas ações fundamentais no papel de cada profissional.

Em suma, o/a educador/a tem um papel crucial no processo de aprendizagem, de modo a:

- a) articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela. Esta articulação poderá partir da escolha de uma "entrada" por uma área ou domínio, para integrar outros;
- b) planejar oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, tendo em conta o que observa e avalia sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e a evolução do grupo;
- c) apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras;
- d) diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da autoestima (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 32)

A organização do ambiente educativo, segundo uma perspetiva sistémica e ecológica, é outra consideração que o/a educador/a deverá ter, na certeza de que cada criança interage com as outras crianças, com o próprio contexto de grupo, com a comunidade educativa e com o meio social mais alargado. Tem-se, neste ponto, um conjunto de sistemas que se interligam (o meio familiar e o contexto de EPE; as relações entre famílias e o contexto de educação de infância: e, por fim, a sociedade e a organização da educação de infância no sistema educativo) e com os quais o/a educador/a poderá compreender a realidade e adequar toda a ação pedagógica.

Posto isto, dever-se-á ter em conta a organização do ambiente educativo, nomeadamente do estabelecimento educativo, do ambiente educativo da sala, do grupo, do espaço, do tempo e das relações entre os intervenientes. A organização do estabelecimento educativo encontra-se estabelecida no seu projeto educativo, um instrumento de orientação geral da sua ação, e do regulamento de cada instituição, documento este que consagra as funções e estruturas de relação existentes.

Por outro lado, a organização do ambiente educativo passa pela gestão do grupo, do espaço e do tempo, sendo o papel do/a educador/a fundamental para a reflexão sobre as oportunidades educativas que o ambiente oferece, na garantia de que exista o respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo, o fomento do trabalho cooperado, o entendimento da perspectiva do outro, a regulação da vida em grupo e a participação de cada criança no planejamento e avaliação. Significa isto que o/a educador/a deve permitir a colaboração de cada criança na construção do seu processo de aprendizagem.

Relativamente à organização do espaço, ela será a representação dos propósitos do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo imprescindível que este/a se indague sobre a sua função, objetivos e utilização, de maneira a planificar e apoiar as razões dessa organização. Posto isto, a seleção de materiais reconhecerá critérios de qualidade e pluralidade, fundamentados na funcionalidade, polivalência, longevidade, segurança e valor estético.

O/a educador/a deverá refletir sobre todos os espaços partilhados com as crianças, não esquecendo as paredes que constituem a sala e os espaços exteriores. Na organização do tempo, a rotina, enquanto sucessão de manhãs e tardes, com as suas características e ritmo, deverá ser intencionalmente preparada pelo/a educador/a, enquanto elemento pedagógico que permitirá a cada criança saber o que se espera delas em determinados momentos, qual a sucessão dos acontecimentos, e com consciência de que todos os dias são diferentes e alteráveis.

No abraço destas várias organizações sustenta-se a gestão das relações entre os intervenientes do processo educativo, sendo estas essenciais para o desenvolvimento desse processo e concentrando o/a educador/a, mais uma vez, um papel fulcral na promoção dessas relações e no aproveitamento das suas potencialidades.

A Tabela 1 sintetiza o perfil do/a educador/a de infância, de acordo com o que foi exposto anteriormente.

Tabela 1: O perfil do/a educador/a de infância.

Componentes	Papel do/a educador/a
Conceção e desenvolvimento do currículo	- Conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.
Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; - Disponibilizar e utilizar materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; - Proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; - Mobilizar e gerir os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; - Criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.
Observação, planificação e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem; - Ter em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras; - Planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo; - Planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares; - Avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.
Relação e ação educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; - Promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do/a educador/a ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; - Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; - Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; - Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; - Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; - Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;

Fonte: Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

1.3. O Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

O Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é obrigatório e gratuito, na rede pública de ensino, dizendo respeito aos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, e integrando crianças desde os 5 anos de idade.

De acordo com Roldão (2008) “qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um «programa», isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida (p. 28). Neste sentido, ao conjunto das aprendizagens pretendidas dá-se o nome de currículo, sendo que é necessário, para a sua prossecução, “conceber um programa, uma sequência, uma estrutura... um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência (*Ibidem*, p. 28). O programa será, então, um instrumento a utilizar que seja capaz de demarcar um trajeto para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares desejadas.

1.3.1. A Organização Curricular e as Aprendizagens Essenciais

A Organização Curricular e as Aprendizagens Essenciais (AE) constituem documentos de orientação curricular assentes na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, com vista à promoção do desenvolvimento das áreas de competências indicadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Elaboradas segundo documentos curriculares presentes, as AE estruturam a aprendizagem de todos os alunos, sendo, por isso, o denominador curricular comum, tratando-se do referencial para a avaliação externa, em conjunto com o PASEO. As AE encontram-se divididas por três elementos, que devem ser analisados ao longo da progressão curricular. Em primeiro lugar, os Conhecimentos dizem respeito àquilo que os alunos devem saber. As Capacidades referem-se aos processos cognitivos utilizados para adquirir os Conhecimentos. Por fim, as Atitudes e Valores estão relacionadas com o emprego dos conhecimentos adquiridos.

No 1.º CEB, as AE estão organizadas por componentes do currículo, a saber: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, Música), Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física e Inglês (nos 3.º e 4.º anos).

Na disciplina de **Português**, ao longo do 1.º CEB, os alunos desenvolvem, em níveis gradualmente mais exigentes, uma série de competências nucleares em domínios concretos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. As aprendizagens essenciais a desenvolver estão relacionadas com a competência da oralidade (compreensão e expressão) com vista a interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões; exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos); com a competência da leitura com vista a um domínio progressivamente mais seguro da compreensão dos textos; com a educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar; com a competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita; e com a consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica, textual-discursiva) com alguma metalinguagem elementar.

No que se refere à disciplina de **Matemática**, o ensino deverá nortear-se com finalidades específicas, nomeadamente, a promoção da aquisição e desenvolvimento de conhecimento e experiência em Matemática, a capacidade da sua aplicação em contextos matemáticos e não matemáticos, o desenvolvimento de atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de reconhecer e valorizar o papel cultural e social desta ciência. Os temas e conteúdos são divididos em Números e Operações; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados; e Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação. As aprendizagens essenciais relacionam-se com o desenvolvimento do sentido de número (iniciado informalmente na EPE) e a compreensão dos números e das operações, bem como da fluência do cálculo mental e escrito. Também se pretende desenvolver diversas capacidades, nomeadamente, a de visualização e compreensão de propriedades de figuras geométricas, bem como na noção de grandeza e processos de medida; a compreensão de informação estatística representada de diversas formas; a resolução de problemas em situações que convocam a mobilização das aprendizagens nos diversos domínios, e de analisar as estratégias e os resultados obtidos; o raciocínio matemático e a análise de raciocínio de outros; a comunicação em matemática, oralmente

e por escrito; e a utilização da linguagem matemática própria dos diversos conteúdos estudados na expressão e discussão das suas ideias, procedimentos e raciocínios.

No **Estudo do Meio**, as AE apontam desenvolver uma série de competências de distintas áreas do saber, mais concretamente da Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia. Assim sendo, estas organizam-se em três áreas: Ciência, Tecnologia e Sociedade. Pretende-se que cada aluno adquira um conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança; valorize a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos; identifique elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente e suas inter-relações; identifique acontecimentos relacionados com a história pessoal e familiar, local e nacional, localizando-os no espaço e no tempo, utilizando diferentes representações cartográficas e unidades de referência temporal; utilize processos científicos simples na realização de atividades experimentais; reconheça o contributo da ciência para o progresso tecnológico e para a melhoria da qualidade de vida; manipule, imagine, crie ou transforme objetos técnicos simples; mobilize saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para resolver situações e problemas do quotidiano; assumam atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica; utilize as Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas e na apresentação de trabalhos; e comunique adequadamente as suas ideias, através da utilização de diferentes linguagens (oral, escrita, iconográfica, gráfica, matemática, cartográfica, etc.), fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros.

Relativamente à **Educação Artística** e, mais concretamente, às Artes Visuais, à Expressão Dramática/Teatro, à Dança e à Música, as AE centram-se, em cada uma delas, no desenvolvimento de três áreas específicas: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; e Experimentação e Criação. Nas Artes Visuais pretende-se o desenvolvimento dos saberes da comunicação visual e compreensão dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas, identificando e analisando, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos e técnicas em diferentes narrativas visuais, assim como a utilização de processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico, a apreciação estética e artística. Os alunos devem desenvolver as capacidades de apreensão e de interpretação,

no contacto com os diferentes universos visuais; e conjugar a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho. A Expressão Dramática/Teatro pretende desenvolver as capacidades de apreensão, descodificação e de interpretação dos códigos de leitura no contacto com diferentes universos dramáticos; desenvolver a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico, captando a especificidade contida na linguagem e construção dramáticas; ajudar a conjugar a experiência pessoal, a reflexão e os conceitos através de exercícios e de técnicas específicas, para a expressão de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho. As AE a desenvolver na Dança, por seu lado, estão relacionadas com a apreciação estética e artística, através do desenvolvimento dos processos de observação, descrição, análise, síntese e juízo crítico, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, mediante o contacto com diferentes universos coreográficos, assim como o desenvolvimento das capacidades de expressão, comunicação e criatividade e a apropriação de conhecimentos da linguagem elementar da dança e da sua compreensão no contexto.

Nesta área, pretende-se, ainda, integrar intencional e progressivamente materiais, meios, técnicas e conhecimentos proporcionadores de ocasiões de resolução de problemas na exploração e desenvolvimento de atividades expressivas. Na Música, por fim, os alunos devem desenvolver competências de exploração/experimentação sonoro musicais, improvisação e composição musical; competências relativas à performance/execução musical, ou seja, cantar, tocar, movimentar, bem como as relativas a formas de comunicar/partilhar publicamente as performances e/ou criações; e competências referentes a processos de discriminação, análise, comparação de elementos sonoro-musicais com o propósito de permitir escolhas fundamentadas em relação ao fazer e ao ouvir musical, através de uma reflexão crítica sobre os universos musicais, assim, como apropriar-se de terminologia e vocabulário específico da Música.

No 1.º CEB, a **Cidadania e Desenvolvimento** é uma área de trabalho transversal, promovida pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo, centrada nos seguintes temas: Direitos Humanos, Igualdade de Género, Interculturalidade, Desenvolvimento Sustentável, Educação Ambiental e Saúde. Os temas de aplicação opcional podem ser Empreendedorismo, Mundo do Trabalho, Segurança, Defesa e Paz,

Bem-estar animal, Voluntariado, e outros, de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola.

No que respeita à **Educação Física**, as AE para o 1.º CEB pretendem garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras essenciais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que caracterizam este nível etário. Aqui, pretende-se que cada aluno consiga elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas: resistência geral; velocidade de reação simples e complexa de execução de ações motoras básicas e de deslocamento; flexibilidade; controlo de postura; equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e ou limitado; controlo da orientação espacial; ritmo; e agilidade; possa desenvolver o sentido de cooperação com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e com o/a professor/a; e possa participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.

Por fim, no **Inglês**, as AE para os 3.º e 4.º anos de 1.º CEB são divididas pelos descritores Leitura, Compreensão Oral, Interação Oral, Produção Oral, Escrita, Domínio Intercultural e Léxico.

1.3.2. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Homologado pelo *Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho*, o PASEO é o referencial para as deliberações que devem ser tomadas ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. Trata-se de uma orientação comum a todas as escolas e ofertas educativas no contexto da escolaridade obrigatória, nomeadamente no que concerne ao currículo, ao planeamento, à realização e à avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

Este documento orienta-se seguindo uma série de Princípios, ou seja, aquilo que justifica e dá sentido a cada uma das ações relativas à execução e à gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares, sendo eles:

- a) É de Base Humanista, na prossecução de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa humana e na valorização da sua dignidade;

- b) O Saber enquanto centro do processo educativo;
- c) O desenvolvimento da capacidade de Aprender;
- d) A Inclusão enquanto integração e participação de todos;
- e) Uma ação educativa Coerente e Flexível;
- f) Adaptabilidade e ousadia;
- g) Sustentabilidade;
- h) Estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos.

Com isto, concebe-se a Visão do PASEO, pretendendo-se que o aluno atinja a escolaridade obrigatória dotado de algumas características, sendo elas:

- a) Estar dotado de múltiplas literacias que permitam a análise e o questionamento crítico da realidade, assim como de procurar e avaliar respostas aos problemas encontrados;
- b) Ser um indivíduo livre, autónomo, responsável e consciente;
- c) Ser capaz de lidar com a mudança e a incerteza;
- d) Valorizar as Artes, as Humanidades, as Ciências e as Tecnologias enquanto elementos fundamentais para o desenvolvimento sustentável, social, cultural e económico do país e do mundo;
- e) Ter pensamento crítico e criativo, saber trabalhar colaborativamente e ter capacidade de comunicação;
- f) Encarar a aprendizagem como algo que não é estanque, mas fundamental ao longo da vida, para seu próprio desenvolvimento pessoal e intervenção social;
- g) Conhecer e respeitar os direitos, garantias, liberdades e as regras fundamentais de uma vivência em democracia;
- h) Conhecer e respeitar os valores humanos;
- i) Rejeitar todas as formas de discriminação e exclusão social.

No que concerne aos Valores, estes devem ser desenvolvidos ao longo de todo o percurso escolar, de forma a fazerem parte de cada um, à saída da escolaridade obrigatória, são eles:

- a) Responsabilidade e Integridade;
- b) Excelência e Exigência;
- c) Curiosidade, reflexão e inovação;
- d) Cidadania e participação;

e) Liberdade.

Relativamente às **Competências**, estas dizem respeito às “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 2017, p. 19), através da interligação de três dimensões, como se pode verificar na Figura 1.

Figura 1 - Esquema conceitual de competência



Adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework. In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016 (Ministério da Educação, 2017, p. 19).

Estas áreas de competências são complementares, não havendo qualquer relação de hierarquia nem correspondência a áreas curriculares específicas, encontrando-se em todas elas. Para além disso, “pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2017, p. 19). São elas:

- a) Linguagens e Textos;
- b) Informação e Comunicação;
- c) Raciocínio e Resolução de Problemas;
- d) Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;
- e) Relacionamento Interpessoal;
- f) Desenvolvimento Pessoal e Autonomia;
- g) Bem-estar, Saúde e Ambiente;
- h) Sensibilidade Estética e Artística;
- i) Saber científico, técnico e tecnológico;
- j) Consciência e domínio do corpo.

Todas estas características enunciadas anteriormente, no que respeita a princípios, valores e competências, implicam adequações pedagógicas e didáticas, “de forma a

adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Ministério da Educação, 2017, p. 31), como se verificará nos pontos seguintes.

1.3.3. O Perfil Específico de Desempenho Profissional do/a professor/a do 1.º CEB

Trazendo, mais uma vez, o *Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto*, que aprova o **Perfil geral de desempenho profissional do/a educador/a de infância e dos/as professores/as dos ensinos básico e secundário**, e no *Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto*, que define os **Perfis gerais de competências definidos para os/as educadores de infância e para os/as professores/as do 1.º CEB**, pode-se verificar que a estes últimos, e à semelhança do que também foi descrito para a EPE, cabe a articulação e desenvolvimento de atividades e projetos curriculares cujo objetivo será a estruturação de aprendizagens integradas, partindo de situações do dia-a-dia, da vida e dos interesses dos alunos, ou seja, daquilo que é a observação e questionamento da realidade e do que os alunos sabem, com articulação e domínio dessas informações com os novos conteúdos curriculares das várias áreas. Esta articulação deve ser feita de forma adequada e diversificada nas situações, de espaços, tempos e grupos, recorrendo a recursos, estratégias e materiais estimulantes e desafiadores.

Isto significa que ao/à professor/a do 1.º CEB compete, assim, organizar o ensino, de modo a desenvolver o currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados. Esta atuação deve ser pontuada pela promoção de momentos de interação e cooperação no sentido de se integrarem saberes, possibilitando, em cada aluno, intervenções autónomas, personalizadas e críticas. Assim sendo, o bem-estar emocional, afetivo, social e cívico de cada aluno deverá ser considerado enquanto fator basilar da aprendizagem. Os/as professores/as devem organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino e aprendizagem tendo em conta a análise dos conhecimentos, competências e atitudes/valores que observa em cada aluno, em situações concretas, de individualidade e em grupo, implicando isto que a avaliação seja integrada no processo. As atividades devem ser planificadas com integração dos vários saberes, baseando-se em situações e problemas concretos.

Sublinha-se, por fim, que o desenvolvimento da educação e ensino escolar no 1.º CEB deve representar uma oportunidade para que os alunos concretizem experiências favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, cabendo ao/a professor/a criar condições para que os alunos as possam desenvolver.

Neste sentido, a Tabela 2 sumariza o papel do/a professor na conceção e desenvolvimento do currículo (observação, planificação e avaliação), de acordo com *Anexo 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto*.

Tabela 2 - O perfil profissional do/a professor/a de 1.º CEB.

Componentes	Papel do/a professor/a
<p>Conceção e desenvolvimento do currículo: observação, planificação e avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos; - Cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma; - Desenvolver as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem; - Organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens; - Utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar; - Promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo; - Fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação; - Promover a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola; - Avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem; - Desenvolver nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis; <p>Promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;</p>

Fonte: Anexo 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

1.4. O/a Educador/a e o/a Professor/a como Gestores do Currículo

Ao longo deste estudo, tem-se evidenciado o papel do/a educador/a e do/a professor/a na gestão dos processos educativos, pedagógicos e de ensino-aprendizagem fazendo do estabelecimento educativo e/ ou de ensino e, mais concretamente, do grupo ou turma, um espaço de decisão pedagógica e curricular.

Viu-se, anteriormente, a definição de currículo, no seu modo mais restrito. No entanto, a sua evolução tem permitido alargar o conceito, de forma a conferir-lhe um “carácter mais amplo, processual, integrando quer as decisões tomadas ao nível político administrativo, quer as tomadas ao nível das estruturas escolares” (Pacheco & Paraskeva, 2000, p. 17).

Por sua vez, Roldão e Almeida (2018) definem currículo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7), acrescentando que este não pode ser construído de “forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (p. 11).

Pacheco (2000) explica-o como:

Um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou de processo de ensino-aprendizagem (p. 46).

Em EPE, o currículo diz respeito “ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 106). Isto reflete a ideia de que o currículo vai muito além de ser somente uma normativa ou um programa nacional, uma vez que os/as educadores/as e professores/as intervêm ativamente na sua construção e concretização (Sampaio & Coutinho, 2015), sendo o desenvolvimento curricular a pressuposição de que o currículo encontra-se em permanente processo de construção e com possibilidades constantes de mudança nas práticas pedagógicas e de ensino, mediante a avaliação de processos e resultados da aprendizagem (Roldão & Almeida, 2018).

De acordo com o artigo 1, do capítulo II, do anexo n.º 1, do *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 31 de agosto*:

Na educação pré-escolar, o/a educador/a de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Em relação ao/à professor/a de 1.º CEB, o artigo 1, do capítulo II, do anexo n.º 2, do *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 31 de agosto*:

O/a professor/a do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Estas duas normativas estreitam-se com a perspectiva de Leite (2003) que afirma que é impossível “a possibilidade de existir um currículo uniforme que se adeque a todo o espaço nacional, a todos as crianças e a todos os jovens” (p. 90), sendo fundamental que a atuação profissional de um/a educador/a e de um/a professor/a seja de balanceamento entre a anuência do currículo prescrito e a reflexão e investigação para uma certa autonomia curricular, ocupando uma posição, grande parte das vezes, de implementadores de decisões curriculares. Pacheco (2001), na mesma linha, refere-se ao/à educador/a e ao/à professor/a como sendo, por um lado, “um actor curricular que tem a tarefa da implementação e da execução de decisões prescritas” e, por outro, alguém que “goza de uma autonomia funcional que lhe advém da existência ou inexistência de ineficazes instrumentos de controlo curricular” (p. 101).

Esta gestão curricular passa pela organização entre o desenvolvimento curricular ao nível da programação, ou seja, o currículo prescrito, oficial e formal, com as necessidades pedagógicas próprias do contexto de grupo ou turma. Isto significa que compete ao/à docente a gestão dos planos curriculares, programas e/ou conteúdos programáticos, a preparação de actividades pedagógicas e didáticas que envolvem a produção de materiais curriculares, a definição dos critérios de avaliação, orientação e acompanhamento das crianças e dos alunos (Pacheco, 2001). Isto não quer, de todo, retirar importância às orientações curriculares ou ao currículo prescrito; pelo contrário, acentua a sua relevância no âmbito daquilo que será um ponto de partida, um percurso

previamente estabelecido e a realização de objetivos concretos, sob a ótica do que cada educador/a e professor/a considerar mais adequado para os diferentes contextos onde se encontra. Posto isto, o processo curricular tem “evoluído no sentido de uma maior abertura ao contexto, à participação e envolvimento dos professores e das escolas” (Flores & Flores, 2000, p. 85).

Sob o ponto de vista da autonomia de gestão curricular, Pacheco (2000) menciona três níveis de autonomia, que se estabelecem da seguinte forma:

- a) Autonomia de orientação: o/a docente atua dentro de referenciais propostos, mas que, na prática, não limitam a sua ação e o seu pensamento;
- b) Autonomia relativa: o/a docente adequa a sua prática, reconstruindo os referenciais propostos de acordo com as necessidades que encontra;
- c) Autonomia de negação: a autonomia é reconhecida teoricamente, porém, é negada no contexto escolar, pelas próprias condições de trabalho que, tantas vezes, limitam a ação.

Assim sendo, a autonomia curricular poderá ser analisada, de acordo com Pacheco (2001), segundo os diferentes elementos de operacionalização do currículo. Portanto, no que concerne aos objetivos de aprendizagem, estes podem ser formulados consoante as necessidades do grupo/turma, em conjunto com os colegas. Em relação aos conteúdos, estes são pré-determinados formalmente, sendo o/a educador/a e professor/a responsáveis pela sua adequação didática, ao nível da sequencialidade e extensão. No que respeita às atividades e recursos pedagógicos e didáticos, adquire uma ampla autonomia, na medida em que, individualmente ou no seu grupo restrito de trabalho, fará a gestão do tempo de aprendizagem, selecionando as atividades e os recursos a utilizar. No âmbito do manual escolar, aqui em relação ao 1.º CEB, esta autonomia será partilhada, tendo em conta que a seleção do manual é feita por um conjunto de professores/as. Finalmente, no que à avaliação diz respeito, o/a educador/a acordo com o desenvolvimento da sua ação planeada, dispõe da possibilidade de se questionar acerca do que as crianças experienciaram e aprenderam, sendo estes dois últimos aspetos orientadores da avaliação que se irá preconizar. Desta então, avaliar consiste na recolha de informação necessária e indispensável na tomada de decisões acerca da própria ação pedagógica (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Podemos ainda afirmar que o/a professor(a) dispõe de uma autonomia colegial em relação às modalidades e aos procedimentos avaliativos, e de uma autonomia subjetiva na aplicação dos critérios pelos quais avalia.

Gerir o currículo pressupõe, para Roldão e Almeida (2018), distinguir alguns pressupostos. Por um lado, implicará diferenciar as opções de cada escola numa lógica de contextualização do currículo, de forma a redarguir melhor as características desse contexto e maximizar as suas potencialidades específicas. Por outro, acarretará diferenciar os projetos curriculares dos grupos e das turmas no sentido de melhorar as aprendizagens e o desenvolvimento. Por fim, implicará uma distinção dos modos de organizar o trabalho das crianças e dos alunos, em harmonia com a restante equipa de docentes, no sentido de garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.

A gestão curricular está relacionada, portanto, com a forma como o/a educador/a e professor/a “interpreta e (re) constrói o currículo, tendo em conta as características dos seus alunos e as suas condições de trabalho” (Ponte, 2005, p. 11), exprimindo-se em dois níveis: um macro e outro micro. O macro está relacionado com o planeamento da prática pedagógica ou letiva e o micro com a realização dessa mesma prática na atividade pedagógica ou na unidade letiva básica (Ponte, 2005).

Chegados a este ponto de discussão, importa introduzir os conceitos de professor-investigador e professor-reflexivo, na medida em que a gestão curricular depende dessas posições. No primeiro, o/a docente tem um papel na produção do currículo, sendo este visto como um projeto direcionado para a resolução de problemas práticos, adequado ao contexto escolar e repartido pela administração central e pelos agentes educativos (Morgado, 2005). No segundo, o/a docente tem uma função na produção do currículo enquanto construção emancipadora, produzida a partir dos problemas e atitudes das crianças e dos alunos e aplicado numa visão de interpretação, que emerge do trabalho cooperativo dos colegas docentes, da escola e de todos aqueles que intervêm no processo curricular (Ibidem). Mais adiante, far-se-á uma contextualização melhor destes termos, servindo esta achega apenas como forma de enquadrar a sua importância na construção e gestão do currículo.

Flores e Flores (1998) declaram que a participação do/a educador/a e do/a professor/a no desenvolvimento do currículo e na inovação curricular se encontra “numa linha que vai do mero executor ao profissional crítico, dependendo da margem de autonomia e das competências que se lhe atribuem” (p. 87), sendo que quanto mais extenso for a implicação dos/as educadores/as e professores/as nos processos de conceção, gestão e desenvolvimento do currículo, melhores serão as hipóteses de responderem à multiplicidade de situações da população escolar (Leite, 2002).

Ainda nesta lógica de professor-investigador e professor-reflexivo, Barroso e Leite (2010) compreendem que a formação de docentes, quer no seu formato inicial, quer ao longo da carreira, é fundamental para uma postura e uma orientação críticas e reflexivas, centradas na escola, com contribuições para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Neste sentido, as autoras concebem a formação como determinativo fundamental para os debates que permitem delinear os caminhos que promovam o questionamento e a reflexão coletiva sobre as práticas, e em especial, para a organização do currículo em contexto e a sua gestão de forma flexível. Isto significa que a postura de professor-investigador e professor-reflexivo coloca no/a educador/a e professor/a, para além do seu papel de especialista numa área curricular/disciplina, o papel de construtor e gestor do currículo.

Para concluir, a forma como o/a educador/a e o/a professor/a assume a construção e a gestão do currículo, contextualiza-o enquanto currículo em ação, que é materializado mediante um plano de pedagógico ou de ensino-aprendizagem em sintonia com decisões com intencionalidade pedagógica ou didáticas e onde, ao mesmo tempo, o/a educador/a e professor/a assumem competências curriculares ao nível do contexto de realização, nomeadamente, na operacionalização dos objetivos de aprendizagem, tendo em consideração os objetivos curriculares; na sequencialidade e gestão dos conteúdos; na escolha de métodos, técnicas e atividades; na utilização e produção de materiais curriculares; na manipulação dos recursos educativos; e na implementação de procedimentos de avaliação (Pacheco, 2001).

Capítulo II - Metodologias e Estratégias de Ação Pedagógica

A análise dos tópicos anteriores, com especial destaque para a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, a *Lei-Quadro n.º 5/97*, as OCEPE e a Organização Curricular e Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB, permitiu-me afirmar que algumas metodologias pedagógicas e estratégias de ação estão neles subjacentes, também intercalados com o perfil do/a Educador/a de Infância e o/a Professor/a de 1.º CEB, enquanto gestores do currículo. Assim, nos pontos seguintes, far-se-á uma abordagem o às várias metodologias e estratégias de ação que, à luz das práticas pedagógicas, pareceram de maior relevância, nomeadamente as metodologias Prática Reflexiva, a Metodologia de Trabalho de Projeto, a Aprendizagem Cooperativa, a Diferenciação Pedagógica, a Interdisciplinaridade e a Pedagogia Afetiva, numa lógica de que todas elas se relacionam e se potenciam mutuamente.

2.1. A Prática Reflexiva

O pensar e refletir sobre a prática deveria ser um exercício permanente no quotidiano profissional da docência, uma vez que é fundamental refletir em relação às estratégias e métodos de ensino-aprendizagem que são aplicados nos contextos de grupo e sala, sem perder de vista o objetivo central que é a aprendizagem e o desenvolvimento.

Comece-se, então, pela definição do conceito de prática reflexiva. Dewey (1989) define-a como aquela que implica a consideração de qualquer crença ou prática de modo ativo, constante e prudente, enquadrada nas fundamentações que a suportam e nas consequências que a mesma conduz, não sendo, por isso, um manual de procedimentos a seguir, mas uma forma holística de cada docente conhecer, compreender e responder aos problemas de cada contexto em particular.

Lalanda e Abrantes (1996) aditam a importância do espaço temporal da atividade reflexiva, na medida em que se reconhece e questiona o passado, para alterar o presente e incluir o futuro, de forma a resolver um problema.

Para Russell (1991) refletir significaria compreender o ensino e aprendizagem, num processo diretamente relacionado com a análise da experiência individual, uma vez que o/a educador/a e professor/a tentam interpretar e compreender os contextos que os

envolve, facilitando a tomada de decisões e estratégias com o objetivo de alterar algum comportamento individual ou coletivo.

Brookfield (citado por Reis, 2006) enquadra-se na mesma definição, referindo que a prática reflexiva deve basear-se na experiência de cada profissional, uma vez que só a partir delas é que o sujeito se pode confrontar com dilemas e conflitos.

Alarcão (1996) afirma que a reflexão tem um papel central na construção do conhecimento, sendo um instrumento fundamental na passagem do saber ao saber-fazer, na formação de professores/as, com o intuito de encontrar respostas para os problemas, respostas essas que podem ser consolidadas pela reflexão, a partir do momento que o problema seja compreendido e os saberes sejam reorganizados. Alarcão e Tavares (2003) referem-se à importância da reflexão sobre as pessoas, as experiências, os contextos e as interações, como algo que permite um desenvolvimento profissional que se complementa com a interação entre as variáveis docente, criança/aluno e conhecimento. Alarcão e Roldão (2008) consideram que a reflexão é vista como promotora do conhecimento profissional, já que provoca o questionamento permanente de si mesmo e das práticas.

Schön (2000) defende a ideia de que, na prática reflexiva, existem três níveis de reflexão:

- a) Reflexão-na-ação: processo de diálogo com uma situação problemática que obriga a uma intervenção concreta e rápida, através de processos intuitivos, ou seja, trata-se da tomada de decisões enquanto se processa a atuação;
- b) Reflexão-sobre-a-ação: sucede-se numa circunstância posterior à própria ação, organizando-se de forma mais rigorosa;
- c) Reflexão sobre a reflexão-na-ação: momento que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir conhecimento, através de uma prática investigativa, cujas pesquisas são fundamentais.

Perrenoud (1993) salienta que, na educação, a reflexão sobre a prática é uma condição fundamental ao/à professor/a.

Uma prática reflexiva implica, para alguns autores (Dewey, 1989; Pollard, 1997) algumas atitudes por parte do/a educador/a e professor/a, nomeadamente:

- a) Implementação de uma pedagogia afetiva, conceito que será explicado mais à frente (Pollard, 1997);

- b) Ter uma mente aberta, ou seja, estar livre de “preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias” (Dewey, 1989, p. 43);
- c) Ter responsabilidade, isto é, ser coerente na sua ação, tendo em conta aquilo que se defende, com especial atenção para as consequências a que uma ação conduz (Dewey, 1989);
- d) Ter empenhamento, ou, por outras palavras, agir de forma energética e entusiasta e propor as atividades com dedicação e paixão (Dewey, 1989).

Neste sentido, os/as educadores/s e professores/as reflexivos sintetizam e comparam dados, examinam e avaliam os fatores responsáveis para o sucesso de uma ação específica, tomando decisões na prática, através da seleção de estratégias que visam identificar e resolver problemas. Estas características, em suma, correspondem a uma/a educador/a e professor/a críticos consigo próprios, flexíveis, propícios à mudança, aptos para analisar e questionar as suas práticas, cientes de uma série de aptidões cognitivas e relacionais. O/a educador/a e professor/a reflexivo é alguém consciente da sua autonomia, do seu papel enquanto produtor de conhecimento e gestor de currículo (Reis, 2006).

Assim sendo, a prática reflexiva implica, por parte dos/as educadores/as e professores/as, o domínio de competências cognitivas e metacognitivas, no sentido de criticar a sua prática, assim como os valores implícitos, os contextos em que se desenvolvem e as consequências que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática.

De acordo com as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), e como já se viu anteriormente, a reflexão deve ser exigida ao/à educador/a. São, aliás, várias as vezes em que a reflexão sobre a prática é indicada, como por exemplo: “exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (p. 13); “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (p. 15); “reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece” (p. 27); “reflita sobre as suas potencialidades” (p. 27). Assim, segundo este documento, a reflexão define a intencionalidade educativa que caracteriza a atividade do/a educador/a e lhe confere coerência e consistência, atribuindo, por essa via, sentido à sua identidade e prática profissional.

Posto isto, a prática reflexiva, em contexto de EPE, deve ser alicerçada na observação, no registo, na utilização de uma escuta sensível e na certeza de que cada criança tem o seu tempo e as suas especificidades. O momento de refletir sobre a prática

docente faz com que o/a educador/a possa repensar estilos e reafirmar outros que, até, poderão parecer muito simples na educação de infância. A escuta sensível, característica da Pedagogia Afetiva que será abordada mais à frente, possibilita muito além de apenas ouvir, e a prática reflexiva em EPE pode permitir ao/à docente observar que quanto maior o envolvimento, quanto maior a entrega na tentativa de compreender o que é dito e feito, quanto maior for a atenção centrada nas características de cada criança e de grupo, mais possibilidades de reflexão existirão e, conseqüentemente, melhor propostas de aprendizagens significativas surgirão. Schneider (2015) elucida:

Esta forma de escutar – vendo, sentindo – torna o ato completo quando se trata da Educação Infantil, até porque nem sempre as crianças falam sobre os seus interesses e necessidades: muitas vezes elas os demonstram com expressões faciais, corporais, com sons ou até mesmo com o silêncio. (p. 71)

Silva (2011) assevera que “a escuta é um processo permanente que alimenta a reflexão, o acolhimento e a abertura ao outro, condição indispensável ao diálogo e à troca, ao buscar um trabalho fundamentado nos interesses e necessidades das crianças” (p. 25). Moss (2010) adita que o/a educador/a precisa ser mais atento à conceção de possibilidades do que, propriamente, à procura de metas predefinidas e ter a responsabilidade de escolher, experimentar, debater, refletir e modificar, concentrando-se na organização de momentos e não na ansiedade de atingir resultados. Neves (2016) avança que a prática reflexiva seja posta em prática “com as crianças da educação pré-escolar e seja estimulada ao longo de toda a formação, inicial e contínua dos indivíduos, de forma a contribuir para a sua autonomia reflexiva e crítica” (p. 59).

No 1.º CEB, é fundamental que o/a professor/a se assuma, também, como “um investigador da sua própria prática” (Lopes & Silva, 2012, p. 48), utilizando “os resultados dos alunos para perceber as áreas de investigação em relação às quais pode necessitar de aprofundar os seus conhecimentos profissionais” (Ibidem). Esta prática reflexiva sobre a planificação elaborada, as metodologias e estratégias a que recorre em aula, as dificuldades e aspetos a melhorar, as aprendizagens efetuadas pelos alunos e a avaliação são fundamentais e, acrescenta Alarcão (1996), para que tenham “um carácter verdadeiramente formativo, isto é, dinâmico e construtivo, elas têm de ser imbuídas da tal curiosidade perscrutadora e inquietante que se traduz numa atitude de questionamento permanente” (p. 9).

Para encerrar este tópico, importa salientar que a prática reflexiva se traduz no *modus operandi* de um profissional que procura uma constante busca de atualização e reformulação da prática educativa, com vista à melhoria do bem-estar, das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e dos alunos, tratando-se de um processo que implica uma “dinâmica construtivista, situado nos contextos onde decorre a acção e, por isso, é interactivo e multidimensional, considerando-se essencial para a melhoria da qualidade das práticas educativas” (Neves, 2007, p. 79).

2.2. A Metodologia de Trabalho de Projeto

De origem latina, a palavra projeto sugere a ideia de lançar para diante (*projectare*). As suas influências gregas alargaram o conceito para a noção de problema (*ballein*).

A metodologia de trabalho de projeto remonta ao movimento de educação progressista, lançado por John Dewey, em 1897 (Araújo, 2014), que preconizava abordagens pedagógicas que envolviam o experimentalismo, a preocupação com as necessidades e motivações intrínsecas das crianças, assim como os seus ritmos de aprendizagem e restantes diferenças individuais, interligando sempre a teoria com a prática (Barbosa & Moura, 2013).

Desde então, vários autores conceptualizaram a metodologia de trabalho de projeto:

- a) “O trabalho de projeto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas” (Castro & Ricardo, 2002, p. 11);
- b) “Uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique, & Santos, 1989, p. 140);
- c) “O Trabalho de Projeto é um método de trabalho que se centra na investigação, análise e resolução de problemas em grupo” (Monteiro M. , 2007, p. 87);
- d) “O trabalho de projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p. 3);

- e) “É uma metodologia ativa que envolve uma atuação do espírito, envolve um processo ativo de assimilação orgânica iniciado internamente” (Oliveria-Formosinho, 2011, p. 54);
- f) “É construtivista pois vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência” (Spodek, 2010, p. 73).

No seu âmbito geral, e na análise das várias definições, trata-se de um método de trabalho direcionado para a resolução de problemas, que exige a participação de cada membro de um grupo, de acordo com as suas capacidades, com o objetivo de realizarem um trabalho conjunto, que será definido, planejado e estruturado de comum acordo. Por outro lado, para que possa ser efetivamente promotor de desenvolvimento e aprendizagens, é fundamental que esse problema seja levantado pelas crianças, quer de forma direta, quer através de demonstrações implícitas, e que estas o considerem pertinente. Isto prevê que as atividades não possam ser forçadas às crianças, pelo contrário, deverá contribuir para uma adesão e participação ativa e motivada de todo o grupo, com estímulos para a aquisição de novas aprendizagens (Monteiro M. , 2007)

Importa, ainda, referir que esta metodologia pode ser utilizada em todas as idades e, como tal, em qualquer nível educativo ou de ensino (Rangel & Gonçalves, 2010), bem como, em todas as áreas do saber e disciplinas (Ferreira & Santos, 2000). A sua duração não tem regras fixas, dependendo do tipo de projeto, das especificidades dos seus participantes, sendo importante estipular um prazo que não seja demasiado curto, para que todas as suas fases sejam respeitadas, e que não seja demasiado extenso, para que não se perca o interesse e entusiasmo do grupo (Rangel & Gonçalves, 2010).

De acordo com os autores referidos na análise concetual, em relação às suas características, a metodologia de trabalho de projeto, deve ter:

- a) Intencionalidade: deve depender do contexto e do envolvimento do grupo e de capacidade de elaboração de uma visão partilhada, com abertura de espírito, capacidade de escuta, flexibilidade para alternativas e possibilidade de erro, diagnosticar problemas e encontrar soluções, questionar-se, clarificar valores, analisar e refletir;
- b) Responsabilidade e autonomia: no desenvolvimento do projeto, nas decisões a tomar e na análise e partilha dos resultados;

- c) Autenticidade: as decisões devem ser, fundamentalmente, dirigidas pelos intervenientes, a partir da identificação das suas próprias necessidades;
- d) Complexidade: deve integrar múltiplas dimensões, de tentativa e erro, que permitam refletir, organizar e reorganizar;
- e) Criatividade: a realização de um projeto acarreta a recriação de informação e formas criativas de responder aos problemas;
- f) Processo e produto: o projeto deve ser desenvolvido mediante uma planificação por fases, consoante os resultados de cada uma delas.

Partindo da alínea f), elaborou-se a Tabela 3 com a perspetiva de vários autores (Ferreira & Santos, 2000; Cosme & Trindade, 2001; Castro & Ricardo, 2002; Leite, Gomes, & Preciosa, 2001; Formosinho & Gambôa, 2011) sobre as diversas fases da metodologia de trabalho de projeto.

Tabela 3 - Etapas da Metodologia de Trabalho de Projeto.

Autores	Fases
Ferreira & Santos (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação do problema; 2. Identificação e escolha dos problemas parciais; 3. Constituição dos grupos de trabalho; 4. Planificação do trabalho; 5. Trabalho de campo; 6. Dinâmica da teorização e pesquisa no terreno; 7. Produção dos registos e apresentação ao grande grupo; 8. Crítica avaliativa dos trabalhos de grupo; 9. Globalização; 10. Avaliação do trabalho de projeto.
Cosme & Trindade (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formulação e seleção do problema central; 2. Formulação de problemas parcelares; 3. Planificação do trabalho; 4. Desenvolvimento do projeto; 5. Preparação da apresentação pública do projeto; 6. Apresentação pública do projeto; 7. Avaliação final
Castro & Ricardo (2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolha do problema geral; 2. Identificação e escolha de problemas parcelares; 3. Planificação do trabalho; 4. Desenvolvimento do projeto; 5. Avaliação intermédia do progresso; 6. Preparação da apresentação pública do projeto; 7. Apresentação pública do projeto; 8. Balanço final.
Leite, Gomes, & Preciosa, 2001	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enquadramento estrutural do problema que vai ser sujeito a investigação; 2. Escolha e formulação do problema; 3. Escolha e formulação dos problemas parcelares; 4. Planificação do trabalho; 5. Desenvolvimento do projeto; 6. Produção do trabalho final; 7. Apresentação dos resultados;

	8. Avaliação final.
Formosinho & Gambôa, 2011	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação de um problema; 2. Traçar um itinerário reflexivo; 3. Identificar objetivos e hipóteses; 4. Planificação de ação-pesquisa; 5. Desenvolvimento da pesquisa; 6. Identificação e desenvolvimento da resposta-solução; 7. Reflexão e sistematização do projeto;

Fonte: Ferreira & Santos, 2000; Cosme & Trindade, 2001; Castro & Ricardo, 2002; Leite, Gomes, & Preciosa, 2001; Formosinho & Gambôa, 2011.

A metodologia de trabalho de projeto foi desenvolvida no estágio em contexto de EPE, com a realização de atividades planeadas segundo os interesses das crianças, através de um conjunto de fases de desenvolvimento adaptadas do proposto pelos autores referidos anteriormente e, por isso, abertas e flexíveis, atendendo às especificidades das atividades a desenvolver, e à definição ou adaptação de cada uma das fases a implementar.

Em EPE, o trabalho de projeto surge quando a curiosidade natural das crianças as levam a querer responder a questões às quais não sabem responder e em que o sentido de cooperação, que será abordado no tópico seguinte, é fundamental, uma vez que o projeto se realiza com a envolvimento de vários participantes. Esta forma de trabalhar permite, na senda de Dewey (2002), que a escola tenha a possibilidade de:

Associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser um local onde apenas decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstrata e remota, uma hipotética vivência futura. (p. 26)

Por outras palavras, é uma metodologia que visa proporcionar uma abordagem pedagógica com utilidade e sentido, numa motivação constante para a aprendizagem e, conseqüentemente, com contribuições visíveis para o desenvolvimento de novas competências, que visam o sucesso na escola e na sociedade, nomeadamente a estimulação da aprendizagem cooperativa e/ou colaborativa, a implementação de hábitos de pesquisa e a capacidade para seleccionar e analisar a informação em função dos objetivos, o desenvolvimento do trabalho autónomo, a responsabilidade, a capacidade de tomar decisões, de liderar e de aprender a aprender (Ferreira, 2013). Para além disso, o desenvolvimento intelectual não se desenvolve apenas por estas capacidades mencionadas, mas, ainda, pela “sensibilidade emocional, moral e estética” (Katz &

Chard, 1997, p. 4), uma vez que o questionamento e a resolução de problemas permitem o conhecimento e uma reflexão geral sobre o mundo.

2.3. A Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999), a cooperação compreende a ideia de se trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns, levantando a perspectiva de que cada aluno só será bem-sucedido se todos o forem. DeVries e Zan (citadas por Fosnot, 1999), referem que cooperar indica a tentativa de alcançar um objetivo em comum, com coordenação dos próprios sentimentos e expectativas com os dos outros.

Assim sendo, o trabalho cooperativo implica o empenho de um grupo na prossecução de um objetivo partilhado. Segundo Lopes e Silva (2013), o trabalho cooperativo é uma metodologia na qual “os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o/a professor/a, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4), com consequências muito benéficas para os alunos, como se verá mais à frente.

Freitas e Freitas (2003) referem que é um método que coloca os alunos como figura central do processo de aprendizagem, na medida em que lhes é “proporcionada uma série de atividades, através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas” (p. 9).

Pujólas (citado por Fontes & Freixo, 2004) adita que se trata de um recurso ou estratégia que tem em apreciação a multiplicidade de alunos existentes na turma (ou crianças existentes no grupo), em que se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se houver cooperação entre os elementos.

A aprendizagem cooperativa pode ser definida, assim, como “um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de escolaridade” (Freitas & Freitas, 2003, p. 21).

Balkom (citado por Lopes & Silva, 2009) afirma que é uma estratégia de ensino e aprendizagem, organizada em pequenos grupos, em que cada elemento apresenta níveis de aprendizagem e de capacidade distintos, mas em que todos são implicados numa função, com responsabilidades. Portanto, a aprendizagem cooperativa acontece quando

“os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o/a professor/a, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2013, p. 4). Ela resultará, logo, da correlação de alguns princípios básicos, definidos por Johnson, Johnson e Holubec (1999). Em primeiro lugar, a existência de uma interdependência positiva, uma vez que cada aluno fica implicado no sucesso ou fracasso de todos os elementos, incluindo o seu (Fontes & Freixo, 2004). A responsabilidade individual e de grupo também são desenvolvidas, no sentido em que “o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objectivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum” (Lopes & Silva, 2013, p. 17).

Por outro lado, depreende-se uma interação estimuladora, na medida em que “só pode cooperar quem se conhece e aceita: por isso os grupos têm de ser suficientemente pequenos para que todos (...) se possam fitar olhos nos olhos” (Freitas & Freitas, 2003, p. 34), de modo a se envolverem numa tarefa em que todos participem. No trabalho cooperativo, diversas competências sociais são estimuladas, nomeadamente “saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente a esperar; ajudar os outros; etc. (Lopes & Silva, 2013, p. 19).

Existe, ainda, um processo ou avaliação do grupo, enquanto momento de reflexão sobre o trabalho realizado por cada elemento do grupo e sobre os objetivos atingidos (Freitas & Freitas, 2003), ou seja, privilegia-se uma avaliação formativa que “dá feedback aos alunos sobre o processo de aprendizagem, incluindo a reflexão dos alunos sobre o que ainda precisam de fazer para alcançar os seus objectivos e que competências sociais necessitam de melhorar para se tornarem mais eficazes como grupo” (Lopes & Silva, 2012, p. 11).

Em relação às vantagens da aprendizagem cooperativa, pode-se elencar as seguintes:

- a) Pode ser fator de motivação e um instrumento de combate à discriminação, à indisciplina e à exclusão social (Estanqueiro, 2010), com o potenciamento da igualdade de oportunidades para todos os elementos (Sanches, 2014);

- b) Privilegia-se o incentivo do grupo em vez do incentivo individual (Sanches, 2014), com consequências positivas para a autoestima, melhoria das competências no pensamento crítico e maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros (Freitas & Freitas, 2003);
- c) Desenvolvimento das relações entre os alunos, potenciando o aumento do espírito de equipa, da solidariedade e da cumplicidade nas relações entre os alunos (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999);
- d) As atividades cooperativas são mais produtivas que as outras (Arends, 1995).

No que concerne às desvantagens da aprendizagem cooperativa, compreende-se as seguintes:

- a) Dispersão da responsabilidade, isto é, algumas crianças ou alunos empenham-se mais e têm maior produtividade que outros (Slavin, 1983), cabendo ao/à professor/a tentar contornar esta desvantagem através da, por exemplo, distribuição de tarefas por todos os elementos;
- b) A socialização e as relações interpessoais podem ter primazia em relação à aprendizagem conceptual (Lopes & Silva, 2013);
- c) Pode haver um aumento dos estatutos dentro do grupo, na escolha de alguém que ocupe o trabalho do/a professor/a, tornando-se a aprendizagem passiva (Ibidem).

Posto isto, é possível afirmar que a aprendizagem cooperativa não é uma metodologia de fácil aplicação e, por isso, não deverá ser implementada como única solução pedagógica para um grupo ou turma, mas, pelo contrário, devem ser proporcionados momentos de:

- i) trabalho individual, para que “(...) cada aluno disponha do tempo e da calma suficientes que lhes permitam reflectir sobre o que aprendeu”; ii) exposição pelo/a professor/a, “fundamentais para a clarificação e ilustração de conteúdos”; e iii) trabalho em grupo-turma, promovendo a partilha e o confronto de ideias (Cochito, 2004, p. 81).

2.4. A Diferenciação Pedagógica

Cada criança é um indivíduo único e de características particulares. As diferenças cognitivas, socioculturais e psicológicas estão relacionadas ao contexto em que a criança

e o aluno se encontra inserido e a fatores intrínsecos. Posto isto, cada criança e/ou aluno tem o seu próprio estilo de aprendizagem e devem ser, por isso, criadas condições efetivas para que todos possam aprender e se desenvolver (Perrenoud, 2000). Assim, tendo em conta todas essas diferenças de interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem, “os alunos aprendem melhor quando o/a professor/a toma em consideração as características próprias de cada um (...); quando os professores respeitam a individualização” (Grave-Resendes, 2002, p. 14).

Legrand, em 1973, utilizou a expressão diferenciação pedagógica para se referir à adaptação dos conteúdos e dos processos às características particulares de cada indivíduo, com o objetivo de alcançar o sucesso do maior número possível de alunos, possibilitando que cada um encontrasse a melhor maneira de aprender, tendo em conta as suas características (Pourtoit, 1999).

A expressão diferenciação pedagógica engloba diversas dimensões e é bastante abrangente, não reunindo o consenso dos diversos autores e investigadores. Posto isto, procedeu-se a uma análise atenta das várias definições, organizadas em seguida:

- a) “É romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (Perrenoud, 2001, p. 26);
- b) “Identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes, 2002, p. 24);
- c) Processo no qual os professores têm a necessidade de adaptar e apropriar métodos de ensino e estratégias de aprendizagem e de estudo, com o objetivo de fazer progredir no currículo uma ou mais crianças (Gomes, 2001);
- d) “Não é um método pedagógico, mas sim a assunção de todo o processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das ações e atividades realizadas nas escolas” (Boal, 1996, p. 19);

Estas definições serão suficientes para se compreender que a diferenciação pedagógica, centrada numa aprendizagem cooperativa, é fundamental para o desenvolvimento dos princípios da inclusão, da integração e da participação democrática (Niza, 1998).

Na diferenciação pedagógica, considera-se cada criança/aluno como um indivíduo único, com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, culturais e sociais, tendo como objetivo primordial o sucesso educativo de cada um, na sua diferença. A uniformização dos conteúdos, dos ritmos de progressão, de métodos, didáticas e práticas pedagógicas e organizacionais é completamente colocada de parte, trazendo cada criança/aluno para o centro da sua aprendizagem, tornando-o parceiro do/a educador/a professor/a e dos colegas, em igualdade de oportunidades de respostas do processo pedagógico, algo que está, inclusive e como já se verificou anteriormente, estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, com clara referência a todas as crianças, independentemente das suas características e diferenças individuais.

Concluindo, a diferenciação pedagógica será a prossecução de estratégias de adequação do trabalho pedagógico com as crianças e os alunos do grupo, em função das necessidades, ritmos de aprendizagem/trabalho e dificuldades individuais.

2.5. A Interdisciplinaridade

Frank (citado por Klein, 1996) refere-se à origem do termo interdisciplinaridade no Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais, quando ele terá sido utilizado como uma espécie de redução burocrática para as pesquisas que envolvessem duas ou mais classes profissionais.

De acordo com Fazenda (2013), a interdisciplinaridade deu os seus primeiros passos em meados da década de 60, naquele que foi um período marcado por grandes movimentos estudantis que reivindicavam um ensino menos expositivo e mais sintonizado com as grandes questões da(quela) atualidade.

Desde a década de 1970, através de vários autores, como Jantsch (citado por Silva, 2009), que defendia a sua utilização para além da “mera justaposição de matérias diferentes” (p. 49), que a interdisciplinaridade encetou um caminho de debate enquanto conceito pedagógico, tendo sido gradualmente integrada no ensino, mais por iniciativa

concreta da docência, como forma de atender aos ensejos das crianças/alunos e dos docentes, que, tal como Sebarroja (2001), acreditavam que “a fragmentação do conhecimento contribui para a redução e a simplificação do seu caráter complexo, para o distanciamento do mundo experimental dos alunos e para a sua descontextualização” (p. 58). Pegando nesse ponto, de que a interdisciplinaridade tem sido efetivada por iniciativa, sobretudo, da classe docente, Pombo (2004) refere que são os/as professores/as que vêm realizando, ao longo do tempo, experiências de ensino que interligam e integram os vários saberes disciplinares e implicam algum tipo de trabalho colaborativo e cooperativo entre duas ou mais disciplinas.

Leis (2005) refere que "a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar" (p. 7). São, por isso, várias as abordagens epistemológicas e, assim sendo, a sua definição não é simples, havendo, até, concepções distintas, mas comungando a certeza de que veio dar um significado novo ao ensino, sugerindo que o trabalho seja feito em sintonia, na centralidade da/o criança/aluno enquanto agente ativo, particular e único. Isto significa que o desenvolvimento e as aprendizagens das/os crianças/alunos são potenciados mediante o respeito pelas necessidades das/os mesmas/os.

De acordo com Delattre (2006), a interdisciplinaridade tem como objetivo:

Elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de uma maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas (p. 280).

Para Roldão e Almeida (2018), “a interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (p. 42). Marion (citado por Pombo, Guimarães, & Levy, 1993) define-a como a cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto.

Para Piaget (citado por Pombo, Guimarães, & Levy, 1993), a interdisciplinaridade surge como permuta recíproca e incorporação mútua entre várias disciplinas resultando num enriquecimento. Já Pombo (2004) refere-se ao termo como a “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz (...) a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (p. 32).

Para Palmade (citado por Pombo, Guimarães, & Levy, 1993), a interdisciplinaridade representa “a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber” (p. 45).

Morin (2002) entende a prática interdisciplinar como a formação de alunos para uma visão global de mundo, que os prepare para a articulação, correlação, contextualização e globalização dos conhecimentos adquiridos. Morin também se refere à necessidade de se contextualizar cada disciplina dentro da interdisciplinaridade, ou seja, da importância de se inserir especificamente as partes no todo, para que nenhum conhecimento fique disperso e não se coadune na visão geral de mundo.

Estamos perante, portanto, uma flutuação de definições que sugerem, por um lado, a simples cooperação entre disciplinas e, por outro, o seu intercâmbio mútuo e integração recíproca, ou, ainda, o rompimento da raiz de cada disciplina para a construção de uma proposição universal. No entanto, é premente sublinhar, na perspectiva deste estudo, que a interdisciplinaridade, cuja conceção, já se viu, remete para uma aprendizagem oblíqua, resultado da intersecção de conteúdos, não pode ser entendida como uma porta para a criação de uma única disciplina do Saber; pelo contrário, deverá ser fator de desenvolvimento de raciocínio, na medida em que as aprendizagens integradoras atuam, também, em campos particulares, garantindo “a passagem de uma acumulação de informação à articulação, à relação, à integração que todo o conhecimento envolve” (Pombo, 2004, p. 119).

Acrescenta Fazenda (2013) que, na interdisciplinaridade, as noções, finalidades, habilidades e técnicas apontam, sobretudo, para o favorecimento do processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e a sua integração. Na senda da mesma autora, resgata-se, aqui, uma ideia que parece muito apelativa, no contexto da educação atual e nas reflexões que devemos fazer dela. Fazenda (2011) refere que:

O que se pretende, portanto, não é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. A Interdisciplinaridade torna-se possível, então, na medida em que se respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor. (p. 89)

Isto significa que a interdisciplinaridade, neste contexto, pode ser entendida como uma forma de se refletir mais aprofundadamente sobre a humanidade e as suas relações, no sentido de uma nova visão educativa e não apenas como a integração formal e burocrática das disciplinas em áreas do conhecimento, de caráter instrumental e metodológico nas diversas orientações curriculares. Na lógica deste pensamento, Thiesen (2008) sugere que:

A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). (p. 5)

Pombo (1993) propõe, também na mesma linha, a interdisciplinaridade como a “combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (p. 13).

Revelando esta sublime, porém, complexa iniciativa, o/a educador/a ou o/a professor/a terá um papel fundamental na organização dessa própria interdisciplinaridade. Ela pedirá a necessidade de uma atitude reflexiva e da manutenção de uma visão humana do ensino, capaz da utilização de estratégias e ferramentas que potenciem as aprendizagens e o desenvolvimento.

Parece que, acima da preocupação em nortear o conceito, grande parte dos autores pretende descobrir um sentido epistemológico para o termo e, dessa forma, determinar qual o seu papel e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Assim, na dificuldade de se deparar com a forma fragmentada como os currículos escolares estão estruturados, está na mão de cada educador/a e professor/a estipular a importância e relevância que dá a cada área ou a cada disciplina, no sentido de haver um esforço institucional para um construir de experiências interdisciplinares, não obstante as dificuldades desse papel que passarão pelo facto de “o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda a ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos” (Thiesen, 2008, p. 39).

Portanto, para que a interdisciplinaridade tenha impacto positivo, os saberes e/ou as disciplinas, ou melhor, os/as docentes, deverão ser comunicativos entre si e concebê-las como processos históricos e culturais na prática de ensino e aprendizagem (Afonso, 2008), um trabalho que será intenso no planejamento e na articulação com o objetivo de se garantir que o resultado seja enriquecedor para as/os crianças/alunos e estimulante para os/as professores/as e educadores/as.

Na conjectura de todas as noções aqui esplanadas, compreende-se que a interdisciplinaridade implica uma grande modificação pedagógica, centrada numa aprendizagem holística, a par com uma forma muito específica de proporcionar aprendizagens e ensinar, em que o/a educador/a e o docente ganha um papel ainda maior de mediador e cujas características serão fundamentais para o sucesso dessa prática.

2.6. A Pedagogia Afetiva

A afetividade está presente na vida do ser humano desde o momento que nasce até a morte, cruzando todas as fases do seu desenvolvimento. Ela pode ser definida como “um conjunto de fenómenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza” (Codo & Gazzotti, 1999, p. 48).

Wallon (citado por Galvão, 1999) vai mais longe, referindo que:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinónimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (p. 61)

Durante muito tempo, o campo da afetividade era tratado de forma autónoma do campo da cognição. Piaget (1995) foi um dos primeiros a questionar essa separação, afirmando que elas seriam inseparáveis, uma vez que “a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas” (p. 37). Acrescentaria, ainda, que não se formam estados afetivos sem a participação dos componentes cognitivos, assim como não subsistem comportamentos puramente cognitivos, sendo que o afeto pode acelerar ou retardar o desenvolvimento das

estruturas cognitivas. Vygotsky (1991) referia, também, que afetividade e cognição seriam inseparáveis, na medida em que as emoções se agregam ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa na sua configuração.

Neste sentido, a criança, ao longo dos vários estágios do seu desenvolvimento, depende, por um lado, da capacidade cognitiva de quem a cuida para satisfazer as suas necessidades e, ao mesmo tempo, da afetividade dessas mesmas pessoas para que o seu desenvolvimento geral seja considerado normal. Por outras palavras, afeto e capacidade cognitiva interligam-se, uma vez que “a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa” (Dantas, 1992, p. 90).

Para Goldsmith e Harman (1994), a qualidade dessas relações vinculativas influencia o desenvolvimento das crianças, sendo que um vínculo relativamente seguro possibilita a construção de sentimentos positivos, como a alegria e a felicidade e, ainda, uma elevada autoestima. Jacobsen, Edelstein e Hofman (1994) seguem o mesmo propósito, fazendo um paralelo entre a ocorrência de relações afetivas positivas e o desenvolvimento mais avançado dos sistemas cognitivos, quer na infância, quer na adolescência.

No pico destas afirmações, situa-se a pergunta: e a aprendizagem, de que forma ela poderá ser potenciada pela afetividade?

Fontana e Cruz (1997) afirmam que, na escola, o ensino e a aprendizagem decorrem de trocas entre educador/a e professor/a com o grupo ou turma, em ambos os sentidos, e atravessam uma rede de relações históricas, sociais, económicas, pedagógicas, intelectuais e afetivas. Freire (1983, citado por Galvão 1995) acrescenta que não pode existir educação sem amor, enquanto Wallon (citado por Galvão, 1995) adita que deve haver, na escola, um movimento dialético entre afetividade, emoções e subjetividade com os processos cognitivos, a interação social e a racionalidade.

Compreende-se, portanto, que o processo de ensino e aprendizagem não pode separar os processos cognitivos das relações de afetividade, no sentido em que a escola não pode estar apenas voltada para a satisfação das necessidades básicas, mas, também – e sobretudo – para a construção de novas relações sociais, baseadas nos afetos, nas emoções e em valores e na certeza de que as conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um carácter eminentemente cognitivo. Isto significa que afetividade

e inteligência encontram-se interligadas, e quando isso é compreendido e colocado em prática, transportam a criança para um nível de evolução mais elevado.

Pedagogia afetiva será, então, o termo criado para designar as relações interpessoais de afetividade em sala de atividades ou de aula, consistindo na:

Introdução de fundamentações teóricas, técnicas e vivências que possibilitam a troca energética e o toque afetivo no processo de ensino-aprendizagem, de modo que as pessoas possam intercambiar a amizade, a ternura, a cooperação, o respeito mútuo, e tantos outros sentimentos positivos para fazer do ambiente escolar um espaço de bem-estar e realização pessoal. (França & Dias, citados por Turatti, Pessolato, & Silva, 2011, p. 130)

Ribeiro (2010) entende a pedagogia afetiva não como a troca ou manifestações de carinho físico, mas a preparação para o desenvolvimento cognitivo. Para Antunes (2000), todas as relações, sejam elas familiares, escolares ou profissionais, devem ser pautadas pela afetividade. Rossini (2002), por sua vez, realça que “as crianças que possuem uma boa relação afetiva são seguras, têm o interesse pelo mundo que as cerca, compreendem melhor a realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual” (p. 21).

A pedagogia afetiva constrói-se, assim sendo, através das experiências sociais que acontecem na escola, recaindo sobre o/a educador/a e professor/a o papel de despertar, em cada criança, as enormes potencialidades emocionais que as constituem, sendo, no fundo, um mediador no processo do desenvolvimento das trocas de afetividade enquanto ferramenta para a simplificação da aprendizagem. Uma mediação que terá como fundamento a ideia de que educar e ensinar não passa pelo ato de replicar informações, mas pela possibilidade de permitir, apoiar e acompanhar a criança a tomar consciência de si, dos outros, da sociedade em que vive e do seu papel dentro dela. Leite e Tassoni (2000) referem que:

As relações de mediação feitas pelo/a professor/a, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões. (p. 20)

Na lógica de que a pedagogia afetiva não se traduz no expressar ativo de carinho, ou, tampouco, na não negociação de regras ou limites, mas, sim, de toda uma ação bem mais complexa, estabeleceu-se algumas referências de qual será o papel da escola e, mais particularmente, do/a educador/a e professor/a na prossecução de uma pedagogia afetiva:

- a) Oferecer formação integral, isto é, intelectual, afetiva e social, com atenção para as emoções, sentimentos e sensações da criança, assim como das suas ideias que terão por base os quatro elementos que se interligam indissociavelmente – afetividade, movimento, capacidade cognitiva e a formação da personalidade (Wallon, 1986);
- b) Demonstrar respeito pelo educando como um ser de infinita capacidade (Wallon, 1986);
- c) Compreender o aluno no âmbito da sua dimensão humana, quer afetiva, quer intelectual, já que disso depende a qualidade da interação com o meio social para o desenvolvimento gradual e integral da criança (Ribeiro, 2010);
- d) Compreender e valorizar as crianças no seu processo de satisfação por serem quem são e como são e ajudá-las a desenvolver a sua autoestima como chave de uma aprendizagem bem-sucedida (Brigs, 2000);
- e) Ter e demonstrar paixão pelo objeto de ensino e pelos sujeitos ensinados (D’Andrea, 2000);
- f) Utilizar a escuta sensível, enquanto estratégia interdisciplinar e psicopedagógica, de forma a tornar a comunicação mais agradável, acolhedora, compreensiva e plena (Varella, citado por Fazenda, Tavares, & Godoy, 2018);
- g) Procurar a sua sensibilidade no sentido de melhor compreender o universo afetivo, imaginário e cognitivo de cada criança (Nunes, citada por Fazenda, Tavares, & Godoy, 2018);
- h) Promover os sentimentos de amizade, simpatia e interajuda entre as crianças, através de atividades em conjunto, da troca de ideias, de conversas e de partilhas de pontos de vista diferentes, uma vez que a motivação para cooperar depende de como as crianças compreendem os seus relacionamentos (Tognetta, 2004);
- i) Organizar e adequar um ambiente seguro, que ofereça oportunidades e possibilidades lúdicas e interativas, em que as fases sejam vivenciadas sob uma ótica construtivista de estímulos adequados, integrando valores, a ética e o educar à sua prática, de uma forma criativa e dinâmica, onde todos os espaços e momentos experienciados na escola beneficiem a construção da aprendizagem e da autonomia (Torquato, 2009);

- j) Exercer a sua autoridade com firmeza e tolerância, cordialidade e afeto, de forma a ajudar e orientar as crianças e os alunos (Bolívar, 2002).

Fazendo a ponte entre este ponto e os anteriores, nomeadamente o da prática reflexiva, compreende-se, facilmente, que nesta perspetiva, os/as educadores e professores/as que se envolvem afetivamente com o seu trabalho, conseguem avaliar regularmente as suas próprias suposições e crenças, assim como os resultados da sua prática, abordando todas as situações com uma atitude de quem pode aprender algo de novo com aquele processo.

Conclui-se, assim, este ponto com o reconhecimento de que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças devem ser construídos com base em relações e interações sociais significativas, fomentando-se a curiosidade e a criticidade, através de ações compartilhadas, e com a valorização das emoções, da afetividade, da sensibilidade e da inteligência reflexiva das crianças.

2.7. A Gestão, o Planeamento e a Avaliação na Prática Pedagógica.

A definição da intencionalidade educativa/pedagógica é, como já se viu anteriormente, um processo de aprendizagem que se prolonga no tempo, não é simples nem imediato. É dela que depende o planeamento da ação educativa, num processo reflexivo de avaliação constante. Por outras palavras, é a intencionalidade educativa/pedagógica do/a educador/a que caracteriza a sua intervenção e lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13).

A gestão, o planeamento e a avaliação, partem, essencialmente, de todos os documentos orientadores referidos anteriormente, mas implicam que o/as educadores/as assumam um papel muito ativo no processo de construção e gestão curricular, com base numa perspetiva reflexiva sobre as suas conceções educativas, ou seja, os fundamentos e princípios que devem guiar a sua prática pedagógica.

Em EPE, as intencionalidades educativas podem passar por garantir um ambiente de segurança e bem-estar, baseado no afeto e na confiança, na medida em que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição

pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 188). Pode, ainda, promover atividades integradas e significativas que possam corresponder aos interesses e necessidades das crianças, com respeito pelo ritmo de cada uma. Isto significa que é importante a participação de todas as crianças na construção e gestão do currículo, com a sua inclusão no planeamento e avaliação das atividades. Deve, também, promover situações de comunicação verbal (ou não verbal) entre crianças e adultos e entre pares, de modo a que sejam expressas todas as intenções, ideias, sentimentos, preocupações e vontades, uma vez que:

Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 11).

É potenciada, concomitantemente, a aquisição progressiva de maior autonomia, através de oportunidades para que as crianças possam fazer as suas próprias escolhas, com ajuda e mediação na resolução de problemas, e a promoção do respeito pelo outro na interação entre pares ou em grande grupo uma vez “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39). Pretende-se, por fim, uma boa relação com as famílias, integrando-as como intervenientes ativos no processo de aprendizagem das crianças.

Planear, gerir e avaliar o processo pedagógico implica, acima de tudo, agir de acordo com o que se observa, regista e documenta em relação ao grupo, em geral, e a cada criança, em particular, articulando-o com o contexto familiar e social das crianças. Só assim, a EPE poderá oferecer um ambiente de qualidade, estimulante e promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, contribuidoras para uma maior equidade. As OCEPE são muito claras ao especificar a existência de um ciclo educativo – “avaliar, planear, agir, avaliar, planear, agir...” (Cardona, 2017, p. 151) – numa repetição e aperfeiçoamento constantes e enquadrados no projeto pedagógico de grupo anual.

Neste contexto, planear significa, segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016):

- a) Refletir sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo;

- b) Prever situações e experiências de aprendizagem;
- c) Organizar e preparar recursos e materiais;
- d) Agir consoante o que foi planeado e reagir perante os imprevistos;
- e) Acolher as sugestões das crianças;
- f) Questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam;
- g) Compreender o que pode ser melhorado em todo o processo.

Porém, intrinsecamente interligado, avaliar é, segundo o mesmo documento (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016):

- a) Recolher informação necessária para tomar decisões sobre a prática;
- b) Escolher formas variadas de registar as suas observações;
- c) Selecionar os documentos resultantes do processo pedagógico e da interação com pais/famílias e outros parceiros que permitam periodicamente rever, analisar e refletir sobre a sua prática;
- d) Questionar-se sobre os seus objetivos concretos, no tempo e no espaço;
- e) Encarar a avaliação enquanto documentação do processo e descrição da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança;
- f) Valorizar as formas de aprender e os progressos de cada criança;
- g) Comparar cada criança consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo;
- h) Tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação;
- i) Fundamentar as razões das suas opções, junto de outros intervenientes no processo educativo;
- j) Estar aberto a um diálogo construtivo e formativo;
- k) Compreender a avaliação como algo que está reinvestido na ação educativa, numa perspetiva de avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.

Estes dois conceitos, planear e avaliar, são inseparáveis da prática pedagógica, na medida em que são parte integrante e fundamental do desenvolvimento pedagógico/curricular. Neste sentido, e como já se referiu por diversas vezes ao longo deste trabalho, as crianças devem ser envolvidas em todo o processo, considerando-a como agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e reconhecendo-lhe o direito de opinar nas decisões que lhe dizem respeito. A criança é, assim, um indivíduo

ativo no planejamento e avaliação das abordagens pedagógicas, assim como os agentes educativos diretamente ligados a si.

2.8. O Ensino Experimental das Ciências e as Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem.

Vários investigadores (Sá, 2002; Pires *et al.*, 2004) são de opinião de que a aprendizagem das ciências deve iniciar-se logo nos primeiros anos de vida das crianças. Sá (2002) refere que o ensino experimental das Ciências no 1.º CEB pode significar um elemento importante para que a escola seja encarada como um lugar de prazer, satisfação e realização pessoal, onde as crianças fazem coisas relacionadas aos seus interesses.

Caraça (2007) evidencia a importância da educação em ciência nos primeiros anos, mencionando que:

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o 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. (p.101)

É desde o 1.º CEB, portanto, com alicerces iniciados no EPE, que o ensino experimental deverá ser a base do ensino das Ciências, tendo em conta que, de acordo com Katz (2006), nesta fase as crianças têm mentes vivas e encontram-se ávidas por darem o melhor sentido ao que experienciam e observam.

Cachapuz (2007), por seu lado, sugere que o ensino das ciências começa demasiado tarde e termina demasiado cedo, referindo o 1.º CEB como o ponto de grande investimento, com consequências promissoras para o futuro dos alunos.

Assim sendo, a educação científica na escola deve consubstanciar-se em três componentes: a educação em Ciência, a educação sobre Ciência e a educação pela Ciência (Monteiro & Gomes, 2004).

Pires, Morais e Neves (2004) referem que a aprendizagem e o ensino das Ciências apoiado na realização de atividades experimentais, possibilita aos alunos o desenvolvimento de processos científicos, incluídos na aquisição de conteúdos e, ainda, o desenvolvimento de competências cognitivas simples “relacionadas com a aquisição de conhecimento que requer um baixo nível de abstracção, e que se manifesta na capacidade

de adquirir conhecimento factual e de compreender conceitos ao mais baixo nível” (Pires D. , 2002, p. 61) e competências cognitivas complexas “relacionadas com a aquisição de conhecimento que exige um elevado nível de abstracção e que se manifesta na capacidade de compreender conceitos ao mais alto nível e na aplicação de conhecimentos a situações novas” (Pires, 2002 p. 61).

Neste sentido, as atividades experimentais são fundamentais, na medida em que estimulam a criança ou o aluno ao conhecimento científico, gerando conflito cognitivo, e permitindo a previsão, a observação, a comparação e a reflexão que impellem à mudança conceptual e à construção do conhecimento científico. A criança é, assim, orientada para a obtenção de níveis de conhecimento de complexidade e alcance graduais. Por outras palavras, as atividades experimentais possibilitam que as crianças aprendam a exprimir as suas próprias formas de ver as realidades física e natural, complementá-las, reorganizá-las, criar relações, e aumentar o grau de complexidade.

A realização das atividades experimentais, no 1.º CEB, apoiar-se-á no Construtivismo de Bruner e no Sócio Construtivismo de Vygotsky, na medida em que o ensino-aprendizagem das ciências terá como base as informações que o aluno já detém. No construtivismo, o indivíduo é envolvido cognitivamente, tendo um papel crucial nas suas próprias aprendizagens, cria novos conhecimentos através dos conhecimentos anteriores. Já no sócio construtivismo, a aprendizagem acontece através da interação social mediante “contextos sociais diversificado” (Pires, 2002, p. 22).

LaCueva (citado por Costa, 1999), por seu lado, refere que “as actividades experimentais não dão apenas às crianças a possibilidade de adquirir conhecimentos importantes e interessantes, elas têm a oportunidade de adquirir também capacidades mentais e psicomotoras de grande valor para a sua vida” (p. 9).

No ensino das ciências, as atividades experimentais e as investigações são essenciais, na medida em que todo o processo de aprendizagem científica deve contemplar a aprendizagem simultânea do "fazer" e do "pensar." Desta forma, as experiências sugeridas devem incitar os alunos a estabelecerem relações entre o seu mundo mental e o problema concreto em estudo, entre as perguntas iniciais e os resultados da experiência (Pojol, 2003).

Sá (2002) indica um ensino experimental das ciências que seja reflexivo, percebido como “um todo em que pensamento e acção se combinam de forma circular e

recorrente” (p. 45). Isto significa que o trabalho experimental não passa apenas pelo trabalho prático, mas, pelas:

Investigações que os alunos possam desenvolver, recorrendo a recursos variados, experiências significativas, construindo, no seio de comunidades de aprendizagem, significados de conceitos próximos dos que são aceites pela comunidade científica”. (Oliveira, citado por Santos, 2002, p. 145)

Através desta aprendizagem ativa, os alunos são construtores do próprio conhecimento, uma vez que “aprender pressupõe um processo pessoal e ativo na construção do conhecimento” (Martins & Veiga, 1999, p. 25).

Martins *et al.* (2007) enumeram uma série de vantagens para o ensino experimental das Ciências, nomeadamente a satisfação da curiosidade das crianças; o estímulo da construção de uma imagem positiva e refletida acerca da Ciência; a promoção do desenvolvimento do pensamento criativo, crítico, metacognitivo; e a promoção da construção de conhecimento científico com significado social. Por outras palavras, o ensino experimental das Ciências possibilita uma série de conhecimentos, capacidades e atitudes.

Afonso (2008) elenca uma série de capacidades investigativas, entre as quais: observar; medir; classificar; seriar; registar; formular problemas; formular hipóteses; prever; identificar, operacionalizar e controlar variáveis; interpretar dados; planificar e realizar experiências; e comunicar, que podem ser analisadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Capacidades Investigativas.

Capacidades Investigativas	Definição
Observar	Refere-se à base da recolha de dados de uma atividade prática e acarreta a utilização dos vários sentidos, pelo aluno, podendo realizar observações qualitativas, mas também quantitativas.
Medir	Está relacionado com a capacidade de observar e trata-se de uma capacidade que permite ao aluno desenvolver com maior precisão as noções de comparação, conseguindo estabelecer relações quantitativas.
Classificar	Compreende a classificação, seriação e ordenação de objetos de acordo com propriedades ou critérios. Possibilita ao aluno vir ser capaz, no futuro, de reconhecer e relacionar materiais, objetos e situações.
Seriar	Constitui a capacidade de identificar propriedades relevantes e distintivas do ponto de vista científico, que lhe possibilita seriar um conjunto de objetos.
Registar	Conserva a informação recolhida e observada. Pode ser feito através do desenho, da escrita, de diagramas, de fotografias ou de gráficos.

Formular problemas	Capacidade de formulação de problemas sob a forma de questões precisas e investigáveis.
Formular hipóteses	Compreensão do significado da observação, fazendo ilações sobre a mesma e articulando hipóteses de resposta, de modo a procurar explicar ou descrever o que acontece.
Prever	Tentativa de explicar o que espera que vai acontecer, fundamentando-se em conhecimentos já adquiridos em situações passadas.
Identificar, operacionalizar e controlar variáveis	Uma variável diz respeito a uma condição que pode afetar o resultado de uma experimentação.
Interpretar dados	Permite dar significado aos dados recolhidos.
Planejar e realizar experiências	Compreensão do propósito da tarefa e capacidade de planificação correta nas experiências de forma autónoma, executando todos os procedimentos necessários com rigor e cuidado.
Comunicar	Clarificar as ideias recorrendo aos registos e às observações.

Fonte: Afonso (2008).

As atitudes em ciência são, também, uma dimensão importante na educação em ciência, uma vez que esta deve promover “atitudes favoráveis à pesquisa e relevantes para o progresso da investigação e formação científica” (Afonso, 2008, p. 102).

A Tabela 5 elenca as várias atitudes à medida que prossegue a educação científica, segundo Afonso (2008).

Tabela 5 - Atitudes em ciências.

Atitudes	Definição
Atitude interrogativa	- As questões são o ponto de partida para a construção do conhecimento; - Tem por base a curiosidade, a exploração do meio envolvente e a aprendizagem.
Respeito pela evidência/espírito de abertura	- Mente flexível, capaz de equacionar novos pontos de vista e de lidar com a mudança de forma ponderada
Reflexão crítica	- Refletir sobre o que foi feito ou sobre ideias/observações/experiências; - Chegar a uma conclusão; - Analisar criticamente.
Preserverança	- Persistência em alcançar um objetivo. - Não desistir de concluir uma tarefa.
Espírito de cooperação	- Encontrar, em conjunto, a resolução de problemas.
Criatividade	- Procura de formas criativas de resolução dos problemas, assim como novas explicações e interpretações para os fenómenos.

Fonte: Afonso (2008).

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente, importa assinalar qual será o papel do/a professor/a neste processo. Compete-lhe, portanto, direcionar e ajudar na

organização e desenvolvimento das atividades experimentais, estimulando a troca de ideias e debate, de maneira a proporcionar a construção do conhecimento e o desenvolvimento efetivo de competências essenciais que, conseqüentemente, conduzirão ao desenvolvimento do raciocínio e da abstração.

O/a professor/a deve voltar as atividades experimentais a temas do cotidiano, do mundo que rodeia os alunos e que tenham significado para eles, pois, assim, estará a contribuir para o pleno desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos, no sentido de adquirir a literacia científica, na medida em que, segundo Tenreiro-Vieira e Vieira (2001) “as pessoas que não forem treinadas a usar as suas capacidades de pensamento serão os analfabetos do futuro” (p.16).

Segundo Silva (2009), o/a professor/a deverá promover atividades experimentais “rigorosas do ponto de vista científico, mas explicadas utilizando uma linguagem adequada ao grau de escolaridade” (p. 23). O ensino experimental das Ciências é, portanto, fundamental para que os alunos adquiram conhecimentos, competências, capacidades e valores necessários para viver na sociedade atual.

Por outro lado, as Tecnologias auxiliam, também, no desenvolvimento de uma cidadania participativa, crítica, constituindo-se como uma nova forma de ensino e aprendizagem, que apelam a uma cultura e a práticas de colaboração e de participação.

De acordo com Costa, Peralta e Viseu (2007), as Tecnologias vieram reforçar alguns princípios pedagógicos, como a escola ativa, a motivação e a autonomia dos educandos, mas também veio colocar em causa as conceções lineares de aprendizagem.

Miranda (2007) refere que os/as professores/as devem usar as novas tecnologias, na sala de aula, para desenvolver e representar a informação, para apoiar os alunos, construir conhecimento significativo e para desenvolver projetos. Isto significa que, segundo Bidarra (2009), “não basta fornecer ao utilizador uma banda larga e uma página cheia de imagens animadas, para que ele aprenda” (p. 354), deve-se assegurar um modelo pedagógico que certifique, em simultâneo, a eficácia dos processos cognitivos e a satisfação de cada aluno.

No processo de ensino e aprendizagem das Ciências, as Tecnologias podem ser uma mais-valia, na certeza de que isso reestruturará o currículo e redefinirá as pedagogias de ensino. As vantagens estão centradas na facilitação do acesso a um imenso leque de

informação e recursos cuja aplicação acarreta o desenvolvimento de capacidades de avaliação, de interpretação e de reflexão crítica (Osborn & Hennessy, 2003).

A utilização das Tecnologias no ensino das Ciências aplica uma “abordagem interactiva e investigativa que se socorre de ferramentas de recolha e processamento de dados, *software* multimédia, sistemas de informação, ferramentas de edição de texto e de apresentação, tecnologia para projecção (ibidem, citados por Martinho & Pombo, 2009, p. 529).

Fica muito claro, e para concluir, que o processo de ensino-aprendizagem orientado por atividades experimentais e pela tecnologia pressupõe a participação ativa do aluno, com orientação do/a professor/a, como se pode verificar na Tabela 6, que resume o papel a assumir pelo aluno e pelo/a professor/a no ensino e aprendizagem experimental das Ciências e as Tecnologias.

Tabela 6 - Resumo do papel a assumir pelo aluno e pelo/a professor/a no ensino experimental das Ciências e nas Tecnologias.

Alunos	Professor/a
<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer as suas ideias e modos de pensar; - Comunicar, discutir, argumentar e contra-argumentar; - Refletir e questionar sobre as suas ideias; - Estar aberto a críticas e fornecer críticas construtivas; - Planificar as suas investigações em pequeno grupo e em grande grupo, e executar os procedimentos com a intencionalidade do plano estabelecido; - Submeter as evidências a reflexão e criar ideias para resolver questões ou interpretar resultados; - Consolidar as aprendizagens através do registo, do relatório oral e escrito e do confronto das suas ideias e expectativas iniciais com as evidências e ideias desenvolvidas; - Ser um utilizador hábil e eficiente das novas tecnologias, um construtor do seu conhecimento, um solucionador de problemas reais, um consumidor e produtor de informação, e um editor daquela que ele próprio produz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar as ideias; formular questões; conceder tempo, procurar decodificar o significado das palavras dos alunos; - Estimular a discussão e cooperação entre os alunos; dinamizar a discussão; promover sínteses após um processo de amadurecimento cognitivo; - Promover o questionamento pertinente; - Estimular os alunos a apresentarem as suas explicações, incentivando à reflexão individual e de grupo; - Focalizar a atenção dos alunos em aspetos relevantes das evidências; - Aperfeiçoar as compreensões de alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem; - Ser um utilizador hábil e eficiente das novas tecnologias; - Integrar as tecnologias de modo que os objetivos educacionais sejam motivacionais, inspiradores, que contribuem para a aprendizagem de forma significativa.

Fonte: Sá (2002, p. 48); Martinho & Pombo (2009).

Capítulo III – A Investigação-Ação como metodologia basilar da Prática Pedagógica

3.1. A Investigação-ação

Encarar uma sala de características heterogêneas no que às/aos crianças/alunos diz respeito não pode ser visto como uma tarefa estanque. Não obstante a importância de preparação metodológica fundamental para a prossecução dos objetivos da educação, durante toda a prática, o/a professor/a e educador/a pode deparar-se com situações inusitadas que são suscetíveis de colocar em causa essa orientação pré-estabelecida. Posto isto, através da observação contínua da relação que se estabelece com as/os crianças/alunos, com professores/as e educadores/as cooperantes, com os pais ou família das/os crianças/alunos e com o próprio contexto de trabalho, educar é uma atividade que implica a gestão de várias relações, para além da atividade intelectual.

Nesta lógica, optou-se pela metodologia de Investigação-ação, nos três estágios, e nas valências na EPE e no 1.º CEB e que, de acordo com Noffke e Someck (2010), procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática, com as consequentes numerosas aceções, propostas e práticas, não sendo possível sustentar uma definição única. Tripp (2005) refere, até, que é “pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”, sendo atribuída, porém, a origem do conceito a Lewin, em 1946. No mais, a Investigação-ação é a metodologia investigativa preferencial nas práticas educativas, uma vez que, através da intervenção assertiva e direcionada, é promovido o aperfeiçoamento dos contextos (Cardoso, 2014).

Apesar desta multiplicidade de conceções, existem muitos pontos convergentes e, por isso, foram reunidos os teóricos que, nas suas propostas, permitiram a escolha desta metodologia para o estudo em questão. Bogdan e Biklen (1991), por exemplo, referem-se a ela como “um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação”, acrescentando que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Coutinho et al. (2009) vão na mesma linha, afirmando que a Investigação-ação corresponde a uma família de metodologias de investigação que abrangem, concomitantemente, a ação e a investigação, tendo por base um processo cíclico ou em

espiral, que reveza entre ação e reflexão crítica, sendo aperfeiçoados os métodos nas fases posteriores através da recolha de dados e da interpretação feita à luz do conhecimento obtido na fase anterior.

Temos, então, já algumas características apontadas pelos autores, nomeadamente a atuação direta do investigador no problema em análise, num processo que funciona por ciclos e cujos resultados poderão promover mudanças. Sobre este último ponto, Arends (1995) aponta a Investigação-ação como “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula” (p. 255). Mesquita-Pires (2010) indica, no mesmo sentido, a Investigação-ação como a procura da análise da realidade educativa específica e o estímulo da tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Isto implicará o ganho de consciência de cada um dos intervenientes, quer de forma individual, quer em grupo, de que o conhecimento é construído através do confronto e oposição dos significados gerados pela reflexão. Esta tomada de consciência é, também, defendida por Matos (2004) que coloca a Investigação-ação como o momento de consciencialização de questões críticas que se expõem na sala, criando oportunidades para a reflexão, através da assunção de valores e atitudes e estabelecendo relação entre teoria e prática.

Quanto às características da metodologia, Máximo-Esteves (2008) descreve-a como um processo interativo, dinâmico e aberto a reajustes decorrentes e essenciais, procedentes da análise dos contextos e dos fenómenos em estudo. Trata-se, assim, de um momento oportuno de desenvolvimento profissional, conseguido pela interatividade que se institui entre o processo de conhecimento, o objeto em análise e as dinâmicas de participação contextualizadas que promove. McKerman (citado por Máximo-Esteves, 2008) expõe-na, igualmente, como “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20). Latorre (2004), no mesmo sentido, aponta a Investigação-ação como um ponto de melhoria da prática através do questionamento das práticas sociais e dos valores que as integram com a finalidade de os explicar.

Compreende-se, portanto, que se trata de uma metodologia que coloca o/a professor/a ou educador/a no papel de investigador/a. Cardoso (2014) refere-se à Investigação-ação como uma metodologia de muita utilidade, “uma vez que é realizada pelos próprios professores, de forma colaborativa, associa a teoria à prática, estimula a capacidade reflexiva e centra-se na resolução de problemas identificados pelos próprios

docentes” (pp. 25-26). Cohen e Manion (2011) e Descombe (2010) acrescentam a esses pressupostos outras características fundamentais, afirmando que a Investigação-ação é uma metodologia participativa, colaborativa, prática, interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa. Isto significa que ela implica todos os participantes no processo, estando a ação relacionada à mudança, não se limitando ao campo teórico. Para além disso, como já foi referido, envolve uma espiral de ciclos, constituídos por fases, que são continuamente avaliadas, para melhoria da prática profissional. Elliot (2005) acrescenta que:

a sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade da «teoria» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática. (p. 69)

Em suma, trata-se de uma metodologia em que o investigador docente planifica e envolve-se no estudo, examinando todo o processo, refletindo sobre o mesmo. Por outras palavras, da necessidade de superar uma lacuna existente, o docente procura intervir na prática, de forma inovadora, já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas na etapa final do projeto. Isto significa que os objetivos da Investigação-ação não são, somente, os da produção de conhecimento, mas, essencialmente, os da reflexão sobre os procedimentos sociais e os valores a eles associados, de forma a aperfeiçoar e/ou transformar a prática educativa.

3.2. Fases da Investigação-ação

Os estudos que recorrem à Investigação-ação são marcados por um processo cíclico, isto é, por conjuntos de fases. Muitos autores descrevem esses conjuntos de fases como um ciclo em espiral, uma vez que “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente” (Lessard-Hébert, Boutin, & Goyette, 2013, p. 62).

Não existe, tal como sucede para a sua definição, um consenso sobre as fases, havendo nuances de autor para autor, mas prevalecendo a ideia de um processo dinâmico, interativo e aberto a necessários reajustes.

Para Coutinho et al. (2009), a Investigação-ação é desenvolvida através de um conjunto de fases circulares, que se enlaçam de forma contínua, nomeadamente, pela planificação, pela ação, pela observação (avaliação) e pela reflexão (teorização). Por se tratar de um movimento circular, há sempre a possibilidade de início de um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.

São quatro os modelos apresentados por Coutinho et al. (2009), na Tabela 7, que descrevem este processo metodológico, tendo em comum o movimento espiralado e algumas das fases descritas.

Tabela 7 - Modelos de Investigação-ação.

Modelo	Fases	Descrição
Modelo de Kurt Lewin	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificação; 2. Ação; 3. Avaliação da ação. 	A investigação parte de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de ação. É feito um reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações. É executado o plano de ação. Posteriormente, é feita uma primeira avaliação dos resultados. Em seguida, o investigador faz uma revisão do plano inicial de acordo com os elementos de informação já recolhidos e planifica o segundo passo a partir desta base.
Modelo de Kemmis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificação; 2. Ação; 3. Observação; 4. Reflexão. 	Assente em duas vertentes: estratégica (a ação e a reflexão são os pontos-chave) e organizativa (a planificação e a observação interagem de forma constante de modo a contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas).
Modelo de Elliott	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação do problema; 2. Apresentação das hipóteses de ação; 3. Planificação. 	Ênfase ao processo de revisão dos factos e identificação do problema, assim como das possibilidades de ação. Dentro da fase da planificação é feita uma revisão do problema inicial, a análise dos meios para começar a ação seguinte e a planificação dos instrumentos para ter acesso à informação.
Modelo de Whitehead	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar; 2. Refletir; 3. Agir; 4. Avaliar; 5. Modificar; 6. Seguir novas direções. 	Trata-se de um esquema que se situa entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional

Fonte: Coutinho et al (2009).

Outros autores também apresentaram modelos de Investigação-ação e das suas fases. Kuhne e Quigley (citados por Castro, 2010) estruturaram esta metodologia através de uma fase de planificação (definição do problema; definição do projeto; processo de medição); de uma fase de ação (implementação do projeto; processo de observação) e de

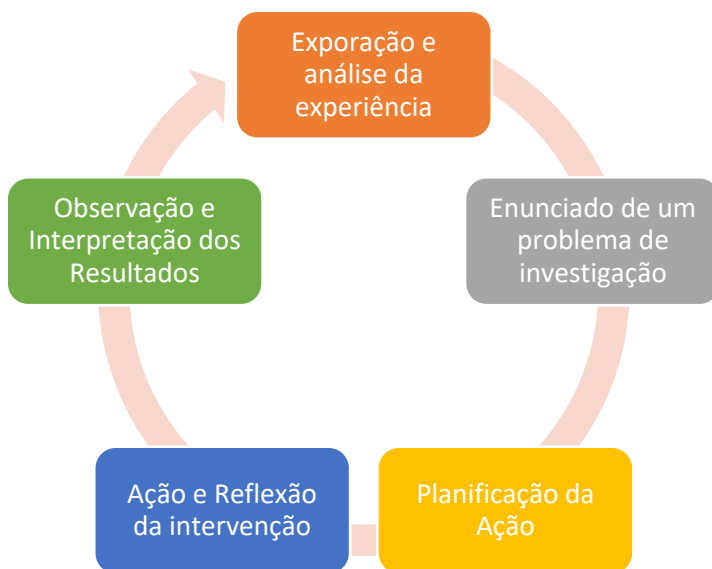
uma fase de reflexão (avaliação; e dar por concluído se o problema for resolvido). Caso o problema não seja resolvido, avança-se para um segundo ciclo que envolve novas fases de planificação, ação e reflexão.

Bell (1997) organiza a Investigação-ação em quatro passos determinantes. O primeiro dirá respeito à clarificação e diagnóstico de uma situação problemática para a prática. Em seguida, identifica-se e define-se as estratégias de ação para resolver o problema, seguindo-se a execução das mesmas e respetiva avaliação. Finalmente, aprecia-se globalmente o resultado, tendo em vista uma nova clarificação do problema.

Zubert-Skerritt (citado por Castro, 2010) refere a Investigação-ação como um processo cíclico que envolve quatro passos, nomeadamente, a planificação; a ação; a observação, a avaliação e a autoavaliação; e a reflexão crítica e autocrítica sobre os resultados e decisão para o próximo ciclo de Investigação-ação.

Na prossecução deste estudo, as fases da Investigação-ação foram as apresentadas na Figura 2 e resultaram da análise das propostas apresentadas anteriormente.

Figura 2 – Fases da Investigação-ação utilizadas na prática pedagógica.



Fonte: Adaptado de “A typical action-reflection cycle” (McNiff & Whitehead, 2003).

Começou-se por uma fase de observação e conseqüente exploração e análise das/os crianças/alunos, do ambiente educativo e dos contextos sociofamiliares em que se encontravam inseridas/os. As conversas com o/a Professor/a e com a Educadora

Cooperantes também foram fundamentais para compreender algumas situações. A observação e recolha de informações relativas ao contexto é categórico para que o processo reflexivo agite o investigador, que o leve a investigar e a modificar, no sentido de aperfeiçoar determinadas situações. Desse ponto, partiu-se para o enunciado de um problema de investigação, para cada uma das práticas educativas, e que serão analisadas nos pontos correspondentes. A formulação de uma questão de investigação é a casa de partida para o desenvolvimento de um estudo. Alves e Azevedo (2010) referem que questões de investigação são cruciais para focalizar os problemas dos contextos e, ao mesmo tempo, possibilitar prever um conjunto de decisões relativas ao percurso da investigação. A ação foi, então, planificada de acordo com os objetivos propostos para a resolução dessas situações, sendo implementada em consonância com uma reflexão constante da sua eficácia. Por fim, foram feitas observações e interpretação dos resultados.

3.3. Limites e validade da Investigação-ação

Chegados a este ponto, em que já foi analisado o conceito, à luz de vários autores, assim como o esclarecimento das várias fases que compõem a Investigação-ação, importa compreender os limites e a validade desta metodologia de investigação.

Kemmis e McTaggart (1992) sistematizam os pontos-chave da Investigação-ação, sob uma perspectiva de benefícios, que trazemos para aqui, numa ótica de sintetização. Referem a proposta de melhoria da educação através da mudança, em combinação com a aprendizagem a partir das consequências das mudanças implementadas. Descrevem-na como participativa e colaboradora, com a implicação do investigador no processo de melhoria, e, ainda, da colaboração de propostas daqueles que estão mais diretamente implicados ou que sejam afetados pelas práticas, possibilitando a criação de comunidades autocríticas. Para além disso, caracterizam-na como um processo sistemático de aprendizagem em direção a uma ação criticamente informada e comprometida, induzindo o investigador a teorizar acerca das suas práticas, ajudando, neste sentido, a criar uma argumentação ampliada, comprovada e examinada criticamente.

No que concerne aos limites, Day (2001) enfoca alguns que são de pertinente análise. Em primeiro lugar, existem as limitações de aprender sozinho, uma vez que nem sempre é possível aprender com a reflexão sobre a própria prática. Neste sentido, o

trabalho colaborativo é fundamental. No entanto, ele próprio pode não ser de fácil concretização, uma vez que o investigador pode ter dificuldade de exposição perante os outros. Para além disso, a capacidade de reflexão pode ser enviesada por motivos contextuais, pessoais e emocionais e essa capacidade depende, ainda, de processos de metacognição, recolha, enumeração, interpretação, síntese e avaliação da informação, competências que estão muito dependentes das capacidades individuais de cada um e, até, dos vários contextos enunciados anteriormente. Por outro lado, para que a reflexão seja sinónimo de mudança, ela deve ser sistemática e isso requer tempo disponível e possíveis sobrecargas de trabalho. Finalmente, a Investigação-ação também está muito relacionada ao clima de confiança em que o investigador está inserido, e que possibilite o questionamento construtivo e a afirmação pessoal e profissional de cada um.

Só assim, na verificação constante destes limites e tendo sempre em conta os benefícios da metodologia, a construção de culturas de aprendizagem profissional será possibilitada, uma vez que tanto a investigação, como a reflexão, requerem tempo, preparação e trabalho colaborativo.

3.4. Técnicas e Instrumentos da Recolha de Dados

A Investigação-ação, tal como qualquer outra metodologia de investigação, implica a recolha de informação durante toda a ação. Essa recolha sistemática é o que permite a análise pormenorizada dos dados adquiridos, sendo isso fundamental para a planificação e reflexão na e da ação (Latorre, 2004). Coutinho et al. (2009) afirmam que:

No caso do/a professor/a/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os feitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu olhar [...]. (p. 373)

Tendo em conta a intervenção pedagógica feita em sala, foram adaptadas e aplicadas técnicas e instrumentos específicos de recolha de dados, que permitiram atingir os objetivos, considerando, sempre, o perfil das crianças e dos alunos, de todo o contexto educativo e, essencialmente, do desenrolar da investigação.

Bogdan e Byklen (1991), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003) apontaram, como técnicas de recolha de dados das investigações qualitativas, a

observação, a análise documental e o questionário. A possibilidade de utilização de várias técnicas permite a recolha de diversas perspetivas sobre a mesma situação, como obter informação de diferente natureza e, quando possível, proceder a comparações entre os diversos dados (Igea, Agustín, Beltrán, & Martín, 1995).

a) Observação participante e sistemática

De acordo com Máximo-Esteves, a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos e concede a introspeção ao investigador, uma vez que este aprende a usar-se como instrumento de investigação (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Já Flick (2005) e Hébert (1996) sistematizaram a observação de duas formas: a sistemática e a participante. A observação sistemática implica que os comportamentos a observar sejam pré-determinados, não fazendo parte da metodologia qualitativa e, por isso, não tendo sido utilizada na elaboração deste relatório. Ela implica que o investigador se mantenha o mais objetivo possível ao descrever as informações precisas em relação ao objeto em questão. Para isso, é necessário um plano previamente elaborado, que forneça os dados indispensáveis à análise da situação, cuja natureza se manifesta por um aspeto iminentemente exploratório. Por outro lado, a observação participante diz respeito a uma observação em que o investigador não determina, logo à partida, quais os comportamentos ou acontecimentos que serão objeto da sua observação, decorrendo em simultâneo (Flick, 2005). É, portanto, uma observação menos estruturada; é espontânea e informal, em que o investigador atua, também, como expectador.

Para Vasconcelos (2016), a observação participante é a “tentativa de tornar significativo o mundo estudado na perspectiva dos que estão a ser observados” (p. 60), é estar simultaneamente “dentro” e “fora” do contexto da pesquisa, sendo, por vezes, necessário “olhar as mesmas coisas vezes sem conta até que elas comecem a falar por si” (p. 61).

Na prossecução deste relatório, foram adequadas às situações o tipo de observação necessária, havendo, sempre, um planeamento da ação, mas sem a imposição da sua utilização, caso isso se verificasse mais oportuno. Compreendeu-se, desde muito cedo, com confirmação ao longo da recolha de dados, e à semelhança do sugerido por Graue e Walsh (citados por Vasconcelos, 2016) quando afirmam “que não se pode separar a

análise de dados da interpretação” uma vez que “quando se está a fazer trabalho de campo, o investigador “gera dados” que devem levar à construção de um “registo de dados” que poderão então ser codificados” (p.108). Iniciou-se a investigação com uma observação participante, para auscultação e levantamento das problemáticas possíveis. No seguimento do estudo, foram sendo intercalados os tipos de observação. Para dar cumprimento às necessidades de observação sistemática, foram utilizadas grelhas de observação e grelhas de avaliação (tendo em conta a produção das crianças e dos alunos, e incluindo a autoavaliação feita por estes últimos), o registo de notas de campo, os diários de bordo e os meios audiovisuais, que serão explanados em seguida.

aa) Registos de campo e diários de bordo

Os registos de campo dizem respeito ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 150). Já o diário de bordo, de acordo com Alves e Azevedo (2010), pode ser refletido como um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o investigador inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo. No contexto de sala, Zabalza (1994) afirma que o principal sentido do diário é a possibilidade de ele se converter num espaço narrativo do pensamento do/a professor/a ou educador/a, acrescentando que isso poderá proporcionar uma reflexão posterior à ação. Ao escrever sobre o que se passou, o/a professor/a ou educador/a tem a possibilidade de se reconstruir, refletindo e repensando a sua prática. Isto significa que ambos os instrumentos são adequados a professores/as e educadores/as em formação inicial, sendo que facilitam o desenvolvimento de técnicas de autoconhecimento e autodescoberta que se estendem para além do estágio. Day (2001) acrescenta que um diário de bordo pode ser útil na comunicação, muitas vezes exígua, entre docente em formação inicial e Educador/Professor Cooperante.

Este trabalho utilizou o registo de campo, sem qualquer estrutura fixa, tendo sido efetuado com frequência diária, sempre que necessário, permitindo a organização de ideias, o registo de sensações, dúvidas e sentimentos, de forma a avaliar, de maneira prospetiva e retroativa, o trabalho que ia sendo feito. Em relação ao diário de bordo, este foi utilizado semanalmente, em que as notas de campo eram transcritas em formato de

relato, assim como as atividades, as opiniões sobre a relevância e consecução delas e uma reflexão teórica sobre se poderia ter funcionado de maneira mais eficaz. Esta ação de escrever sobre o que se passava em sala permitiu um olhar mais sensível e a revelação de aspetos do ato pedagógico que, sem essa reflexão, possivelmente permaneceriam ocultos.

ab) Grelhas de observação e de Avaliação

Hébert (1996) refere que as grelhas de observação facilitam o registo do número de ocorrências do comportamento a observar, em determinada unidade ou situação de aprendizagem, sendo possível contabilizar ocorrências, para averiguar se, por análise comparativa, existe um aumento ou diminuição do comportamento observado. Relativamente às grelhas de avaliação, elas permitem a análise crítica do trabalho que é desenvolvido na sala, tanto individualmente, como em grupo, tendo essa grelha determinados parâmetros de avaliação, para registar o desempenho das crianças e dos alunos (Freitas & Freitas, 2003).

Para a prossecução deste estudo, foram analisadas algumas grelhas, quer de observação, quer de avaliação, de outros autores, tendo sido adaptadas, reajustadas e elaboradas novas grelhas adequadas aos contextos e objetivos propostos. Como referido anteriormente, a autoavaliação também foi considerada neste âmbito. Entre as diversas formas de regulação, a autoavaliação representa um papel distinto, uma vez que a regulação é implementada pela/o própria/o criança ou aluno (Pinto & Santos, 2006). Através de um processo de metacognição, ele apreende os vários momentos e aspetos da sua aprendizagem e atividade cognitiva, exercendo um autocontrolo consciente, refletido e crítico sobre as suas ações (Santos, 2002).

ac) Meios audiovisuais

O desenvolvimento tecnológico tem possibilitado a recolha de informação dos contextos em estudo através de meios audiovisuais que são, na perspetiva de Coutinho et al. (2009), as “técnicas usadas (...) nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação selecionada previamente” (p. 28). São consideradas de extrema importância pois, de acordo com Coutinho et al. (2009), “estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo”

(p. 373). Burnaford et al (2001) salientam a relevância destes meios para os estudos qualitativos, uma vez que podem ser extremamente úteis na captação das interações entre as crianças.

Ao longo deste relatório, recorreu-se a registos fotográficos, de áudio e de vídeo, que retrataram os processos experienciados durante os estágios e as ocorrências da prática pedagógica.

b) Análise documental

A análise documental pode servir como complemento da informação obtida por outros métodos ou ser o método de pesquisa central, ou seja, os documentos são o objeto de estudo por si próprios (Bell, 1997).

Na análise documental, é fundamental compreender-se os conceitos de dado, documento e análise. Dado será, segundo Flores (1994), uma informação sobre a realidade, a elaboração concetual dessa mesma informação e a sua conservação e comunicação. O documento é a impressão deixada num objeto físico sob a forma de fotografia, texto, filmes, dispositivos, entre outros (Bell, 1997). Por fim, a análise será, na investigação educativa e segundo Flores (1994), a verificação de unidades de significado nesses dados e/ou documentos.

Desta forma, a análise documental é constituída por duas etapas, sendo a primeira de recolha de dados e a segunda de análise de conteúdo.

Para a prossecução deste estudo, procedeu-se à análise de bibliografia correspondente aos objetos em análise e, ainda, a fontes inadvertidas que, de acordo com Bell (1997) dizem respeito a fontes que resultam do normal funcionamento do sistema em estudo, como manuais, folhetos informativos, atas de turma, entre outros. Recorreu-se, portanto, a livros, revistas, relatórios e artigos científicos, tratando-se de um processo indireto, em que se concentra e seleciona informações cruciais para os temas em análise. Por outro lado, a Professora Cooperante autorizou o acesso aos processos das crianças, para que fosse possível analisar o contexto específico de cada uma delas.

c) Diálogos de cooperação

Importa referir que, embora tivessem sido apontadas, anteriormente, as entrevistas como uma das técnicas de recolha de dados, neste relatório não considero que tenham sido feitas entrevistas. Embora se aproximem daquilo que se denomina de entrevista informal, optou-se pelo conceito de diálogos de cooperação (Cardoso, 2014) para caracterizar os momentos de diálogo que tiveram como finalidade o esclarecimento de dúvidas. Diferentemente das entrevistas formais que, de âmbito mais estruturado, podem abranger diferentes tipos (a entrevista em profundidade, a entrevista de história de vida, a entrevista semiestruturada e a entrevista focalizada em grupo), estes diálogos de cooperação tinham como objetivo a reflexão cooperada, entre estagiária e Educadora/Professora Cooperante, assim como a recolha de informação que completasse as já recolhidas. Estes diálogos promoveram o cruzamento de diferentes perspetivas, sem deixar de valorizar e preservar as individualidades e formas de atuar/pensar de cada profissional, gerando um consenso que jamais anulou o meu pensamento crítico; pelo contrário, foram fundamentais para justificar decisões que refletiram verdadeiramente as necessidades.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo IV – Ação Pedagógica na Educação Pré-Escolar

O quarto capítulo contempla toda a ação e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar, na EB1/PE e Creche da Nazaré, no edifício “O Girassol”, mais precisamente na sala dos Exploradores.

A prática pedagógica decorreu três vezes por semana, segunda, terça e quarta-feira, com uma carga diária de cinco horas, sob a supervisão e orientação da Educadora Cooperante Maria do Carmo Góis. Teve início no mês de outubro de 2018 e término no mês de dezembro de 2018. A primeira semana de prática pedagógica foi destinada à observação participante, teve como objetivo primordial de conhecer o grupo o contexto pedagógico, o grupo de crianças, os seus interesses e necessidades. As restantes semanas foram, igualmente, de observação e ação, planeamento e desenvolvimento, reflexão e avaliação das atividades pedagógicas.

Desta forma, neste capítulo, apresenta-se uma contextualização inerente ao ambiente educativo, bem como uma caracterização do meio que circunda o Infantário “O Girassol”. No mesmo seguimento, surge a descrição do espaço físico que este edifício comporta e a descrição dos respetivos recursos que, tão bem, contribuem para o bom funcionamento e qualidade deste estabelecimento educativo. Numa fase posterior, é contextualizada a problemática que se evidenciou no âmbito do projeto de IA e as respetivas estratégias de intervenção pedagógica. São apresentadas, ainda neste capítulo, algumas das atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, a exposição relativa à ação com a comunidade educativa e uma reflexão sobre esta prática pedagógica.

4.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Toda a ação pedagógica que tenha como objetivo primordial uma educação de qualidade exige, por parte do/a educador/a de infância, um conhecimento abrangente acerca do ambiente educativo, no qual irá desenvolver a sua prática pedagógica. Assim sendo, torna-se fundamental conhecer o meio social, económico e cultural das crianças, bem como todos os serviços disponíveis em redor da respetiva instituição. Partindo deste pressuposto, todos os princípios e fundamentos inclusos na prática, deverão possibilitar o estabelecimento de uma ligação estreita entre o/a educador/a de infância (EI) e todo o meio. Desta forma, caberá ao EI estimular o desenvolvimento e aprendizagem de cada

criança, através das experiências resultantes do meio social alargado e das interações que se estabelecem nos vários contextos sociais.

Tendo em conta o que foi referido e de acordo com o desenvolvimento da minha prática pedagógica, surgiu a necessidade de conhecer o meio envolvente de “O Girassol”, a própria instituição, o espaço pedagógico, nomeadamente sala dos “Exploradores” e as crianças com as quais se estabeleceria uma relação e se preconizaria uma ação pedagógica indispensável ao desenvolvimento integral das mesmas. Assim sendo, para analisar e melhor conhecer o ambiente educativo, foi fundamental considerar todos os documentos que apresentavam informações importantes, particularmente o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

4.1.1. Caraterização do Meio Envolve: freguesia de São Martinho²

O vínculo que se estabelece entre a comunidade que envolve a instituição revela-se indispensável para o funcionamento e dinâmica da mesma. Assim, o/a EI deve proporcionar às crianças o “contacto com a comunidade local, onde existem objectos importantes, veículos, máquinas, pessoas, acontecimentos e processos para serem observados directamente” (Katz & Chard, A Abordagem por Projectos na Educação de Infância., 1997).

Figura 3 - Freguesias do Concelho do Funchal.



Fonte: Junta de Freguesia de São Martinho (2020).

² Dados recolhidos do Projeto Educativo de Escola (2016-2020).

A freguesia de São Martinho, por alvará régio do Cardeal D. Henrique, foi criada a 3 de março de 1579. Situa-se na periferia da cidade do Funchal, fazendo fronteira, a oeste, com a freguesia de Câmara de Lobos, a leste com a freguesia de São Pedro e Sé, a norte com a freguesia de Santo António. A referida freguesia obteve esta nomenclatura devido a uma pequena capela que, em tempos, ali existiu e onde se estabeleceu a sede da paróquia.

Fazendo referência ao aspeto habitacional, “O Girassol” é envolvido pelo Bairro Social da Nazaré. Contudo, encontram-se nas proximidades outros conjuntos habitacionais, tais como do Pilar, dos Barreiros e das Virtudes, bem como vivendas e inúmeras quintas. Além disso, esta freguesia encontra-se delimitada em dezasseis sítios: Pico de São Martinho, Vitória, Quebradas, Ajuda, Vargem, Pico do Funcho, Pilar, Amparo, Nazaré, Virtudes, Igreja, Areeiro, Piornais, Casa Branca, Lombada e Poço Barral. Saliente-se que, de todos os sítios enunciados, o da Nazaré apresenta-se como o mais populoso e os sítios da Casa Branca e Ajuda aqueles que apresentam uma maior densidade de unidades hoteleiras.

Recorrendo a uma sucinta abordagem acerca da dimensão e da população de São Martinho, em termos de área, a freguesia possui 782 hectares e é identificado como a segunda maior freguesia do concelho do Funchal e da Região Autónoma da Madeira. A freguesia conta, ainda, de acordo com os censos de 2011, com 26.482 indivíduos residentes.

No que concerne ao comércio e à indústria, a freguesia apresenta uma vasta área destinada à exploração agrícola, mais especificamente, uma grande área dedicada à cultura da banana. Refira-se que a cultura da banana veio, progressivamente e ao longo dos anos, substituir a plantação de cana-de-açúcar. A indústria hoteleira inserida na freguesia de São Martinho contempla uma grande parte da economia local, uma vez que abarca uma quantidade considerável de unidades hoteleiras. Não obstante, podemos encontrar um variado leque de outros tipos de comércio e serviços, tais como bancos, lojas de confeção de vestuário, hipermercados, veterinário, estação de correios, ferragens, cabeleireiros, floristas, pastelarias, pontos de abastecimento de gás e combustível. Relativamente às instituições, no âmbito educacional, a freguesia de São Martinho, dispõe de inúmeros serviços de Creches e Jardins de Infância, tais como: “O Carrossel”, “As Primaveras”, o “Jardim Escola João de Deus”, “O Canto dos Reguilas I e II” e, ainda, o “O Girassol”. No que respeita a escolas do 1.º CEB e Secundário, com ou sem Unidades

de EPE, verificou-se a existência da Escola do 1.º CEB/PE da Nazaré, a Escola do 1.º CEB/PE da Ajuda, a Escola do 1.º CEB/PE de S. Martinho e a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

A freguesia de São Martinho possui diversos setores de atividade, nos quais se destaca as áreas do comércio e indústria, hotelaria, agricultura, desporto, cultura e lazer. A Tabela 8 explana, de forma sucinta, algumas das infraestruturas existentes na referida freguesia.

Tabela 8 – Algumas infraestruturas existentes na freguesia de S. Martinho.

Instituições Religiosas	Desporto e Lazer	Serviços	Comércio e Indústria
Igreja da Nossa Senhora da Nazaré	Estádio dos Barreiros	Banco Santander Totta	Centro Comercial
Capela da Nossa Senhora do Pilar	Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré	Centro de apoio aos doentes de Alzheimer	NOS
Capela da Nossa Senhora da Nazaré	Associações Desportivas e Recreativas	Associação Reinventa	Centro de Abastecimento de Produtos Agrícolas
Capela das Virtudes	Clube Desportivo “O BARREIRENSE”	CTT	Oficinas da Opel
	Grupo Desportivo “ALMA LUSA”	Farmácias	Cooperativa Agrícola do Funchal
	Centro de Ténis da Madeira	Junta de Freguesia	Aquimadeira
	Centro de Atletismo da Madeira	Biblioteca Gulbenkian	
	Clube Naval do Funchal	Praça de Táxis	
	Clube Amigos do Basquete (CAB)	Regimento de Guarnição n.º3 (RG3)	
	Casa do Povo de São Martinho	Centro de Segurança Social	
	Campos polivalentes do Bairro da Nazaré	Centro de Saúde da Nazaré	
	Complexo Balnear do Lido, da Ponta Gorda e Doca do Cavacas	Cemitério Municipal	

Todos os locais de interesse e serviços que esta freguesia dispõe, caracterizam-se, efetivamente, como uma mais-valia na exploração e articulação de atividades que envolvam a toda a comunidade escolar com o meio em que está inserida.

4.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo ³

“O Girassol” (Figura 4) é uma instituição de educação de cariz público e acolhe crianças dos quatro meses aos quatro anos de idade, integrando as valências de Creche e Jardim-de-infância. O referido estabelecimento foi inaugurado pelo, à época, presidente do Governo Regional da Madeira, a 26 de setembro de 1985 e localiza-se no sítio da Nazaré, mais especificamente na Rua África do Sul.

Figura 4: Infantário "O Girassol"



No que compreende à estrutura física do estabelecimento, este dispõe de espaços amplos, bem estruturados e organizados em dois pisos, de modo a garantir o bom funcionamento e a máxima segurança para os funcionários e crianças. O referido edifício comporta oito salas destinadas às duas valências, Creche e Jardim-de-Infância. No piso um, funciona toda a atividade destinada à valência de Creche, com três salas dos Berçários I, II e III, assim como um *hall* de entrada, uma sala de reuniões destinada a toda a equipa pedagógica, uma casa de banho para os adultos, o gabinete da Diretora, uma área reservada à confeção dos lanches das crianças, um refeitório, uma arrecadação destinada

³ Dados recolhidos do Projeto Educativo de Escola (2016-2020).

aos produtos alimentares, uma arrecadação para os produtos de limpeza, uma lavanderia e uma sala de máquinas. Refira-se que este piso dispõe de uma sala parque, com a finalidade de acolher as crianças enquanto aguardam pela chegada dos pais.

Entre o piso um e o piso dois existe um salão polivalente e uma arrecadação. O salão oferece um espaço amplo destinado à dinamização de atividades diversas, como é o exemplo das atividades complemento educativo, do desenvolvimento de festas/convívios e das reuniões. Acrescente-se que, neste salão, existem espaços destinados à organização e arrumação de diversos materiais pedagógicos. É possível referir que, nos dias de chuva, as crianças utilizam este espaço para brincar como alternativa ao exterior, ao ar livre.

No piso dois, onde funcionam as salas específicas da valência de Jardim-de-Infância, situam-se quatro salas de atividades pedagógicas: sala de Transição I, sala de Transição II, a sala dos três anos, a sala dos quatro anos e uma sala de atividades de expressão artística com casa de banho (um lavatório e três sanitas). No corredor deste piso, estão dispostos por sala, um placard para expor as produções realizados pelas crianças, bem como os cabides individuais da criança.

Além do exposto anteriormente e no que diz respeito ao espaço exterior, “O Girassol” dispõe de dois pátios, um direcionado para as crianças da Creche (piso 1) e outro, no piso 2, para as crianças do Jardim-de-Infância. As áreas exteriores estão organizadas em zonas de relvado, zonas cimentadas e zonas pavimentadas em tartan. Mediante o que foi referido, os dois pátios apresentam um espaço indicado e seguro, para que as crianças possam brincar e explorar livremente. Acrescenta-se que a grande amplitude apresentada pelo espaço exterior possibilita a realização de atividades exploratórias e a liberdade de exploração dos movimentos corporais (correr, saltar, jogar, atirar, baloiçar, etc.). Toda esta liberdade traduzir-se-á na potencialização do autoconhecimento, da criatividade e, sobretudo, na socialização, resultante das relações e interações entre as crianças e as crianças e os adultos.

Em relação aos recursos humanos, a instituição tem ao seu dispor, não só Educadoras de Infância, Professores/as de atividades de complemento educativo e Educação Especial, como, também, assistentes operacionais, auxiliares, uma assistente técnica, uma assistente administrativa e uma encarregada de lavanderia (PEE, 2016-2020).

Paralelamente e não menos importante, surge o interesse em analisar o PEE da EB1 com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, com o propósito de melhor enquadrar as práticas pedagógicas que se desenvolveram no “O Girassol”. O PEE surge como o primeiro grande instrumento de planeamento da ação e gestão pedagógica, assim sendo, deverá servir como referência para toda a comunidade educativa. Na referida instituição, o PEE se intitula-se “Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz” e foi outorgado para o período quadrienal 2016-2020. Este PEE tem como principal missão, favorecer a formação e o desenvolvimento integral das crianças/alunos, fazendo valer a plena inserção na sociedade como cidadãos autónomos, livres e solidários contribuindo com isso para a sua felicidade. De acordo com o desenvolvimento da prática pedagógica, no edifício Girassol, na sala “Os Exploradores”, o PEE surge com um subtema direcionado para o ano letivo (2018/2019) na valência Creche e Pré-Escolar, intitulado de “Educação para a saúde”. Em conformidade com o que foi descrito, a atividade com a Comunidade Educativa, desenvolvida pelo grupo de estagiárias, teve como foco principal a alimentação saudável.

4.2. Sala dos Exploradores

4.2.1. Organização do Ambiente Educativo

A prática pedagógica desenvolvida no “O Girassol” teve lugar na Sala dos Exploradores, um espaço organizado, flexível e seguro. A respetiva sala contava com variados materiais lúdicos, todos eles adequados à faixa etária, às necessidades, aos interesses e às características de todas as crianças. Desta forma, a qualidade de um ambiente pedagógico de sala depende da sua organização, quer seja na organização do espaço e dos materiais, quer seja na organização do tempo. As crianças necessitam de estar inseridas em ambientes e espaços que fomentem o desenvolvimento de aprendizagens significativas e ativas. Direcionando o enfoque para a organização física da sala dos Exploradores, esta apresenta uma dimensão favorável ao número de crianças e boas condições de luminosidade natural e de arejamento, possui várias janelas ao nível de uma parede e três portas, uma de acesso ao corredor das salas, outra com acesso à sala dos 4 anos e outra com acesso direto ao espaço do pátio exterior.

O espaço desta sala não se traduzia numa estrutura rígida e inflexível e, ao longo da prática pedagógica, sofreu contínuas mudanças, sempre de acordo com a dinâmica e com o processo reflexivo da equipa da sala e do grupo de crianças. Todas as mudanças e adaptações, foram adequadas consoante a funcionalidade e a operacionalização de cada atividade, sempre com o genuíno intuito de garantir o pleno desenvolvimento de cada criança. De acordo com as OCEP, “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Por certo, é possível afirmar que a forma como se organiza e se dispõe o espaço físico de uma sala, reflete os princípios orientadores da ação pedagógica do/a educador/a. Nesta linha orientadora, a sala dos Exploradores apresentava um ambiente extremamente estimulante e com variadas oportunidades de ação que, conseqüentemente, fomentavam o desenvolvimento integral do grupo de crianças “exploradoras”.

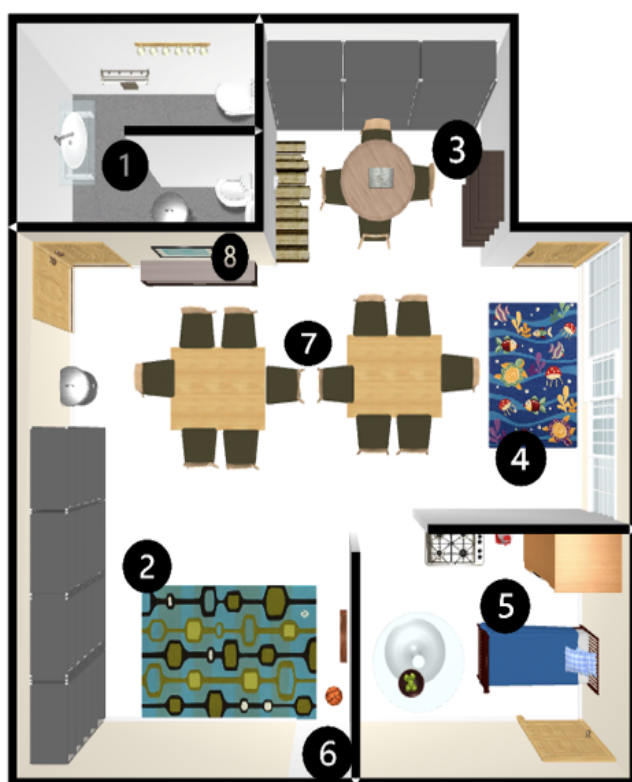
Tais oportunidades geravam experiências que possibilitavam o desenvolvimento da autonomia, do direito à liberdade e do dever à responsabilidade, despertando a interação e motivação das crianças. Próximo à porta de entrada da Sala dos Exploradores (Figura 5) estavam fixados os cabides com a identificação fotográfica de cada criança e um placard onde eram expostas as produções que eram desenvolvidos pelo grupo. Saliente-se que, na porta de entrada, eram fixadas todas as informações pertinentes acerca do grupo e da sua atividade.

Figura 5: Entrada da Sala dos Exploradores



De um modo geral, a sala apresentava a definição das áreas essenciais à formação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças (Figura 6): a área da biblioteca, da casinha, dos jogos, da garagem e do acolhimento (tapete). Nas áreas, as crianças tinham um acesso a uma diversidade de instrumentos e materiais que respeitavam os critérios de qualidade e variedade e que se encontravam adequados à faixa etária de todas as crianças que integravam o grupo.

Figura 6: Planta 2D da Sala dos Exploradores.



Legenda:

- 1- WC das crianças;
- 2- Área do Tapete;
- 3- Área da Biblioteca;
- 4- Área da Garagem;
- 5- Área da Casinha;
- 6- Área dos Jogos;
- 7- Área das Artes;
- 8- Cantinho da Exploração

A Área do Tapete comportava um tapete de grandes dimensões e caracterizava-se por ser a zona onde ocorria o acolhimento. Além do acolhimento, nesta área eram desenvolvidas atividades, tais como, conversas, aprendizagem de canções, exploração de materiais, exploração de histórias, conto e reconto, brincadeiras livres, entre muitas outras atividades.

A Área da Biblioteca era um espaço composto por um móvel com três prateleiras, com variados livros, todos eles adequados à faixa etária do grupo. Importa salientar que existiam livros de diversos tamanhos, temas e finalidades pedagógicas. Ainda nesta área encontrava-se uma pequena mesa, com quatro cadeiras, onde era possível observar a

partilha da informação recolhida nos livros, quando as crianças interagiam umas com as outras. Refira-se que, próximo a esta área, encontrava-se zona de primeiros socorros, com substâncias corrosivas e, portanto, colocadas num nível superior, fora do alcance das crianças.

A Área da Casinha era representativa do jogo dramático na sala dos Exploradores, distinguindo-se como uma das áreas favoritas das crianças. Esta área estava bem equipada, com variados materiais e brinquedos alusivos à cozinha, à sala de estar e ao quarto de dormir. Podíamos observar a existência de uma pequena mesa, de uma cama de pouca dimensão, um fogão, vários utensílios de cozinha e alimentos, um telefone, espelhos e bonecas. Neste espaço, as crianças atribuíam significados múltiplos aos recursos existentes e, recorrendo à imaginação, estas representavam papéis, interagiam com seus colegas e criavam histórias.

A Área da Garagem era um local composto por um tapete estampado com uma cidade repleta de estradas. No que diz respeito aos materiais disponíveis, existiam diversos brinquedos alusivos aos meios de transporte, categorizados pelas suas cores, tamanhos, formas e significados. Nesta área, as crianças também realizavam o jogo simbólico e era área mais procurada pelo género masculino.

A Área dos Jogos envolvia um armário composto por várias divisões, organizadas por tipo de jogos lúdico-didáticos, tais como, materiais de construção, de encaixe, dominós, puzzles, entre muitos outros. Nesta área, as crianças tinham a possibilidade de desenvolver a sua capacidade cognitiva e motora.

A Área da Artes destinava-se à elaboração de atividades plásticas. Como tal, existiam duas mesas, uma circular e outra quadrangular. Contava, ainda, com um armário de apoio com diversas divisões, onde era possível armazenar todo o material disponível (tesouras, colas, tintas, aventais, panos, entre outros).

Por fim, surge o cantinho da exploração. Era um espaço destinado às atividades de “exploração” da natureza e do meio que rodeia as crianças. Neste cantinho, existia um armário com três prateleiras, adequado para observar/armazenar os materiais recolhidos e analisados.

Além do referido anteriormente, a sala dos Exploradores possuía três placares, um para expor os trabalhos efetuados pelas crianças, outro que integrava o quadro dos aniversários e outro destinado ao registo das descobertas no cantinho da exploração.

Diante o que foi explanado, e segundo a minha opinião, considero que o espaço desta sala caracterizava-se por ser bastante funcional e flexível. A organização espacial e estratégica da área das artes permitia o desenvolver de atividades espontâneas e orientadas, sem que isso destabilizasse a organização da sala ou do grupo pelas diferentes áreas da sala. Uma vez comprovada a organização funcional de todo espaço e uma gestão adequada de todos os materiais, a Sala dos Exploradores apresentava as condições necessárias para o funcionamento da rotina diária do grupo, como também para o desenvolvimento integral de todas as crianças.

4.2.2. Rotina Diária

A rotina diária evidencia-se pela sua particularidade de ser “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como os adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 226). Indica-nos, portanto, que o quotidiano de uma sala deverá ser flexível e, ao mesmo tempo, rotineiro, assumindo-se, assim, como indicador fulcral para o desenvolvimento da segurança, autonomia e responsabilidade da criança. Reforçando o que foi exposto, devemos entender a rotina como “uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

Na Sala Exploradores, a rotina consistia em proporcionar variadas oportunidades de aprendizagem, tendo em conta a faixa etária do grupo, a realidade do grupo e o ritmo individual de cada criança. Foi estabelecida de forma a criar um tempo flexível e previsível e que contemplasse variados tipos de atividades em diferentes tipos de situações: atividades individuais, em pequeno grupo e em grande grupo.

A Tabela 9 ajuda-nos a compreender a rotina diária da Sala dos Exploradores, nos turnos da manhã e da tarde.

Tabela 9: Rotina Diária da Sala dos Exploradores.

Horário	Rotina Diária
08h00 – 09h00	Acolhimento às crianças / Atividades livres
09h00 – 09h30	Acolhimento ao grupo no tapete
09h30-10h30	Higiene/ Pequeno-almoço/ Higiene
10h30-11h00	Exploração do espaço exterior
11h00 – 11h45	Atividades orientadas na sala
11h45 - 12h45	Higiene/Almoço/Higiene
12h45 - 14h45	Descanso
14h45 – 15h00	Higiene
15h00 – 15h20	Acolhimento do grupo no tapete
15h20 – 15h50	Lanche/Higiene
15h50 – 16h15	Exploração do espaço exterior
16h15 – 16h30	Higiene
16h30 – 17h30	Atividades orientadas na sala
17h30 – 18h30	Atividades livre

4.2.3. Caracterização do Grupo

O grupo de crianças “exploradoras”, no início do ano letivo e no decorrer da minha prática pedagógica, era constituído por 21 crianças, numa faixa etária compreendida entre os dois e os três anos, sendo que dez eram do género feminino e onze do masculino (Gráfico 1).

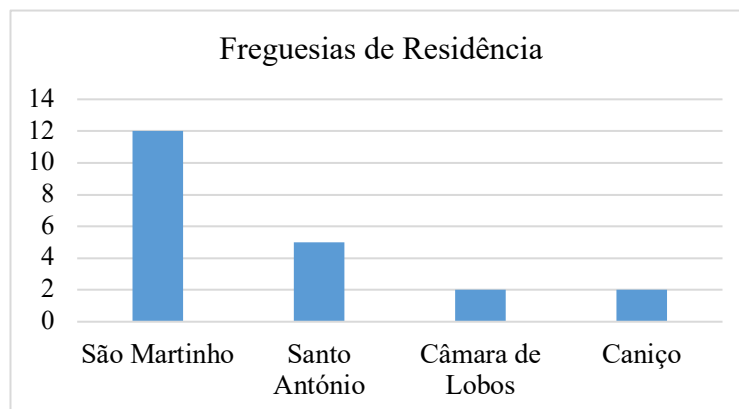
Gráfico 1: Distribuição do grupo de crianças conforme o género.

O grupo de crianças da sala dos Exploradores era coeso e equilibrado. Era um grupo afável e carinhoso, quer para com os seus pares, quer para com a equipa

pedagógica. As maiores discórdias estiveram quase sempre relacionadas com questões de partilha de materiais e brinquedos.

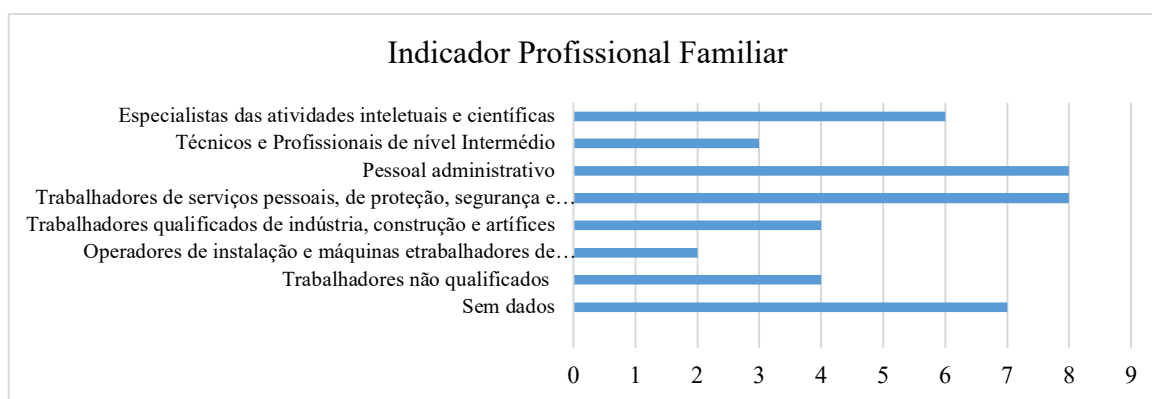
A maioria das crianças residia na freguesia de São Martinho, mais especificamente, no Bairro da Nazaré. Todavia, algumas habitavam em diversas localidades, nomeadamente em Santo António, Câmara de Lobos e Caniço (Gráfico 2).

Gráfico 2: Freguesias de Residência na sala dos Exploradores.



Da mesma forma, tornou-se pertinente a recolha dos dados subjacentes à profissão dos encarregados de educação das crianças, uma vez que este aspeto se revelou como um dos indicadores fundamentais na implicação e participação dos mesmos, no contexto educativo dos seus educandos (Gráfico 3).

Gráfico 3: Indicador Profissional Familiar da Sala dos Exploradores⁴



Com a observação do Gráfico 3 e perante os dados, é possível verificar que a categoria profissional com maior incidência é a de Pessoal Administrativo e

⁴ Segundo a Classificação Portuguesa das Profissões do Instituto Nacional de Estatística, 2010 (INE: www.ine.pt)

Trabalhadores de Serviços Pessoais, de Proteção, Segurança e Vendedores. No que respeita à categoria com menos incidência, apresentam-se os Operadores de Instalação, Máquinas e Trabalhadores de Montagem, perfazendo apenas duas pessoas. Na categoria de Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, destacam-se cinco Professoras e uma Educadora de Infância, todas com o grau de parentesco materno.

Com o decorrer da prática pedagógica e da constante observação, foi possível verificar a formação de grupos de crianças por afinidades, perfeitamente normais nas características destas faixas etárias. No que diz respeito à área de formação social e pessoal, a equipa pedagógica da sala havia referenciado uma criança que apresentava comportamentos distintos e inesperados, contrários aos esperados para esta faixa etária.

Na sua maioria, as crianças deste grupo eram comunicativas, à exceção de duas crianças estrangeiras e a criança que foi referenciada pela Educação Especial. Eram capazes de expressar, espontaneamente, as suas experiências, emoções e sentimentos. Algumas delas apresentavam dificuldades ligeiras ao nível da expressão oral, mais especificamente na dicção e articulação de alguns fonemas, bem como na construção frásica.

As crianças, na sua maioria, eram autónomas relativamente ao vestuário, alimentação e higiene pessoal. Porém, algumas ainda solicitavam a colaboração da educadora/auxiliar aquando da higiene pessoal, da alimentação e da resolução de conflitos.

No geral, o grupo de crianças exploradoras revelava bastante interesse e facilidade em adquirir as aprendizagens. No que diz respeito aos interesses das mesmas, estas demonstravam empenho e participação, na maioria das atividades propostas. Foi possível observar que as crianças do género feminino preferiam brincar na Área do Jogo Simbólico e as crianças do sexo masculino na Área da Garagem. Como tal, para diminuir possíveis conflitos, a equipa pedagógica da sala desenvolveu algumas estratégias para dar ênfase às outras áreas, como foi o caso das fitas que limitavam o número de crianças em cada área.

A Tabela 10 apresenta, de forma sucinta, uma caracterização do grupo da sala dos Exploradores, de acordo com as áreas de conteúdo e com os domínios definidos nas OCEPE de 2016.

Tabela 10: Caracterização do grupo de crianças da sala dos Exploradores.

Área da Formação Pessoal e Social	<p><u>Identidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O grupo identificava as suas características individuais (sexo, idade, nome, cor do cabelo, etc.) e semelhanças/diferenças com as suas características e as das restantes crianças. <p><u>Autonomia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A maioria das crianças apresentava alguma independência em relação aos adultos e já eram capazes de identificar os vários momentos da sua rotina diária. • Na higiene diária, a maioria das crianças já era capaz de utilizar a casa de banho sem supervisão de um adulto. • Na alimentação, eram capazes de comer sozinhas e de utilizar os talheres adequadamente, porém algumas crianças necessitavam da supervisão do adulto. <p><u>Comportamento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O grupo manifestava pouca dificuldade em cumprir as regras. Eram, no geral, um grupo muito calmo e recetivo. • Em momentos de interação a pares, o comportamento era também calmo. Surgiram, por poucas vezes, conflitos relacionados com a partilha de materiais e brinquedos, sendo necessária a intervenção do adulto. • No caso dos dois alunos estrangeiros, a barreira linguística tornou-se um fator de pouca interação com os restantes colegas. Nas atividades livres, estas duas crianças brincavam sempre juntas, uma vez que ambas tinham nacionalidade russa e comunicavam entre si. • No decorrer e desenvolvimento das atividades, quer individuais ou de grupo, as crianças manifestavam bastante interesse, motivação e tinham gosto em participar nas atividades; <p><u>Desenvolvimento socio afetivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A maioria das crianças exprimia, espontaneamente, as suas emoções e desejos. Eram um grupo muito afetuoso e alegre, conseguíamos observar uma relação afetuosa com todos os adultos da equipa pedagógica da sala e dos restantes intervenientes da comunidade educativa.
Área de Expressão e Comunicação	
Expressão Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria do grupo era capaz de identificar as partes fundamentais que constituem o corpo e apresentava facilidade em andar, correr, subir e descer escadas; • Notou-se que estas crianças exploravam, ativamente, os recursos materiais do recreio. • A grande maioria das crianças revelava alguma dificuldade ao nível da motricidade fina, ou seja, demonstrava pouca precisão nos movimentos de recorte, de pintura, de abotoar/desabotoar e de amarrar/desamarrar as sapatilhas. • O grupo evidenciava um enorme gosto pelas atividades motoras.
Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo gostava de aprender novas canções e era capaz de memorizá-las com alguma facilidade. Revelavam, igualmente, alguma facilidade em acompanhar ritmos e melodias simples. • Todo o grupo demonstrava muito interesse em participar nas atividades orientadas e espontâneas, de dança. • Com o desenvolvimento de algumas atividades, verificou-se que o grupo era capaz de identificar vários sons, de origens diferentes (sons do ambiente, a voz dos colegas e adultos, melodias das canções, etc.).
Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> • Quando eram desenvolvidas atividades que implicasse o jogo do faz-de-conta, o grupo vivia esse momento intensamente. • Demonstravam muito interesse em ouvir histórias e participavam, com grande entusiasmo, no reconto dos mesmos.

	<ul style="list-style-type: none"> Nas dramatizações orientadas, algumas crianças gostavam de participar ativamente. Eram capazes de recriar situações do dia-a-dia, exprimindo variados sentimentos, desejos e emoções. Na sala, as dramatizações espontâneas e orientadas, ocorriam de forma natural e tranquila. Perante uma plateia, como foi o caso da festa de Natal, a maioria das crianças inibiu-se.
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> Todas as crianças gostavam de explorar e descobrir novos materiais, novas técnicas e novos desafios. Ao nível da sensibilidade estética, os desenhos começavam a ser mais pormenorizados e reconhecíveis. No geral, o grupo, manejava o lápis e o pincel com alguma facilidade. O grupo, em atividades de expressão plástica, adorava trabalhar com pinceis, plasticina, cores de pau e feltro, tinta e materiais de desperdício. Demonstravam bastante empenho e motivação nestas atividades.
Domínio da Matemática	<ul style="list-style-type: none"> A maioria das crianças era capaz de construir puzzle e torres, sem a ajuda de um adulto. A maioria era capaz de contar até cinco. Algumas crianças eram capazes de distinguir as noções de grande/pequeno, dentro/fora, em cima/em baixo e leve/pesado.
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> A maioria do grupo utilizava um vocabulário adequado e próprio para a faixa etária. Todas as crianças, à exceção das duas crianças estrangeiras, revelavam facilidade em expressar-se na oralidade. Contudo, algumas crianças manifestavam algumas dificuldades na articulação de algumas palavras e na construção frásica. Na Área da Biblioteca, o grupo manifestava interesse na exploração de histórias, procurando atribuir significados às imagens e recontando as histórias. Eram capazes de verbalizar as suas ações e narrar pequenos relatos de acontecimentos.
Área do Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> O grupo manifestava curiosidade pelo mundo e pelos objetos que os rodeavam, exploravam ativamente o espaço envolvente e mostravam facilidade em assimilar as aprendizagens derivadas dos processos de descoberta, exploração e manipulação. A maioria das crianças apresentou dificuldades em assimilar a relação entre o quadro de presenças e os dias da semana. Porém, eram capazes de se identificar e colocar a sua presença no quadro. A maioria das crianças apresentava alguns conhecimentos prévios e demonstrava ter tido a oportunidade de ter experiências diversificadas. O grupo identificava algumas características do património cultural do meio onde estavam inseridas, pois participavam ativamente nas celebrações da escola (Natal) e demonstravam conhecimentos.

Perante o que foi exposto, as crianças da sala dos Exploradores apresentavam níveis de desenvolvimento e de aprendizagem apropriados para a sua faixa etária.

4.3. Projeto de Investigação-Ação

Em conformidade com o que foi exposto anteriormente, no presente relatório de estágio, a IA permitiu enriquecer a minha ação pedagógica desenvolvida na valência de EPE. Desta forma, o projeto de IA, desenvolvido na sala dos Exploradores, conta com uma investigação qualitativa e indutiva, uma vez que o principal objetivo foi observar, interpretar, descobrir e compreender os intervenientes envolvidos na IA. Coutinho et al (2009) afirma que esta é uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática, que permite dar resposta a um problema, agir pedagogicamente no funcionamento de entidades reais e apresentar uma análise detalhada dos efeitos dessa ação.

4.3.1. Enquadramento do Problema

Na sala de Os Exploradores existiam duas crianças de nacionalidade estrangeira e, como tal, apresentavam algumas dificuldades ao nível da comunicação oral em língua portuguesa. Pelo que foi possível apurar com a Educadora Cooperante e com a observação diária, a criança do género masculino apresentava uma maior resistência para falar a língua portuguesa. Concluimos que, no ambiente familiar, a língua de comunicação continuava a ser a materna, dificultando, assim, o desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa. No que respeita à criança do género feminino, ocorria exatamente o oposto. Conseguimos observar maior recetividade para adquirir novo vocabulário e para se expressar através da língua portuguesa. Pelo que consta, em casa, existia um esforço de comunicação com a língua portuguesa.

As duas crianças apresentavam, ainda, um vocabulário escasso e a comunicação era, geralmente, feita através de expressões e gestos. No que concerne à convivência com o restante grupo de crianças, era praticamente nula. As mesmas, na maioria das vezes, brincavam juntas e comunicavam na sua língua materna, o russo. No decorrer da observação apurei que, na maioria dos casos, a criança do género masculino parecia não se esforçar para se expressar verbalmente, fazia-o através de gestos. Foi desta forma que surgiu a necessidade de criar estratégias pedagógicas que promovessem o desenvolvimento da linguagem oral, em português, nestas crianças estrangeiras.

4.3.2. Questão de Investigação-ação

Na IA, o investigador deverá ser capaz de formular questões que sejam pertinentes no contexto da sua prática. Assim sendo, só depois de ter determinado essas questões é que o investigador poderá nomear um conjunto de objetivos, definir as estratégias e as metodologias mais apropriadas para que seja possível alcançar esses mesmos objetivos.

Seguindo esta linha de pensamento e todo o contexto implícito na minha prática pedagógica, importa referir que a questão formulada para dar resposta ao problema do projeto de IA foi:

Como otimizar e promover o desenvolvimento da linguagem oral em crianças estrangeiras na sala dos exploradores?.

4.3.3. Estratégias de Intervenção

Em Portugal existem muitas crianças estrangeiras ou com pais estrangeiros a frequentar a EPE. Na maioria dos casos, estas crianças convivem com duas línguas em simultâneo, ou seja, na escola falam a língua portuguesa e em casa falam a língua materna. É neste contexto que surge alguns problemas de desenvolvimento da linguagem oral portuguesa em crianças estrangeiras, pois se não é desenvolvido um trabalho cooperativo entre a escola e a família, poderão ocorrer episódios de desvalorização da língua portuguesa.

A construção da linguagem oral e a construção do próprio conhecimento é o resultado de um processo de interação entre o sujeito, o meio físico e o meio social. As crianças desde que nascem tentam comunicar através de sons e gestos, porém não o podemos definir como linguagem oral. A linguagem oral é um sistema de símbolos culturais utilizada com o fim de estabelecer uma comunicação social. Assim, o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças está estabelecido por etapas, desde o surgimento de pequenos vocábulos até à utilização de frases e múltiplas palavras para se fazer exprimir. A criança aprende de forma natural a língua a que se encontra exposta, desta forma a linguagem não nasce com a criança. Sim-Sim (1998) afirma que a aquisição da linguagem é o resultado de um "programa" genético e que, para "que a programação genética para a linguagem seja ativada é necessário crescer imerso num ambiente

linguístico, sendo a língua adquirida aquela a que a criança é exposta” (p.62). Neste contexto, quando as crianças estão expostas a um ambiente onde não exista linguagem verbal, estas nunca aprenderão a falar.

Segundo Horta (2010) é “através da linguagem que nos exprimimos, que comunicamos com os outros, que realizamos aprendizagens, organizamos e reorganizamos o pensamento”. Assim, quanto melhor o domínio da linguagem oral da criança, melhor será a sua comunicação. Já Roncato e Lacerda (2005) afirmam que a “capacidade de desenvolvimento de linguagem das crianças é marcada pelas possibilidades de trocas discursivas e o adulto/professor tem um papel importante nessa tarefa no contexto escolar” (p. 222). Desta forma, posso concluir que, quantas mais oportunidades de interação as crianças tiverem, deterão, conseqüentemente, mais desenvolvimento da linguagem oral. O/a educador/a desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral e deve, obrigatoriamente, proporcionar oportunidades de interação e comunicação que visem a aquisição de novo vocabulário.

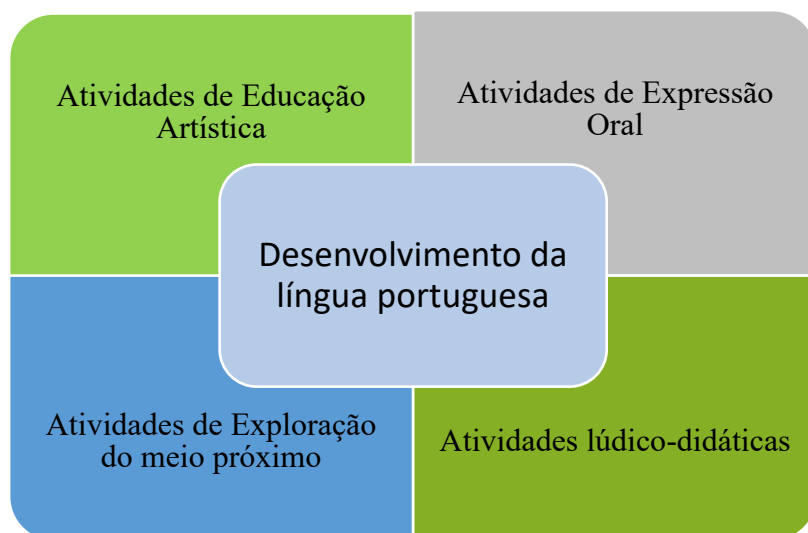
Abordando, objetivamente, o desenvolvimento da linguagem oral em crianças estrangeiras, segundo Araújo:

Utilização de jogos no ensino/aprendizagem da LE serve para estimular os aprendentes para uma participação ativa na aquisição da L2, envolvendo-se em trabalhos bem elaborados e tornando-os independentes para perceberem seus potenciais, enquanto agentes participativos. Assim, quanto mais vivências lúdicas tiverem esses aprendentes maiores serão suas participações e ocorrerá a aprendizagem, que, por sua vez, só acontece quando o aprendente participa ativamente do processo de construção e reconstrução do conhecimento. (Araújo, 2011, pp. 45-46)

Assim, o/a EI deve propor às crianças estrangeiras o contato com a língua portuguesa de uma forma lúdica, para que as mesmas aprendam a língua portuguesa de uma forma mais rápida, significativa e aliciante. Não obstante, é fundamental que exista um trabalho de cooperação entre a família e a escola, pois se houver oportunidades de desenvolvimento da língua portuguesa em contexto familiar, maior será a aquisição dessa mesma língua. Escassos estímulos e fraca comunicação geram atrasos no desenvolvimento da aquisição de uma nova língua.

Na senda do que foi exposto anteriormente e para encontrar respostas para a questão-problema, nos dias de estágio e em consonância com a Educadora Cooperante, estabeleci estratégias, promovi atividades específicas e direcionadas para estas duas crianças de nacionalidade russa (Figura 7). Para Hohmann e Weikart (2007) ao estabelecermos estratégias partindo dos interesses e necessidades das crianças, estas têm uma maior motivação para as atividades.

Figura 7: Estratégias de ação pedagógica.



Assim sendo, foram surgindo, no decorrer do estágio, atividades orientadas e outras espontâneas, específicas para dar resposta à problemática encontrada no seio do grupo de crianças da sala do “Exploradores”. Tais estratégias edificaram-se não só na promoção de oportunidades diárias de conversa com o grupo e com as duas crianças de nacionalidade estrangeira, como também na realização de uma ficha diagnóstica que me permitiu obter informação concreta, relacionada com esta problemática. Acrescenta-se a realização de jogos de identificação e assimilação, a realização de jogos de discriminação auditiva e a identificação de objetos e imagens. Desenvolveram-se atividades a pares que potencializaram a interação entre estas crianças de língua estrangeira com outras crianças do grupo de nacionalidade portuguesa (Figura 8).

Figura 8: Momentos de desenvolvimento de estratégia de atividades com as crianças de nacionalidade estrangeira.



Com a revisão da literatura e com a planificação de atividades que dessem resposta a esta problemática, consegui alargar conhecimentos acerca do desenvolvimento da linguagem oral em crianças estrangeiras. Conjuntamente, desenvolvi noções de investigação que foram fulcrais no decorrer da observação, intervenção e redação deste relatório. Relativamente ao método que optei para realizar esta investigação, julgo ter sido o mais adequado. Seguindo a proposta de etapas do mesmo (ação-reflexão), consegui fasear e projetar, com alguma consistência, todo o trabalho que pretendia executar.

No que respeita aos aspetos menos positivos, refiro o tempo de prática pedagógica. As cinco horas diárias, durante três dias da semana por um período aproximado de dois meses, traduziu-se na dificuldade em realizar momentos de observação de experiências constantes, ou seja, devido à limitação do tempo surgiram alguns contextos relacionados com a minha problemática que não consegui observar.

Centralizando na questão-problema, sinto que poderia ter ido “mais além” se não fosse o fator do tempo. Não obstante e, através da aplicação de diversas estratégias, consegui observar determinada melhoria na comunicação, em português, das crianças estrangeiras. Todos os dias promovia diálogos individuais com as mesmas, desenvolvia pequenas atividades de reconhecimento e criava, além do vínculo pedagógico, um vínculo afetivo que acabou por ser deveras importante para alcançar os objetivos deste projeto.

As duas primeiras semanas de observação-participante realizaram-se entre 8, 9 e 10 e 15, 16 e 17 de outubro. Estas semanas foram essenciais para apurar a problemática do grupo, para fazer a revisão da literatura e, a partir daí, desenvolver as estratégias de ação, num período compreendido entre 22 de outubro (início da prática pedagógica) e 12 de dezembro (término da prática pedagógica).

4.4. Momentos de Aprendizagem na Sala dos Exploradores

A ação pedagógica efetuada com o grupo da sala dos Exploradores possibilitou o desenvolvimento e a exploração de um conjunto de atividades que foram ao encontro dos objetivos homologados nas OCEPE e aos do PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré e Creche da Nazaré. Todos os momentos de aprendizagem desenvolvidos com o grupo de crianças da sala dos Exploradores assentaram numa aprendizagem ativa e significativa. Além do mencionado, procurei concretizar a minha prática pedagógica em conformidade com as características, as necessidades e os interesses de todas as crianças.

Em seguida apresentam-se e reflete-se sobre três momentos interventivos, em contexto de estágio, que têm como principal objetivo dar a conhecer algumas, das muitas, atividades resultantes de uma prática pedagógica consciente, reflexiva e cuidada.

4.4.1. O Reconhecimento da sua Identidade

Segundo as OCEPE (2016) “a construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais”. Assim e de acordo, sublinhe-se a importância da consciência e do conhecimento das características individuais de cada criança, no desenvolvimento da relação consigo própria, com o meio que a rodeia e no qual está inserida. O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando (Hohmann & Weikart, 2007). Cabe ao EI, proporcionar oportunidades que permitam a tomada de consciência das suas características, o questionamento, a reflexão, a criação e a descoberta, por meios diversificados e com a intencionalidade pretendida.

Perante esta base, o momento protagonizado pela atividade denominada de “**Quem é quem? E quem sou eu?**”, começou com um diálogo em grande grupo no tapete. Inicialmente e por ser a primeira atividade pedagógica com o grupo, questionei todas as crianças se sabiam quem eu era. De imediato, ouviram-se algumas respostas dizendo que não sabiam quem eu era. Posteriormente, disponibilizei, à vez, a fotografia de cada criança (Figura 9).

Figura 9: Fotografias das crianças



Após a identificação de cada fotografia e a respetiva correspondência às, em grande grupo, abordamos as características individuais de cada criança. Para auxiliar esta identificação e tornar a atividade mais interessante, disponibilizei um espelho e cada criança teve a oportunidade de olhar-se ao espelho e eu perguntava *Quem é que está no espelho?*. Geralmente, as respostas eram dadas na terceira pessoa, *É o Mateus* ou *É a Maria*, a título de exemplo. Seguidamente, debatíamos sobre as características (cor do cabelo, cor dos olhos, cor da pele, etc.) e identificávamos colegas com características semelhantes. Refira-se que surgiram alguns momentos de dispersão por parte das crianças, e nessas alturas optava por direcionar algumas questões às crianças que estavam mais distraídas, sem que alterasse o curso da atividade.

Numa segunda parte da atividade e interligando com as atividades propostas pela Educadora Cooperante, desenvolvemos uma atividade de expressão plástica, dando continuidade à identificação das características individuais, através de uma produção plástica (Figura 10).

Figura 10: Atividade de Expressão Plástica "Como eu sou".



Com a realização desta atividade pretendia-se proporcionar, à criança, o desenvolvimento de um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Não menos importante, em momentos distintos, desenvolveram-se atividades com a mesma intencionalidade educativa. Refira-se que, além das atividades que decorreram no âmbito da construção/reconhecimento da identidade, foi possível, através das mesmas, participar na organização do ambiente educativo da sala dos Exploradores, interligando tais atividades.

Neste sentido, surgiu a atividade de medição da altura e do peso de cada criança. O autocolante com o “Explorador”, desenho alusivo ao nome da sala (Figura 11), foi sugerido por mim, disponibilizado à equipa educativa da sala e, posteriormente, adotado como o elemento identificativo principal da sala. O grupo desempenhou um papel ativo na escolha do “Explorador” pois, num momento espontâneo, apresentei várias sugestões e a maioria concordou em escolher este desenho. A partir desta escolha foi possível desenvolver um conjunto de atividades interligadas com a intencionalidade principal do PCG desta sala “a exploração da natureza”. Além das medições, as crianças participaram ativamente na colocação do autocolante na porta e nos diálogos que surgiram antes e após esta atividade.

Figura 11: Atividade de medição da altura e do peso

À semelhança das atividades iniciais de identificação das características pessoais, o grupo de crianças facilmente identificou e relacionou o seu peso e a altura. Foram, à medida que surgiam dúvidas, disponibilizados exemplos reais de diferença de altura e de peso. Considero que foi uma atividade bem conseguida, onde o empenho e motivação das crianças era bem perceptível.

Com o mesmo intuito, planeou-se a elaboração do quadro de presenças das crianças. Apresentou-se o respetivo quadro e as fotografias das crianças, separadas por cores, alusivas a cada dia da semana (Figura 12). Todas as manhãs, à chegada, cada criança dirigia-se ao quadro das presenças e colocava a sua foto, com a cor correspondente à cor do dia da semana. Posteriormente, antes de iniciarmos as atividades, questionávamos as crianças em grande grupo se estavam todos presentes e se alguma criança estivesse ausente, o grupo nomeava o colega que estava em falta e colocavam o símbolo da casa, nesse colega que estava ausente.

Figura 12: Quadro de presenças da sala dos Exploradores

Considera-se que estas atividades aconteceram de acordo com o planejado e foram bem-sucedidas, possibilitando que o grupo explorasse o meio a seu redor e se inteirasse das circunstâncias singulares de cada uma das crianças e do grupo.

4.4.2. Brincando com as Cores, com os Números e com os Tamanhos

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o brincar deverá ser visto como um elemento que permite enriquecer todo o ambiente vivido nos estabelecimentos educativos. Assim, o ato de brincar possibilita que a criança participe, de forma ativa e dinâmica, na ação pedagógica e, conseqüentemente, no seu processo de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, ao conjugarmos o caráter lúdico com a intencionalidade pedagógica que o jogo acarreta, a criança desenvolverá um conjunto de interações sociais que resultarão na evidencia de concentração, empenho, prazer, ludicidade e persistência.

Com efeito, a planificação desta atividade consistiu na concretização de dois jogos denominados de “Jogando com as Cores” (Figura 13) e “Jogando com a dimensão das Cores” (Figura 14), ambos adaptados à aprendizagem que se pretendia promover, ou seja, a identificação de as cores e o desenvolvimento de noções numéricas, espaciais e de dimensões (Figura 13). Saliente-se que, “a construção de noções matemáticas

fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo” (ME, 1997, p. 73), do mesmo modo, pretendia-se transmitir algumas noções matemáticas, relacionadas com a organização e dimensão espacial.

Figura 13: Desenvolvimento do jogo "Jogando com as cores"



Figura 14: Jogo "Jogando com a dimensão das cores".



Neste sentido, reuniram-se todas as crianças no tapete e estabeleceu-se um diálogo em grupo. Disponibilizei os vários dados coloridos e as bolas. Seguidamente, questionou-se se sabiam o que eram os dados, para que poderiam servir, quais eram as cores e o que poderia indicar os pontinhos em cada face do dado. As crianças, ainda que com alguma orientação minha, responderam corretamente, sendo visível, à medida que se desenvolvia

o diálogo, o entusiasmo para manipular os dados e jogar. Em seguida, fez-se referência a uma atividade desenvolvida numa sessão anterior, relacionada com as cores e com os pares, designada de “Explosão de Cores” com os balões.

Uma vez terminado o diálogo acerca do material, explicou-se, ao grupo, quais eram os jogos que iriam realizar e, aleatoriamente, pedia a alguma criança que demonstrasse, ao grupo, as situações de ambos os jogos. Note-se que, durante a conversa de apresentação dos jogos, as crianças mantiveram-se concentradas e atentas, interrompendo apenas para colocar algumas questões e/ou dúvidas.

Para dar início à realização dos jogos, as crianças organizaram-se em dois grupos. Cada grupo, à vez, dirigia-se para as posições iniciais dos jogos e realizavam os lançamentos. No jogo do dado, além identificarem das cores, fazíamos, em conjunto, a contagem de “pontinhos” da face do dado que fosse sorteada. Já no jogo de lançamento das bolas, questionávamos a cor das bolas, a dimensão e a distância, ou seja, qual era a cor da bola, para que abertura é que deveríamos lançar e se a distância era maior ou menor.

O desenvolvimento desta atividade contou com a colaboração da Educadora Cooperante e das duas Auxiliares de Educação, ficando dois adultos em cada estação do jogo e facilitando o curso da atividade. No que respeita às crianças, inicialmente, criou-se um ambiente de grande agitação e euforia, não aproveitando bem o espaço que dispunham nem o próprio jogo e criando aglomerados ao redor do material do jogo. Foi necessário intervir e pedir que se sentassem, realizar um pequeno exercício de relaxamento e explicar que, para desempenhar o jogo, teriam de estar mais calmos.

Por fim, apesar de se fazer sentir alguma dificuldade na gestão de organização do jogo e dos comportamentos das crianças, os jogos apresentaram resultados bastante positivos, na medida em que foi muito bem aceite por quase todas as crianças e uma vez que se conseguiu articular com a intencionalidade pedagógica pretendida. Poder-se-á afirmar que os objetivos traçados, inicialmente, foram atingidos e, mais que isso, observou-se a envolvimento, a alegria, o interesse e o divertimento das crianças. Note-se que o jogo do dado foi utilizado muitas mais vezes em atividades espontâneas, adaptadas a outras circunstâncias e com outras finalidades.

4.4.3. Explorando a Natureza com o Pintainho Agostinho

Atendendo à intencionalidade pretendida pela equipa pedagógica da Sala dos Exploradores, no que compreende às experiências de aprendizagem, em contato e exploração com e na natureza, procurei, uma vez mais, proporcionar uma atividade que primasse pelo contato com a natureza. Pretendia-se que as crianças pudessem ser protagonistas da sua própria aprendizagem, contribuindo para o seu bem-estar emocional, fazendo descobertas e desenvolvendo as suas perceções sensoriais.

Com efeito e de acordo com as OCEPE (2016), na Área de Conhecimento do Mundo, é fundamental que se criem as condições necessárias para desenvolver momentos de aprendizagem, em que as crianças sejam capazes de compreender e identificar características distintas dos seres vivos, reconhecendo semelhanças e diferenças entre animais e plantas. Não menos importante, faz-se referência à manifestação de comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. Neste sentido, optou-se por realizar uma atividade mistério, de forma a criar expectativas, suspense e promover o gosto pela descoberta.

Considerando esta atividade, num momento inicial, fomos com o grupo de crianças para o espaço exterior à sala e formamos um círculo. A utilização do espaço exterior ajudou a criar as condições necessárias e pretendidas para desenvolver esta atividade de exploração com as crianças. Isto porque a forma como se planeia e organiza o ambiente educativo é deveras importante para que as experiências de aprendizagem significativas ocorram e as crianças possam disfrutar, livre e autonomamente, das suas atividades. Já com o grupo em círculo, apresentei, no centro, um ovo de uma galinha (previamente cozido) e cativei a atenção das crianças, questionando-as se sabiam o que era aquilo. Muitas foram as respostas, inclusive todas elas assertivas, ou seja, todas as crianças sabiam que era “o ovo da galinha”. Todavia, surgiram dúvidas quanto à origem do ovo e surgiram respostas tais como: *O ovo vem do supermercado*, *O ovo vem de uma caixa* e outras correspondentes à realidade: *O ovo vem/nasce da galinha*.

Posto isto, visto que as crianças estavam motivadas com esta atividade e após a exploração dos conhecimentos prévios, mostrei um pintainho ao grupo (Figura 15). De acordo com o ME (1997), proporcionar momentos de diálogo com as crianças é fundamental, pois “é no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança

irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (p. 67). Todas, à exceção de uma criança, tocaram e agarraram no pintainho. Em seguida, foram abordadas as características do pintainho e as questões relacionadas com o seu crescimento até à fase adulta. Além do mencionado, as crianças sentaram-se, atentas, observando os movimentos e ouvindo os sons que o pintainho realizava. Tiveram, também, a oportunidade de escolher o nome do pintainho, Agostinho, e integrá-lo como membro da sala.

Figura 15: Interação com o Pintainho Agostinho



Num momento disto, desenvolveu-se uma atividade de Expressão Plástica relacionada com o pintainho Agostinho. Esta atividade consistia na pintura de um desenho contornado de um pintainho e, como tal, considerei fundamental apresentar uma variedade de materiais e instrumentos, a fim de as crianças desenvolverem a pintura de acordo com o seu interesse e gosto. Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhe são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (p. 49).

Figura 16: Atividade de pintura do "Pintainho Agostinho".

Ressalte-se que esta atividade foi desenvolvida utilizando variados materiais (tinta, lã e aparas de lápis) e técnicas (pintura, colagem e carimbagem). Neste sentido, diferentes grupos colocaram em prática representações plásticas, utilizando diversos materiais. Note-se, ainda, que, enquanto alguns grupos realizavam a pintura, as restantes crianças estavam nas áreas da sala a brincar.

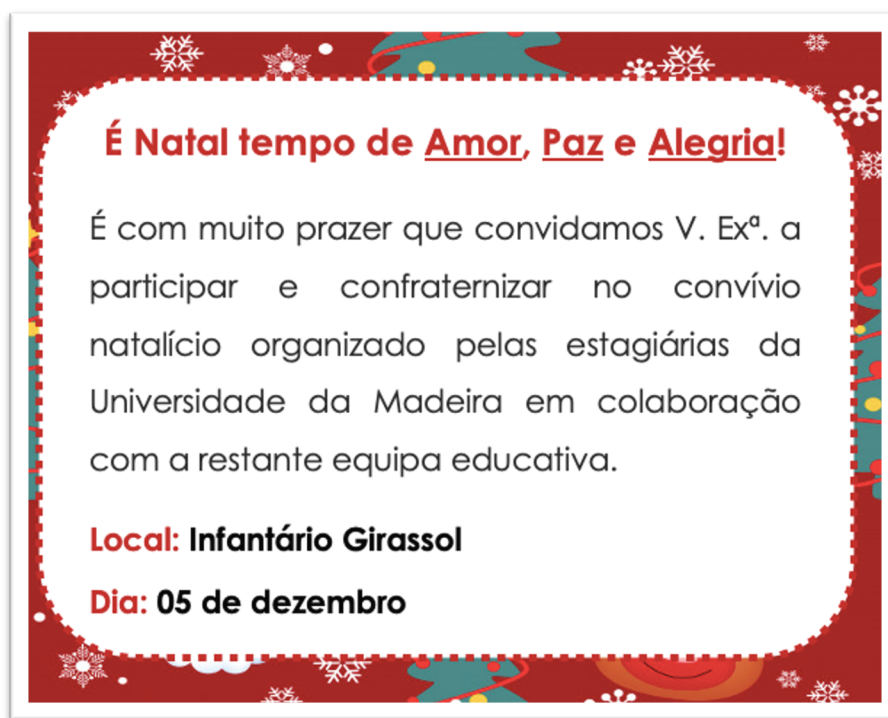
Por fim, considero que o desenvolvimento desta atividade abarcou grande interesse e envolvimento por parte do grupo. Torna-se, assim, no seu todo, uma atividade com resultado bastante positivo, na medida em que os objetivos iniciais pretendidos foram alcançados com sucesso. Saliente-se a importância da colaboração da equipa pedagógica da sala que, em todos os momentos, auxiliou-me de modo a garantir o sucesso de todas as atividades.

4.5. Intervenção Educativa com a Família e a Comunidade

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a participação dos pais, das famílias e de outros membros que pertençam à comunidade constitui “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem”, proporcionando “um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (p. 30). Desta forma, a prática pedagógica realizada com o grupo da sala dos Exploradores proporcionou, ainda, o desenvolvimento de uma atividade relacionada com a época festiva do Natal (Figura 17),

resultando num projeto que contou com a participação das colegas estagiárias e alguns membros da comunidade educativa.

Figura 17: Convite para o convívio de Natal



De acordo com o referido, em consonância com todos os/as educadores/as cooperantes, as estagiárias procuraram desenvolver, na EB1/PE da Nazaré, mais precisamente no Girassol, uma atividade que fosse ao encontro, não só da época festiva referida, como também do PEE. Neste sentido, foi planeada a apresentação de uma peça de teatro que visava promover aprendizagens às crianças sobre a importância de uma alimentação saudável, especialmente, para o Pai Natal.

No âmbito deste projeto foi planeada a apresentação de uma peça de teatro (Figura 18) que visava chamar a atenção das crianças para os hábitos saudáveis de alimentação (Apêndice D). Além da peça de teatro, as crianças das três salas de EPE participaram nesta atividade, cantando e mimando a música “Bolas de Cristal” (Figura 19).

Figura 18: Momentos da peça de teatro "O Pai Natal está de dieta!".

Concluído o momento musical e a representação da peça de teatro, pelas estagiárias, “O Pai Natal está de Dieta!”, estas orientaram um diálogo que resultou numa troca de opiniões acerca do que tinha sido observado e da verdadeira importância de uma alimentação saudável, não só para o Pai Natal, como para todas as crianças e adultos.

Seguido a este momento, o “Pai Natal Saudável” veio entregar o saquinho das prendas de cada sala e fomos para o refeitório para desfrutar do convívio com a comunidade educativa. Com o desenvolvimento de todos os momentos, desde o ensaio da música, da elaboração do guião e demais atividades, podemos concluir que a nossa atividade obteve o sucesso esperado pois, para além de termos proporcionado um momento de interação com todas as crianças, com os seus familiares e restante comunidade educativa, conseguimos que estas tivessem a oportunidade de compreender que uma má alimentação pode não só nos afetar, como afetar as pessoas que nos rodeiam e nos são muito queridas, como foi o caso do Pai Natal.

Em jeito final, muito mais do que oferecer um momento de prazer em convívio, conseguimos criar e apresentar uma peça de teatro que, por integrar a nossa intenção com a comunidade, abandonou uma abordagem pedagógica mais tradicional dando lugar a uma pedagogia mais participativa, fazendo com que as crianças fossem o centro de toda a ação pedagógica desenvolvida.

4.6. Reflexão em Torno da Prática Pedagógica Realizada

A prática pedagógica é fundamental e indispensável para a compreensão realista de todo o processo de desenvolvimento e de aprendizagem implícito na área de educação. Concluída a minha ação pedagógica na sala dos Exploradores e assumindo uma postura reflexiva referente à minha prática pedagógica, importa salientar que esta procurou mobilizar todos os conteúdos teóricos e práticos, adquiridos ao longo do meu percurso de aprendizagem académica. Desta forma, torna-se indispensável refletir sobre a mesma, no sentido de identificar os aspetos mais positivos e a melhorar, na tentativa de continuar a evoluir enquanto futura profissional de EI.

Com efeito, ao longo de todo o processo, posso reconhecer que foi uma prática fundamental, pois permitiu-me compreender o contexto subjacente à valência de EPE. Numa fase inicial e de observação, soube logo identificar a problemática, fundamental para desenvolver o projeto de IA e aprimorar a minha prática pedagógica. Não obstante, no decorrer das semanas de estágio, participei em todos os contextos da rotina diária das crianças, mostrando sempre disponibilidade para auxiliar nas tarefas de higiene, na alimentação, nos momentos lúdicos e nas atividades propostas pela Educadora Cooperante.

No geral, a maioria das atividades desenvolvidas foram realizadas com sucesso. Todavia, por vezes, o surgimento de alguns percalços relacionados com a escolha de alguns materiais e com a difícil gestão do tempo desafiou-me a adotar uma postura mais ativa. As dificuldades foram ultrapassadas, dia após dia, pois as identificações das minhas limitações foram imprescindíveis para a adaptação e implementação de estratégias pedagógicas que visassem a superação das mesmas. Inclusive, todas as semanas, em colaboração com a Educadora Cooperante, fazíamos uma reflexão geral da minha ação e dos conteúdos abordados na prática pedagógica.

No que respeita à avaliação, ao longo das práticas recolhi sistematicamente informação que me permitiu, sessão após sessão, analisar, interpretar, regular e planear a minha ação pedagógica. Deste modo, através da observação direta ao grupo, da observação das produções das crianças, dos diálogos e da recolha de registos fotográficos e audiovisuais, foi possível monitorizar, adequar e promover aprendizagens de qualidade.

Nesta prática pedagógica, consegui interagir e relacionar-me com as crianças, sendo que havia mais à vontade para gerir os momentos de brincadeira em grande grupo

ou a nível individual. Todavia, quando surgiam situações de conflito, sentia alguma dificuldade em gerir e amenizar as mesmas. No que respeita à seleção das atividades, foram todas efetuadas em consonância com a Educadora Cooperante e com as propostas educativas previstas no PCG da sala dos Exploradores, sobretudo na seleção de atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Relativamente à elaboração das minhas planificações e execução das atividades, nem sempre cumpro com o planeado e, em algumas situações, tive que adaptar os planos, aplicando outras atividades ou estratégias. A escolha das atividades, por vezes, tornou-se complexa, num universo onde existe um leque variado de sugestões de atividades e interesses das crianças, nem sempre foi fácil identificar e realizar aquelas que fossem ao encontro das motivações de todas as crianças. Como tal e em situações diversas, procurei adotar uma prática pedagógica diferenciada e em todas as propostas de atividades, procurei valorizar as características, as necessidades e diferenças individuais de cada criança.

A duração do estágio, na minha opinião, é curta. As primeiras semanas foram de adaptação, de conhecimento e de integração; as restantes caracterizaram-se pela envolvimento existente entre mim, enquanto estagiária, a equipa pedagógica e as crianças. Penso que era importante desenvolver uma prática pedagógica, em estágio, com mais ponderação na carga horária e na duração do mesmo.

Além do vínculo pedagógico criado com as crianças, criaram-se laços afetivos com as mesmas. Cada uma com as suas características e portadoras de uma identidade única, contribuíram para o meu crescimento. Fui acolhida com grande carinho e não senti, em momento algum, dificuldade em criar laços afetivos com qualquer criança ou elemento da equipa pedagógica desta sala.

Importa ressaltar a brilhante ajuda da Educadora Cooperante e o seu comportamento exímio de cooperação na minha prática pedagógica. Sem facilitismos, a Educadora, em todos os momentos e em todas as críticas construtivas, levou-me a um universo de consciencialização e ponderação nunca antes pensado, autonomamente, por mim. Tal como Freire afirma “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2009, p. 23).

Toda a equipa pedagógica da sala dos Exploradores acolheu-me muito bem e em alguma circunstância desta prática senti-me excluída. Todos os momentos pedagógicos foram compartilhados e, tanto a Educadora Cooperante como as Auxiliares de Ação

Educativa tiveram o especial cuidado de me integrar em tudo o que estivesse relacionado com a dinâmica desta fantástica sala.

Para terminar e relacionando todos os momentos desenvolvidos com a comunidade, procurei, desde logo, integrar-me com todos os elementos, de modo a estabelecer relações saudáveis e positivas, aspeto fundamental para a minha ação e desempenho pedagógico.

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

A estrutura organizacional da intervenção pedagógica na valência do 1.º CEB aconteceu de forma semelhante à desenvolvida em Educação Pré-Escolar. Desta forma, importa destacar que a prática pedagógica decorreu na EB1/PE de São Martinho, mais precisamente com o grupo de alunos do 4.ºB e, posteriormente, com o 1.ºB, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020.

O estágio da prática pedagógica é indispensável para o processo de formação e desenvolvimento de competências, na formação dos futuros docentes. Desta forma, a prática pedagógica é, sem dúvida, a componente de cariz mais prático que oferece a oportunidade, aos alunos estagiários, de interagir e agir dentro do contexto escolar. Assim, os momentos de prática pedagógica deverão proporcionar, ao aluno estagiário, o desenvolvimento de competências através da elaboração de atividades pedagógicas, planificações, implementação e desenvolvimento de estratégias, e metodologias, em contexto real.

De acordo com esta linha de pensamento, com as abordagens teóricas e com as práticas desenvolvidas ao longo do meu percurso académico, este capítulo irá garantir a reflexão e a ponderação dos momentos pedagógicos, decorridos ao longo das sessões do estágio. Neste sentido, apresenta-se uma contextualização global do ambiente educativo onde se desenrolou a prática pedagógica, bem como a problemática apurada no âmbito do projeto de IA e as respetivas estratégias de intervenção, desenvolvidas em ambas as turmas. Em seguida, coloca-se em evidência algumas das atividades desenvolvidas com as turmas, as atividades decorrentes da intervenção com a comunidade educativa, a avaliação formativa geral das aprendizagens e, como dito anteriormente, uma reflexão crítica de cada turma e uma reflexão geral, centrada na experiência prática desenvolvida neste contexto.

Por fim, saliente-se que a totalidade da informação e da descrição apresentada no hodierno capítulo espelham as experiências partilhadas com os alunos, os diálogos formais e informais com os professores Cooperantes e, não menos importante, a análise do PEE e do PAT.

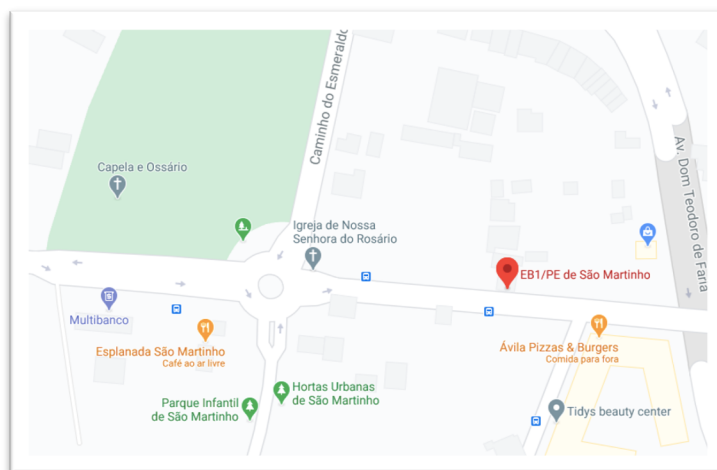
5.1. A Instituição

A EB1/PE de São Martinho situa-se no caminho de São Martinho, freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. Esta escola foi da autoria do arquiteto madeirense Adolfo Brazão Vieira e a sua inauguração ocorreu em dezembro de 1968. A escola funciona desde o ano letivo de 1996/1997, em regime de escola a tempo inteiro (ETI), e dispõe apenas de um edifício ligado por corredores, com salas em ambos os lados e um anexo recentemente construído.

5.1.1. Caracterização do meio envolvente: freguesia de São Martinho⁵

A EB1/PE de São Martinho situa-se na Freguesia de São Martinho, Concelho do Funchal (Figura 7).

Figura 19: Localização geográfica da EB1/PE de São Martinho



Fonte: Google Maps (2020).

Uma vez que a EB1/PE de São Martinho se encontra na mesma freguesia que o Infantário “O Girassol”, anteriormente descrito, e por já existir uma caracterização que nos elucidada acerca do meio envolvente da freguesia de São Martinho, neste capítulo não o farei. Sumariamente, poder-se-á referir alguns aspetos de localização entre a EB1/PE de São Martinho e a respetiva freguesia. Refira-se, então, a proximidade aos estabelecimentos comerciais, ao cemitério e à igreja de São Martinho, à florista e ao

⁵ Consultar o subcapítulo *Caraterização do Ambiente Educativo: freguesia de São Martinho*, pág. 110.

edifício da Junta de Freguesia de São Martinho. Nas imediações da escola, podemos usufruir de vários serviços, tal como, os transportes públicos que asseguram a ligação entre o centro do Funchal e aos demais concelhos, localizados a este da ilha da Madeira.

Ao nível habitacional, a escola acolhe crianças cujas habitações se situam, quase na sua totalidade, nas proximidades desta freguesia. Note-se que poderão existir algumas exceções associadas, como por exemplo, à proximidade do local de trabalho dos pais ou a outros motivos mais específicos. De acordo com o PEE, a EB1/PE de São Martinho recebe, na sua maioria, crianças provenientes do conjunto habitacional da Nazaré e da zona da Lombada.

5.1.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo

As práticas pedagógicas II e III desenvolveram-se na Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, com uma turma de 4.º ano e uma turma de 1.º ano. A escola é administrada pela diretora Helena Freitas, apoiada pelo subdiretor Vítor Gemelgo, eleitos por um período de quatro anos. No que diz respeito ao funcionamento da escola, as decisões são tomadas e estabelecidas pelo Conselho Escolar, do qual fazem parte os docentes que integram o corpo/a docente, em cada ano escolar.

Figura 20: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho.



A EB1/PE de São Martinho está organizada num único edifício, ligado por corredores, com salas dispostas em ambos os lados. Segundo o PEE desta escola, em 2003, foram construídas três salas, num anexo. Posteriormente, no ano letivo de

2006/2007, a escola sofreu obras de melhoramento, de tal modo que passou a ser constituída pelos espaços indicados na Tabela 12.

Tabela 12: Constituição física da EB1/PE de São Martinho.

Designação dos Espaços	Quantidade
Salas de Pré-Escolar	3
Salas de Aula Curricular	8
Sala de TIC	1
Sala de Expressão Musical	1
Sala de Expressão Plástica	1
Sala de Apoio à Educação Especial	1
Sala dos Professores	1
Biblioteca	1
Secretaria	1
Gabinete da Direção	1
Gabinete de Apoio	1
Pequena divisão para a fotocopiadora	1
Arrecadação para o material de Educação Física	1
Arrecadação	1
Casas de banho dos alunos	2
Casa de banho dos professores	2
Despensas	2
Refeitório	1
Cozinha	1
Recinto desportivo semicoberto	1
Recintos exteriores descobertos para recreio	1
Estacionamentos e áreas ajardinadas	1

Para além dos espaços referidos na tabela anterior, a escola no seu todo dispõe de variados recursos materiais como, por exemplo, materiais didáticos, materiais desportivos, instrumentos musicais, materiais audiovisuais e de multimédia.

No que concerne ao pessoal docente e não/a docente, estavam ao serviço deste estabelecimento educativo cerca de 37 agentes de ação educativa, dos quais fazem parte seis educadores/as de infância e 31 professores/as que lecionam as atividades Curriculares, as atividades de Enriquecimento Curricular e de Ensino Especial. Em

relação ao pessoal não/a docente, a escola tem uma Técnica Superior de biblioteca, duas assistentes técnicas, uma assistente técnica de Educação Especial, nove assistentes operacionais e sete assistentes operacionais de apoio educativo (Pré-Escolar). A EB1/PE de São Martinho funciona em Regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI) e inicia a sua atividade às 8h30, encerrando às 18h30.

5.2. Projeto Educativo de Escola: “Missão, Visão e Valores”⁶

O PEE é visto como um instrumento normativo que viabiliza o funcionamento da escola. Assume-se, assim, como o documento central da planificação escolar, onde se apresentam os propósitos formais e oficiais da instituição, de modo a atingir os resultados pretendidos.

O PEE deste estabelecimento foi realizado ao longo do ano letivo de 2015/2016 e contou com a participação da comunidade educativa. Trata-se de um instrumento de planeamento e gestão da ação, servindo como ponto de referência orientador na coerência e unidade de toda a ação educativa. Assim sendo e, numa visão holística acerca da realidade desta escola, surgiram variadas categorias que se traduziram em prioridades de intervenção deste PEE, sendo: a literacia, a segurança da escola, a formação/a docente e não/a docente, a cidadania, a organização e gestão, os recursos físicos e materiais. Para cada categoria foram estabelecidos objetivos, indicadores/descriptores de desempenho e estratégias que serviram de guia para os/as professores/as, educadores/as e demais comunidade educativa.

Posto isto, com este PEE pretendeu-se estabelecer diretrizes para que fosse possível educar cidadãos competentes e bem-sucedidos, como também, promover a capacidade de contribuir para uma sociedade mais equilibrada e saudável. Como missão, a escola assumiu o compromisso de fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, assim sendo, deveriam, ao longo dos quatro anos, encorajar os alunos a serem agentes participativos do seu processo de aprendizagem, estimular as relações interpessoais e promover a responsabilidade, a honestidade, a autonomia, a tolerância, entre muitos outros valores.

⁶ Dados recolhidos do Projeto Educativo de Escola (2016-2020).

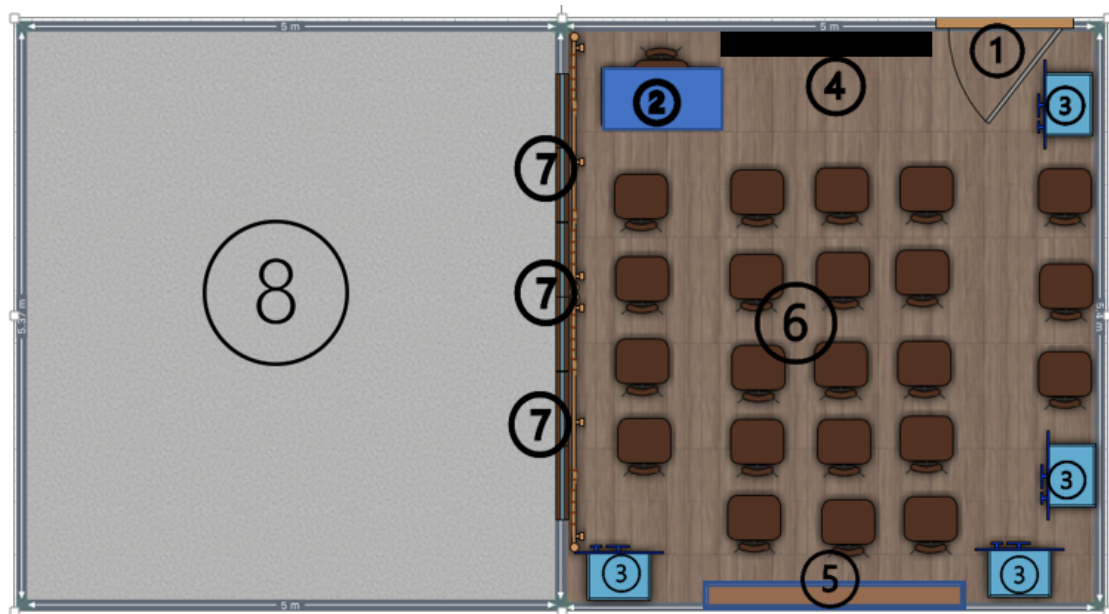
Por fim, o PEE da EB1/PE de São Martinho assume grande importância no processo de flexibilidade e gestão do currículo, primeiro porque está alicerçado de forma realista e exequível, segundo, porque o planeamento envolveu a definição de estratégias flexíveis de intervenção, adequadas aos elementos da comunidade de acordo com as suas especificidades.

5.3. Ação Pedagógica e Didática no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

5.3.1. Organização do ambiente educativo: a sala do 4.º B

Tal como acontece numa sala de EPE, a sala de aula no 1.º CEB deverá estar organizada de modo a garantir o desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional de todos os alunos. Assim sendo, as salas de aula devem apresentar marcas de identidade dos alunos e dos seus professores, quer seja nas produções dos alunos expostas nos placards ou paredes, quer seja na disposição das mesas de trabalho e dos recursos materiais. De acordo com Horn (2004), “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções”. Na mesma linha de pensamento, Teixeira e Reis (2012) afirmam que “a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do/a professor/a” (p.34), por certo, a gestão desse espaço acaba por ser determinada pelas características e pelas necessidades dos alunos, uma situação que permite assegurar o estabelecimento de um clima vantajoso à aprendizagem significativa.

Perante o mencionado, a sala de aula do 4.ºB encontrava-se organizada tendo em conta os recursos físicos e os materiais didáticos. Convém referir que a sala era partilhada com uma turma do 1.º ano, com atividade curricular no turno da manhã. Logo, é possível referir que a sala continha quatro armários, dois armários do 1.º ano e os restantes do 4.ºB. Inicialmente, estava disposta em filas horizontais, cada fila era composta por quatro a cinco mesas de trabalho individual. Era uma sala que apresentava dimensões bastante favoráveis, amplas e arejadas, com uma ótima iluminação natural. Esta continha, ainda, três janelas/portas que ocupavam a extremidade total da parede que dava acesso ao espaço exterior desta sala (Figura 22).

Figura 21: Planta tridimensional da sala da turma do 4.ºB (vista de cima).

Legenda: 1 - Porta de acesso à sala; 2 - Mesa do Professor; 3 - Armários com material didático e escolar; 4 - Quadro de ardósia; 5 - Placar; 6 - Mesas dos alunos; 7 - Portas envidraçadas de acesso ao espaço exterior da sala; 8 - Espaço Exterior da sala.

Como é possível observar na Figura 22, os alunos estavam dispostos de forma individual, uns atrás dos outros, de frente para o quadro de ardósia. Independentemente de a sala ser espaçosa e apesar da disposição favorável das mesas de individuais de trabalho dos alunos, foi possível observar que a turma se distraía constantemente e, regularmente, falavam uns com os outros. Estas situações traduziam-se em experiências de aprendizagens menos agradáveis, uma vez que a maioria dos alunos não demonstrava interesse e motivação nas aulas. Atendendo ao que foi referido e uma vez que o Professor Cooperante me deu total liberdade para dispor as mesas de trabalho conforme as metodologias que por mim seriam desenvolvidas, optamos por dispor a sala de outra forma, que mais à frente se expõe e justificam-se as opções.

5.3.1.1. Caraterização da turma

Segundo Albano Estrela (Estrela A. , 1992), a observação examina os vários fenómenos que estão no próprio meio, considerando que não é o que procede a uma acumulação de vários tipos de dados obtidos pelo observador. Assim sendo, todas as

sessões de observação e prática pedagógica foram fulcrais para conhecer, ainda que por tempo limitado e curto, o grupo de alunos do 4ºB.

Esta turma era constituída por 23 alunos, 12 do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os nove e dez anos. Os alunos do 4ºB eram oriundos de famílias com um nível socioeconómico e cultural médio baixo, sendo que 16 beneficiavam dos Apoios de Ação Social Escolar (ASE). A maioria dos alunos habitava no Concelho do Funchal, nomeadamente na freguesia de São Martinho.

Na turma existiam casos mais complexos do ponto de vista pedagógico, sendo uma turma que apresentava vários níveis de aprendizagem, muitas dificuldades de aprendizagem, muito pouca autonomia, motivação e iniciativa. Além dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (Autismo severo, TDA, Dislexia e Discalculia) existiam dois alunos de língua estrangeira. Os conflitos familiares, emocionais e biológicos eram os principais fatores associados às dificuldades de aprendizagem apresentados pelos alunos da turma. Estes fatores manifestavam-se pela falta de interesse pelas atividades letivas, pela indisciplina na sala de aula e em todo o contexto escolar e, conseqüentemente, nas fracas competências sociais.

Conforme o exposto, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) eram acompanhados pelas Docentes de Educação Especial, duas vezes por semana, dentro ou fora da sala de aula. Além do referido, existiam oito alunos propostos e a beneficiar do Apoio Pedagógico Acrescido.

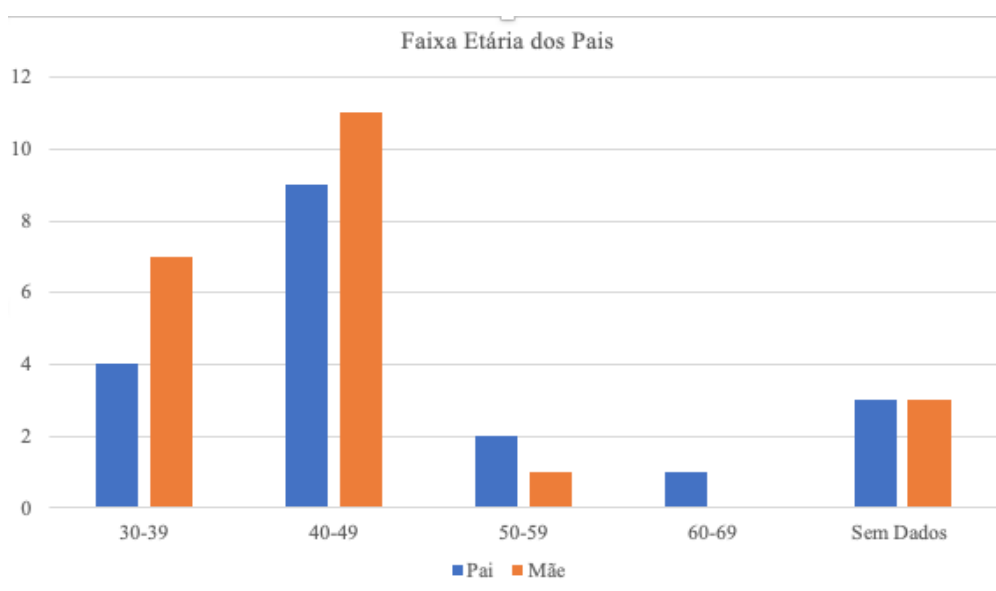
No que concerne às dificuldades de aprendizagem, a turma do 4.ºB apresentava, no geral, dificuldades na produção escrita, revelando extrema lentidão e numerosos erros ortográficos. Na área curricular de matemática também foi possível apurar certas dificuldades de compreensão, cálculo e raciocínio. Nas restantes áreas curriculares, não existiam grandes dificuldades explícitas, contrariamente, nas abordagens ao Estudo do Meio, os alunos demonstravam motivação, empenho, participação e espírito de descoberta.

No que respeita às competências sociais, o 4.ºB manifestava características específicas de casos de indisciplina, refletidos nos comportamentos menos positivos a colegas, a professores e aos assistentes operacionais da escola. O incumprimento das regras, a desobediência, a atitude desafiadora e a constante distração eram um padrão de conduta persistente nesta turma. Tais comportamentos interferem e limitam o ambiente

de aprendizagem saudável, limitam as possibilidades de êxito dos alunos, dificultam a ação do/a professor/a e impedem o desenvolvimento de relações e experiências interpessoais saudáveis.

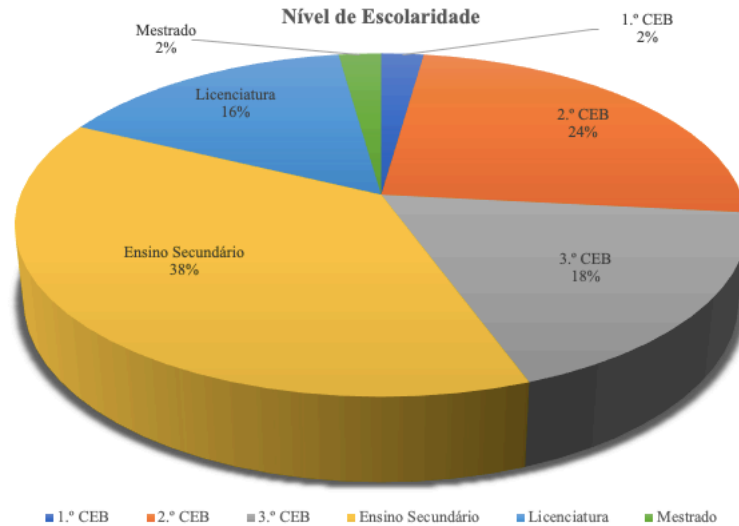
Uma vez que o contexto familiar tem uma influência considerável na aprendizagem das crianças, tornou-se necessário analisar a faixa etária dos pais, as habilitações e o nível profissional dos agregados familiares da turma do 4.ºB. Relativamente à idade, verificou-se que a maioria dos pais tinham idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos (Gráfico 4).

Gráfico 4: Faixa etária dos pais

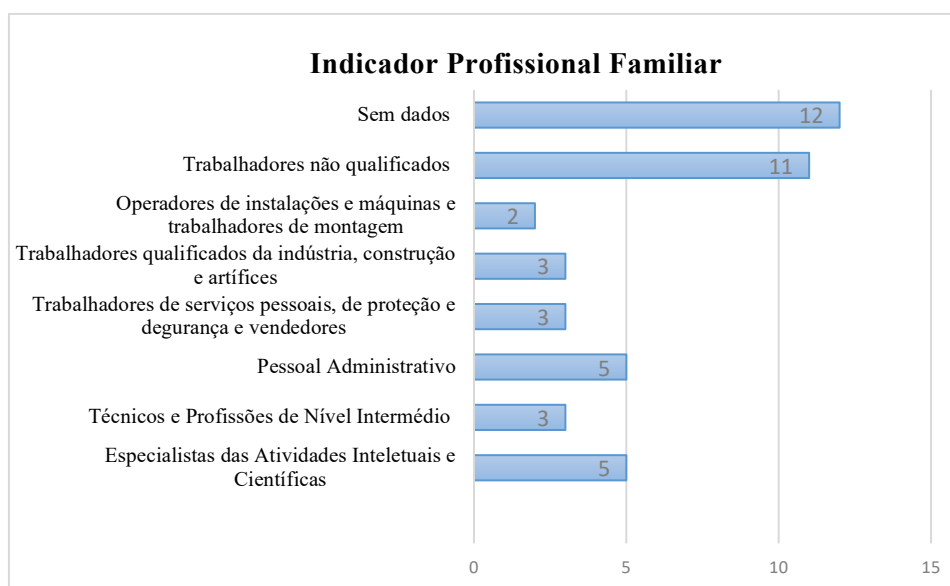


No que concerne às habilitações académicas dos agregados familiares⁷, elaborou-se um gráfico (Gráfico 5) que nos permite analisar os respetivos dados. Mediante a observação do gráfico, verifica-se que os agregados familiares apresentavam diversos níveis de habilitações académicas. Saliente-se que a maioria detinha os níveis académicos referentes ao 2.º CEB e ao Ensino Secundário. Contrariamente, as habilitações que apresentaram menos incidência foram o 1.º CEB e mestrado.

⁷ Dados recolhidos do Plano Anual de Turma (2018-2019).

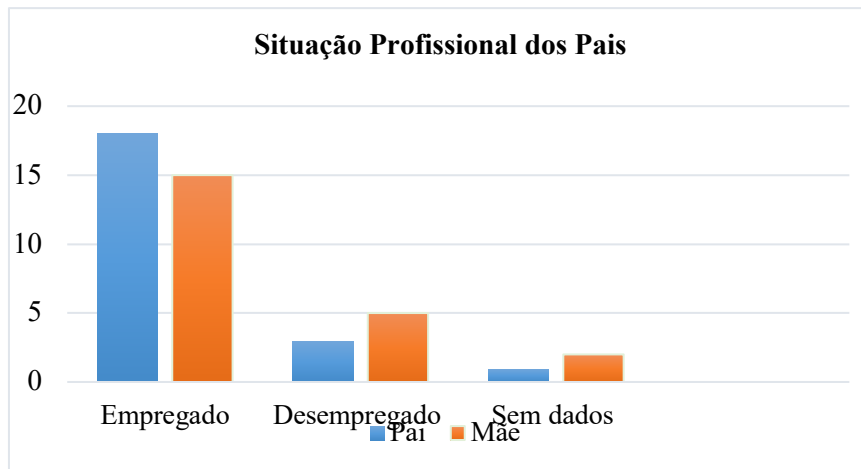
Gráfico 5: Habilitações académicas dos agregados familiares da turma do 4.ºB.

Segue-se a análise dos dados profissionais do agregado familiar da turma do 4.º ano. Para determinar a situação profissional das famílias, foi necessário recorrer à informação oficial, presente no *site* do Instituto Nacional de Estatística (INE), na categoria da Classificação Portuguesa de Profissões (Instituto Nacional de Estatística, 2010). O Gráfico 6 foi construído com base na informação recolhida no PAT, respeitante aos dados profissionais do agregado e permitir-nos-á identificar quais os indicadores com maior e menor frequência.

Gráfico 6: Indicador Profissional Familiar da turma do 4.ºB.

Considerando a informação disposta no gráfico anterior, observa-se a ausência de informação profissional da grande parte dos familiares. Perante os restantes dados, é possível verificar que a categoria profissional com maior incidência é a de Trabalhadores não Qualificados. Segue-se o Gráfico 7, que diz respeito à situação de empregabilidade dos pais dos alunos, sendo que tal informação nos ajudará a melhor compreender o contexto socioprofissional familiar das crianças.

Gráfico 7: Situação profissional dos pais



Perante a recolha e tratamento de toda a informação relativa ao contexto familiar dos alunos da turma do 4.º B, é possível verificar uma certa dissemelhança relativamente à situação profissional dos pais. Por certo, existia um maior número de pais em situação ativa de trabalho do que de pais em situação de desemprego.

Na senda de tudo o que foi exposto anteriormente, foi possível compreender alguns dos comportamentos que existiam em contexto de sala de aula. Em conformidade com os dados do agregado familiar e pela observação do envolvimento dos pais no percurso educativo dos seus educandos, podemos estar perante uma escassez de oportunidades de vivências e de experiências sociais e culturais mais diversificadas. Saliente-se que, em casos mais específicos, não se tratava do estatuto socioeconómico, mas, sim, da falta de apoio familiar no acompanhamento do processo de aprendizagem dos seus educandos e a carência de afetos, uma vez que tal tinha sido referido pelo Professor Cooperante e era visível tendo em conta os comportamentos de alguns alunos.

De um modo muito geral, a turma apresentava alguma imaturidade, eram poucos os alunos participativos, ainda assim, eram muito irrequietos e faladores. A falta de

concentração e autonomia revelava-se em hábitos de trabalho incorretos e na falta de motivação.

Finalizando a caracterização da turma do 4.º ano B, passo à análise individual dos alunos, indicadas na Tabela 13. Ressalvo que a identidade dos alunos está salvaguardada, pois os nomes apresentados são fictícios.

Tabela 13: Caracterização individual dos alunos do 4.ºB.

António	Era bom aluno em todas as áreas de aprendizagem. Adquiria com facilidade os conhecimentos e aprendizagens definidas. Era um aluno que manifestava grande interesse pelas mesmas. Devia, no entanto, ser mais ponderado na realização das tarefas e refletir sobre o seu trabalho antes de dá-lo como concluído. No que concerne ao comportamento, por vezes, adotava comportamentos menos corretos na sala de aula.
Benjamim	Era bom aluno em todas as áreas de aprendizagem. Em todo o processo de aprendizagem, foi um aluno que demonstrou muito interesse e empenho. Era autónomo. No que diz respeito ao comportamento, era um aluno que adotava um comportamento exemplar.
Carla	Era uma aluna que revelava muitas insuficiências nos domínios dos conhecimentos e das aprendizagens definidas, bem como no que se refere à compreensão, aplicação, análise e autonomia. Por vezes, manifestava algum desinteresse, falta de empenho pela aprendizagem e alguma falta de atenção. Era uma aluna muito introvertida, pouco confiante e com baixa autoestima.
Maria	Era uma aluna muito dedicada, no entanto, por vezes, revelava falta de atenção e pouca reflexão sobre o seu trabalho. Demonstrava conhecimentos e vontade em aprender coisas novas. A Matemática era a área em que revelava mais fragilidades, pois demonstrava dificuldades em aplicar os conhecimentos a novas situações. Por vezes, distraía-se com grande facilidade.
Duarte	Era um aluno que não revelava grandes dificuldades na aquisição de conhecimentos. Quando estava medicado (défice de atenção) era dedicado, atento e procurava efetuar corretamente todas as tarefas que lhe eram apresentadas. Quando não tomava a medicação, não trabalhava na sala de aula, era muito vagaroso na concretização dos trabalhos e raramente os terminava.
Edgar	Era bom aluno em todas as áreas de aprendizagem. Era um aluno dedicado, atento e procurava sempre efetuar corretamente todas as tarefas que lhe eram apresentadas. Adquiria com facilidade os conhecimentos, as aprendizagens definidas e manifestava interesse pelas mesmas. No que concerne ao comportamento, por vezes, revelava atitudes menos corretas.
Élia	Revelava muitas insuficiências nos domínios dos conhecimentos e das aprendizagens definidas, bem como no que se refere à compreensão, aplicação, análise e autonomia. Por vezes, manifestava algum desinteresse, falta de empenho pela aprendizagem e alguma falta de atenção.
Filipe	Era um aluno que demonstrava muitas dificuldades na área do Português. Revelava algum défice de atenção e preocupava-se mais com o que se passava à sua volta do que em refletir e ponderar sobre o seu trabalho. No que concerne ao comportamento, falava imenso com os colegas, destabilizando os mesmos.
Gabriel	Era um aluno que revelava insuficiências nos domínios dos conhecimentos e das aprendizagens definidas, bem como no que se refere à compreensão, aplicação, análise e autonomia. Demonstrava algum défice de atenção e de empenho na realização das tarefas. No que concerne ao comportamento, por vezes, adotava comportamentos inadequados e desafiadores com os docentes.

Isabel	Demonstrava conhecimentos e vontade em aprender coisas novas. Era dedicada, atenta e procurava sempre efetuar corretamente todas as tarefas que lhe eram apresentadas. Adquiria com facilidade os conhecimentos e aprendizagens definidas. Tinha um comportamento excelente.
José	Era um aluno que demonstrava conhecimentos e vontade em aprender coisas novas. Era dedicado, atento e procurava sempre efetuar corretamente todas as tarefas que lhe eram apresentadas. Adquiria com grande facilidade os conhecimentos e aprendizagens definidas. Tinha um comportamento excelente.
Mafalda	Revelava algumas insuficiências nos domínios dos conhecimentos e das aprendizagens definidas, bem como no que se refere à compreensão, aplicação, análise e autonomia. A maioria das dificuldades sentidas surgiam pela falta de atenção e de empenho na aprendizagem.
Lara	Revelava algumas insuficiências nos domínios dos conhecimentos e das aprendizagens definidas, bem como no que se refere à compreensão, aplicação, análise e autonomia. A maioria das dificuldades sentidas surgiam pela falta de atenção e de empenho na aprendizagem. Era pouco empenhada nas suas tarefas e demorava muito tempo a concretizá-las. Era uma aluna que se distraía com facilidade.
Liliana	Era uma aluna que demonstrava conhecimentos e vontade em aprender coisas novas. Era dedicada, atenta e procurava efetuar corretamente todas as tarefas que lhe eram apresentadas. Adquiria com facilidade os conhecimentos e aprendizagens definidas. Tinha um excelente comportamento, porém distraía-se com os colegas e conversava um pouco.
Vanessa	Revela insuficiências nos domínios dos conhecimentos e das aprendizagens definidas, bem como no que se refere à compreensão, aplicação, análise e autonomia. A maioria das dificuldades sentidas surgiam pela falta de atenção e de empenho pela aprendizagem. Era uma aluna que se distraía com facilidade, era muito conversadora e desestabilizava o ambiente da sala de aula.
Martim	Era um aluno que demonstrava muitos conhecimentos e vontade em aprender coisas novas. Era dedicado, atento e procurava sempre efetuar corretamente todas as tarefas que lhe eram apresentadas. Adquiria com enorme facilidade os conhecimentos e aprendizagens definidas. Adotava, constantemente, comportamentos inadequados, infringindo com frequência as normas e regras estipuladas da sala. Por vezes, demonstrava alguma agitação e pouca harmonia na sua forma de estar.
Simão	Demonstrava conhecimentos e vontade em aprender coisas novas. Era um aluno dedicado, atento e procurava efetuar corretamente todas as tarefas que lhe eram apresentadas. Adquiria com facilidade os conhecimentos e aprendizagens definidas.
Paula	Demonstrava conhecimentos e vontade em aprender coisas novas. Era dedicada, atenta e procurava efetuar corretamente todas as tarefas que lhe eram apresentadas. Adquiria com facilidade os conhecimentos e aprendizagens definidas. Tinha um excelente comportamento, porém distraía-se com os colegas e conversava um pouco.
Raúl	Revelava insuficiências nos domínios dos conhecimentos e das aprendizagens definidas, bem como no que se refere à compreensão, aplicação, análise e autonomia. A maioria das dificuldades sentidas surgiam por alguma falta de atenção, de empenho e de persistência pela aprendizagem. Desistia das tarefas à primeira dificuldade. No que concerne ao comportamento, revelava alguns comportamentos desajustados, desrespeitando as regras da sala de aula. Em algumas situações, adotou uma postura desafiadora e resistente para com os docentes.
Salvador	Revelava insuficiências nos domínios dos conhecimentos e das aprendizagens definidas, bem como no que se refere à compreensão, aplicação, análise e autonomia. A maioria das dificuldades sentidas surgiam por alguma falta de atenção, de empenho e de persistência pela aprendizagem. No que concerne ao comportamento, estava constantemente a falar com os colegas e a adotar uma postura desafiante com os adultos.

Emma	Aluna estrangeira, com grandes dificuldades de expressão na língua portuguesa. Era muito tímida com os adultos e com os colegas. Para desenvolver as tarefas, era necessário recorrer a um tradutor. Era uma aluna pouco autónoma.
Carlos	Aluno referenciado com autismo severo. Era acompanhado constantemente por uma assistente auxiliar da escola. Pouco autónomo no desempenho das tarefas e com grandes dificuldades de compreensão. Duas vezes por semana era acompanhado por uma docente de Educação Especial.
Júlia	Aluna estrangeira, era muito dedicada, no entanto, por vezes, revelava falta de atenção e pouca reflexão sobre o seu trabalho. Demonstrava conhecimentos e vontade em aprender coisas novas.

Tendo em conta tudo o que foi referido no quadro anterior e com base nas duas semanas de observação participante, foi notória a ausência das relações interpessoais, da interajuda entre pares e de cooperação. Na turma, vivia-se um clima de instabilidade pois a docente que os acompanhava desde o 1.º ano letivo, por motivos de saúde, ausentou-se. A docente que ficou responsável por lecionar, devido ao comportamento da turma, não conseguiu dar continuidade à sua atividade no segundo período letivo. Por fim, só no 2.º período é que o Professor Cooperante iniciou a sua atividade de modo definitivo, com a turma do 4.ºB. Note-se que a minha presença, inicialmente, suscitou novamente um clima de instabilidade por parte dos alunos.

5.3.1.2. Horário da Turma

No que diz respeito à organização do tempo do 4.ºB, as atividades curriculares e de enriquecimento curricular estavam dispostas num horário semanal, referido na Tabela 14.

Tabela 14: Horário Semanal da turma do 4.ºB.

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h15 - 14h15	EMD	Português	Inglês	TIC	Inglês
14h15 - 15h15	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
15h15 - 15h45	Intervalo				
15h45 - 16h45	Estudo do Meio	Matemática	Português	Português	Matemática
16h45 - 17h45	EFM	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português
17h45 - 18h45	Português	Estudo	Estudo do Meio	Matemática	Português

Como podemos observar na tabela anterior, existia uma rotina geral definida pelo horário das atividades curriculares. Porém, havia bastante flexibilidade na gestão do tempo curricular, atendendo, em todos os momentos pedagógicos, às necessidades dos alunos e ao ritmo de trabalho da turma.

5.3.2. Projeto de investigação-ação

A prática pedagógica II consubstanciou-se com base na observação participante, na prática efetiva pedagógica e, sobretudo, num conjunto de ações baseadas em fundamentos teóricos. Todas as opções e caminhos seguidos transpareceram a minha visão sobre as estratégias a aplicar na turma do 4ºB.

O que os/as professores/as fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal fator extrínseco ao aluno, que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e é de ter em consideração que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem (Lopes & Silva, 2013). O tempo dedicado ao desenvolvimento das minhas ações foi fundamental para apurar e identificar os meus limites, as minhas potencialidades e quais as melhores estratégias para melhorar a minha postura enquanto professora estagiária do 4ºB.

5.3.2.1. Enquadramento do problema

Inicialmente e nas duas semanas de intervenção, adotei uma postura de observação-participante. Além da observação do contexto educativo da escola, da turma e das características individuais de cada aluno, em consonância com o Professor Cooperante, tive a possibilidade de colaborar nas aulas. Nesta fase de observação, consegui notar um comportamento perturbador, desadequado e desinteressado, demonstrado pela maioria dos alunos desta turma. A incidência dos comportamentos menos positivos era diminuída de acordo com a postura autoritária do/a professor/a Cooperante, o mesmo utilizava a penalização como mediação e gestão dos comportamentos.

Recordando o momento em que efetivei a primeira sessão da prática pedagógica, senti uma enorme dificuldade em gerir os comportamentos na sala de aula. Não consegui realizar a minha intervenção na totalidade e com qualidade, não soube como lidar com

esta situação e o sentimento de desânimo foi evidente. Segundo Lopes e Silva (2013), é fundamental que os/as professores/as aprendam com as suas intervenções, porque os/as professores/as que são aprendizes do seu próprio ensino são os mais influentes na melhoria e desempenho escolar dos alunos.

Tendo em conta o período observado, as características desta turma e a experiência da primeira sessão, surgiu a necessidade de realizar uma investigação que contemplasse estratégias que se adequassem ao contexto real desta turma. A dada altura e após as pesquisas bibliográficas, defini estrategicamente a minha questão-problema, a desenvolver ao longo das sessões:

O trabalho cooperativo enquanto estratégia de promoção da aprendizagem e da gestão de comportamentos dos alunos do 4ºB da EB1/PE de São Martinho.

Neste seguimento e justificando as minhas opções, na maioria das vezes, os alunos manifestaram desinteresse pelas atividades letivas e, muitas vezes, a indisciplina esteve associada à passividade dos mesmos. Não estavam habituados a trabalhar em grupo e em colaboração com os colegas. Parti do princípio que adotar uma metodologia diferente, possivelmente, poderia envolver os alunos na sua aprendizagem, da mesma forma que estas estratégias poderiam proporcionar uma maior e melhor aprendizagem quer no domínio cognitivo, quer no domínio atitudinal.

5.3.2.2. Estratégias de Intervenção

Para a mediação de conflitos e gestão dos comportamentos dos alunos do 4ºB, optei por assumir uma postura que me permitiu criar laços com os alunos e estabelecer, dentro e fora da sala de aula, um ambiente de confiança e respeito mútuo, de modo a favorecer a implementação de estratégias e soluções. Desta forma, era urgente aumentar a sensibilidade, o afeto e as interações positivas com os alunos. A sensibilidade do/a professor/a refere-se à deteção adequada e à interpretação dos sinais do aluno, a dar apoio e ser sensível à necessidade de bem-estar.

Seguidamente, sugeri ao grupo uma estratégia que consistia em colocar, no lado direito do quadro, o número de espaços da palavra intervalo (_____) e, no lado esquerdo, o número de espaços da palavra jogo (___). Cada vez que os alunos tivessem

um comportamento desadequado, eu contava até três e se não alterassem o comportamento colocava uma letra no espaço da palavra “intervalo”. Se os espaços fossem completados, os alunos ficavam sem o intervalo. Contrariamente, a palavra jogo surgiu como reforço positivo, ou seja, sempre que os alunos tivessem comportamentos adequados e atitudes positivas, eu colocava uma letra. Esta estratégia resultou muito bem, pois os alunos rapidamente perceberam que era muito mais fácil atingir uma recompensa positiva. Posso afirmar que nunca completamos a palavra “intervalo” e a regulação do comportamento desta turma foi melhorando de dia para dia. Não menos importante, todas estas opções foram partilhadas com os alunos e os mesmos tiveram a oportunidade de expor os seus interesses e ideias.

Figura 22: Estratégia da recompensa vs consequência



Além das estratégias aplicadas para melhorar o comportamento e as atitudes na sala de aula, desenvolvi intervenções que pudessem envolver os membros da comunidade escolar, tal como foi evidenciado na atividade do Dia do Trabalhador (carta de agradecimento às assistentes operacionais da escola) e no Dia da Família.

Em consideração ao que tinha sido referido e porque era fundamental negociar e envolver os alunos na determinação do seu processo de aprendizagem, apuramos as recompensas e as respetivas penalizações do comportamento e trabalho que, posteriormente, seria desenvolvido em equipa (Tabela 15).

Tabela 15: Recompensas e consequências.

Recompensas	Consequências
Ver um filme	Não ter intervalo
Jogar e desafios	Não ver filmes
Fazer uma visita de estudo	Trabalhos de casa
Ir ao cinema no último dia de aulas	Fazer cópias
Não ter trabalhos de casa	Fazer ditados
Ir para o campo	

No que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem cooperativa na turma do 4ºB, inicialmente proporcionei um diálogo com os alunos e expliquei o que pretendia desenvolver na turma. Novamente de acordo com Lopes e Silva (2013), a aprendizagem cooperativa prevê três fases distintas de realização das tarefas: a pré-implementação, a implementação e a pós-implementação.

5.3.2.2.1. Pré-implementação

Outra estratégia para desenvolver as competências sociais dos alunos e a aprendizagem cooperativa foi a atribuição de papéis. Esta estratégia tinha como objetivo primordial estabelecer um clima de cooperação entre os alunos/professor, proporcionar maior autonomia e maior participação ativa dos alunos. Os alunos foram novamente protagonistas destas decisões, pois dei oportunidade de estabelecerem os papéis, as funções e as imagens dos respetivos cartões (Figura 24).

Figura 23: Cartões de atribuição de papéis

Segundo Lopes e Silva (2013) a atribuição de papéis aos alunos é uma das maneiras mais eficazes de se assegurar o trabalho cooperativo, de forma produtiva. Esta atribuição deve partir dos objetivos a serem alcançados, das características das tarefas e das características dos alunos. Portanto, o “ajudante da semana” estaria responsável por auxiliar o/a professor/a, os colegas e o funcionamento da sala de aula. O “monitor dos materiais” teria a seu cargo a distribuição de todo o material educativo e pedagógico, presente não só na sala de aula, como em outro compartimento da escola. Por fim, o “capitão do silêncio”, tarefa que acarretava também grande responsabilidade, ficava responsável por regular o comportamento e o ruído da sala de aula.

O passo seguinte caracterizou-se pela formação de equipas, os elementos das equipas foram estrategicamente selecionados por mim. Assim e de acordo com a minha preocupação em criar grupos de trabalho heterógenos e com diferentes níveis de aprendizagem, dividi a turma em sete equipas com o máximo de quatro elementos. Segundo Burden, citada por Lopes e Silva (2013), a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos. Foi com base nesta orientação que evidenciei todas as nossas atividades de aprendizagem cooperativa em equipa. Os alunos participaram ativamente na escolha do nome da equipa, no logotipo, no quadro de registo do trabalho em equipa, bem como, na disposição das mesas de estudo (Figuras 25, 26 e 27).

Figura 24: Nomes das equipas e logotipos

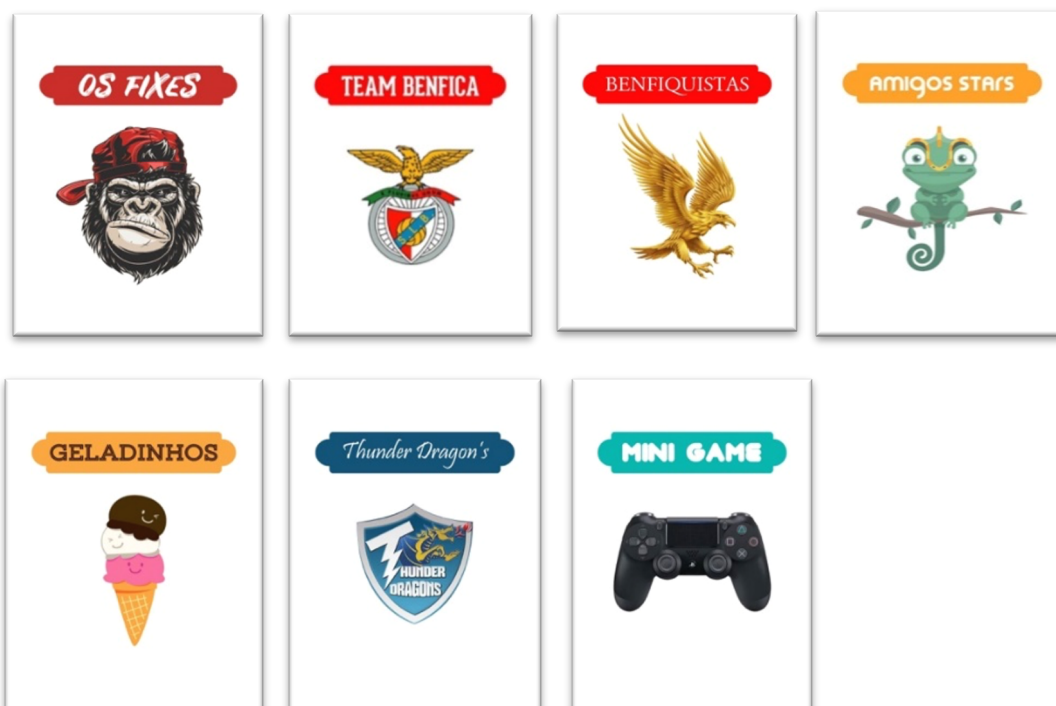


Figura 25: Tabela de registo dos trabalhos em equipa











																				
																				
																				
																				
																				
																				
																				

Figura 26: Sala de aula disposta para o trabalho cooperativo, em equipa

A sala de aula deve estar disposta de modo a facilitar a interação e movimentação entre as equipas e o/a professor/a. Nesta linha de pensamento, Lopes e Silva (2013) afirmam que os espaços na sala de aula, durante as tarefas e atividades propostas, devem ser otimizados de modo a que os alunos tenham a capacidade de interagir e movimentar-se com facilidade. Na sala do 4.ºB, a relação espacial entre professor/aluno e aluno/professor foi bastante positiva, pois era possível observar um clima de interação e facilidade de comunicação (Figura 28).

Figura 27: Equipas de trabalho

Todas as orientações serviram para aproximar e envolver os alunos, quer nas suas aprendizagens, quer na relação com o/a professor/a estagiário. Balkcom (1992) define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino em pequenos grupos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável, não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização e concretização em grupo.

5.3.2.2.2. Implementação

Após a concretização dos requisitos anteriormente expostos, as equipas estavam aptas para desenvolver as aprendizagens de modo cooperativo. Note-se que o principal objetivo da aprendizagem dos alunos em equipa é promover o rendimento escolar de todos, quer seja de forma individual, quer seja em grupo. Pretendia-se que os alunos apoiassem os colegas de equipa, em todos os momentos de aprendizagem, respeitando e aceitando as diferenças de cada elemento da sua equipa.

No geral, todas as atividades desenvolvidas em equipa (Figura 29) tiveram sucesso, à exceção de pequenas ocorrências, normais, aquando dos trabalhos de grupo. Conseguimos observar uma mudança de postura gradual, pois alunos desenvolveram competências cognitivas, sociais e emocionais. Os alunos foram capazes de trabalhar em

equipa, num verdadeiro espírito de cooperação, ouviram-se uns aos outros, respeitaram-se e no final de cada trabalho faziam o registo individual e de equipa (Apêndice D).

Figura 28: Momento de aprendizagem em equipa "Construção dos sólidos geométricos".



No desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, o/a professor/a deverá desempenhar funções de grande responsabilidade. É fundamental que o/a mesmo/a circule pela sala de aula, observe e auxilie, se necessário, os trabalhos que estão a ser desenvolvidos em equipa. Para além disso, o/a professor/a deverá elogiar as equipas e/ou os alunos individualmente, para que estes saibam se completaram satisfatoriamente o trabalho, de forma adequada e com responsabilidade (Figura 30). No limiar do que foi dito, aludo que tive em consideração todos os pressupostos definidos e, em todos os momentos de aprendizagem, prestei auxílio e criei condições para que fosse possível cada equipa refletir sobre o seu trabalho.

Figura 29: Momentos de efetivação das recompensas aos alunos.



5.3.2.2.3. Pós-implementação

Após a finalização dos momentos de aprendizagem, cada equipa fazia uma sintetização dos trabalhos que tinham sido elaborados, apresentando à turma o resultado, as dificuldades e facilidades sentidas ao longo das aprendizagens.

Diariamente foram utilizadas grelhas de avaliação, de observação e de autoavaliação para os alunos (Apêndice L). Partindo destas técnicas de investigação, conseguia, semanalmente, observar, refletir, agir, avaliar e modificar as minhas ações estratégicas de aprendizagem para a turma do 4ºB da EB1/PE de São Martinho.

Para finalizar e fazendo uma apreciação global da IA, no início tive bastante dificuldade em gerir e mediar os comportamentos desta turma. Não obstante, também senti dificuldade em gerir o tempo e cumprir com o que estava planeado. Satisfatoriamente, adotei o desafio e consegui cumprir com os meus objetivos. Por tentativas e erros, aprendi e melhorei o meu desempenho enquanto/a professor/aa estagiária. Importa ressaltar que, apesar de ter sido ambiciosa e tendo em conta o pouco tempo que tinha de intervenção, consegui atingir o pretendido com a turma do 4ºB: desenvolver a noção que todos somos importantes naquela escola, que o 4ºB é uma família e as famílias trabalham em conjunto para os seus objetivos. De sete equipas passamos a ser uma e única equipa do 4ºB, todos diferentes, mas todos iguais.

5.3.2.3. Etapas de concretização

Considerando as diferentes etapas que compõem o desígnio da metodologia da IA, foi necessário o estabelecimento de uma planificação de ações, que se iriam suceder

Fases	Procedimento	Duração									
		Março		Abril				Maio			
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a
Planear	Observação e recolha de dados										
	Identificação do problema										
	Revisão da literatura										
	Fundamentação teórica										
Agir	Definição de estratégias										
	Estratégias de intervenção										
Refletir	Recolha e análise de dados										

no tempo de estágio. Esta planificação tinha como objetivo primordial o cumprimento de uma calendarização predefinida e dividida por etapas (Sousa, 2009). O seguinte cronograma (Tabela 16) é o resultado da gestão flexível, aquando do desenvolvimento deste projeto de investigação-ação.

As duas primeiras semanas de observação-participante realizaram-se entre 11, 12, 13 e 18, 19 e 20 de março. Estas semanas foram fundamentais para apurar a problemática da turma, para fazer a revisão da literatura e, a partir daí, desenvolver as estratégias de intervenção, num período compreendido entre 25 de março (início da intervenção pedagógica) e 28 de maio (término da intervenção pedagógica).

Tabela 16: Cronograma das fases do projeto de IA do 4.ºB.

Definidas as estratégias de intervenção, torna-se necessário a implementação na prática pedagógica. Dentre inúmeras razões, ressalve-se que todos os momentos de observação, reflexão, avaliação e autoavaliação por parte dos alunos resultaram na plena e consciente adaptação das planificações diárias.

5.3.3. Momentos de aprendizagem com a turma do 4.ºB

No desenrolar deste subcapítulo apresentam-se e refletem-se algumas das ações pedagógicas implementadas ao longo da prática pedagógica II. Não menos importante, nas atividades apresentadas estabelecem-se relações com o enquadramento teórico, exposto na Parte I deste relatório.

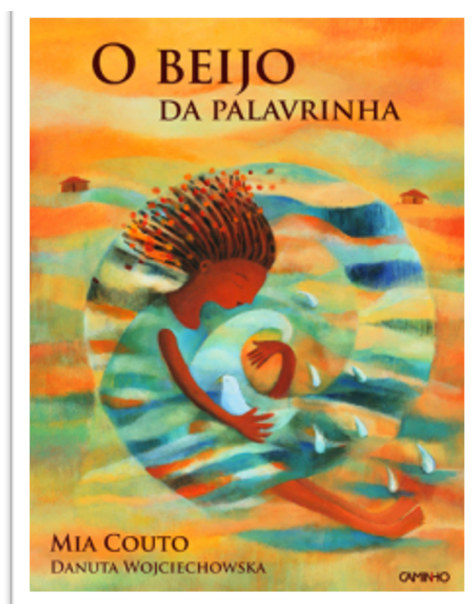
Levando em consideração todo o período de observação-participante, pretendi, em todos os momentos, transmitir e ensinar novos conhecimentos, competências e capacidades, indispensáveis ao sucesso escolar de todos os alunos. Seguindo esta linha de pensamento, procurei obedecer ao encadeamento entre as minhas práticas e as do Professor Cooperante, de modo a que existisse uma articulação harmoniosa e saudável, no processo de aprendizagem de todo o grupo.

Nesta perspetiva, procurei desenvolver atividades que motivassem os alunos, envolvendo-os no seu processo de aprendizagem. Para tal, foi necessário elaborar planificações diárias, que fossem flexíveis e passíveis de serem concretizadas. Ressalve-se que as planificações eram realizadas previamente, pois tinham que ser apresentadas à orientadora científica e ao Professor Cooperante. Além do mencionado, procurei concretizar toda a minha ação pedagógica em conformidade com as características, as necessidades e os interesses de todos os alunos da turma.

5.3.3.1. Análise da obra “O Beijo da Palavrinha”

5.3.3.1.1. Português

“O Beijo da Palavrinha” de Mia Couto, foi uma das obras que eu tive a oportunidade de escolher, para dinamizar na disciplina de Português (Figura 31). Tal como sabemos, os pais são os primeiros responsáveis por promover a educação literária nas crianças, porém, aquando da entrada das crianças na escolaridade obrigatória, os professores passam a ter uma importância acrescida no domínio da Educação Literária (EL). Assim sendo, é fundamental que o/a docente esteja preparado ou munido de estratégias que promovam o gosto pela leitura e interpretação de histórias. Partindo deste pressuposto e de todo o conteúdo aprendido na unidade curricular de Didática Específica do Português, foi possível elaborar uma planificação com diversas estratégias, para trabalhar esta obra em contexto de sala de aula.

Figura 30: Livro "O Beijo da Palavrinha", de Mia Couto.

Tal como constava na planificação, esta foi uma atividade que teve início com a observação e a interpretação da ilustração, sem título ou qualquer elemento paratextual, presente na capa da obra “O Beijo da Palavrinha”. Desta forma, a atividade começou com a apresentação e exploração da ilustração do livro. Oralmente e em conjunto, apuramos as características da ilustração. Neste contexto, desafiei os alunos, dispostos a pares, para tentarem adivinhar, com base na ilustração, o título e o enredo desta história.

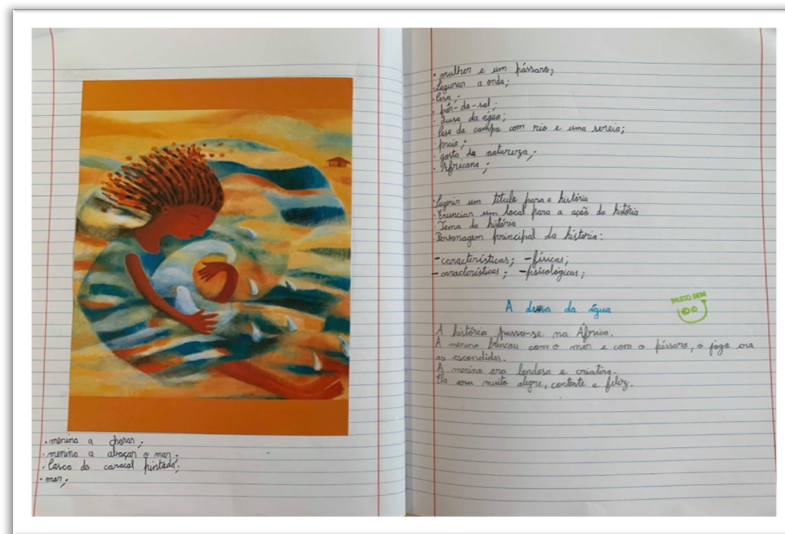
Para melhor se organizarem, foram escritos, no quadro, os diferentes títulos sugeridos pelos alunos. Com os títulos apresentados, os pares deram início à produção de texto acerca de um possível enredo, de acordo com a ilustração. Saliente-se que foram necessárias várias intervenções, pois alguns alunos demonstraram dificuldades na organização de ideias, na organização do tempo e espaço da ação, e na correção ortográfica. Outro facto observado foi a falta de criatividade e motivação para desenvolver esta atividade.

Entre muitas sugestões, surgiram títulos como “A Deusa do Mar” e “A gaivota e a menina do mar”. Em relação aos enredos, o mais falado pelos alunos foi “a menina do mar que salvou a gaivota, que estava na África a morrer de fome e sede”. Saliente-se que foi solicitado o registo do título e do enredo no caderno de português (Figura 32).

Após a revisão, os pares foram convidados a partilhar, oralmente, os seus trabalhos, aos restantes colegas da turma. Nesta etapa, notou-se algum empenho na partilha das produções. Todavia, um par recusou-se a apresentar o seu enredo. Perante

esta situação e para não desencadear comportamentos indesejados, sugeri que a partilha fosse feita por mim.

Figura 31: Ilustração sem elementos paratextuais e registo da atividade no caderno



Concluída a tarefa anterior, dei início à apresentação do livro “O Beijo da Palavrinha” e tivemos a oportunidade de confrontar os títulos sugeridos pelos pares e o título original desta obra. Além do mais, orientei um diálogo que permitiu a identificação e a exploração dos vários elementos paratextuais da obra literária em questão (título, autor, ilustração, editora, etc.).

Num outro tempo, os alunos dirigiram-se para a sala de TIC e dialogamos acerca de todo os momentos de aprendizagem que foram desenvolvidos na sala de aula curricular. Em seguida, disponibilizei uma ficha webquest (Apêndice L) com acesso on-line. Esta ficha continha um questionário biográfico de Mia Couto, autor da obra “O Beijo da Palavrinha”, e pretendia-se que os mesmos pares realizassem esta tarefa de pesquisa e organização de dados. Nesta tarefa, os alunos demonstraram bastante interesse e dominaram as tecnologias, sem necessitar de auxílio dos docentes.

5.3.3.1.2. Estudo do Meio: o princípio dos vasos comunicantes

O Estudo do Meio é uma área curricular, interdisciplinar e globalizante, que oferece um variado conjunto de conteúdos temáticos, os quais permitem desenvolver uma articulação com outras áreas curriculares. A sua abordagem baseia-se em conceitos e métodos, contribuindo para a compreensão sucessiva da sociedade, da natureza e da tecnologia. Partindo do que foi referido, os interesses dos alunos prendem-se, na maioria

das vezes, com o conteúdo que irá ser lecionado, com a forma de lecionar e, sobretudo, com o resultado das experiências dessas mesmas aprendizagens.

Posto isto e de acordo com os fundamentos desta área, além da atividade que será apresentada, no decorrer da minha ação pedagógica, promovi variadas atividades experimentais, pois, de acordo com Pereira (2002), as atividades práticas além de promoverem aprendizagens sobre os conteúdos que estão a ser trabalhados, desenvolvem competências e capacidades, relacionadas com outras áreas curriculares.

Como planeado e dando continuidade à exploração da obra “O beijo da palavrinha”, após a leitura e exploração do primeiro excerto da obra, onde são apresentadas as características das personagens, bem como as características temporais e espaciais, promovi um momento de articulação entre o Português e o Estudo do Meio.

Uma vez que a ação da história se desenrola num país africano, questionei os alunos acerca das condições de vida das regiões africanas, onde prevalece um índice de pobreza maior. Assim sendo, além da baixa qualidade de vida e do impacto na vida dos cidadãos africanos, apuramos, em conjunto, que uma grande parte da população africana não tem acesso a água potável. A partir deste ponto, relembramos as características da água, abordamos a importância da água e, ainda, o que significava “água potável” e se sabiam como é que chegava água às casas.

Após um diálogo reflexivo, de partilha de conhecimentos, disponibilizei uma imagem de um reservatório. Após a reflexão conjunta, os alunos foram capazes de compreender que os reservatórios de água são utilizados para transportar a água até às nossas casas, através dos tubos que comunicam entre si. De modo a efetivar esta aprendizagem, tivemos a oportunidade de nos dirigirmos ao exterior e visualizar o reservatório da escola.

De regresso à sala de aula, questionei os alunos acerca da disposição dos reservatórios, ou seja, o porquê dos reservatórios, geralmente, se encontrarem em locais elevados. As respostas foram amplas e variadas, abordamos outros conceitos que estavam relacionados e, por fim, os alunos conseguiram compreender que os reservatórios de água se localizavam em locais mais elevados devido ao princípio dos vasos comunicantes. Após este momento de aprendizagem e partilha, iniciamos a nossa atividade experimental, em que propus a fusão das equipas, em dois grupos de trabalho (Figura 33). Cada grupo teve a oportunidade de realizar a experiência dos vasos comunicantes e,

através de uma ficha de registo da experiência, partilharam-se resultados e conclusões. Ressalve-se que cada grupo contou com o auxílio do Professor Cooperante e da professora estagiária.

Figura 32: Experiência dos vasos comunicantes.



As atividades experimentais, em contexto sala de aula, despertam a curiosidade e o entusiasmo nos alunos, independentemente da atividade, do conteúdo e da área abordada. Desta forma, acredito que as mesmas sejam muito motivadoras e lúdicas, apresentando um caráter envolvente e significativo na aprendizagem dos alunos. Esta atividade desenvolveu-se com base no ensino experimental reflexivo, onde os alunos tiveram a oportunidade de experienciar, refletir, expor as suas ideias, questões e modos de pensar, formular e reformular questões, argumentar e fomentar o espírito crítico.

A gestão do espaço e do número de elementos de cada grupo dificultaram o curso desta atividade experimental. Todavia, todos os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a experiência, seguindo o protocolo da mesma. As limitações ocorrentes nesta experiência serviram para melhorar o desenvolvimento das atividades que foram realizadas posteriormente.

5.3.3.1.3. Matemática: Exploração da área através do Tangram

A matemática é uma das áreas que muito contribui para o processo de aprendizagem do aluno. De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básica (2015), “a matemática é indispensável ao estudo de diversas áreas da atividade humana” (p. 2). Muito mais do que exercitar a memorização de regras e cálculos, a matemática garante a formação de cidadãos autónomos, críticos e aptos à resolubilidade de situações problemáticas que possam surgir no dia-a-dia.

Assim sendo, a matemática caracteriza-se por ser uma das áreas elementares do conhecimento, é uma das ciências mais antigas de todos os tempos e é uma das disciplinas escolares mais antigas, tendo sempre ocupado um lugar de bastante relevância no currículo. É, igualmente e como referido, uma área transversal, uma vez que os temas matemáticos estabelecem uma relação de dependência na transição entre todos os ciclos de aprendizagens.

Direcionando para o 1.º CEB, mencione-se, ainda, que os domínios de conteúdo são os números e operações (NO); a geometria e medida (GM); e a organização e tratamento de dados (OTD). Mediante o exposto e atendendo ao pressuposto que devemos manter o ensino da matemática relacionado com a realidade próxima e envolvente de todos os alunos, é prioritário o desenvolvimento de atividades que procurem introduzir/relembrar de forma progressiva estes conteúdos, articulando com outras áreas do saber e sempre na perspectiva de tornar a aprendizagem mais compreensível e significativa.

Face a esta necessidade de valorizar a realidade próxima dos alunos e de propor atividades significativas para a formação dos alunos, um dos conteúdos abordados na área curricular de matemática foram as áreas e as respetivas medições. Importa salientar que o metro quadrado (m^2) foi um dos conteúdos explorados nas minhas propostas de atividade.

De acordo com a minha planificação, iniciamos a atividade com um diálogo que possibilitou a recapitulação das atividades desenvolvidas em articulação entre o Português e o Estudo do Meio. Relembramos o conceito de área, quais as formas de calcular a área e se podíamos calcular a área através da exploração do tangram.

Primeiramente e em conformidade com as respostas dos alunos, num diálogo reflexivo, consideramos como unidade de medida o quadrado ($1cm^2$ Quadrícula matemática). A partir daqui foi possível abordar, com pertinência, várias questões e indagar os alunos para as aprendizagens preconizadas. Relativamente ao tangram, os alunos demonstraram um conhecimento limitado acerca da sua utilidade e contrariamente ao que estava planeado (entregar um tangram impresso a cada aluno), optei por, em conjunto, construir um tangram (Figura 34).

Figura 33: Construção de um tangram.

Na construção, concretizada em passos, os alunos conseguiram compreender que o tangram é um material didático constituído por sete peças (figuras geométricas). Identificamos a área de cada peça do tangram e, seguidamente, os alunos iniciaram a nova proposta de atividade: descobrir de quantas maneiras podemos determinar a área de um reservatório (com forma e área livre) usando os diferentes números de peças do tangram. Sugeriu-se que, primeiro, utilizassem apenas três peças, depois quatro, cinco e, por fim, a totalidade das peças. A cada construção, determinava-se e registava-se a área de cada reservatório.

Com esta tarefa, verifiquei que os alunos manifestaram grande interesse e empenho com a manipulação do tangram e com a composição de figuras, neste caso do reservatório. Depois de termos refletido acerca das atividades desenvolvidas nesta sessão, posso concluir que apesar de ter adaptado a planificação ao contexto real dos alunos, as atividades foram bem conseguidas e consegui envolver os alunos, do início ao fim, nesta aprendizagem.

5.3.3.2. A notícia do dia 01 de abril

O planeamento desta atividade surgiu no âmbito do Dia das Mentiras (Dia das Petas). Nesta lógica, anualmente, no dia 01 de abril, comemora-se o dia em que as pessoas

pregam partidas e/ou espalham boatos, em forma de brincadeira. Como já foi referido anteriormente, a turma do 4.ºB adotava um comportamento desafiante na sala de aula e tendo em conta os dias de observação, foi possível observar que o Professor Cooperante, em consequência dos episódios de mau comportamento, afirmava que os alunos ficariam impossibilitados de realizar as aulas de educação física. Ora, esta afirmação suscitava grande agitação por parte dos alunos e deu, claramente, para perceber que os mesmos gostavam imenso das referidas aulas.

Nesta perspetiva e de acordo com o propósito do Dia das Mentiras, elaborei uma “falsa notícia” (Figura 35), em que a manchete principal era a proibição da expressão físico-motora nas escolas do 1.º Ciclo. Esta proibição foi tomada de acordo com os comportamentos inadequados na sala de aula, pois os alunos brincavam, conversavam e estavam constantemente a desestabilizar a ação pedagógica dos/as professores/as.

Para iniciar a sessão do dia 01 de abril, perguntei aos alunos se tinham tido a oportunidade de ver o diário de notícias do dia em questão. Os alunos rapidamente e como esperado, responderam que não tinham visto o diário e, a partir daí, poderia partir para a segunda questão: “Sabem que dia é hoje?”. A resposta a esta questão foi, igualmente, negativa e os mesmos não referiram que era o Dia das Mentiras.

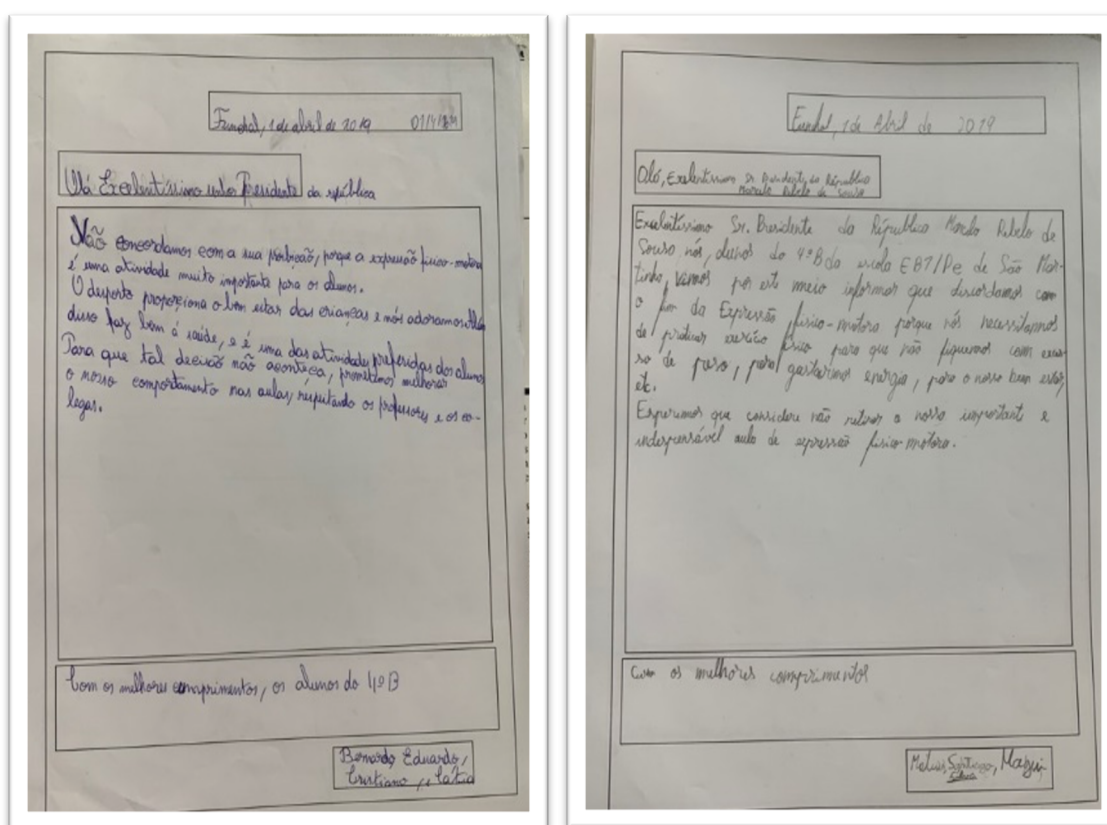
Figura 34: Falsa notícia do Dia das Mentiras.



Partindo das respostas dos alunos, disponibilizei a cada equipa a “falsa notícia” sobre o fim das aulas de expressão físico-motora nas Escolas Básicas de Portugal. Seguidamente, solicitei a uma das equipas a leitura da notícia e imediatamente debatemos sobre o assunto abordado no texto, como forma de averiguar a assertividade e a coerência das opiniões críticas das equipas. As primeiras reações foram de indignação e contestação. Posteriormente, à vez e por equipa, ouvimos as opiniões e refletimos sobre os comportamentos inadequados dos alunos.

Além da reflexão e do desenvolvimento do espírito crítico, pretendia-se relembrar, numa fase seguinte, as características do texto informativo. Após esta parte, sugeri aos alunos a produção de uma carta ao Presidente da República, onde cada equipa deveria elaborar uma carta para poderem expressar as suas críticas em relação à notícia (Figura 36).

Figura 35: Produção textual "Carta ao Presidente da República"



Concluída a produção de texto, promoveu-se a sua leitura coletiva, por equipa e de forma a rever e a identificar possíveis erros de coesão, coerência e concordância. Além da argumentação presente em cada carta e, depois de ter esclarecido os alunos acerca da celebração deste dia, num diálogo em grande grupo, partilhamos experiências que tenham ocorrido no âmbito do “Dia das Petas”.

Esta atividade não só contribuiu para o desenvolvimento da criatividade e para o aprofundamento do conhecimento da língua, como também se constituiu como um meio facilitador do trabalho em equipa. Segundo a visão de Oliveira-Formosinho (2008), “as produções da criança são consideradas os estímulos ideais para eliciarem as narrativas das crianças em torno de diversos temas” (p. 22). Acrescente-se a importância recaída na consciencialização dos alunos, no que diz respeito aos valores e atitudes que estavam implícitas na exploração desta notícia.

5.3.3.3. Ecoponto do 4.ºB e a maquete “A minha mão faz a diferença”

No âmbito do Bloco 6: “À descoberta das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” e de acordo com o conteúdo da qualidade ambiental, de Estudo do Meio, estabeleceu-se um debate que possibilitou uma reflexão acerca da atividade do ser humano com o meio ambiente. Saliente-se que, tendo em conta a preocupação mundial acerca da poluição, o nosso debate centrou-se nos 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, bem como de resíduos para os solos e rios;
- Extração não sustentável de recursos naturais;

Este debate foi o ponto de partida para a atividade de construção do ecoponto da turma e de uma maquete, denominada de “A minha mão faz a diferença”. Posto isto,

refira-se que, com o desenvolvimento destas atividades, pretendia-se reforçar o trabalho cooperativo e colaborativo entre as equipas e da turma em geral.

Desta forma, na atividade de construção do ecoponto do 4.ºB, foram expostos contentores “vazios” do ecoponto, no quadro da sala. Cada equipa ficou responsável por fazer a separação do “lixo” e colocá-lo no respetivo contentor. Para tornar apelativa esta atividade, disponibilizei várias imagens, dispostas em autocolante, e à vez, um elemento de cada equipa escolhia um autocolante que pertencesse ao seu balde, mostrava à turma e debatíamos a escolha.

Assim que a atividade terminou, expusemos os contentores no corredor principal de acesso à escola (Figura 37) e refletimos, novamente, sobre a importância da realização do nosso ecoponto, da importância da nossa ação no ambiente e, sobretudo, na mensagem que pretendíamos transmitir à comunidade educativa em relação à preservação do ambiente.

Figura 36: Atividade “Ecoponto do 4.ºB”.



Num outro momento e dando continuidade à temática da qualidade ambiental, por sugestão dos alunos, construímos uma maquete (Figura 38). Esta maquete foi idealizada e construída de acordo com os interesses dos alunos, pois todas as sugestões foram ouvidas, ponderadas e, em conjunto, definimos estratégias e os materiais necessários para a sua concretização. Note-se que esta atividade se desenvolveu nas últimas semanas de estágio, com efeito, foi possível observar um espírito de trabalho e cooperação nunca

antes notado. Os alunos não trabalharam com as equipas definidas inicialmente, separaram-se em grupos e todos trabalharam para alcançar o objetivo: a construção da maquete “A minha mão faz a diferença”.

Figura 37: Etapas de concretização da maquete.



Importa salientar que, além dos objetivos diretamente ambicionados para a aprendizagem dos alunos, com a exposição do ecoponto e da maquete, pretendíamos sensibilizar toda a comunidade escolar, para a correta separação dos resíduos e para a importância da nossa ação, no que diz respeito à qualidade ambiental. Não obstante, é pertinente referir que o desenvolvimento de atividades que impliquem a expressão artística, conjuntamente com outras áreas do conhecimento, geraram atitudes positivas e experiências de aprendizagem significativa.

5.3.4. Relação com as famílias

De acordo com a LBSE alínea *m* do artigo 7º, capítulo I, referente aos objetivos do ensino básico, no processo de informação e orientação educacionais deverá existir uma colaboração com as famílias. Portanto, tanto a escola como a família, têm o dever de estabelecer uma relação de proximidade e cooperação, para que seja possível um pleno desenvolvimento educacional das crianças.

De modo a envolver as famílias nas minhas práticas pedagógicas e para celebrar o Dia da Família (15 de maio), entreguei a cada aluno uma peça de um puzzle.

Inicialmente, numerei cada peça do puzzle e solicitei aos alunos a decoração da respectiva, com a colaboração da família (Figura 39). Todavia, informei aos alunos que iríamos celebrar o Dia da Família e, como tal, pedia a colaboração dos mesmos na atividade proposta.

Esta atividade intentou, de algum modo, dar a conhecer à família um pouco da intencionalidade educativa, desenvolvida nas minhas práticas pedagógicas. Do mesmo modo existia a pretensão em saber a envolvimento dos pais neste tipo atividades e, como era de prever, uma grande parte dos alunos não concluiu a decoração da peça com a família. É possível afirmar, segundo os alunos, que a maioria dos pais não se mostrou disponível para realizar a atividade junto do seu educando, alegando falta de tempo.

Ainda assim, esta situação não limitou a concretização da atividade, pois os alunos completaram-na na sala de aula e não se verificou uma reação adversa à pretendida. A relevância e o significado abrangente da intencionalidade de família foram alargados, pois também assumimos a turma do 4.ºB como uma família.

Figura 38: Peças do Puzzle do dia da família.



Na semana seguinte, dia 15 de maio, todos os alunos apresentaram os seus trabalhos à turma. Os que não tiveram a oportunidade de realizar em casa com a família, fizeram-no na sala e com a ajuda dos docentes. Seguidamente às apresentações, desenvolvemos um diálogo acerca da importância da família e dos diferentes tipos de família.

Posteriormente, completamos o nosso *puzzle* da família e expusemo-lo no corredor principal da escola (Figura 40). Uma vez que os alunos não sabiam o formato do *puzzle*, esta atividade despertou grande interesse e curiosidade, por parte dos alunos.

Figura 39: Puzzle da Família.



Muito mais importante que a satisfação lúdica da atividade proposta, foi ver que todos os alunos, sem exceção, se sentiram integrados por fazerem parte da família da turma do 4.ºB. Desta então, o desenvolvimento da atividade esteve relacionado com a dimensão afetiva e a relevância dos objetivos que se pretendiam alcançar. Foi, como antes referido, necessário desenvolver um diálogo de modo a que os alunos identificassem os objetivos propostos, só assim seria possível estabelecer vínculos afetivos entre os alunos e os objetivos desta atividade.

5.3.5. Reflexão em torno da prática pedagógica realizada

Concluída a minha intervenção pedagógica no 4.º ano do 1.º CEB e refletindo acerca das práticas realizadas nesta turma, evidencia-se o quão importante foi a mobilização de todos os conteúdos teóricos e práticos, adquiridos ao longo do meu percurso académico. Neste sentido, por esta ser uma turma ímpar, com características desafiantes, determinou-se a realização de uma ação pedagógica que primasse pela diferença, pela ponderação e constante reflexão pedagógica.

Desta forma, para que a minha prática fosse desenvolvida com sucesso, surgiu a necessidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos na minha formação inicial, determinantes na efetivação da minha ação pedagógica, nesta valência. Numa outra perspectiva, utilizei estratégias e ferramentas que tornaram este processo mais aliciente, tanto para mim, quanto para os alunos. Nesta linha de pensamento, Lima (2006) afirma que “(...) o/a professor/a desenvolve a sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos e com o contexto mais amplo” (p. 28). Assim, não só tive em consideração todos os conteúdos previstos no currículo, como também e, sobretudo, direcionei uma especial atenção aos alunos e à sua realidade, proporcionando momentos de aprendizagem adequados aos seus interesses e características.

Mediante o que foi exposto, com a prática reflexiva foi possível desenvolver uma articulação entre a teoria e a prática, alicerçando as minhas ações num trabalho colaborativo entre mim e o Professor Cooperante. Alarcão (1996) refere-se à prática reflexiva como um processo constante de desenvolvimento e aprendizagem, de construção e reestruturação do saber, surgindo a reflexão como um meio indispensável na ação pedagógica.

Com efeito, inicialmente, nas duas semanas de intervenção, adotei uma postura de observação-participante. Além da observação do contexto educativo da escola, da turma e das características individuais de cada aluno, em consonância com o/a professor/a Cooperante tive a possibilidade de colaborar nas aulas. Nesta fase de observação, consegui notar um comportamento perturbador, desadequado e desinteressado, demonstrado pela maioria dos alunos desta turma. A incidência dos comportamentos menos positivos era diminuída de acordo com a postura autoritária do/a professor/a Cooperante, em que o mesmo utilizava a penalização como mediação e gestão dos comportamentos.

Segundo Estrela (1994), o/a professor/a, para poder intervir no real modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, na medida em que deverá interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas da sua ação. Já para Zabalza (1992), o ambiente educativo, enquanto um contexto de aprendizagem, “constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (p.30). Por conseguinte, inicialmente surgiram diálogos informais com o/a professor/a

Cooperante que possibilitaram o esclarecimento de variadas questões em relação à turma, aos alunos e à dinâmica.

Ao encontro dos desafios que esta turma apresentava, tentei inculcar aprendizagens que primassem pelo caráter lúdico-pedagógico, de modo a permitir o crescimento integral, de forma harmoniosa, tornando o aluno numa pessoa civicamente responsável, criativa e tolerante. Não menos importante, para dar resposta à minha problemática de investigação, assumi uma postura que me permitiu criar laços com os alunos e estabelecer, dentro e fora da sala de aula, um ambiente de confiança e respeito mútuo, de modo a favorecer a implementação de estratégias e soluções, tal como foi a aprendizagem cooperativa, para os problemas que fossem surgindo no decorrer da minha prática pedagógica.

Na planificação de todos os momentos de aprendizagem, tive em atenção os conhecimentos anteriores dos alunos, de modo a tornar possível a realização de experiências de aprendizagens significativas. Saliente-se que todas as opções metodológicas e estratégicas foram ao encontro das necessidades específicas dos alunos, ao seu ritmo de aprendizagem e à natureza dos conteúdos e competências a desenvolver. A utilização de grelhas de autoavaliação do trabalho cooperativo, desenvolvido em equipa, permitiu que alguns alunos se dispusessem a melhorar, não só o seu comportamento e relação com a equipa, com os colegas no geral, mas também o seu empenho escolar.

Ao longo do período de estágio, construí e mantive uma boa relação com todos os alunos, mostrando-me interessada e disponível para todos, estando com eles quando solicitada, ou intervindo quando senti que precisavam de ajuda. Assim, para além dos diálogos que estabeleci com os alunos em grande grupo, conversei, inúmeras vezes, com os alunos individualmente, de modo a tentar acompanhá-los não só nas questões relacionadas com a escola, mas também nas que se referiam ao plano emocional ou afetivo. Não menos importante, recorri, frequentemente, à utilização do reforço positivo e até de pequenos incentivos, com o objetivo de valorizar o esforço, a dedicação e o empenho de todos os alunos.

O estágio na sala do 4.ºB proporcionou a oportunidade de verificar que os comportamentos e interações estabelecidas dentro da sala de aula sofrem influência, de acordo com a organização do espaço e dos materiais. Tal comprova-se com a reorganização do espaço, pois as mesas de trabalho individual, dispostas em filas

longitudinais, apresentavam-se como uma barreira de mobilização e de fraca interação, entre os alunos e os docentes. Após a reorganização do espaço, observou-se maior facilidade de interações, de exploração e mobilização, dentro da sala de aula.

Segundo Formosinho, Machado e Mesquita (2015), a prática profissional deverá ser vista como uma ação de renovação constante. Assim, dessarte, refleti sobre os aspetos que tenham ocorrido de forma menos positiva, aprendi, adequiei e procurei estratégias que gerassem experiências de aprendizagem mais significativas.

Não poderia deixar de referir a disponibilidade do Professor Cooperante em todos os momentos da minha prática pedagógica. Alarcão e Roldão (2010) afirmam que a supervisão pedagógica se evidencia pela melhoria das práticas pedagógicas e proporciona relações colaborativas, democráticas e reflexivas entre os vários intervenientes. Esta relação entre o/a professor/a Cooperante e o futuro/a docente, engloba a autoaprendizagem, a capacidade de criar, de gerir e partilhar todo o conhecimento. Assim, toda a interação com o/a professor/a Cooperante constituiu-se numa mais-valia, pois todos os momentos de reflexão conjunta, de ajuda e dinamização de atividades foram vividos de forma colaborativa. As ideias foram partilhadas, planeadas e reestruturadas em consonância com as minhas práticas e com as práticas do Professor Cooperante.

Numa breve apreciação global da minha prática pedagógica, no início tive bastante dificuldade em gerir e mediar os comportamentos desta turma. Em alguns episódios mais desafiantes, necessitei da ajuda do Professor Cooperante para gerir o comportamento da turma. Tal como referido anteriormente, a dinâmica da turma era instigadora, de tal modo que vivi, inicialmente, um período de muita ansiedade e preocupação. Todavia, com a mudança da minha postura, com adequação das estratégias e com o estabelecimento dos laços afetivos, progressivamente, almejei imensuravelmente os resultados desejados.

Não obstante, também senti dificuldade em gerir o tempo e cumprir com o que estava planeado. Em consequência da dificuldade de gestão temporal, algumas atividades não se concretizaram no tempo previsto, mas sim num outro momento. Saliente-se que, no decorrer das semanas de prática pedagógica e tendo em conta as experiências semanais, consegui criar um equilíbrio entre as atividades planeadas e o tempo necessário para concretizá-las. Todas as limitações, sentidas no decorrer do estágio, resultaram da minha pouca experiência profissional.

Ainda assim, faço um balanço positivo da minha intervenção na turma do 4.ºB, pois perante as adversidades, consegui manter a positividade e adotei o desafio. Este estágio, em muito, contribuiu para a minha formação pessoal e profissional de forma significativa. Nesta etapa de realização do relatório de mestrado e numa perspetiva distanciada da intervenção prática, afirmo que todas as opções alicerçaram-se nos princípios pedagógicos que promovessem, com eficácia, o ensino e a qualidade de toda a ação desenvolvida, promovendo aprendizagens significativas e favoráveis ao desenvolvimento das crianças.

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

6.1. Organização do Ambiente Pedagógico e Didático

A prática pedagógica III, como referido anteriormente, decorreu também na EB1/PE de São Martinho, com a turma B do 1.º ano. Portanto, todas as informações respeitantes à caracterização do meio envolvente e do estabelecimento educativo encontram-se descritas anteriormente⁸.

A prática teve início no mês de outubro e término no dia 11 de dezembro de 2019. O estágio decorreu três vezes por semana, segunda, terça e quarta, das 08h15 às 13h15.

À semelhança das restantes práticas, as duas primeiras semanas foram destinadas à observação do grupo de alunos e as restantes foram, igualmente, de observação e desenvolvimento da prática pedagógica efetiva. Todas as sessões de prática pedagógica que foram desenvolvidas na turma do 1.ºB tiveram o acompanhamento da orientadora científica, Mestre Adérita Fernandes, e da Professora Cooperante, titular da turma, Mariline Cunha.

6.1.1. A sala do 1.º B

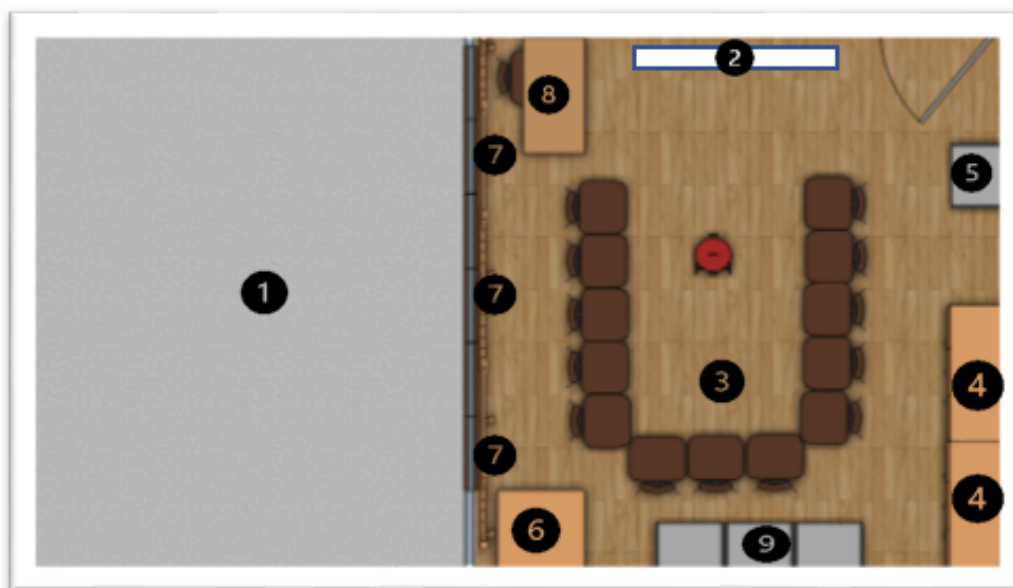
A organização do espaço da sala de aula permite a estruturação de todos os elementos que influem na aprendizagem dos alunos. Estrela (1994) afirma que “o espaço pedagógico é, simultaneamente, o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta a organiza a relação pedagógica” (p. 37).

A sala de aula do 1.ºB, na qual foi realizada a intervenção pedagógica, apresentava um espaço organizado, tendo em conta os recursos físicos e os materiais didáticos (Figura 41). A sala possuía quatro armários, dois destinados aos materiais e livros, utilizados diariamente pelos alunos, e os outros dois com materiais didáticos, informáticos e materiais da Professora Cooperante.

⁸ Consultar o subcapítulo *Caraterização do Ambiente Educativo: freguesia de São Martinho*, pág. 110.

Era uma sala que apresentava dimensões bastante favoráveis, amplas e arejadas, e com uma ótima iluminação natural. Esta continha, ainda, três janelas/portas que ocupavam a extremidade total da parede que dava acesso ao espaço exterior desta sala.

Figura 40: Planta tridimensional da sala da turma do 1.ºB (vista de cima).



Legenda: 1 - Espaço exterior da sala; 2 - Quadro interativo; 3 - Disposição das mesas em "U"; 4 - Armários; 5 - Mesa de apoio aos ficheiros autónomos; 6 - Mesa de exposição de maquetes ou criações dos alunos; 7 - Portas de acesso ao exterior; 8 - Mesa do professor; 9 - Placards.

Nas paredes e em dois placares afixavam-se os trabalhos da turma 1.º B, fazendo-se uso de uma mesa circular, para expor maquetes ou outras conceções dos alunos. Junto à porta de entrada, encontrava-se o quadro das tarefas diárias (Figura 41), o calendário com os aniversários e o silabário desta sala. Próximo aos armários, fez-se uso de uma mesa para colocar os ficheiros a serem executados, autonomamente e individualmente, pelos alunos.

Figura 41: Quadro das tarefas diárias.

No que diz respeito à disposição do espaço físico e das mesas individuais de trabalho dos alunos, de acordo com Zabalza (1992) a forma como os/as docentes organizam o espaço físico da sala de aula, transmite uma mensagem curricular, refletida no modelo educativo, adotado pelo/a professor/a. Por conseguinte, os alunos estavam dispostos individualmente, lado a lado, com a disposição das mesas individuais em “U” (Figura 43).

Figura 42: Sala de aula do 1.ºB.

A colocação das mesas em “U”, independentemente do modelo de ensino que o/a professor/a adote, apela a uma maior interação e um maior campo de visualização entre

alunos/professor e professor/alunos. Nesta senda, na sala de aula da turma B do 1.º ano, esta disposição favoreceu os momentos de discussão e permitiu que os alunos se vissem uns aos outros, criando uma maior e melhor interação verbal e visual.

É de salientar que a sala estava equipada com um quadro interativo e um computador portátil, utilizado para o desenvolvimento interativo das aulas. Ressalve-se que a utilização do quadro interativo proporciona aulas mais criativas, desafiadoras e, conseqüentemente, aumentam a motivação. Portanto, a utilização deste recurso permite, ao/a professor/a, fazer uma gestão mais eficiente do tempo de aula, apresentando

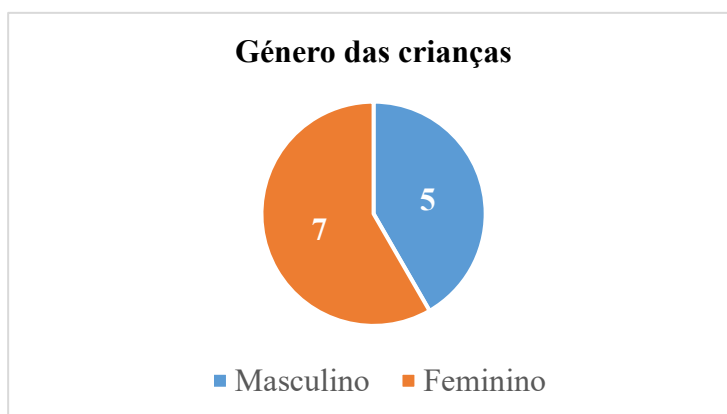
propostas muito mais desafiadoras e enriquecedoras para o processo de aprendizagem dos alunos.

Por todas as características e razões referidas, considero que a sala de aula apresentava as condições necessárias, adequadas para o bom funcionamento e gestão das aprendizagens.

6.1.2. Caraterização da turma

De acordo com a prática pedagógica em questão, o grupo do 1.º B era constituído por 12 alunos com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, dos quais cinco eram do género masculino e sete do género feminino (Gráfico 8). Quanto à área de residência, a maioria dos alunos habitava no Concelho do Funchal, nomeadamente na freguesia de São Martinho e alguns na freguesia de Santo António. Porém, havia uma pequena percentagem que habitava no Concelho de Câmara de Lobos.

Gráfico 8: Distribuição do grupo de crianças conforme o género.



Assim, e de um modo geral, era um grupo interessado e aplicado, os alunos revelavam hábitos de estudo, eram assíduos e, na grande maioria das vezes, pontuais. O grupo apresentava variadas potencialidades ao nível da aprendizagem. Podemos caracterizar o 1.ºB como uma turma que, no geral, apresentava ritmos de trabalho e de aprendizagem semelhantes, à exceção de três alunos que evidenciavam alguma dificuldade no domínio curricular de Português, Matemática e Estudo do Meio. Estes alunos demonstravam bastante dificuldade em assimilar e aplicar os conteúdos propostos, de tal modo que beneficiavam de apoio pedagógico acrescido.

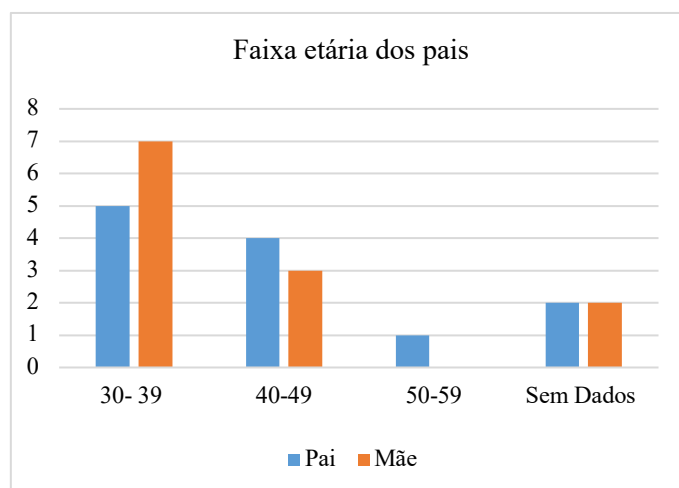
O grupo manifestava, também, uma certa dificuldade no domínio motor, mais especificamente nas dificuldades ligadas à motricidade fina. No geral, o 1.ºB era uma turma bastante dinâmica, comunicativa, interessada e motivada, em todas as atividades propostas.

Tomando como realidade o contexto da turma e as suas competências sociais, no que respeita ao domínio das atitudes e valores, era possível verificar o respeito, a responsabilidade, a ajuda e a afetividade, existente entre colegas e professores desta turma. Neste sentido, afirma-se que era um grupo sociável, ativo e com grande sentido de responsabilidade.

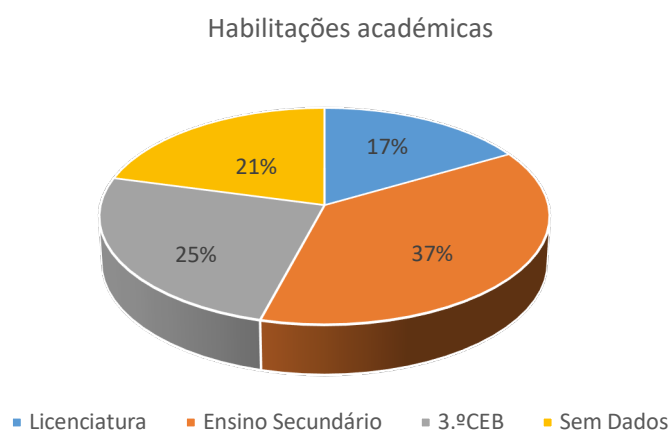
Relativamente ao contexto familiar e uma vez que este tem grande influência na aprendizagem da criança, importa ressaltar que o papel dos pais em relação à vida escolar dos seus educandos consiste em criar condições favoráveis ao desenvolvimento de múltiplos fatores, sempre em articulação e colaboração com a escola (Béliveau, 2017). Desta forma, importa analisar o PAT para melhor compreender o contexto familiar dos alunos⁹, mais concretamente analisar a faixa etária dos pais, as habilitações académicas, o indicador profissional e a situação familiar do agregado.

No que diz respeito à idade dos pais dos alunos (Gráfico 9), verifica-se que a maioria dos pais tinha idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos. A falta de informação dos dados descritos no gráfico (Sem Dados) remete-nos para a ausência dos pais destes alunos.

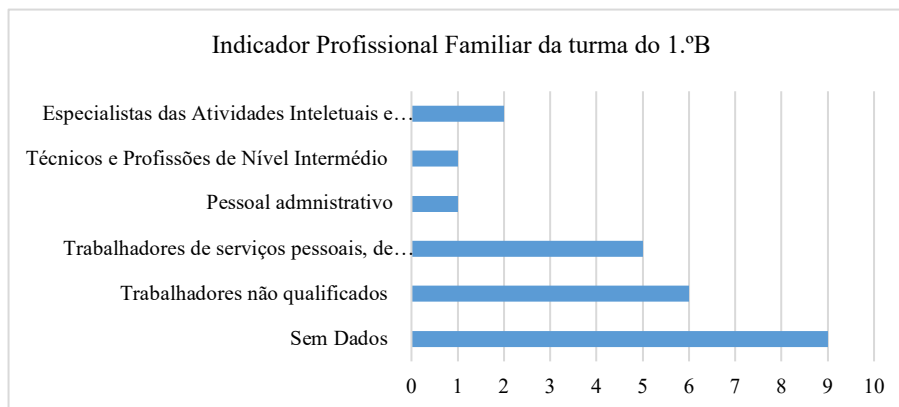
⁹ Dados recolhidos no Plano Anual de Turma do 1.ºB (2019-2020).

Gráfico 9: Faixa Etária dos pais dos alunos do 1.ºB

Perante a observação do Gráfico 10 e de acordo com as habilitações académicas dos pais dos alunos do 1.ºB, constata-se que a famílias dos alunos se situavam num nível médio baixo, pois a maioria concluiu o ensino secundário (nove pais). Observa-se que apenas seis pais não concluíram o ensino secundário. Relativamente ao indicador “Sem Dados”, surge na ausência dos referidos dados, presentes no PAT desta turma.

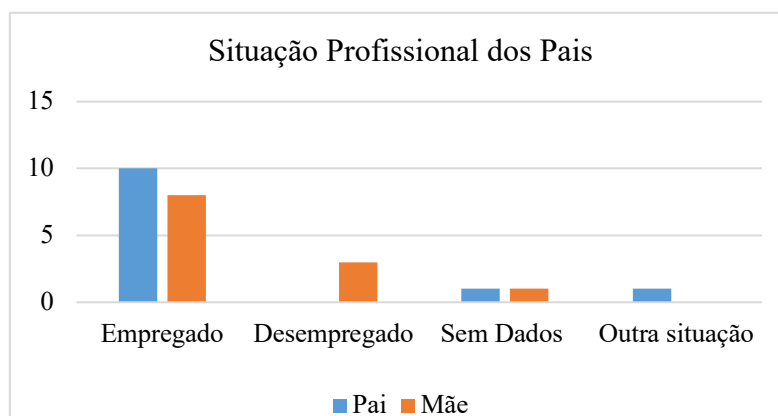
Gráfico 10: Habilitações académicas dos pais dos alunos do 1.ºB.

Mediante o indicador profissional familiar dos alunos do 1.ºB (Gráfico 11) e a observação constante, posso afirmar que as habilitações dos pais está diretamente relacionado ao acompanhamento escolar dos seus educandos. Na verdade, e fruto da observação, constatei que quanto maior era o nível de escolaridade dos pais, maior o acompanhamento dos alunos em casa.

Gráfico 11: Indicador Profissional Familiar da turma do 1.ºB.

Nas atividades que eram para desenvolver em casa (trabalhos de casa), grande parte dos pais auxiliavam os seus educandos na realização das tarefas. No entanto, por vezes, notava-se que alguns pais queriam tanto ajudar a realizar as tarefas, que acabavam por enfraquecer a autonomia do seu filho. Pelo contrário, também notei que alguns pais não participavam ativamente no processo de aprendizagem dos seus educandos e, portanto, acabavam por prejudicá-los.

Atendendo ao Gráfico 12, podemos verificar que a maioria dos pais se encontravam em situação de emprego, sendo que apenas três estavam desempregados. Relativamente à ausência de dados, tal como na análise dos gráficos anteriores, esta verifica-se em diversos fatores, presentes no PAT do 1.ºB.

Gráfico 12: Situação profissional dos pais.

Em suma e após conhecer melhor o contexto familiar dos alunos, com a análise dos dados constatei que o envolvimento dos pais no percurso educativo dos seus

educandos era evidente, pois a grande maioria demonstrava interesse, disponibilidade e receptividade nas atividades que eram propostas. Não menos importante, observava-se o reflexo desse envolvimento, quer nas vivências e conhecimentos, quer nas experiências sociais e culturais, demonstradas pelos alunos. Ainda assim, no que diz respeito aos conhecimentos e competências, era uma turma com numerosas capacidades, tendo ritmos de aprendizagem e trabalho muito semelhantes.

6.1.3. Horário da turma

No que diz respeito à organização do tempo, existia uma rotina das atividades curriculares, distribuídas num horário semanal, no turno da manhã. Contrariamente, as atividades de complemento curricular estavam distribuídas semanalmente, no turno da tarde, das 13h15 às 18h15 (Tabela 17).

Tabela 17: Horário das atividades curriculares do 1.ºB.

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h15 - 09h15	EMD	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Matemática
09h15 - 10h15	Português	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Matemática
10h15 - 10h45	Português	Matemática	Português	Matemática	Inglês
10h45 - 11h15	INTERVALO				
11h15 - 12h15	Matemática	Português /Biblioteca	Matemática	Português	EFM
12h15 - 13h15	Matemática	Apoio ao Estudo/TIC	Apoio ao Estudo	Português	Artes Visuais

Considera-se o horário da turma 1.º B de caráter flexível pois, ao longo do período da minha prática pedagógica, foi possível observar contínuas alterações de acordo com as necessidades, interesses e características das crianças, bem como com as atividades desenvolvidas.

6.2. Projeto de Investigação-Ação

Como referido anteriormente, a terceira e última intervenção pedagógica realizou-se numa turma do 1.º ano de escolaridade, entre os meses de outubro e dezembro de 2019. Com efeito, todas as atividades desenvolvidas ao longo da minha prática pedagógica procuraram ir ao encontro dos conteúdos curriculares delineados para o 1.º ano, pelo Ministério da Educação, e ao encontro das características e reais necessidades dos alunos. Assim sendo, e tal como as práticas anteriores, as primeiras semanas foram fulcrais, uma vez que possibilitaram a observação da dinâmica da turma, do comportamento e atitudes dos alunos. Esta observação-participante proporcionou, inicialmente, um conhecimento mais profundo acerca das especificidades dos alunos e da turma, no que diz respeito ao ritmo e nível de aprendizagem.

Considerando a observação, foi possível detetar uma problemática no seio da turma, a qual se tornou alvo de uma investigação durante o período de prática pedagógica. Consequentemente e de acordo com Máximo-Esteves (2008) “a investigação-ação parte do princípio de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática (...)” (p. 9), por conseguinte, em seguida, será apresentada a questão de IA, bem como a sua justificação e as estratégias utilizadas, para dar resposta a essa problemática.

6.2.1. Enquadramento do problema

Durante todo o período da prática pedagógica, procurei assumir uma atitude crítica e reflexiva sobre o contexto educativo da turma do 1.ºB, com o objetivo de identificar e responder às problemáticas observadas. Desde cedo, nas primeiras semanas e com os diálogos informais com a Professora Cooperante, observei e fui alertada para as dificuldades associadas à motricidade fina, da maioria dos alunos.

Desta forma, tornou-se visível a dificuldade em manusear objetos e as dificuldades expressas no desenvolvimento de atividades que implicassem a pintura, recorte e a colagem. Mais alarmante foi o desinteresse demonstrado pelas atividades de expressão plástica, pouco habitual em crianças desta faixa etária.

Com efeito e de acordo com Fonseca (2005), “ com a capacidade de manipulação de instrumentos e de objectos, ditos manuais e sociais, a criança pode desenvolver

inúmeras aquisições finas e transformar a mão numa ferramenta receptora e efectora adequada para materializar as suas intenções” (p.38).

Em consequência do referido e recorrendo à metodologia de IA, procurei implementar estratégias e atividades que desenvolvessem a motricidade fina e a coordenação óculo-manual, ao exemplo dos movimentos de prensão e movimentos grafo-motores, de modo a dar resposta à questão de IA:

Como potencializar atividades que desenvolvam a motricidade fina nos alunos do 1.ºB da EB1/PE de São Martinho?

A preocupação em reforçar a motricidade fina dos alunos esteve sempre presente através de trabalhos de expressão plástica que, na maioria das vezes, surgiram interligados com os vários domínios curriculares. A adequação dos conteúdos e o carácter lúdico foram fulcrais para atingir os objetivos propostos para o desenvolvimento desta questão.

6.2.2. Estratégias de ação pedagógica e didática

De modo a dar resposta à questão de IA, ponderei e defini, em colaboração com a Professora Cooperante, quais as estratégias de intervenção mais adequadas, de acordo com a problemática identificada e com os objetivos que pretendíamos alcançar. Ao encontro do pretendido, desenvolvi várias estratégias que potencializassem o desenvolvimento da motricidade fina e que, ao mesmo tempo, motivassem o aluno para a concretização de atividades relacionadas com a área da Expressão Plástica.

Todas as atividades surgiram em articulação com os conteúdos curriculares e com a área da Expressão Plástica, uma vez que esta área potencializa o desenvolvimento da motricidade fina. O desenvolvimento de atividades de Expressão Plástica “(...) implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (Ministério da Educação, 2016, p. 61).

Em seguida, apresenta-se algumas das atividades realizadas com os alunos do 1.ºB ao longo da minha prática pedagógica, organizadas por técnicas relacionadas com a área da Expressão Plástica, pois “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes

possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies.” (Ministério da Educação, 2015).

a) O Recorte

Todas as atividades associadas à técnica do recorte tiveram como objetivo principal, não só o desenvolvimento da motricidade fina, como também o desenvolvimento de outras habilidades, tais como a estimulação do tônus muscular e o desenvolvimento da lateralidade. Esta estimulação possibilita e otimiza a coordenação motora, através do controlo dos movimentos. Neste sentido, a coordenação traduzir-se-á numa otimização do movimento de preensão, fundamental para a escrita e nos movimentos essenciais do dia-a-dia.

Ao encontro do que foi referido anteriormente e no âmbito da celebração do Dia do Pijama, a turma do 1.ºB, teve a oportunidade de explorar o livro “Todos de Pijama” através da manipulação de um diorama. Posteriormente, a turma desenvolveu uma atividade de recorte relacionada com a história, ou seja, a cada aluno foi entregue uma folha com o contorno de um pijama e outro elemento com um círculo alusivo a uma cabeça com cabelo. Desta forma, a parte que correspondia ao cabelo continha tracejados e era esperado que os alunos cobrissem o tracejado a caneta e seguidamente com a manipulação da tesoura, cortassem os tracejados de acordo com a orientação dos mesmos (Figura 44). A atividade estaria finalizada assim que os alunos pintassem e recortassem o pijama, colando a cabeça no mesmo.

Figura 43: Atividade de recorte do dia do pijama.



Outra atividade promotora do desenvolvimento fina, através do elaboração do da turma. Esta contextualizada dificuldade alunos, organização nomeadamente Assim sendo,



atividade da motricidade recorte, foi a calendário semanal atividade surgiu de acordo com a expressa pelos relativamente à temporal, nos dias da semana. recorrendo ao

recorte das nuvens que corresponderiam ao dia da semana e ao recorte dos ícones que dizem respeito às atividades extracurriculares que os alunos têm durante a semana, elaboramos o respetivo calendário (Figura 45).

Figura 44: Atividade do calendário semanal de turma.

Tal como estas atividades, no decorrer da prática pedagógica, surgiram imensas oportunidades de articular atividades do domínio curricular com a expressão artística. Por conseguinte, é possível observar nas planificações em apêndice, uma panóplia de atividades que tiveram o intuito de dar resposta à questão do meu projeto de IA.

b) Pintura e Desenho

Reconhecendo, novamente, as potencialidades múltiplas e enriquecedoras das atividades de expressão plástica, quando ligadas ao desenvolvimento da motricidade fina, surgem as técnicas de pintura e desenho. A pintura é uma técnica que incentiva a criança a expressar os seus sentimentos, imaginação e criatividade. Não menos importante, promove o desenvolvimento psicomotor, uma vez que coordena os movimentos necessários para realizar o ato de pintar. O modo como é feito os movimentos de precisão, laterização e de preensão, mostrar-nos-á o controle que a criança exige sobre os seus movimentos e, conseqüentemente, o estágio motor em que se encontra.

Já o desenho, e de acordo com Sousa (2003) , com o passar do tempo e tendo em conta as atividades desenvolvidas em que o lápis é utilizado, conseguimos observar que os movimentos começam a ser menos rígidos e mais precisos, definindo assim a sua motricidade fina. Portanto, é fundamental proporcionar atividades que impliquem o desenho, pois este é visto como meio de desenvolvimento da motricidade, uma vez que, para desenhar, a criança manipula os objetos e exerce o controlo motor sob as suas ações.

No que concerne às atividades de pintura, surgiu, entre muitas, a atividade da “Tinta 3D” em articulação com o domínio curricular de Estudo do Meio “Descoberta de cores secundárias, através das cores primárias” (Figura 46).

Figura 45: Desenvolvimento da atividade da Tinta 3D.

Nesta atividade pretendia-se explorar a pintura precisa, utilizando a seringa como material. Além do envolvimento à criação e cores, os alunos tiveram a oportunidade de manusear um material diferente. Segundo Marques, Mata (2016) “as crianças têm



explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar (...)” (p. 49), assim a concretização desta opção gerou um interesse acrescido e possibilitou uma maior envolvimento por parte dos alunos. No que concerne ao desenho a cobrir, este apresentava o tamanho proporcional ao de uma folha A4, continha o contorno de um floco de neve e não implicava movimentos minuciosos. Seguidamente, apresentava-se uma sequência de imagens correspondente a alguns momentos de aprendizagem que implicassem a pintura e o desenho (Figura 47).

Figura 46: Atividades de pintura e desenho.

c) Colagem e dobragem

As técnicas de colagem e dobragem permitem às crianças, não só o desenvolvimento de aptidões específicas no domínio artístico, como também o desenvolvimento de aptidões específicas no domínio motor:

A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica” estimula a criatividade e a imaginação das crianças, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies. (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

Com efeito, surgiu a necessidade de desenvolver um conjunto de atividades que fossem ao encontro do pretendido (aprimorar a motricidade fina), recorrendo às técnicas supramencionadas. Vale a pena salientar que todas as atividades emergiram sempre de acordo e em articulação com outras atividades de variados domínios curriculares.

Tal como o nome indica, o “Quantos-queres?” (Figura 48) é um objeto de papel formado por uma folha dobrada de um modo específico. A dobragem resulta de maneira a que seja possível observar as diferentes faces, consoante a posição que é sorteada. Neste sentido e ao encontro da temática da segurança rodoviária, foi proposto a realização desta atividade lúdica. Além da intencionalidade relativa à motricidade fina e ao domínio curricular do Estudo do Meio, o carácter lúdico desta atividade proporcionou momentos em que o aluno assimilou o objeto e respetivas propriedades, para sua própria satisfação. Nesta linha de pensamento Dohme defende que:

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, a liderança seja solicitada ao exercício de valores éticos e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (Dohme, 2003, p. 113)

Figura 47: Atividade "Quantos-queres" da segurança rodoviária.



Outras
foram
sequência
técnicas, ao
construção e

atividades
realizadas na
destas
exemplo da
respetiva

colagem do puzzle do número nove. Este puzzle continha nove peças, cada uma com elementos alusivos ao número nove (Apêndice H) e tratou-se de uma atividade lúdica que surgiu no âmbito da introdução desse algarismo. Outra atividade, observada na Figura 49 e que vale a pena salientar, foi a modelagem e colagem do fio de lã sobre a letra D, previamente contornada com o dedo e com o lápis, pelos alunos.

Figura 48: Momentos de aprendizagem com as atividades de colagem.

Além da ótima receptividade, aquando do desenvolvimento deste tipo de atividade, os alunos mostraram-se sempre motivados e empenhados, mesmo quando surgiam dificuldades no concretizar de alguma proposta. Segundo Gagliardo (2006), “a coordenação visuomotora abarca várias funções, tais como: (...) funções apendiculares de alcance, agarrar, controle de movimento de braços, mãos e dedos, preensão e manipulação, sempre observando a simetria da motricidade à direita e à esquerda” (p. 300). Neste sentido, procurei em todos os momentos de aprendizagem, nas atividades estruturadas e não estruturadas de motricidade fina, proporcionar a melhoria das habilidades ligadas à preensão e coordenação visuomotora.

d) Atividades de desenvolvimento grafo-motor

Tal como o nome indica, a grafomotricidade caracteriza-se por ser o conjunto das funções que dizem respeito ao desenvolvimento da atividade gráfica. Portanto, podemos afirmar que é a soma das habilidades que permitirão o desenvolvimento da pré-escrita e da escrita. Como referido anteriormente, foi possível observar dificuldades associadas ao movimento de preensão, no que diz respeito ao uso dos materiais escolares, tais como a tesoura, borracha, régua, cola, lápis de cor, entre muitos outros. Observou-se, também, em particular, a dificuldade de preensão e manipulação do lápis. Verificou-se que existia uma força excessiva, por parte de alguns alunos, ao manusear o lápis, em outros, pouca força e, em alguns casos, a forma de manipular o lápis era desadequada.

Embora estas situações ocorram com alguma frequência, aquando da entrada no 1.º ano do Ensino Básico, a criança, nessa altura, deverá ter atingido a preensão madura do lápis, controlando e executando os movimentos finos para a escrita. Porém, o controlo

da escrita requer um treino específico que se sobrepõe ao desenvolvimento motor e perceptivo da criança (Catela & Barreiros, 2008).

Em virtude do que foi referido e porque era fundamental aprimorar a destreza manual, procurou-se operacionalizar atividades que implicassem a necessidade de um trabalho intencional no domínio das habilidades motoras finas, mais precisamente, no desenvolvimento das atividades de promoção da escrita (Figura 50).

Figura 49: Atividades de promoção da escrita.



Demonstrou-se incontornável a realização destas atividades, pois foram todas intencionalmente planeadas e contextualizadas com o processo de aprendizagem dos alunos do 1.ºB. Entre as atividades de escrita interativa desenvolvidas no Quadro Interativo, tivemos a oportunidade de fazer treinos gráficos em diversas superfícies, com diferentes materiais, desde a lã, aos sacos sensoriais e até com giz (no quadro das tarefas com papel de ardósia). Saliente-se que, tal como as estratégias anteriores, em momentos planeados e não planeados, surgiram muitas oportunidades de desenvolver a habilidade pretendida. As intervenções realizadas no âmbito da IA, tiveram início em outubro de 2019 e término em dezembro de 2019.

Importa salientar que todas as atividades, estruturadas e espontâneas, suportaram a necessidade de um trabalho intencional e persistente, no domínio da motricidade fina. Não menos importante, é essencial mencionar que, além dos registos fotográficos e audiovisuais, foram elaboradas grelhas de observação e a utilização do semáforo das dificuldades.

Relativamente aos progressos esperados e observados, verificou-se uma melhoria, quer no movimento de prensão, quer no movimento de pega e manipulação do material de escrita. No entanto, saliente-se que o reduzido tempo de intervenção se refletiu no pequeno progresso das habilidades de motricidade fina. Por conseguinte, afirmo que o limitado tempo de intervenção pedagógica se tornou numa limitação para este projeto de IA.

6.2.3. Etapas de concretização

Tendo em consideração as diferentes etapas que compõem o propósito da metodologia da IA, estabeleceu-se um conjunto de planificações de intervenção. Desta forma, o cronograma (Tabela 18) apresentará as diferentes etapas de concretização do meu projeto de investigação-ação.

Tabela 18: Cronograma alusivo às distintas etapas do projeto da turma do 1.ºB.

Fases	Procedimento	Duração								
		outubro		novembro				dezembro		
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Planear	Observação e recolha de dados									
	Identificação do problema									
	Revisão da literatura									
	Fundamentação teórica									
Agir	Definição de estratégias									
	Estratégias de intervenção									
Refletir	Recolha e análise de dados									

A prática pedagógica decorreu durante nove semanas. As duas primeiras semanas, dedicadas à observação-participante, realizaram-se entre 14, 15, 16 e 21, 22 e 23 de outubro de 2019. Estas semanas foram fundamentais para apurar a problemática da turma, para fazer a revisão da literatura e, a partir daí, desenvolver as estratégias de intervenção.

Definidas estas estratégias, tornou-se necessário a implementação semanal, na prática pedagógica, como podemos observar no cronograma. Considerando as variadas razões e opções, ressalve-se que todos os momentos de observação, reflexão, avaliação e autoavaliação por parte dos alunos resultaram na plena e consciente adaptação das planificações diárias.

6.3. Momentos de Aprendizagem com a Turma do 1.ºB

Os momentos de aprendizagem proporcionados ao 1.ºB aconteceram sob orientação e promoção de uma aprendizagem ativa e significativa. Neste sentido, a aprendizagem foi estabelecida de acordo com as características específicas e reais dos alunos, bem como com os conteúdos programáticos, definidos para o primeiro ano de escolaridade. No que diz respeito à planificação e estruturação dos conteúdos programáticos, estes eram estabelecidos pela Professora Cooperante, sendo que a seleção das atividades ficava à minha responsabilidade.

6.3.1. Português

Ao longo da minha intervenção pedagógica, múltiplos foram os momentos em que se fomentou a exploração e o contato com as obras literárias de qualidade, como estratégia de promoção para a iniciação da Educação Literária. Atenta a Buescu et al (2015) “o contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (p. 8).

Neste sentido, e uma vez que o programa atual do 1.º ano do 1.º CEB, está estruturado com base nos conteúdos, objetivos e descritores de desempenho, a Educação Literária surge como objeto de escolarização, passível de avaliação. Nesta perspetiva e de forma a garantir as aprendizagens essenciais o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico delimita quando e quais os conteúdos a lecionar, preconizando uma metodologia que exerça “correspondência clara e fundamental entre atividades e descritores de desempenho” (Buescu et al., 2015, p. 56).

Para desenvolver as atividades relacionadas com a Educação Literária, contemplei alguns aspetos presentes no documento de apoio intitulado de “*Metas Curriculares de*

Português do Ensino Básico 1.º Ciclo: O domínio da Educação Literária”, presente do site oficial na Direção Geral de Ensino. Portanto, este documento propõe que a didática da literatura antecipe a mobilização de conhecimentos e um conjunto de atividades que fomentem, posteriormente, a aquisição de vocabulário, a interpretação e a compreensão dos textos (Buescu, Rocha, & Magalhães, 2015). Outro aspeto que definiu a minha ação neste contexto, foi a autonomia e a liberdade de escolha, a gestão e organização da obra escolhida, fundamentais para que se criasse articulação com o contexto real da turma, bem como com os conteúdos das restantes áreas curriculares.

Em prol de tudo o que foi mencionado e uma vez que se aproximava a época festiva do Natal, eu e a Professora Cooperante decidimos apostar na obra “Natal nas asas do arco-íris”, de Alice Cardoso. As propostas que se procuraram operacionalizar, ainda que abarcando propósitos e particularidades únicas, apresentavam um fio condutor entre si, seguindo uma determinada lógica e encadeamento, proporcionando um maior envolvimento por parte dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Para dar início à exploração da história, disponibilizei a capa do livro e fizemos, em conjunto, a exploração dos elementos paratextuais do livro. Seguidamente, e para diversificar a leitura e interpretação de histórias, disponibilizei as ilustrações, uma de cada vez, por ordem de acontecimentos, no quadro. Os alunos tiveram a oportunidade de descrever cada ilustração e, através das mesmas, recriaram a história. Sabe-se que, nesta etapa, é fundamental proporcionar leituras prazerosas que sejam capazes de motivar e desenvolver o gosto pela leitura.

Embora os alunos não saibam, ainda, fazer a leitura das palavras e da escrita formal, são capazes de interpretar as ilustrações e, desta forma, se expressarem em prol do que estão a observar. Freire (2001), em relação à alfabetização, afirma que a criança “(...) não lê a palavra mas, lê o mundo” (p. 23). Para o autor, o processo de alfabetização irá se concretizar na medida em que a leitura da palavra se insira na leitura do mundo e, da mesma forma, na continuidade da estimulação da leitura do mundo. Esta proposta, como já expressei, teve o poder de estimular e suscitar o imaginário de cada aluno, bem como responder às dúvidas, encontrar novas ideias, instigar a curiosidade e capacidade crítica do grupo.

Como é possível verificar (Figura 51), as ilustrações foram afixadas nos armários e a maioria dos alunos participou, com facilidade, na leitura da história. Todas as ideias, primaram pela sua originalidade e foram ao encontro da real história.



Figura 50: Ilustrações da Obra " Natal nas asas do arco-íris".

A partir do conto e reconto da verdadeira história, desenvolvemos variadas atividades de interpretação e exploração da obra. Apuramos, em grande grupo, as características das ilustrações, uma vez que ocupavam a totalidade de todas as páginas e as cores utilizadas eram o reflexo do sentido (triste e alegre) das personagens desta história. Não menos importante, conseguimos identificar questões associadas ao dia-a-dia e abordar aspetos que são pertinentes no âmbito da Educação para a Cidadania, tal com os valores. Além do referido, utilizaram-se expressões e palavras do texto do livro, para trabalhar as unidades silábicas, as vogais e os ditongos (Figura 52).

Figura 51: Atividade de identificação das vogais e dos ditongos.

6.3.2. Matemática e TIC

Ao longo da planificação das atividades alusivas a esta obra, tive como objetivo principal a interligação de conceitos referentes às diferentes áreas. A interdisciplinaridade curricular visa a criação de espaços de trabalho conjunto, articulado em torno de metas educativas. Assim, ao criarmos ambientes educativos propícios ao desenvolvimento da interdisciplinaridade, irá auxiliar os alunos na compreensão da complexidade do real. Ainda sobre o conceito de interdisciplinaridade e segundo Ariana Cosme (2018) “a



interdisciplinaridade, 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).

Relativamente à proposta direcionada para o domínio curricular da matemática, novamente em consonância com a Professora Cooperante e a Professora de TIC, planeamos uma atividade ligada à Robótica Educativa, ou seja, através da utilização do robot “Cubetto”, os alunos tiveram a oportunidade de fazer o reconto da história no tapete. Este reconto baseou-se na utilização do comando (placa de interface) e no posicionamento dos blocos de ação que iriam definir as coordenadas espaciais, para que fosse possível a movimentação do robot (Figura 53).

Figura 52: Atividade de reconto através do robot Cubetto.



Esta atividade desenvolveu-se em três grupos de quatro elementos, cada grupo obteve a ajuda de um professor e a escola disponha do material necessário para viabilizar esta proposta. Inicialmente, proporcionei um diálogo com os alunos acerca desta atividade, se já tinham tido a oportunidade de trabalhar com robots e se era possível recontar a nossa história através de um robot. Posteriormente, organizou-se o ambiente educativo e, em conjunto, referimos as noções de espacialidade e lateralidade, esquerda e direita, meia volta e uma volta. Abordamos, igualmente, as questões de programação das coordenadas espaciais do robot e os alunos puderam, à vez, fazer o reconto da obra “Natal nas asas do arco-íris”.

Durante e após a concretização, foi possível constatar algumas dificuldades nas ordens dos blocos de ação do robot e alguns alunos mostraram dificuldades associadas à noção de espacialidade e lateralidade. Todavia, apesar dessas dificuldades, os alunos demonstraram grande empenho e motivação. Ressalve-se que a utilização de Robots, neste tipo de atividade, amplia as potencialidades pedagógicas e envolve os alunos no seu processo de aprendizagem. Ainda na mesma linha de pensamento, Nascimento e Bezerra (2013) afirmam que a utilização de Robots, em contexto sala de aula, favorece todo um processo de motivação, cooperação, construção e reconstrução de conceitos, entre outras potencialidades.

6.3.3. Estudo do Meio e as Artes Visuais

Reconhecendo a importância de definir a sequencialidade entre os diferentes momentos de aprendizagem e de acordo com a Organização Curricular e Programas, o Estudo do Meio está na interseção de todas as outras áreas do programa, podendo ser o motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas (Ministério da Educação, 2004).

Dando continuidade às atividades iniciadas em sessões anteriores, comecei esta intervenção pedagógica relembrando as características da obra e das cores predominantes das ilustrações. Considerando o referido, propôs-se a recriação, em desenho, da cidade cinzenta e da cidade colorida (Figura 54).

Figura 53: Atividade de desenho e pintura das cidades.

No mesmo sentido, em momentos diferentes e para consolidar o conteúdo do Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objetos, de Estudo de Meio, no que compreende à realização de experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente, os alunos realizaram uma atividade experimental de descoberta de cores secundárias através de cores primárias. Segundo a Organização Curricular e Programas - Estudo do Meio (2004), “(...) das experiências realizadas, deverão ser adequadas à idade dos alunos e ter em vista apenas a comunicação das descobertas por eles feitas” (p.123).

Decorrente do que foi supramencionado, esta atividade iniciou-se com uma abordagem e um diálogo de recapitulação acerca dos flocos de neve coloridos, projetados pelas fadas. Após uma breve discussão acerca das características e das cores que os flocos apresentavam, foram colocadas algumas questões aos alunos, tais como: *Como vimos, foram projetados flocos com variadas cores, quais são as cores primárias presentes nos flocos?; Será que alguém sabe o que são cores primárias?; Imaginem que vocês estão a ajudar as fadas a colorir os flocos, mas só têm disponível as tintas vermelhas, azuis e amarelas. Acham que conseguiriam criar outra cor, juntando as cores que tinham disponíveis?; Que sabem o que são cores secundárias?.* Posso afirmar que muitas foram as respostas e o interesse demonstrado pelos alunos era evidente. Rapidamente, consolidaram-se e construíram-se novos saberes, iniciando-se um processo pedagógico evolutivo direcionado para as ciências experimentais.

Posteriormente, achei pertinente disponibilizar, no quadro interativo, um guião (Apêndice H), à semelhança da primeira experiência desenvolvida com a turma. Desta

forma, os alunos tiveram a oportunidade de expor hipóteses, manipulando as “manchas de tinta disponibilizadas em papel eva” e utilizadas em simultâneo com o quadro interativo. O registo das hipóteses e o resultado das previsões ficaram registados no caderno diário de Estudo do Meio. No que concerne ao desenvolvimento da experiência, formaram-se três grupos de trabalho, com quatro elementos. Cada grupo ficou responsável por verificar o material necessário, bem como assegurar o desenvolvimento dos procedimentos. Neste sentido, eu e a Professora Cooperante proporcionamos o acompanhamento a cada grupo, com o intuito de auxiliar os alunos nos procedimentos que deveriam ser efetivados.

Intencionalmente, esta experiência visava não só a descoberta de cores secundárias através das cores primárias, bem como dar resposta à questão problema do meu projeto de IA, no que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina (Figura 55). Não menos importante, conseguiu-se envolver elementos e exemplos alusivos à obra que se estava a trabalhar.

Figura 54: Atividade Experimental da descoberta das cores secundárias.



Com efeito, os alunos foram capazes de realizar os procedimentos esperados e descritos no guião. Mostraram-se, em todos os momentos, interessados e envolvidos na atividade experimental, realizando com facilidade os objetivos propostos. Relativamente à minha participação e intervenção, assumi uma postura e um papel secundário, apenas circulava e orientava alguns elementos dos grupos, no que fosse necessário.

À semelhança dos desenhos e da pintura dos flocos, os alunos tiveram a oportunidade de produzir outras atividades plásticas, tais como, a realização das fadas com materiais recicláveis, como também a carimbagem das suas mãos, em formato de arco-íris (Figura 56).

Figura 55: Placard de Exposição das produções plásticas da obra "Natal nas asas do arco-íris".



6.3.4. Expressão e Educação Dramática, Musical e Motora

Criando, novamente, momentos contextualizados de articulação entre a obra “Natal nas asas do arco-íris” e as demais áreas do currículo, destacou-se uma nova proposta de atividade que consistiu em dramatizar a referida obra. Salienta-se que esta foi uma atividade que tinha como principal objetivo desenvolver competências ao nível das relações interpessoais, assim como um conjunto de competências e capacidades, fundamentais nesta faixa etária. De acordo com Kot-Kotecki (2013), “a educação pela arte é parte integrante dos currículos em diferentes níveis de ensino”, ou seja, “é reconhecida como componente essencial ao processo educacional” (p. 72) de qualquer indivíduo. Desta forma, integrar os objetivos das expressões na formação de cidadãos cultos, críticos e conscientes da realidade que os rodeia consiste, atualmente, num desafio que requer, do/a docente, uma grande capacidade de imaginação e criatividade.

Nesta linha de pensamento e rompendo com ideia de que a expressão dramática tem um papel secundário relativamente às outras áreas, em colaboração com a Professora de Biblioteca, elaboramos os fantoches e em grupos de três elementos, os alunos tiveram a possibilidade de dramatizar os momentos principais da obra. Para tal, previamente,

organizamos o ambiente educativo e disponibilizamos o fantocheiro que a escola detinha (Figura 57).

Figura 56: Momentos de dramatização da obra "Natal nas asas do arco-íris".



Durante a dramatização, foi possível observar que alguns alunos ficaram um pouco intimidados, demonstrando alguma insegurança e hesitação. Perante estas situações, rapidamente, optei por direcionar palavras de incentivo e coragem. Posso considerar que, com observação das atitudes exteriorizadas pelos alunos, consegui adotar uma postura que possibilitou a viabilidade desta atividade.

Relativamente à expressão musical e uma vez que se aproximava a festa de Natal da escola, em colaboração com o professor de Expressão Musical, optamos por escolher uma canção que estivesse relacionada com a época festiva em questão e, de alguma forma, interligada com a obra que estava a ser trabalhada. Com efeito, e após uma pesquisa, optamos por escolher a música “Vai nevar, vai nevar”, isto porque a música evidencia o ato de nevar, tal como na obra. Importa salientar que a envolvência nesta atividade de expressão musical esteve, também, acoplada com o projeto proposto pela unidade curricular de didática da expressão musical, onde se pretendia a planificação de um conjunto de atividades que visassem o desenvolvimento de competências didáticas, inteiramente ligadas à expressão musical.

Ao encontro do que foi referido, no decorrer de todas as aulas de música, desenvolvemos atividades que estavam relacionadas com a didática e com a mímica da letra desta música. Ressalve-se que os alunos participaram ativamente, na escolha dos gestos e na escolha dos adereços que utilizariam na festa de natal (Figura 58).

Figura 57: Didática da música de Natal.

Além do mais, o sucesso das atividades foi assegurado pelo facto de ter conseguido proporcionar variados momentos de aprendizagem, que resultaram no desenvolvimento de um conjunto de competências e capacidades fundamentais à formação integral dos alunos. Todas as propostas relacionadas com a didática da música, foram ao encontro das orientações estabelecidas no documento da Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – Educação e Expressão Música (2004). Ainda no mesmo documento, faz-se um apelo à importância que “a experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz, deverão ser feitos através de actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças” (p. 67).

No que alude à Expressão e Educação Físico-Motora, esta, como área transversal do currículo, permite a construção articulada do saber, o que implica que as demais áreas curriculares não deverão ser vistas como áreas estanques, mas abordadas de forma global e integrada. Com o mesmo sentido, a Educação pela Expressão Físico-motora, além de promover a atividade física, assegura condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, através de situações de interação, próprias nas atividades de Expressão Físico-motora e dos processos de aprendizagem (Ministério da Educação, 2004). A Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – Expressão e Educação Físico-Motora propõe no domínio do bloco 4 – Jogos: “que as crianças ao cooperarem com os colegas em situação de jogo adquirem regras, ajudando e respeitando os companheiros e abordando os adversários com cordialidade” (Ministério da Educação, 2004).

Guimarães (2005) afirma que quem intervém em Expressão Físico-motora, nas primeiras idades, deverá perceber que a aprendizagem das habilidades motoras não deverá ser considerada como finalidade em si mesma, mas sim, como componente agregadora de uma dinâmica de afirmação da criança no seu meio social. Assim, é necessário criar atividades que potenciem a transversalidade dos processos de aprendizagem.

Com efeito e mantendo o enfoque na obra que estava a ser trabalhada, realizou-se um plano de aula (Apêndice F) direcionado para o desenvolvimento de um circuito dedicado à expressão físico-motora. Além da vertente lúdica das atividades propostas, cada estação de exercício, permitia o reconto de uma parte da história, ou seja, com a elaboração do jogo TWISTER dos flocos, pretendeu-se que os alunos assumissem o papel dos cidadãos da cidade, quando caíam os flocos coloridos e onde reinava a alegria (Figura 59).

Figura 58: Jogo TWISTER dos flocos.



Nas restantes estações (Figura 60) pretendia-se, através de diversos movimentos de posição do corpo, que os alunos conseguissem um maior e melhor domínio do seu esquema corporal. Não menos importante, era fundamental criar momentos que possibilitassem o desenvolvimento e exercitação dos músculos. Na estação dos saltos, pretendia-se que os alunos conseguissem controlar a mudança de movimento e o controlo muscular.

No exercício de acertar a bola no balde da respectiva cor, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver a capacidade de observação e discriminação perceptiva (tamanho, forma e cor), ajustando essa percepção aos respectivos movimentos. Nas restantes estações, desenvolveu-se as questões de lateralidade e noções espaciais.

Figura 59: Estações do circuito da obra "Natal nas asas do arco-íris".



A elaboração e concretização do referido circuito, decorreu de acordo com a intenção depositada. Os alunos foram capazes de executar os exercícios propostos em cada estação e de uma forma lúdica, conseguiram atingir, com distinção, os objetivos propostos. Como dito anteriormente, os objetivos iniciais foram atingidos e o plano encontrava-se adequado às reais necessidades motoras que a turma evidenciava. Na execução dos movimentos, evidenciou-se alguma dificuldade de coordenação motora e de lateralidade.

Em jeito de conclusão, todas as propostas de atividades tiveram intencionalidade educativa, nos mais variados sentidos e orientações, trabalharam-se transversalmente todos os domínios curriculares, incluindo as questões alusivas à cidadania. Relativamente à avaliação e segundo Lopes e Silva (2012), a avaliação é uma parte fundamental da aprendizagem, com enorme influência no sucesso educativo dos alunos. Assim, para todos os momentos de aprendizagem, procedeu-se a uma avaliação formativa baseada na observação dos momentos e atividades desenvolvidas pelos alunos, quer individuais, quer em grupo.

6.4. Ação com a Comunidade Educativa

Com a intenção de promover a interação com a comunidade educativa, procurou-se implementar um projeto colaborativo que se estabeleceu, ao longo da minha prática pedagógica, como uma estratégia para incrementar hábitos de leitura e intensificar as experiências de iniciação à Educação Literária. Desta forma, em correlação com todas as obras que iam sendo trabalhadas em contexto sala de aula, apresentou-se a “Caderneta de Biblioteca” dos alunos (Figura 61).

Figura 60: Apresentação de um texto com a Caderneta da Biblioteca.



Face ao exposto, com esta caderneta, os alunos tinham a possibilidade de fazer o registo de todas as obras e textos lidos na sala de aula. Os registos apresentavam-se consoante a intencionalidade que era pretendida, sendo que, algumas vezes, copiavam-se palavras do texto e circundávamos os ditongos, as sílabas e as vogais. Em outros casos, os alunos faziam o registo, utilizando a técnica do desenho para descrever algum episódio da história. Existia, nas primeiras folhas, uma tabela de registo dos textos lidos, pautando o nome do autor, o título e a data de leitura, bem como, o local da leitura (casa e/ou escola).

Além do referido, pretendia-se que os alunos, em casa, realizassem leituras com os seus pais e fizessem o registo das mesmas, na caderneta de biblioteca. Todas as sextas-feiras, os alunos levavam a caderneta para casa e segunda apresentavam o texto que leram. Se não fosse possível concretizar a leitura com os pais, os alunos tinham a possibilidade

de apresentar os textos de literatura infantil que eram convidados a ouvir na escola. Ressalve-se que era uma atividade com cariz espontâneo e não obrigatório, assim sendo, nem sempre os alunos conseguiram realizá-la. Todavia, os resultados foram surpreendentemente positivos e era perceptível a envolvimento de alguns pais.

Todas as atividades e funções desempenhadas no decorrer da semana, contavam com a entrega de um autocolante, em forma de estrela, assegurando o sucesso da atividade desempenhada. Pretendia-se incentivar os alunos na participação ativa das suas funções, bem como promover a comunicação com a família, uma vez que era importante apresentar as “estrelas do sucesso” aos pais. Com outro sentido, apresentavam-se os autocolantes com as cores verde, amarelo e vermelho. Os mesmos eram entregues e os alunos colavam na atividade, consoante o grau de dificuldade que sentiram. Saliente-se que o autocolante vermelho estava relacionado com “senti muita dificuldade”, o amarelo com “senti alguma dificuldade” e o verde com “senti pouca ou nenhuma dificuldade”. Além da regulação da auto consciencialização das dificuldades sentidas no decorrer das atividades, era possível a docente reconhecer e regular as aprendizagens dos alunos. Não menos importante, estes autocolantes eram também, de forma livre, apresentados em contexto familiar, para que os mesmos pudessem intervir de acordo com as dificuldades dos seus educandos.

Figura 61: Autocolantes do desempenho de tarefas e atividades.



Ainda que fosse imperativo evidenciar a importância da intervenção da família, no processo de aprendizagem dos seus educandos, surgiram a planificação de outras atividades que nos aproximavam do contexto familiar do aluno e vice-versa. Ora, todas

as segundas-feiras, desenvolvíamos o momento de partilha intitulado de “Jornal do fim-de-semana do 1.ºB”. Com esta atividade rotineira, os alunos podiam partilhar, com os colegas e professores, o decorrer do seu fim-de-semana, o que fizeram e qual a melhor experiência que tiveram (Figura 63). Em casa, junto aos familiares, os alunos assumiam o papel de repórter e entrevistavam-nos, para poderem partilhar a experiência na sala de aula.

Figura 62: Atividade do Jornal do fim-de-semana do 1.ºB.



Consequentemente, a intervenção da família foi incontornável, sendo que se promoveu a sua colaboração, permitindo a partilha de intenções educativas que eram desenvolvidas em contexto sala de aula. O mesmo sucedeu-se por parte dos familiares dos alunos, observou-se de forma progressiva, uma maior e melhor envolvência dos mesmos. Em relação aos alunos, não surgiram limitações com estas opções, pelo contrário, dia após dia, os alunos participavam e mostravam muito mais empenho.

6.5. Reflexão em Torno da Prática Pedagógica Realizada

A realização desta prática pedagógica assumiu um papel crucial na minha formação de futura professora do 1.º CEB, na medida em que me possibilitou criar as condições necessárias para intervir com a realidade existente com a turma do 1.ºB. Neste sentido, um dos objetivos principais foi conhecer e compreender os alunos e os seus gostos. De certa forma, à semelhança dos estágios anteriores, procurei estabelecer um vínculo afetivo, enraizado na confiança, na partilha e no respeito mútuo, tanto com os alunos, como também, com a comunidade educativa. Segundo Silva e Lopes (2015), o apoio emocional “de melhor qualidade conduz a melhores níveis de competências sociais,

níveis mais elevados de satisfação escolar, menos problemas de comportamento e melhores atitudes em relação às matérias escolares” (p. 23). De acordo com esta linha de pensamento e com a minha experiência, considero que os laços afetivos criados acabaram por ter grande impacto no desempenho da turma, quer individualmente, quer em grupo. Observa-se que todos os alunos conseguiram, ainda que superando as suas dificuldades, concretizar as atividades e tarefas propostas com base numa atitude de segurança, confiança e responsabilidade.

Não poderia deixar de fazer referência à Professora Cooperante, que tão bem me acolheu e a quem agradeço por todas as partilhas, colaboração e dedicação. Jolibert (2000) afirma que o/a professor/a e os alunos deverão criar um clima com base na cooperação, aprendendo em interação e onde o erro é aceite como ponto de partida para novas aprendizagens. É neste contexto que evidencio a minha relação com a Professora Cooperante Marilene Cunha, pois todos os momentos menos bem conseguidos resultaram, para mim, em grandes aprendizagens. Não optando por uma orientação específica, no que diz respeito às minhas planificações e escolha de atividades, a Professora Cooperante deu-me a possibilidade de poder usufruir da liberdade de exercer a minha intervenção pedagógica, de acordo com os meus ideais educativos.

No que concerne às planificações, todas elas apresentaram um caráter flexível, sendo as reais necessidades e interesses dos alunos a minha maior preocupação. Segundo Morgado (2003), o planeamento pensado com qualidade é um instrumento indispensável para responder à diversidade entre os alunos, estando, assim, inteiramente relacionado com a diferenciação pedagógica, caracterizada como “sinónimo de bom ensino”. Desta forma, em todas as atividades procurei transmitir os conteúdos de forma dinâmica e lúdica, para que fosse possível proporcionar experiências de aprendizagens significativas e efetivas. Saliente-se que, em todos os momentos, tive o cuidado de implementar reforços positivos, de modo a motivar o grupo (elogios, música, jogos, atividades exteriores), bem como proporcionar momentos de diferenciação pedagógica e de interdisciplinaridade. Quanto à avaliação, diariamente, utilizei grelhas de avaliação, de observação e de autoavaliação para os alunos. Partindo destas técnicas de investigação, conseguia, semanalmente, observar, refletir, agir, avaliar e modificar as minhas ações estratégicas didáticas e de aprendizagem para a turma do 1.ºB da EB1/PE de São Martinho. Sendo uma turma onde o interesse, empenho e motivação se manifestavam

frequentemente, foi com grande facilidade e versatilidade que adequiei a minha estratégia de intervenção, orientada e regulada, de acordo com os reais interesses dos alunos.

Para finalizar, e fazendo uma apreciação global da minha prática pedagógica, no início senti dificuldade em gerir o tempo e cumprir com o que estava planeado. Com o decorrer da prática, consegui superar tal dificuldade, adaptando-me ao ritmo de trabalho da turma e às suas especificidades. Consegui, igualmente, concretizar as dimensões previstas para o processo de desenvolvimento curricular e de intencionalidade educativa. Satisfatoriamente, abracei o desafio e cumpri com os meus objetivos. Por tentativas e erros, aprendi e melhorei, o meu desempenho enquanto professora estagiária. Importa ressaltar que, apesar de ter sido ambiciosa e tendo em conta o pouco tempo que tinha de intervenção, consegui atingir os objetivos pretendidos com a turma do 1.ºB.

7. Considerações Finais

O ingresso no curso de Licenciatura em Educação Básica assinalou o início da concretização de um sonho, há muito esperado. Após um longo caminho e apesar dos obstáculos que se faziam sentir a cada passo em frente, sei, hoje, que as dificuldades me tornaram numa pessoa resiliente, capaz de lidar e encarar a vida com outros olhos. Nesta etapa da minha vida, culminam-se todas as aprendizagens decorrentes desta experiência que irá determinar o meu futuro.

Fazendo uma retrospectiva do meu percurso académico, posso concluir que o período de formação inicial permitiu-me adquirir e desenvolver variadas competências, assim como pôr em prática todos os conhecimentos, aprendizagens e experiências adquiridas. No decorrer de todas as práticas pedagógicas, adotou-se uma postura reflexiva e, conseqüentemente, reguladora de toda a ação pedagógica. Assim, as Práticas Pedagógicas I, II e III foram, sem margem de dúvida, as unidades curriculares com maior impacto no mestrado. Não desvalorizando as unidades curriculares de cariz mais teórico que, em correlação, com as práticas pedagógicas, se evidenciaram na sua essência e aplicabilidade em contexto prático e real.

As semanas de observação-participante, com indicação datada para duas semanas, refletiram-se, na minha opinião, num dos momentos de maior responsabilidade e consciencialização, determinantes para a minha intervenção pedagógica em ambas as valências. Nesta senda, o tempo inicial destinado à observação foi indispensável para que tivesse a oportunidade de vivenciar, ainda que num cenário secundário, toda a realidade das crianças. Mais importante, foi poder observar os problemas e as dificuldades que surgiam no decorrer do dia-a-dia e poder perspetivar estratégias de ação que colmatassem tais dificuldades, à semelhança dos projetos de IA.

No decorrer de todas as Práticas Pedagógicas de estágio, tive a oportunidade de contactar com diversos e autênticos contextos de aprendizagem, como também, valorizar tanto o processo de observação, como o de ação. Primei pela elaboração de planificações que foram, sem dúvida, uma ferramenta fundamental e indispensável, ao longo de todo o meu percurso pedagógico e de ação. Então, e graças às práticas pedagógicas desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB no meu entender, pôde-se estabelecer uma clara articulação entre as situações que surgiam e os pressupostos teórico-metodológicos, evidenciando-se uma relação de simbiose entre a teoria e a prática.

Considera-se, ainda, que os estágios se orientaram através de um sistema dinâmico e livre de oportunidades. Tornando-se possível a concretização das minhas ações com base nas dimensões principais do processo de desenvolvimento curricular e de intencionalidade pedagógica, ou seja, com base na observação, no planejamento, na ação e na avaliação. É necessário partir-se da experiência da ação para reforçar a capacidade de reflexão e, conseqüentemente, a capacidade de agir pedagogicamente. Para além do referido, durante as práticas pedagógicas, refletiu-se sempre sobre o meu desempenho, interrogando-se, conscientemente, se eram as práticas pedagógicas mais adequadas face aos resultados esperados.

Ao encontro da verdadeira essência e intencionalidade das práticas pedagógicas, as minhas opções metodológicas assentaram na necessidade de promover um desenvolvimento integral e harmonioso de todas as crianças, envolvendo-as no processo de aprendizagem. Desta forma, tais escolhas alicerçaram-se e focaram-se na criança, como elemento ativo no seu desenvolvimento e no seu processo de aquisição de conhecimentos, assumindo-a, conjuntamente, como o principal ator da sua própria aprendizagem. Refira-se a importância do trabalho desenvolvido com a família e com a comunidade, pois traduziram-se em momentos de enriquecimento pré-profissional, além de favorecerem o envolvimento de forma participada das famílias e da comunidade, convidaram-me a contactar com uma realidade pouco conhecida para mim.

Ainda no mesmo contexto, a diferenciação pedagógica assumiu grande relevância no desenvolvimento da minha ação pois, além das turmas integrarem alunos com NEE, existiam alunos com dificuldades de aprendizagem e, no caso do 1.ºB, alunos que já sabiam ler e escrever. Neste sentido, era necessário definir um conjunto de estratégias que perspetivassem a plena integração destes alunos na respetiva turma. Além da aprendizagem cooperativa e estratégias individuais específicas, definiram-se estratégias de promoção das potencialidades dos alunos que já sabiam ler e escrever, não marginalizando o seu progresso e integração. Certamente, através da reflexão e de práticas inovadoras que englobem a diferenciação pedagógica, pude agir rumo à inclusão e integração destas crianças.

No que concerne à dinâmica das duas valências, pôde-se observar e atestar que as duas realidades são distintas, uma vez que, na valência da EPE, o afeto e o contacto relacional são mais evidentes, enquanto no 1.º CEB, o relacionamento afetivo com os alunos é menor e chega-se a observar, tendo em conta as minhas experiências, a adoção

de uma postura mais rígida e distante, por parte do/a docente. Foi neste sentido, não desvalorizando as práticas e a postura dos Professores Cooperantes, que optei por criar laços afetuosos com as crianças e proporcionar momentos de interação e partilha genuína.

Outras experiências que partiram da minha intenção de querer participar ativamente em todos os estágios, foram a possibilidade de intervir em atividades relacionadas com a gestão e a dinâmica das instituições, ou seja, pude participar, por exemplo, em algumas reuniões e entrega de avaliação dos alunos. As oportunidades clarificaram a minha visão, no que diz respeito à compreensão da gestão e organização dos processos educativos das instituições de ensino.

A singularidade presente na elaboração deste Relatório de Estágio de Mestrado, permitiu-me proceder a uma constante reflexão sobre toda a prática pedagógica, bem como criar uma ligação com todos os conteúdos teóricos abordados ao longo da Licenciatura e do presente Mestrado. Não obstante, e projetando uma visão agregadora, fruto dos estágios, posso indiciar como limitação a curta duração dos mesmos e a reduzida carga horária semanal. Compreendendo e não colocando em causa a estrutura organizacional e o plano de curso, julgo que seria proveitoso para o desenvolvimento das nossas competências, enquanto futuras EI e Professoras, uma reestruturação das aulas teóricas e do tempo de duração das práticas de ensino supervisionadas.

Por fim, assumo este relatório não como a cessação de uma etapa, mas sim como o ponto de partida para uma nova jornada que se avizinha. Dada à sua importância, é claramente necessário mantê-lo em aberto e fazer dele um documento de constante revisão, reflexão e questionamento. Termino com o sentimento de gratificação e de convicção da minha identidade enquanto futura profissional de Educação. Sem identidade não somos e se somos, que sejamos com dignidade e plenitude.

Referências

- (s.d.). Afonso, M. (2008). *A Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- (2011). Obtido em 12 de agosto de 2020, de Instituto Nacional de Estatística:
https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pegago.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores. Em *Colecção Educação e Formação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Editores.
- Antunes, C. (2000). *A construção do afeto*. Lisboa: Publicações Caloust Gulbenkian.
- Araújo. (Fevereiro de 2011). *O Lúdico no Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira*. Obtido de Faculdade de Letras Universidade de Lisboa:
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4199/1/ulfl096189_tm.pdf
- Araújo, C. F. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como promotora da aprendizagem dos alunos: uma abordagem a um curso profissional*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: Editora MCGraw- Hill de Portugal.
- Ascensão, T. (2013). *A Valorização da Expressão e Educação Físico-Motora pelos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. . Viseu: Dissertação de Mestrado - Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu.
- Balça, Â., & Costa, P. (27 de fevereiro de 2017). *Leitura e Educação Literária: da viagem possível às restrições do mapa*. Obtido em outubro de 2020, de
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37674>
- Balkom, S. (junho de 1992). Cooperative Learning. *Education Research Consumer Guide*, 2.
- Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *B. Tec. Senac*, v. 39, n.2, pp. 48-67.
- Barroso, M. C., & Leite, C. (2010). *A formação dos docentes e o currículo*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Béliveau, M.-C. (2017). *O papel dos pais na aprendizagem escolar*. Lisboa: Multinova.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bidarra, J. (2009). Aprendizagem multimédia interactiva. Em G. Miranda, *Ensino online e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Boal, M. (1996). *Educação para Todos – Para Uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2002). *Profissão de professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. São Paulo: EDUSC.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. Barcarena: Editorial Presença.
- Brigs, D. C. (2000). *A autoestima do seu filho*. São Paulo: Martins Fontes.
- BUESCU, H. C., MORAIS, J., ROCHA, M. R., & MAGALHÃES, V. F. (maio de 2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Buescu, H., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1.ºCiclo: O domínio da Educação Literária*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf
- Burnaford, G., Fischer, J., & Hobson, D. (2001). *Teachers doing Research*. Lawrence Erlbaum Associates: Nova Jérсия.
- Cachapuz, A. (2007). Educação em Ciência: que fazer? *Atas do Seminário Ciência e Educação: situação e perspectivas* (pp. 239-249). Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Caraça, J. (2007). *Ciência e educação em ciência ou como ensinar hoje a aprender ciência*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cardona, M. J. (set./dez. de 2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, pp. 143-159.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação - Desafios Para a Formação de Professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.
- Castro, L., & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa: Texto Editora.
- Catela, D., & Barreiros, J. (2008). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança*. Rio Maior : Edições ESDRM.
- Cochito, M. (2004). Cooperação e Aprendizagem - Educação Intercultural. *Cadernos de Formação nº3 - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas*.

- Codo, W., & Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e Afetividade. Em W. Codo, *Educação, Carinho e Trabalho* (pp. 48-59). Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes.
- Cohen, L., & Manion, L. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto : Porto Editora.
- Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1999). O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências. *Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, pp. 56-61.
- Costa, M. (2010). *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Lisboa: Universidade de Lisboa .
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-379.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (s.d.). *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Obtido de <https://core.ac.uk/download/pdf/62496603.pdf>
- Dahlberg, G., Pence, A., & e Moss, P. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dantas, H. A. (1992). Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. Em Y. D. Taille, M. K. Oliveira, & H. A. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão* (pp. 85-97). São Paulo: Summus.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delattre, P. (2006). Investigações interdisciplinares. Objectivos e dificuldades. Em O. Pombo, H. M. Guimarães, & T. Levy, *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 279-298). Lisboa: Campo das Letras.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide For Small-Scale Social Research Projects*. England: Open University Press.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade; A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- D'Andrea, F. F. (2000). *Desenvolvimento da Personalidade: Enfoque psicodinâmico*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Dohme, V. (2003). *Atividades Lúdicas na Educação: o caminho de tijolos Amarelo*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Educação, M. d. (2015). *Organização Escolar e Programa de Estudo do Meio*. Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción em educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - o papel dos professores*. Editorial Presença: Lisboa.
- Estatística, I. N. (2010). *Instituto Nacional de Estatística*. Obtido em setembro de 2020, de Classificação Portuguesa de Profissões: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=105174743&DESTAQUESmodo=2
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia, Ciências da Educação?* Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fazenda, I. C. (2011). *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas: Papiros.
- Fazenda, I. C. (2013). *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Fazenda, I., Tavares, D., & Godoy, H. (2018). *Interdisciplinaridade na Pesquisa Científica*. Papiros.
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. *Educar em Revista, n. 48*, pp. 309-328.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar, Ensinar a aprender*. Porto: Coleção Polígono - Edições Afrontamento.
- Fialho, I. (2009). Ensinar ciência no pré-escolar. Contributos para aprendizagens de outras áreas/domínios curriculares. Relatos de experiências realizadas em jardins de infância. *Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias* (pp. 5-8). Barcelona: Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas.
- Filho, J. (2004). Educação Infantil e Informática: entre as Contradições do Moderno e do Contemporâneo. Em J. Filho, *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Edições Monitor.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos - aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Flores, M. A., & Flores, M. (1998). O Professor Agente de Inovação Curricular. Em J. A. Pacheco, J. M. Peraskeva, & A. M. Silva., *Reflexão e Inovação Curricular. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. (pp. 79-99). Braga: IEP/Universidade do .

- Flores, M. A., & Flores, M. (2000). Do Currículo Uniforme à Flexibilização Curricular: algumas reflexões. Em J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & I. C. Viana, *Políticas Curriculares: Caminhos de Flexibilização e Integração. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. (pp. 83-92). Braga: IEP/Universidade do Minho.
- Fonseca, V. (2005). *O desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Lisboa : Âncora Editora .
- Fontana, R., & Cruz, N. (1997). *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes (1ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fortuna, T. R. (Ano II, nº 6 de 2005). A Reinvenção da Infância. *Revista Pátio - Educação Infantil*, pp. 18-21.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismos e Educação: teoria, perspectivas e prática*. . Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2001). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa - Teoria*. Porto: Edições ASA.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- Gagliardo, H. (2006). Desenvolvimento da Coordenação Visuomotora. Em M. V. Moura-Ribeiro, & V. Gonçalves, *Neurologia do Desenvolvimento da Criança*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon – Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Goldsmith, H. H., & Harman, C. (1994). Temperament and attachment: individuals and relationships. Em H. H. Goldsmith, & C. Harman, *Current Directions in Psychological Science*, v.3 (pp. 53-57).
- Gomes, M. (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica: Dois Estudos de Caso no 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Google Maps. (2020). Obtido em Setembro de 2020, de Localização Geográfica da EB1/PE de São Martinho:
<https://www.google.pt/maps/place/EB1%2FPE+de+São+Martinho/@32.6501175,-16.9437872,752m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0xc605f9fb818298f:0xd0a7c181771a04c8!8m2!3d32.650113!4d-16.9415985>
- Grave-Resendes, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Guimarães, A. (2005). *Contributo para um novo paradigma da intervenção em Educação Física nas Primeiras Idades*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Hébert, L. M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hébert, L. M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família – As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Horn, M. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas - A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Horta, M. H. (2010). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: Que realidade?*. Penafiel: Editorial Novembro .
- Igea, D., Agustín, J., Beltrán, A., & Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencia sociales*. Madrid: Dykinson.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). *A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence*. . Developmental Psychology.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Junta de Freguesia de São Martinho. (s.d.). Obtido de Junta de Freguesia de São Martinho: <https://jf-saomartinho.pt/junta-de-freguesia/historia-e-curiosidades/#delimitacoes>
- Junta de Freguesia de São Martinho. (10 de agosto de 2020). Obtido em 2020, de Junta de Freguesia de São Martinho: <https://jf-saomartinho.pt/junta-de-freguesia/historia-e-curiosidades/#delimitacoes>
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber (E) Educar (11)*, pp. 7-21.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Bulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Klein, J. T. (1996). *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity and Interdisciplinarity*. . London: University Press of Virginia. .
- Kot-kotecki, A. (2013). *Modelos Curriculares na Educação de Infância: o enfoque na Expressão Dramática: da Teoria à Prática*. Universidade da Madeira .

- Laland, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 41 - 46). Porto: Porto Editora.
- Latorre, A. (2004). *La Investigación-Acción - Conocer y Cambiar la Practica Educativa*. . Barcelona: Graó.
- Leis, H. R. (2005). Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. .
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., Gomes, L., & Preciosa, F. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma - conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprendendo por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Leite, S. A., & Tassoni, E. C. (2000). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. pp. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (2013). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M. d. (2006). *Formação de professores e práticas docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. (2013). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: LIDEL.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A. (2013). O Lugar dos Livros no Jardim de Infância. *Revista Aprender n.º34*, pp. 25-34.
- Marques, R. (2002). *Valores éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martinho, T., & Pombo, L. (2009). Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais – um estudo de caso . *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol.8 Nº2* , pp. 527-538.
- Martins, I., & Veiga, M. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspetiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M., & Niza, S. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, M. (2004). Risco e Protecção: Adolescentes, Pais, Amigos e Escola. *AIDS Congress*.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2003). *You and your Action Research Project*. London: Routledge.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER, Revista de educação*, 2 (2), pp. 66-83.
- Ministério da Educação . (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.ºCiclo* . Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação . (2015). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Revista de Ciências da Educação*, pp. 41-50.
- Monteiro, J. A. (2013). *O Desenvolvimento Pessoal e Social: Entre a Lei e a Cidadania*. Porto: Tese de Doutoramento - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do.
- Monteiro, M. (2007). *Área de Projecto 12º ano, Guia do Aluno*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, M., & Gomes, C. (2004). *A importância das atividades experimentais no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina.
- Moss, P. (2010). Prefácio. Em A. Paige-Smith, & A. Craf, *O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Nascimento, E., & Bezerra, É. (2013). Robótica Pedagógica: Uma experiência Construtiva. *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba - Paraná.
- Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (E) Educar*, n.º 12, pp. 79-95.

- Neves, I. (2016). *Supervisão e formação de profissionais de educação reflexivos*. Tese de de Doutoramento em Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa.
- Neves, R. (2002). Educação física nas escolas do 1.º ciclo de Lisboa - oportunidade de negócio. *A página da educação*, p. 118: 34.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Por. Em J. Formosinho, *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveria-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Coleção Infância, Edição 17ª. Porto Editora.
- Osborn, J., & Hennessy, S. (2003). *Literature Review in Science Education and the Role of ICT: Promise, Problems and Future Directions*. . Obtido de http://www.futurelab.org.uk/download/pdfs/research/lit_reviews/Secondary
- Pacheco, J. A. (2000). Flexibilização Curricular: algumas interrogações. Em J. A. Pacheco, *Políticas de Integração Curricular*. (pp. 127-145). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. . Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Paraskeva, J. (2000). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Revista de Educação*, 9, (1), pp. 111-116.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Perraudeau, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). Construindo Competências. Em P. Perrenoud, *Nova Escola* (pp. 19-31). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1995). *Abstração reflexionante. Relações lógico-elementares e ordem*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pires, D. (2002). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica – Estudo no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Pires, D., Morais, A. M., & Neves, I. (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade. Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. *Revista de Educação*, XII (2), pp. 129-132.

- Pires, M. I. (2007). *Os Valores na Família e na Escola- Educar para a Vida*. Lisboa: Celta Editora.
- Pojol, M. R. (2003). Uma ciência para la etapa de Primaria. Em *Didáctica de las Ciencias en La Educación Primaria* (pp. 63-82). Madrid: Editorial Síntesis.
- Pollard, A. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell Education.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2005). *Gestão curricular em Matemática*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação - Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa .
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2004). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pourtoid, J.-P. (1999). *Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*. Porto: Escola Tangerina.
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos - Concepções dos supervisores de prática pedagógica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Ribeiro, L. (2010). *Afetividade na Educação Infantil: a formação cognitiva e a moral do sujeito autônomo*. Faculdade Alfredo Nasser, Instituto Superior de Educação: Aparecida de Goiânia.
- Ribeiro, T. F. (julho de 2015). *O papel da Expressão Motora em Educação Pré- Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico no desenvolvimento da formação pessoal e social*. Obtido em 8 de dezembro de 2019, de <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1471/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20T%C3%A2nia%20Ribeiro.pdf>
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e dos professores*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Roncato, C. C., & Lacerda, C. B. (2005). Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no Espaço de Educação Infantil. *Distúrbios da Comunicação* .
- Rossini. (2002). *Pedagogia afetiva*. Petrópolis: Vozes.
- Russell, J. A. (1991). In defense of a prototype approach to emotion concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, pp. 37-47.

- Sá, J. G. (2002). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. . Porto: Porto Editora.
- Sampaio, P., & Coutinho, C. P. (jul-set. de 2015). O professor como construtor do currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 62 , pp. 635-661.
- Sanches, I. (2014). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5, pp. 127-142.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? . Em P. Abrantes, & F. Araújo, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 77-84). Lisboa: Ministério da Educação - DEB .
- Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências* . Lisboa: Ministério da Educação.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- Schneider, M. C. (2015). *O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil*. Lajeado: Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A Mudança na Escola*. . Porto: Porto Editora.
- Shaver, J., & Strong, W. (1977). *Facing Value Decisions – Rationale- Building for Teachers*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Silva, A. (2009). *As ciências da natureza e a literatura- Um estudo para o primeiro ciclo do ensino básico*. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiro/661.pdf>.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR .
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (M. d. Educação, Ed.) Ministério da Educação. Obtido em p. de 2020, de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, J. S. (2011). *O planeamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos*. Porto Alegre: Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, M. M. (2009). *Ensino Experimental das Ciências – uma proposta de actividades para Educadores de infância e professores do 1º ciclo. Cadernos de investigação Aplicada*. Edições Lusófonas.
- Silva, Marques, Mata & Rosa. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem* . Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação (Vol. 3.º)*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, M. T. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 170.
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2001). *Promover o pensamento crítico dos alunos proposta concretas de sala de aula*. Porto: Coleção Educação Básica - Porto Editora.
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 8 (39).
- Tognetta, L. (2004). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras.
- Torquato, M. G. (2009). *Pedagogia Afetiva: sua presença nos anos iniciais*. São José: Centro Universitário Municipal de São José.
- Tripp, D. (set./dez. de 2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa* v. 31, n. 3, pp. 443-466.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação - como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turatti, M. S., Pessolato, A. G., & Silva., M. M. (ago/dez de 2011). A importância da afetividade na educação da criança. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, v. 9, n. 2, pp. 129-142.
- Vasconcelos. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades. *3º Encontro de educadores de infância e professores de 1º Ciclo* (pp. 41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Revista Saber (E) Educar*, pp. 109-117.

- Vasconcelos, T. M. (2016). *Aonde pensas tu que vais? - Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A Formação Social da Mente*. . São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1986). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. . Porto: Porto Editora.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 46/86 de 4 de outubro - Diário da República, série I – N.º 237 - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto - Diário da República, série I-A – N.º 166 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei no 43/2007, de 22 de fevereiro - Diário da República, série II – N.º 38 - Mestrados Habilitadores para a Docência.

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

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

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto - Diário da República, série II – N.º 178 – Orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho – Diário da República, série II – Nº143 – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro - Diário da República, série I-A – Nº217 – Alteração à Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 85/2009, de 27/08 - Diário da República, série I – Nº 166 – Escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Diário da República, série I- A – Nº 34 - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.