

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Bruna Jardim

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Bruna Jardim

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

ORIENTADORA

Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo: 2017-2018

Bruna Jardim

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

Orientadora: Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki

Funchal, julho de 2018

“Nessas duas palavras, *ferramentas* e *brinquedos*, está o resumo da educação. *Ferramentas* e *brinquedos* não são gaiolas. São asas. As *ferramentas* permitem-me voar pelos caminhos do mundo. Os *brinquedos* permitem-me voar pelos caminhos da alma. Quem está a aprender *ferramentas* e *brinquedos* está a aprender liberdade, não fica violento. Fica alegre, ao ver as asas crescer... Assim todo o professor, ao ensinar, deveria perguntar-se: *Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo?* Se não for, é melhor pôr de parte. As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se as escolas são gaiolas ou asas.”

Alves (2004, p.8)

Agradecimentos

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe.”

(Lopes & Silva, 2009, p.IX)

A todos e a cada um, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio tem como desígnio principal compartilhar e refletir sobre as intervenções realizadas. Este resulta da reunião das três práticas pedagógicas realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira. Numa segunda finalidade, visa-se promover um enquadramento teórico e metodológico de toda a ação decorrente em contexto prático, fundamentando e articulando, deste modo, a prática com a teoria, vertente complementares e indissociáveis. Neste sentido, é fundamental atentar na educação, no currículo e nos agentes educativos, com o intuito de promover aprendizagens autênticas, contextualizadas e integradas. Consequentemente, a investigação-ação surge como algo basilar no decorrer das intervenções pedagógicas. Ademais, no processo de ensino/aprendizagem, surge a necessidade de desenvolver um conjunto de atividades, estratégias, metodologias e pressupostos inerentes às intervenções pedagógicas, sendo estes fundamentados e enquadrados. Em suma, o hodierno relatório é o reflexo de todo o processo resultante das práticas pedagógicas, consistindo um instrumento de reflexão e de aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Currículo; Agentes Educativos; Investigação-Ação; Metodologias.

Abstract

The purpose of this internship report is to share and reflect on the interventions carried out. This results from the meeting of the three pedagogical practices carried out in the context of Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education, in the Basic School of the 1st Cycle with Pre-School and Nursery of Nazaré, in the Basic School of 1st Achada Pre-School Cycle and the 1st Cycle Elementary School with Ladeira Pre-School. For a second purpose, it aims to promote a theoretical and methodological framework of all the action arising in a practical context, grounding and articulating, in this way, the practice with theory, these complementary and inseparable strands. In this sense, it is fundamental to focus on education, curriculum and educational agents, with the aim of promoting authentic, contextualized and integrated learning. Consequently, action research appears to be fundamental during pedagogical interventions. In addition, in the teaching / learning process, the need arises to develop a set of activities, strategies, methodologies and assumptions inherent to pedagogical interventions, being these based and framed. In short, the current report is the reflection of the whole process resulting from pedagogical practices, consisting of an instrument of reflection and learning.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Curriculum; Educational Agents; Research-Action; Methodologies.

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice de gráficos	XV
Índice de figuras	XVII
Índice de Apêndices	XXI
Lista de Siglas	XXIII
Introdução	1
Parte I - Enquadramento teórico-metodológico	3
Capítulo I – A educação no século XXI	5
1.1. A escola no século XIX	6
1.2. Os desafios da escola	8
1.3. O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.....	9
Capítulo II – O Currículo e a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
2.1. As perspetivas e definições	11
2.2. A gestão curricular	12
2.3. O currículo e o professor	13
2.4. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	14
2.5. A Organização e Gestão Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
2.6. A articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
Capítulo III – Os agentes educativos	21
3.1. O perfil do educador de infância.....	21
3.2. O perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
3.3. O docente reflexivo e investigador	24
3.4. O docente e a planificação	26
3.5. As famílias, uma parceria necessária	27
Capítulo IV – Pressupostos inerentes à Prática Pedagógica.....	31
4.1. A relevância da aprendizagem cooperativa	31
4.2. A importância da atividade experimental	33
4.3. O valor dos momentos de contato com a literatura infantil	36
4.4. As expressões como parte integrante do currículo	37

4.5. A utilização de robôs no processo de aprendizagem	39
Capítulo V – A metodologia de Investigação-Ação	41
5.1. A Investigação-Ação.....	41
5.2. O professor investigador	45
5.3. As técnicas e instrumentos de recolha de dados	46
5.3.1. A observação participante	46
5.3.2. Os diários de bordo	47
5.3.3. As fotografias	47
5.3.4. A entrevista etnográfica	48
Parte II - Prática pedagógica.....	49
Capítulo VI - Intervenção Pedagógica em Contexto Pré-Escolar.....	51
6.1. Contextualização do ambiente educativo.....	51
6.1.1. O meio envolvente	52
6.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré.....	53
6.1.3. A Sala de Transição.....	55
6.1.3.1. A organização do ambiente educativo da sala.....	55
6.1.3.2. A organização do grupo de crianças.....	59
6.1.3.3. Contexto familiar das crianças	62
6.1.3.4. Rotina diária	63
6.1.3.5. A equipa pedagógica	65
6.2. Intervenção Pedagógica na Sala de Transição	65
6.2.1. Enquadramento do problema	65
6.2.1.1. A questão de Investigação-Ação	66
6.2.1.2. Estratégias desenvolvidas	66
6.2.2. Atividades desenvolvidas.....	69
6.2.2.1. Magia com as cores	70
6.2.2.2. Pescar tampinhas	73
6.2.2.3. Do amarelo à gelatina.....	77
6.2.3. Projeto com a Comunidade Educativa	79
6.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na Sala de Transição.....	84
Capítulo VII - Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	91
.....	
7.1. Contextualização do ambiente educativo.....	91
7.1.1. Caracterização do Meio envolvente.....	92

7.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada	93
7.1.3. A turma do 4.ºB.....	95
7.1.3.1. A organização do ambiente educativo da sala.....	95
7.1.3.2. A organização do grupo de alunos	96
7.1.3.3. Contexto familiar dos alunos	98
7.2. Intervenção Pedagógica na turma do 4.ºB	100
7.2.1. O enquadramento do problema	100
7.2.1.1. A questão de Investigação-Ação	101
7.2.1.2. As estratégias desenvolvidas	101
7.2.2. As atividades desenvolvidas.....	105
7.2.2.1. À descoberta dos materiais e objetos.....	105
7.2.2.2. A maior flor do mundo	108
7.2.2.3. Dramatização do poema	111
7.2.3. Projeto com a Comunidade Educativa	113
7.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na turma do 4.ºB.....	119
Capítulo VIII - Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	125
8.1. Contextualização do ambiente educativo.....	125
8.1.1. O meio envolvente	126
8.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira	127
8.1.3. A turma do 2.º B.....	128
8.1.3.1. Organização do ambiente educativo da sala.....	128
8.1.3.2. Organização do grupo de alunos	131
8.1.3.3. Contexto familiar dos alunos	133
8.2. Intervenção Pedagógica na turma do 2.ºB	134
8.2.1. Atividades desenvolvidas	134
8.2.1.1. Eu queria ser Pai Natal	135
8.2.1.2. Robôs na sala de aula	142
8.2.1.3. O Monstro das Cores	147
8.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na turma do 2.ºB.....	150
Considerações finais	155
Referências	157
Referências Normativas	169

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição das crianças da Sala de Transição por género	60
Gráfico 2: Distribuição das crianças da Sala de Transição por nacionalidade.....	60
Gráfico 3: Residência das crianças da Sala de Transição.....	60
Gráfico 4: Faixa etária dos pais das crianças da Sala de Transição	62
Gráfico 5: Escolaridade dos pais das crianças da Sala de Transição	63
Gráfico 6: Profissões dos pais das crianças da Sala de Transição.....	63
Gráfico 7: Distribuição dos alunos do 4.º B por género.....	97
Gráfico 8: Distribuição dos alunos do 4.º B por residência.....	99
Gráfico 9: Escolaridade dos pais dos alunos do 4.º B	99
Gráfico 10: Profissões dos pais dos alunos do 4.º B	99
Gráfico 11: Distribuição dos alunos do 2.º B por residência.....	133
Gráfico 12: Escolaridade dos pais dos alunos do 2.º B	133
Gráfico 13: Profissões dos pais dos alunos do 2.º B	134

Índice de figuras

Figura 1: Pilares para a educação.....	6
Figura 2: Intencionalidade educativa	15
Figura 3: Finalidades da Educação Básica.....	16
Figura 4: Matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
Figura 5: Competência do professor	23
Figura 6: Caraterísticas do docente reflexivo	25
Figura 7: Questões no ato de planificar	26
Figura 8: Vantagens da relação positiva entre a família e a escola.....	28
Figura 9: Alicerces da aprendizagem cooperativa	32
Figura 10: Benefícios da aprendizagem cooperativa	33
Figura 11: Operações da IA	44
Figura 12: Esquema-Guia para um projeto de IA.....	44
Figura 13: Imagem de satélite da EB1/ PE e Creche da Nazaré	53
Figura 14: Frente do Infantário Girassol.....	54
Figura 15: Área dos Jogos.....	57
Figura 16: Área do Colchão.....	57
Figura 17: Área da Casinha.....	58
Figura 18: Área da Biblioteca.....	58
Figura 19: Área das Atividades.....	59
Figura 20: Rotina diária da Sala de Transição	64
Figura 21: Horário da equipa pedagógica	65
Figura 22: Primeira fase da experiência.....	72
Figura 23: Segunda fase da experiência.....	72
Figura 24: Exploração do peixe	74
Figura 25: Exploração da cana de pesca	75
Figura 26: Pescar das tampinhas	76
Figura 27: Confeção da gelatina	78
Figura 28: Cronograma das atividades	80
Figura 29: Crianças com os respetivos peluches	81
Figura 30: Crianças da Sala de Transição.....	81
Figura 31: Atividade desenvolvida na Sala dos 4 anos.....	82
Figura 32: Lanche partilhado	83
Figura 33: Desfile	83
Figura 34: Imagem de satélite da EB1/PE da Achada	93
Figura 35: Frente da EB1/ PE da Achada	94
Figura 36: Sala do 4.ºB	96

Figura 37: Realização da primeira experiência.....	107
Figura 38: Realização das experiências	107
Figura 39: Reescrita do texto	109
Figura 40: Realização das ilustrações	110
Figura 41: Livros finalizados	110
Figura 42: Processo de criação	111
Figura 43: Apresentação do poema.....	112
Figura 44: Aprendizagem e prática dos jogos.....	114
Figura 45: Reunião com os encarregados de educação.....	115
Figura 46: Espaço Lúdico	116
Figura 47: Disputa dos jogos	116
Figura 48: Final do campeonato	117
Figura 49: Disputa dos jogos entre os encarregados de educação	117
Figura 50: Entrega dos prémios	118
Figura 51: Imagem de satélite da EB1/PE da Ladeira	126
Figura 52: Frente da EB1/ PE da Ladeira	127
Figura 53: Armários de arrumação e Cantinho da Leitura.....	129
Figura 54: Frente da sala.....	130
Figura 55: Cantinho da Informática	130
Figura 56: Cantinho da escrita	130
Figura 57: Cantinho da Expressão Plástica.....	131
Figura 58: Disposição das mesas	131
Figura 59: Poema ordenado	136
Figura 60: Marcação da pulsação	138
Figura 61: Acompanhamento com os diferentes materiais	138
Figura 62: Primeira estação	140
Figura 63: Segunda estação	140
Figura 64: Terceira estação.....	140
Figura 65: Quarta estação	141
Figura 66: Percurso do Cubetto	142
Figura 67: Roamer	143
Figura 68: Ratinho e respetivo percurso	143
Figura 69: Apresentação do Pleo	144
Figura 70: Primeira estação	145
Figura 71: Segunda estação	145
Figura 72: Terceira estação.....	146
Figura 73: Quarta estação.....	146

Figura 74: Trabalhos realizados pelos alunos	148
Figura 75: Exposição dos trabalhos	149

Índice de Apêndices

Índice do conteúdo do CD-ROM

Parte A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em versão Word

Relatório de Estágio de Mestrado em versão PDF

Parte B – Prática Pedagógica no Pré-Escolar

Apêndice 1 - Planificações

Apêndice 2 - Diários de Bordo

Parte C – Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Prática no 4.º ano:

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 - Diários de Bordo

Apêndice 3 – Grelhas de avaliação

Prática no 2.º ano:

Apêndice 1 – Planificações

Apêndice 2 - Diários de Bordo

Lista de Siglas

1CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

EPE- Educação Pré-Escolar

IA- Investigação-Ação

ME- Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCPEB1C- Organização Curricular e Programas do Ensino Básico para o 1.º Ciclo

NEE- Necessidades Educativas Especiais

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e resulta da compilação das intervenções decorrentes em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este apresenta-se como algo de suma importância na medida em que, possibilita a partilha e a reflexão de múltiplos aspetos basilares.

Este encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte consta de um enquadramento teórico e metodológico e a segunda alude às práticas pedagógicas decorrentes em três contextos distintos.

A primeira parte é constituída por cinco capítulos. O primeiro capítulo está associado à educação no século XXI, sendo feita referência à escola no presente século, aos seus desafios e ainda, ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. O segundo capítulo refere-se ao currículo e à articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste é feita alusão às perspectivas e definições de currículo, à gestão curricular, à relação professor-curriculo, às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, à Organização e Gestão Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por fim, à articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O terceiro capítulo é respeitante aos agentes educativos, sendo feita menção ao perfil do educador de infância, ao perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao docente reflexivo e investigador, à relação docente-planificação e, por último, à importância do envolvimento das famílias. O quarto capítulo alude aos pressupostos inerentes à prática pedagógica. Este destaca a relevância da aprendizagem cooperativa, a importância da atividade experimental, o valor dos momentos de contato com a literatura infantil, as expressões como parte integrante do currículo e ainda, a utilização de robôs no processo de aprendizagem. O quinto capítulo assenta na metodologia de Investigação-Ação, sendo feita referência ao conceito de investigação, ao professor como investigador e também, às técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação participante, os diários de bordo e as entrevistas etnográficas.

A segunda parte é constituída por três capítulos, sendo estes alusivos às três intervenções pedagógicas. O capítulo VI é correspondente à prática pedagógica decorrente em contexto Pré-Escolar, nomeadamente, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, na Sala de Transição. O capítulo VII é alusivo à intervenção pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, no 4.º ano de escolaridade. Por

fim, o capítulo VIII é relativo à prática pedagógica decorrente também no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira. Na parte prática, e em todos os capítulos, é apresentada a contextualização do ambiente educativo, do meio envolvente, da instituição e do grupo de crianças. Ademais, é feita referência à intervenção pedagógica, nomeadamente, às atividades e estratégias desenvolvidas. Estes capítulos findam com uma reflexão global sobre as práticas desenvolvidas.

O relatório termina com a apresentação das considerações finais.

Em termos globais, este relatório é resultado do culminar de um processo de intervenção e de investigação, resultando na interação entre alguns pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

Parte I - Enquadramento teórico-metodológico

Capítulo I – A educação no século XXI

A educação é “uma experiência social, mediante a qual a criança descobre-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do “savoir-faire”” (Unesco, 2010, p. 16).

A educação apresenta-se como algo indispensável para que a sociedade possa evoluir na consolidação dos ideais de liberdade, paz e justiça social. De acordo com a Unesco (2010), a educação tem como missão assegurar que todos os indivíduos frutifiquem as suas potencialidades criativas e os seus talentos, o que pressupõe que cada sujeito realize o seu projeto pessoal. Neste sentido, e em conformidade com a Unesco (2010), a educação deve garantir um conjunto de aspetos fundamentais, nomeadamente, as exigências de ordem técnica e científica, a consciência do meio ambiente, o autoconhecimento e, ainda, a construção de capacidades que permitam guiar a ação de cada indivíduo como membro de uma sociedade. Ademais, a educação deve promover o desenvolvimento do espírito crítico e inovador, facultando a construção contínua dos sujeitos, das suas aptidões, saberes e capacidades.

Segundo Gadotti (2008), a educação no século XXI deve contribuir para a construção de uma “sociedade aprendente”, sendo crucial que os sujeitos aprendam a pensar autonomamente, a saber comunicar e pesquisar, a ter um raciocínio lógico e a trabalhar colaborativamente. O autor acrescenta que a educação, no presente século, deve encarar o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, estando aberto a novas aprendizagens e sabendo articular o conhecimento com a prática e com os restantes saberes já adquiridos.

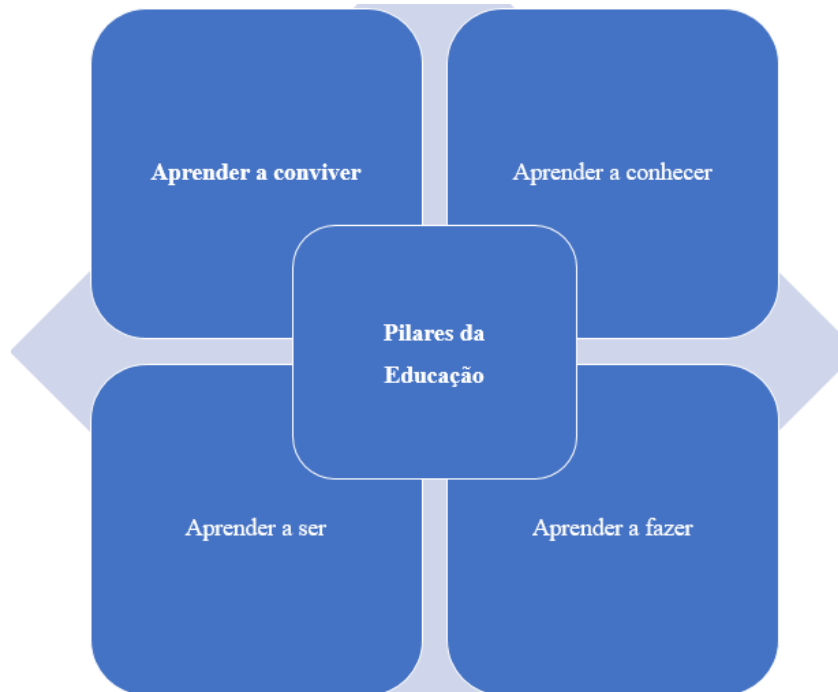
Conforme Rodrigues (2012), a educação no século XXI visa proporcionar o todos os indivíduos o maior número de anos de escolaridade, nos melhores contextos possíveis. Como tal, é fundamental que se realizem alterações profundas na configuração do sistema educativo, no estatuto e no papel do professor, nos princípios de organização das escolas, no trabalho pedagógico e nos recursos.

A educação deve também, promover a aquisição, a atualização e a utilização dos conhecimentos, permitindo que todos possam reunir, selecionar, ordenar, gerir e utilizar esses mesmos conhecimentos.

Consoante a Unesco (2010), existem pilares essenciais para a educação, sendo estes promotores de um sucesso. Os pilares definidos visam a aprendizagem autónoma, o

desenvolvimento de competências sociais, o entendimento prático de uma mestria e o conhecimento das potencialidades individuais.

Figura 1: Pilares para a educação



Fonte: Adaptado de Unesco (2010)

1.1. A escola no século XIX

A escola constitui-se como um contexto dialético e aberto para a construção e desconstrução do pensamento, sendo indispensável para o desenvolvimento humano, social, cultural e económico.

Em concordância com o ME (2017), a escola deve possuir um perfil de base humanista, educar para a aquisição efetiva das aprendizagens, incluir todos os indivíduos e, deve também, contribuir para o desenvolvimento sustentável. Para além do enunciado anteriormente, a escola deve educar com coerência e flexibilidade, agir com ousadia e adaptabilidade, garantindo a estabilidade e valorização do saber.

Silva (2013) defende que a escola do século XXI deve garantir experiências e vivências aos indivíduos, que lhes seriam impossíveis vivenciar noutra espaço pois, é na escola que as crianças permanecem grande parte do seu tempo, sendo este um local onde podem usufruir dos mesmos direitos e benefícios.

A escola, como espaço de relações e de representações sociais, contribui para a manutenção e transformação social, desempenhando um papel crítico e criativo. Em

concordância com Gadotti (2008), a escola “não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária” (p. 2).

Em conformidade com Gadotti (2008), a escola do século XXI deve garantir e oferecer todas as condições de aprendizagem, sendo que pelo facto de vivermos numa sociedade de múltiplas oportunidades, é fundamental desenvolver capacidades de autonomia, raciocínio, organização, colaboração, pesquisa, comunicação e de articulação de variados saberes.

Rodrigues (2012) afirma que a escola no século XXI caracteriza-se, essencialmente, pela diversidade. Como tal, deve garantir que todos aprendam, encontrando múltiplas soluções para os diversos problemas. As instituições de ensino devem atender as diversidades sociais, provocadas não só pela globalização, mas também, pelos movimentos migratórios. Assim, é fundamental que a escola garanta a igualdade de oportunidades e o respeito pelas diferenças pois, segundo Rocha (2007), flexibilizar e adequar os currículos possibilita uma educação de qualidade. A escola deve garantir a diversidade de instrumentos, de estratégias, de metodologias que permitam satisfazer os diferentes interesses e necessidades. Esta deve adaptar-se às constantes mudanças, sem negligenciar os saberes e as vivências os alunos.

A escola da atualidade deve recorrer às potencialidades dos indivíduos, incrementando, deste modo, o prazer e o gosto de aprender, a capacidade de aprender a aprender e ainda, a curiosidade intelectual. A escola deve ter consciência da importância dos recursos no processo de ensino/aprendizagem, tanto no que diz respeito à sua quantidade, como qualidade (Unesco 2010).

Em conformidade com Nóvoa (1999), citado por Silvestre (2015), a escola, no século XXI, deve ser um espaço de autonomia curricular, pedagógica e profissional, marcando pela agilidade e flexibilidade.

Conforme o Decreto-Lei n.º 75/2008, as escolas devem fornecer competências e conhecimentos a todos os cidadãos, permitindo que estes explorem as suas capacidades, integrando-se na sociedade e desempenhando um papel ativo. As instituições devem promover relações com o exterior, bem como a integração nas comunidades locais. Para além do referido, a escola deve providenciar o sucesso e a qualidade das aprendizagens.

Por fim, a escola necessita de se ajustar, em consonância com as exigências e as necessidades da sociedade atual. A par e passo com esta realidade, deve surgir igualmente

uma mudança por parte dos docentes. Estes não devem ser meros transmissores de saberes e a escola não deverá ser apenas um local com a função de instruir mas, um sítio que oferece oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem.

1.2.Os desafios da escola

Cristo (2013) considera que a escola sempre foi idealizada com o intuito de preparar os indivíduos para os desafios do futuro, defrontando-se com a dificuldade de antever os desafios vindouros, sendo estes diferentes dos do passado.

Silva (2013) conjectura a escola como um espaço de referência e de excelência porém, relembra a necessidade de refletir sobre a forma de ensinar e de aprender, face à crescente complexidade da sociedade atual.

Atualmente, e conforme Fernandes (2011), um dos desafios da escola no século XXI consiste em definir um caminho alternativo ao modelo de escola tradicional, um caminho onde todos os intervenientes tenham voz ativa e se identifiquem com os princípios existentes. Assim, é fundamental compreender e encarar a educação como um ato compartilhado e coparticipado, no qual as responsabilidades e as tarefas têm de ser repartidas, sendo que de acordo com Sarmiento & Ferreira (1999), citados por Fernandes (2011), a escola deve ser vista como uma comunidade educativa alargada. A escola deve assumir-se como uma organização em frequente interação com o meio envolvente, promovendo redes de interação com múltiplas instituições comunitárias e garantindo a existência de ambientes de aprendizagem que fomentem a criação de ambientes ricos, diversificados e estimulantes.

A escola tem também como desafios, desempenhar um papel ativo e decisivo na formação global dos indivíduos, proporcionando aprendizagens que sejam a base para o desenvolvimento de múltiplas competências. De acordo com Torres (2002), citado por Fernandes (2011), a escola deve dotar os sujeitos de destrezas e conhecimentos para que possam intervir na sociedade.

Segundo Leite (2003), citado por Fernandes (2011), um outro desafio da escola consiste em promover uma educação para todos pois, segundo o autor “continuam a predominar mudanças de discursos e não de práticas” (p. 83).

Um outro desafio consiste em construir uma escola democrática, com climas e condições de aprendizagem diferenciados, que promovam a participação dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, conjecturando que as aprendizagens serão mais contextualizadas e significativas.

Consoante Baptista (2005), citado por Silva (2013), outro desafio consta em interligar o conhecimento teórico e prático. Rodrigues (2012) acrescenta que as escolas enfrentam múltiplos desafios e dificuldades aquando da concretização dos objetivos que lhes são conferidos no sentido de assegurar qualidade no processo de ensino/aprendizagem.

Perrenoud (2005), mencionado por Silva (2013), apela que “a escola ensine algo mais, não só no sentido de uma maior quantidade de conteúdos, mas tornando relevantes as aprendizagens escolares, dando-lhes significado crítico e criativo” (p.1).

Por último, e perante os desafios existentes na escola do século XXI, é crucial que ocorram múltiplas alterações, de modo a que estes sejam atingidos.

1.3.O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Segundo o ME (2017), a existência de um perfil não tem como finalidade uniformizar mas sim, criar um quadro de referência. Neste sentido, aquando da saída da escolaridade obrigatória, pretende-se que os sujeitos sejam dotados de literacia científica, cultural e tecnológica, sendo capazes de analisar criticamente a informação, formular hipóteses e tomar decisões conscientes. Pretende-se, igualmente, que os alunos sejam autónomos, conscientes e responsáveis, capazes de lidar com a mudança e com um mundo em constantes transformações. Além do mais, pretende-se que os alunos sejam capazes de pensar de forma crítica, criativa e independente, dando continuidade ao processo de aprendizagem ao longo da vida. Por fim, objetiva-se que os alunos conheçam e respeitem os ideais da sociedade democrática, valorizem o respeito pela dignidade humana, pela solidariedade e pela diversidade cultural, rejeitando a discriminação e a exclusão social.

Após a escolaridade obrigatória, e em conformidade com o ME (2017), os alunos devem ter adquirido uma multiplicidade de valores, nomeadamente, responsabilidade, integridade, excelência, exigência, curiosidade, reflexão, inovação, cidadania, participação e liberdade.

Para além dos princípios e dos valores, os alunos devem, igualmente, possuir competências-chave, como por exemplo, no âmbito da linguagem, da comunicação, do raciocínio, do pensamento crítico, da autonomia, da saúde e do bem-estar, da sensibilidade estética, do saber técnico e tecnológico e da consciência e domínio do corpo.

Conforme o ME (2017), os princípios, os valores e as competências só poderão ser alcançados com a ação conjunta da prática docente, sendo esta determinante para o desenvolvimento do perfil dos alunos.

Capítulo II – O Currículo e a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo apresenta-se como algo de suma importância no Sistema Educativo. Conforme Roldão (1999), este conceito, embora tenha sofrido mutuações no decorrer do tempo, corresponde a uma construção social que visa refletir sobre as aprendizagens consideradas importantes, para um determinado grupo, num determinado período de tempo. Como tal, deve ser concebido com o intuito de proporcionar e garantir aprendizagens significativas, diversificadas, ativas, socializadoras e integradas.

Neste sentido, cabe ao professor gerir o currículo de forma adequada, adaptando-o aos alunos, às suas necessidades, fragilidades, potencialidades e interesses, garantindo percursos curriculares alternativos e diferenciados.

Desta forma, e no domínio da organização curricular foram definidas, para cada nível de ensino, um conjunto de competências consideradas estruturantes e fundamentais para o desenvolvimento do currículo (Silva, Morais & Isabel, 2014, p. 50), cabendo ao educador e ao professor garantir a articulação e a transição entre a EPE e o 1CEB.

Assim, no presente capítulo apresentam-se, inicialmente, algumas perspetivas e definições de currículo, seguindo-se uma breve reflexão sobre a gestão curricular e sobre o papel do professor enquanto gestor. Seguidamente, encontra-se uma breve referência sobre as OCEPE e sobre as OCPEB1C. Por fim, este capítulo termina com uma breve alusão sobre a articulação curricular entre a EPE e o 1CEB.

2.1. As perspetivas e definições

O conceito de currículo caracteriza-se por ser polissémico e ambíguo e, para Ribeiro (1990), citado por Pacheco (2001) “não possui um sentido unívoco, existindo uma diversidade de funções e conceitos, em função das perspetivas que se adotam” (p.13). Este admite uma multiplicidade de teorizações e interpretações, sendo que a sociedade, os saberes científicos e os conhecimentos dos alunos são aspetos fundamentais e determinantes aquando da construção e evolução dos currículos.

Silva, Morais & Isabel (2014), defendem que o currículo corresponde a “uma fonte documental que nos proporciona um importante testemunho da estrutura institucionalizada da educação. Este contém os conhecimentos e as capacidades a desenvolver pelos alunos, os valores e as normas de conduto social” (p. 49).

Para Roldão (1999), o currículo corresponde a um conjunto de aprendizagens escolares em função de determinadas finalidades e modos organizativos de a promover, incluindo as atividades e materiais. Segundo a autora, o que transforma este conjunto de aprendizagens em currículo é a sua intencionalidade, finalização, sequência organizadora e estruturação coerente.

Perante Tyler (1949), citado por Roldão & Gaspar (2007), o currículo está associado a um conjunto de aprendizagens planificadas e dirigidas para a escola, com o intuito de atingir os seus objetivos educacionais. Consoante Ribeiro (1990), citado por Roldão & Gaspar (2007), este conceito equivale a um plano estruturado de ensino/aprendizagem, incorporando um conjunto de propostas, objetivos, conteúdos e processos.

Consoante Marsh (1997), citado por Pacheco (2001), o currículo resume-se a um projeto formativo centrado no aluno, resultando das intenções previamente planificadas e das experiências quotidianas.

Em termos globais, e segundo Roldão & Gaspar (2007), o currículo é “um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido” (p.29).

Segundo Roldão (1999), existe um conjunto de princípios e fundamentos curriculares. Primeiramente, este deve conter uma dimensão de projeto, deve possuir programas e programação, com o intuito de definir e prever. Deve ainda, possuir uma cultura interdisciplinar, isto é, deve fomentar o trabalho conjunto e articulado entre as diferentes áreas.

O currículo deve garantir a diferenciação, isto é, deve estabelecer diferentes vias para alcançar um mesmo objetivo. Deve diferenciar as opções de cada escola, os projetos curriculares, como também, o modo de ensinar e organizar o trabalho. Este deve ser flexível e adequado às diferentes situações, ou seja, deve garantir aprendizagens significativas, independentemente dos conhecimentos que cada sujeito dispõe.

Importa ainda destacar, que o currículo deve excluir a uniformidade, abandonando a visão de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007, p. 13).

2.2. A gestão curricular

A gestão curricular corresponde a um processo de tomada de decisões. Esta gestão é influenciada pelas ambições da escola, pelas opções e prioridades, pelas aprendizagens,

pelos métodos, pelos modos de funcionamento e organização da escola bem como, pela avaliação do resultado das opções tomadas.

Cabe a cada escola ajustar o currículo a cada situação pois, como refere Roldão (1999), “As sociedades atuais requerem cada vez mais a melhoria do nível de educação dos seus cidadãos por um conjunto de razões: porque a competição económica o exige, sem dúvida, mas também porque a qualidade e a melhoria da vida social passam cada vez mais pelo domínio de competências, (...) pelo nível cultural geral dos indivíduos e pela sua capacidade de se integrarem numa sociedade construída sobre múltiplas diversidades (p. 37).

Em concordância com Roldão (1999), o currículo deve ser adequado conforme o contexto no qual vai ser implementado, sendo a partir dos valores, das conceções, das necessidades sociais e políticas que se devem estruturar as respostas e estratégias da instituição. Neste sentido, e dadas as constantes alterações existentes, é fundamental que o currículo seja repensado e diferenciado.

O currículo deve ser adaptado aos alunos com os quais este vai ser operacionalizado. Porém, diferenciar e flexibilizar o currículo não se pode confundir-se com a redução do nível de aprendizagem e de exigência.

Todavia, e dada a complexidade e diversidade existente, a tarefa de diferenciação curricular e de adequação torna-se cada vez mais difícil, quando confrontadas com a rigidez programática.

2.3. O currículo e o professor

A atual sociedade caracteriza-se pela diversidade e multiculturalidade, fazendo com que as escolas se confrontem com problemas de adequação e eficácia curricular (Roldão, 2005). Neste sentido, o professor como gestor do currículo deve ter em atenção que “a flexibilidade da gestão do currículo constitui uma prioridade do atual Sistema Educativo” (Lopes, 2003, p. 17).

Em conformidade com Zabalza (1994), os papéis curriculares da escola e do professor são complementares, cabendo ao docente concretizar as previsões expressas no currículo. Morgado (2000) afirma que o professor deve ser encarado como um decisor curricular, com o intuito de adaptar o currículo à sua prática pedagógica. Lopes (2003) defende que o docente deve atentar no grupo de alunos e realizar as adequações necessárias, “utilizando estratégias capazes de produzir contextos favoráveis à sua emergência” (Elias, 2008, p. 58).

O professor deve desempenhar um papel preponderante na articulação da escola com o currículo, criando condições favoráveis para que os alunos aprendam (Leite, 2003).

Gargaté & Baleiro (2011) expressam que cabe ao professor organizar e descrever um percurso curricular alternativo, diferenciado e significativo, permitindo que os alunos adquiram as competências necessárias. Lopes (2003) acrescenta que os professores, bem como as escolas, devem definir o que ensinar, quando, como e porquê, tendo como base as orientações determinadas a nível nacional.

Por fim, o professor não deve ser um mero executor do currículo. Deve sim, ser um decisor e um gestor, um membro ativo que age em função das diferentes situações e contextos. Neste sentido, o professor tem de ser capaz de adaptar o seu ensino aos múltiplos contextos envolventes contudo, e para tal, deve ser detentor de um conhecimento científico-pedagógico.

2.4. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

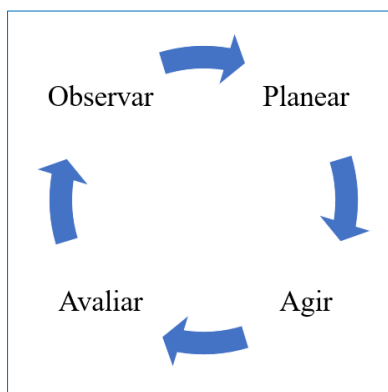
Para Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), a EPE destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo encarada como a primeira fase da educação.

No âmbito da EPE, e dada a necessidade da existência de um documento orientador surgiram as OCEPE. Estas baseiam-se nos objetivos pedagógicos definidos pela Lei-Quadro e visam apoiar a construção e a gestão do currículo. Vasconcelos & Assis (2008), acrescentam que as orientações são como linhas orientadoras que pretendem auxiliar a ação do educador.

Neste sentido, as OCEPE contemplam três secções, o *Enquadramento Geral*, as *Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições*. No que diz respeito ao *Enquadramento Geral*, este encontra-se dividido em três tópicos, sendo estes *Fundamentos e Princípios da Prática Pedagógica para a Infância*, *Intencionalidade Educativa* e *Organização do Ambiente Educativo*. Nesta secção, alusiva aos princípios e fundamentos, as OCEPE defendem o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, a criança como sujeito ativo no processo educativo, a resposta a todas as crianças e ainda, a construção articulada do saber. No âmbito da *Intencionalidade Educativa*, pressupõe-se que a ação do educador se caracterize por uma intencionalidade, implicando uma reflexão constante, baseada num ciclo interativo. Na secção respeitante à *Organização do Ambiente Educativo* conjectura-se que, tanto o estabelecimento educativo, como o ambiente educativo da sala e as

relações e interações, influenciam vivamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Figura 2: Intencionalidade educativa



Fonte: Adaptado de Silva *et al* (2016)

No respeitante às *Áreas de Conteúdo*, o presente documento define três áreas, estando associadas às múltiplas aprendizagens e estratégias a desenvolver aquando da intervenção pedagógica. A *Área de Formação Pessoal e Social*, é considerada transversal pois, incide nas atitudes e valores que permitirão que as crianças se tornem cidadãos autónomos, livres e conscientes. A *Área de Expressão e Comunicação*, encarada como uma área basilar que influencia vivamente o modo como a criança interage com o outro, é constituída por quatro domínios, da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Por fim, a *Área do Conhecimento do Mundo* visa uma melhor compreensão do meio envolvente, por parte da criança.

Fazendo referência à *Continuidade Educativa e Transições*, as orientações defendem que é fundamental dar continuidade a todos os percursos de desenvolvimento e aprendizagem iniciados nas fases anteriores.

Importa salientar que, este documento, é apenas orientador da intervenção pedagógica do educador. O educador deve ser responsável por selecionar as estratégias e metodologias adequadas ao grupo de crianças, atendendo às suas características, de modo a que a sua prática seja contextualizada.

Por fim, e conforme Silva *et al* (2016), as orientações “(...) não constituem um programa a cumprir mas sim, uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá

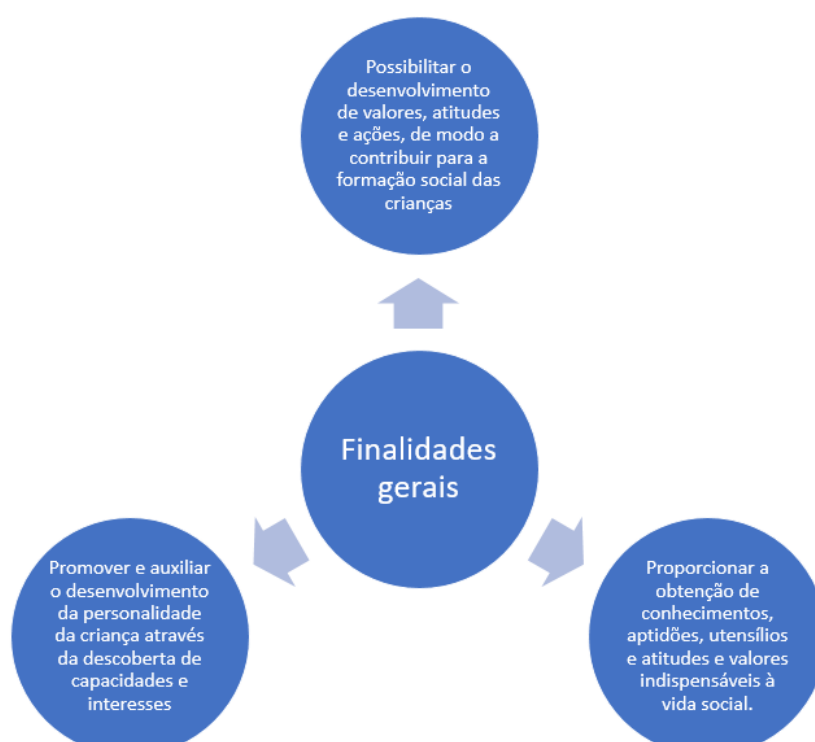
ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 13).

2.5. A Organização e Gestão Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1CEB, os docentes possuem um conjunto de documentos orientadores, sendo que estes deverão ser encarados como um meio e não como um fim. Esta etapa de formação é estruturada em quatro anos de escolaridade.

Conforme o ME (2004), a educação básica apresenta três finalidades gerais.

Figura 3: Finalidades da Educação Básica



Fonte: Adaptado de ME (2004)

No âmbito do Português, destaca-se o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, homologado a 3 de agosto de 2012 com o principal objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, através de uma cultura de rigor e de excelência. Quanto ao programa, este define os conteúdos por ano de escolaridade apresentando uma ordenação sequencial e hierárquica. No que diz respeito às metas, estas determinam, ano a ano, os objetivos a atingir, com referência às capacidades e conhecimentos a adquirir pelos alunos, definindo os descritores de desempenho que possibilitam a avaliação. O programa e as metas estruturam-se em quatro domínios,

Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Importa ainda destacar, a visível interdependência entre o programa e as metas na medida em que, em cada domínio do programa os conteúdos são acompanhados de uma remissão para os objetivos e descritores de desempenho das metas. No programa de Português, inicialmente, é apresentado um conjunto de objetivos gerais e, posteriormente, surge a caracterização do 1º ciclo. De seguida, são apresentados os domínios e os conteúdos para cada ciclo e ano de escolaridade. Seguidamente, é feita uma referência à metodologia e à avaliação. Nas metas de Português, são apresentados os domínios de referência, os objetivos e os descritores de desempenho também, para cada ciclo e nível de escolaridade. Por fim, é apontada uma lista de obras e textos para a Iniciação à Educação Literária.

No âmbito da Matemática, salienta-se o Programa e as Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico, tendo sido homologado a 3 de agosto de 2012. Tal como o Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, este tem como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência. Este documento estabelece de forma sequencial e organizada quais os conhecimentos e capacidades fundamentais que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada ano de escolaridade. Primeiramente, apresenta três finalidades do ensino da Matemática, a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e ainda, a interpretação da sociedade. Posteriormente, apresenta um conjunto de objetivos gerais que traduzem os desempenhos fundamentais que os alunos deverão evidenciar em cada ciclo. De seguida, são enunciados os três domínios, *Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados*, sendo que os temas de estudo deverão ser introduzidos de forma progressiva, do mais concreto para o mais abstrato. Sucessivamente, são apresentados os domínios e os conteúdos para cada ciclo e ano de escolaridade. São também apresentados os níveis de desempenho, as metodologias e a avaliação. Quanto às metas, estas apresentam os domínios, os subdomínios, os objetivos gerais e os descritores de desempenho.

No âmbito do Estudo do Meio, destaca-se a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento apresenta, inicialmente, os princípios orientadores e os objetivos gerais. Encontra-se organizado em seis blocos, sendo que cada um dos mesmos ostenta um conjunto de objetivos para cada ano de escolaridade.

As expressões encontram-se, igualmente, presentes na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo estas a Expressão e Educação Físico-Motora, a Musical, a Dramática e a Plástica.

Quanto à matriz curricular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as áreas disciplinares de frequência obrigatória são o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

Figura 4: Matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ensino básico	
1.º ciclo	
1.º e 2.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.
3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras ...	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

Fonte: Decreto-Lei n.º 176/2014

Importa realçar que, apesar dos programas promulgados e dos objetivos adjacentes, o currículo deve ser gerido, particularizado e adaptado a cada contexto. Este deve ser encarado como um meio que permite que os conhecimentos e capacidades fundamentais sejam adquiridos pelos alunos. Destaque-se que o essencial assenta na formação de indivíduos ativos, participativos e críticos.

Como tal, é necessário apostar numa organização curricular mais centrada no aluno, nas suas aprendizagens, nas suas dificuldades, fragilidades, interesses e potencialidades, onde o principal objetivo não assenta no ensino, mas sim, na

aprendizagem. É fulcral abandonar um ensino em série, um ensino fabril, onde todas as crianças aprendem o mesmo e da mesma forma. É determinante promover uma educação inclusiva e diferenciada, uma educação democrática, onde todos intervêm na tomada de decisões, onde há uma partilha de responsabilidades e onde são as crianças que detêm o poder de decisão das suas escolhas. Acima de tudo, uma educação onde exista liberdade individual e onde as crianças tenham uma voz ativa, em detrimento de uma educação cujo objetivo primordial assenta no cumprimento dos programas.

2.6. A articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A transição da EPE para o 1CEB constitui uma mudança dos ambientes sociais, determinando a adaptação dos comportamentos na medida em que, corresponde a interações, relações, papéis e atividades diferentes.

Este processo de adaptação corresponde, segundo Serra (2004), citando Portugal (1998), ao “modo como a criança experiência [um novo] contexto, a partir da sua história relacional (...) e o modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (p. 74).

As crianças enfrentam de modos diversos estas mudanças, dependendo de múltiplos fatores. Conforme Silva *et al* (2016), esta transição designa-se por transição vertical, na qual a criança realiza uma passagem para “uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo” (p. 97).

Esta passagem preocupa particularmente os docentes e as famílias, que se interrogam sobre o modo como a criança vai vivenciar esta situação. Neste sentido, e com o intuito de auxiliar a criança, é fundamental que seja transmitida uma visão positiva desta transição, fazendo-a compreender que será uma oportunidade de realizar novas aprendizagens, de crescer, de conhecer novas pessoas e novos contextos.

Todavia, e de acordo com Silva *et al* (2016), este apoio no processo de transição não implica antecipar as estratégias e metodologias, consideradas adequadas para a fase seguinte. Por outro lado, deve-se permitir que, em cada fase, a criança vivencie as oportunidades e experiências que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem, criando condições favoráveis.

Ao passar para o 1.º ciclo, são múltiplas as experiências das crianças, provocando, conseqüentemente, a existência de grupos heterógenos. Assim, e tendo em atenção a diversidade, é necessário adotar uma multiplicidade de estratégias, nomeadamente, a

articulação entre docentes, o envolvimento das crianças e ainda, a participação das famílias. No que diz respeito à articulação entre docentes, é crucial que estes acordem os procedimentos de transição, comuniquem e debatam sobre possíveis estratégias a adotar. Relativamente ao envolvimento das crianças, estas como protagonistas devem ter um papel decisivo. O educador deve conversar com estas sobre a transição e familiariza-las com o 1.º ciclo. No que concerne à participação das famílias, estas devem desempenhar um papel participativo e decisivo.

Em concordância com Formosinho (2000), as crianças devem beneficiar de sistemas de educação que se encontrem ligados entre si, nos quais as influências não se aniquilem, mas sim, complementem mutuamente, criando oportunidades polivalentes, ricas e diversificadas. Desta forma, e de modo a contornar situações que perturbem o nível de desenvolvimento nas crianças, é fundamental que haja uma articulação curricular entre a EPE e o 1CEB.

Em conformidade com Serra (2004), se concebermos “o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, a articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes “(p.75).

Desta forma, a EPE e o 1CEB, apesar de campos diferenciados, o segundo deve dar continuidade ao primeiro, atendendo aos conhecimentos e vivências que as crianças possuem aquando da entrada na escolaridade obrigatória. Assim, a articulação deve possibilitar o crescimento e o desenvolvimento das crianças, por meio de atividades lúdicas e criativas, respeitando o processo evolutivo das mesmas.

Por último, é basilar que os educadores e professores se consciencializem da importância da articulação entre a EPE e o 1CEB, aplicando estratégias adequadas, contextualizadas e integrantes, facilitando a transição entre os contextos.

Capítulo III – Os agentes educativos

No processo de ensino/aprendizagem são múltiplos os intervenientes, nomeadamente as crianças, os docentes, a família e ainda, a comunidade educativa, cada qual com as suas funções e responsabilidades.

No que concerne aos profissionais, estes devem valorizar e reforçar as potencialidades das crianças, estabelecendo um clima positivo e favorável com as mesmas pois, o sucesso será mais favorável se as crianças encontrarem no professor “confiança nas suas capacidades e expectativas positivas face aos seus esforços de aprendizagem” (Morgado, 1999, p. 38). Estes devem proporcionar e garantir momentos de aprendizagem criativos, ativos, estimulantes e significativos, com vista a um desenvolvimento pleno e holístico. Como tal, é fundamental que este conheça e compreenda o grupo de crianças para poder planificar, avaliar e refletir de forma consciente.

Para além do enunciado anteriormente, os profissionais da educação devem adotar uma postura reflexiva e investigativa, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Devem consciencializar-se da importância da planificação nas suas práticas pedagógicas, envolvendo e garantindo a participação ativa das famílias neste processo.

Assim, o atual capítulo apresenta, primeiramente, o perfil do educador de infância e o perfil do professor do 1CEB. Segue-se uma breve referência ao docente reflexivo e investigador, como também, à importância da planificação na ação docente. Este capítulo, respeitante aos agentes educativos, termina com a alusão à relevância da parceria entre a escola e as famílias.

3.1. O perfil do educador de infância

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, na EPE, o educador de infância deve conceber e desenvolver o currículo por “meio da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como, das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.3).

No que concerne à organização do ambiente educativo, o educador deve organizar os materiais e o espaço, de modo a garantir experiências educativas integradas. Deve também, disponibilizar e recorrer a materiais diversificados e estimulantes, promover uma flexível e diferenciada organização do tempo, favorecendo a apreensão de

referências temporais pelas crianças. O educador deve gerir e mobilizar os recursos educativos, especialmente os associados às novas tecnologias.

No domínio da observação, planificação e conseqüente avaliação, ao educador cabe a função de observar cada criança, individualmente e em grande grupo, com a finalidade de construir uma planificação adequada e adaptada às necessidades, conhecimentos, competências e interesses das crianças.

Este profissional da educação deve avaliar a sua intervenção, bem como, o ambiente, as estratégias utilizadas e as aprendizagens das crianças. O perfil do educador de infância pressupõe que este fomente o envolvimento ativo das crianças nas atividades e a participação das famílias e da comunidade com a finalidade de promover o desenvolvimento social, pessoal e cívico. Ademais, o educador deve “mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito das expressões, da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

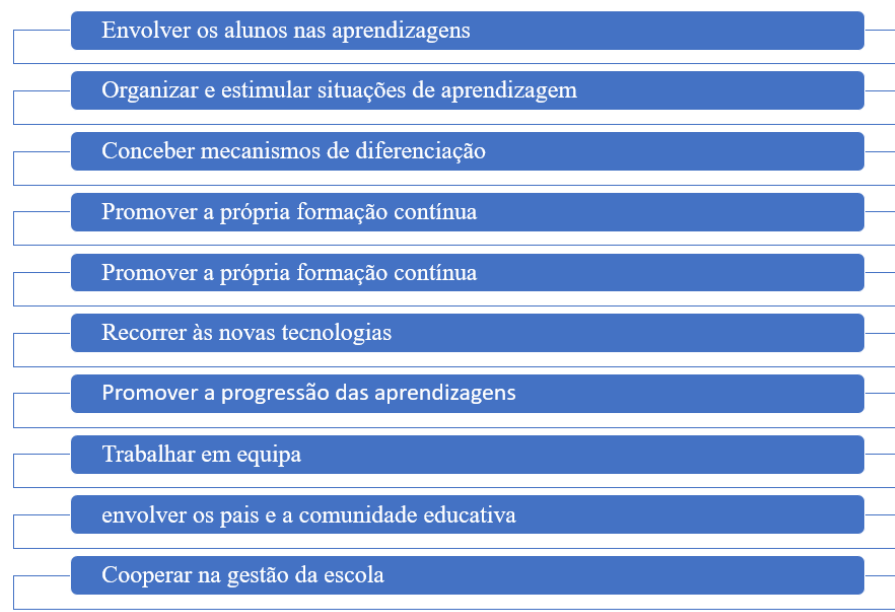
Pires (2007) reforça que a aprendizagem deve basear-se na descoberta. O educador deve favorecer as potencialidades das crianças por meio do trabalho cooperado, permitindo que estas realizem as suas seleções e aprendizagens. Este profissional deve considerar-se como um orientador e construtor de meios e oportunidades que levem a criança a adquirir novos conhecimentos.

Portugal (2012) afirma que o trabalho do educador deve “responder adequadamente, não só à diversidade das infâncias, observável nos diferentes contextos educativos, mas também que o educador seja um profundo conhecedor das áreas de conteúdos que aborda e que utilize estratégias de documentação e avaliação que fundamentem o desenvolvimento do currículo, os processos de ensino e de aprendizagem” (p.48).

3.2. O perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Lopes & Silva (2010), citando Oliveira-Formosinho, defendem que a profissão de docente pressupõe algo mais do que lecionar aulas. Esta exige que se crie um ambiente de bem-estar, de segurança, com metodologias e estratégias adequadas, no qual as famílias sejam envolvidas. Arends (1995) acrescenta que ser professor assemelha-se a uma longa viagem de múltiplos desafios e emoções.

Perrenoud (2001) afirma que existem dez competências, pelas quais os professores devem guiar a sua intervenção.

Figura 5: Competência do professor

Fonte: Adaptado de Perrenoud (2001)

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 240/2001, o professor do ensino básico promove aprendizagens curriculares quando fundamenta a sua prática profissional num saber específico, resultante da génese e uso de diversos saberes integrados, em detrimento das ações concretas da mesma práxis ética e socialmente situada.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, o professor deve assumir-se como um profissional da educação, com a função específica de ensinar, recorrendo aos saberes inerentes à profissão, apoiado na reflexão e na investigação, devendo estar enquadrado com as orientações político-educativas. O professor deve garantir a inclusão de todos, como também, deve assegurar um conjunto de aprendizagens de índole diversa. O docente deve fomentar o desenvolvimento da autonomia, bem como, a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, com o intuito de garantir o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos.

No decorrer da sua intervenção, o professor deve respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos, valorizando as suas culturas e saberes. Este deve exercer a sua atividade de forma integrada, tanto no âmbito das diferentes dimensões da escola, como no âmbito da comunidade em que se insere.

Conforme o Decreto-Lei n.º 241/2001, o professor do 1CEB tem a função de 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” (p.7). Este deve promover aprendizagens e competências relevantes, na área da cidadania, estando enquadradas nas escolhas políticas educativas do presente ciclo.

Em conformidade com Leite & Alves (2005), no seu perfil, o docente deve estar consciente das suas ações, sendo capaz de admitir os erros e transmitindo às crianças que é possível aprender em cooperação e com os próprios erros.

Day (2004) afirma que o docente deve ser capaz de encarar o currículo por meio de uma postura reflexiva e interventiva, sendo que segundo Mesquita (2011), cabe ao professor ser facilitador do processo de aprendizagem, permitindo que a criança seja construtora do próprio conhecimento. Sachs (2009) adianta que o perfil do docente assenta também no fornecimento de estratégias, competências e recursos impulsionadores de novas aprendizagens todavia, deve ir mais além da mera transmissão de saberes (Sousa, 2012).

3.3. O docente reflexivo e investigador

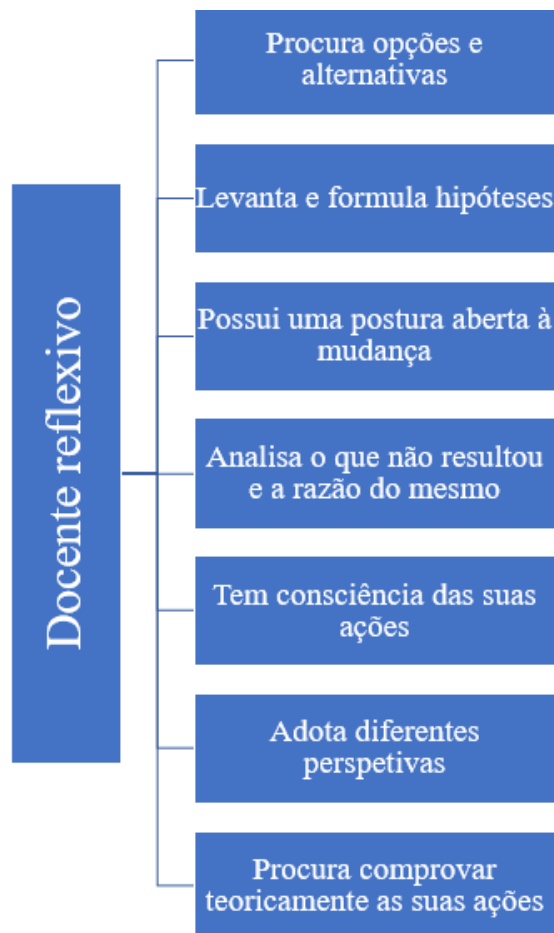
Ser professor reflexivo expressa ser um profissional que é capaz de refletir sobre o que é, sobre as suas ações, sobre o que sabe e procura saber, estando permanentemente atento aos contextos e situações.

Segundo Alarcão (1996), o docente tem um papel ativo e não meramente tecnicista e executor de receitas e de normas exteriores à sua comunidade profissional. O docente deve desempenhar um papel ativo, observando, refletindo e investigando sobre as suas práticas, permitindo que estas sejam adequadas, inovadoras e contextualizadas.

Para António (2004), os professores são protagonistas da mudança, sendo que só os docentes observadores, reflexivos e investigadores poderão provocar essas mesmas alterações. O facto de o docente observar e atentar nas suas práticas, permite-lhe recolher uma multiplicidade de informações que, futuramente, o levarão a refletir sobre as suas intervenções educativas. Neste sentido, os dados recolhidos aquando da observação, possibilitam a reunião de informações pertinentes sobre os alunos, como também, possibilitam a reflexão, por parte do docente, sobre o modo como realiza a sua prática pedagógica. Freire (2012) acrescenta que a reflexão leva o docente a questionar as suas intervenções e comportamentos, expressando, deste modo, o facto da reflexão e do pensamento crítico, constituírem ferramentas de autoavaliação.

Braga (2001) afirma que o papel do docente reflexivo contempla um conjunto caraterísticas.

Figura 6: Caraterísticas do docente reflexivo



Fonte: Adaptado de Braga (2001)

Após o docente refletir, este deve pesquisar e investigar de modo a auxiliar a reflexão e a formulação de novas questões pois, um docente investigador predispõe-se a questionar criticamente as suas ações (Alarcão, 2000). Como tal, e citando Freire (2012), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, corroborando a ideia da articulação entre a educação e a investigação, visto que, qualquer professor é investigador e ambas as funções complementam-se.

Sousa (2005) refere que “a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão” (p.12).

Alarcão (2000) assume que, ser professor investigador é assumir uma postura intelectual que, criticamente, questiona com vista à compreensão e posterior solução. Como tal, a investigação na educação promove a construção de conhecimento, dando resposta a problemáticas.

Por fim, devido ao espírito crítico e reflexivo, o docente investiga a sua ação pedagógica e, conseqüentemente, operacionaliza novas estratégias e metodologias para solucionar os problemas detetados. Assim, a reflexão e a investigação são basilares para o desenvolvimento da qualidade educacional.

3.4. O docente e a planificação

A planificação constitui-se como um instrumento fundamental na profissão docente, permitindo a organização, de forma clara e objetiva, dos conteúdos a abordar, dos objetivos, das metodologias, dos recursos e ainda, das ferramentas de avaliação.

Molina (2015) defende que a planificação é a base da atividade docente, possibilitando a organização das aulas, do espaço, dos materiais e das atividades. Para Zabalza (2001), o principal objetivo desta consiste em transformar o currículo, adaptando-o aos diferentes contextos.

Aquando da planificação, Braga (2001) refere que é essencial que o docente projete atividades inovadoras, diversificadas e contextualizadas, de modo a alcançar o sucesso no processo de ensino/aprendizagem. Como tal, e segundo Lopes & Silva (2010), este instrumento deve elucidar os fins e os objetivos que os alunos devem atingir. Ademais, no momento de planificar, o professor deve ter em consideração alguns aspetos como o espaço e o tempo disponíveis, os contextos, as metodologias mais eficazes e as estratégias de avaliação (Braga, 2001).

Para além do enunciado anteriormente, Lopes & Silva (2015b) acrescentam que, no ato de planear, o professor deve questionar-se sobre alguns aspetos.

Figura 7: Questões no ato de planificar



Fonte: Lopes & Silva (2010)

Tal como enumera Pacheco (2001), existem diversos tipos de planificação, de acordo com os objetivos, podendo ser anual, trimestral, por unidade, semanal e diária, desempenhando cada qual a sua função.

Segundo Arends (1995), a planificação deve possuir uma sequência lógica e as atividades devem, igualmente, estar interligadas com as áreas curriculares. Esta deve promover um papel ativo e decisivo aos alunos, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades (Valadares & Moreira, 2009).

Neste sentido, o docente deve encarar a planificação como algo flexível, como um documento orientador, que pode ser alterado aquando da sua operacionalização, sendo que como afirmam Lopes & Silva (2015b), é crucial elaborar planos realistas e adequados a todas as situações.

Por último, este instrumento pessoal, de apoio à prática pedagógica, destina-se à definição e organização dos objetivos, das estratégias e dos recursos, devendo ser encarado como algo flexível e adaptável.

3.5. As famílias, uma parceria necessária

A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são vivamente influenciados pelo contexto escolar e familiar, entre os quais é essencial que se estabeleça uma relação de colaboração, de cooperação e de interajuda.

Em concordância com o Decreto-Lei n.º 15/2007, deverá existir uma relação de colaboração entre as famílias e a comunidade educativa, estando envolvidas e cooperando ativamente numa ótica de partilha.

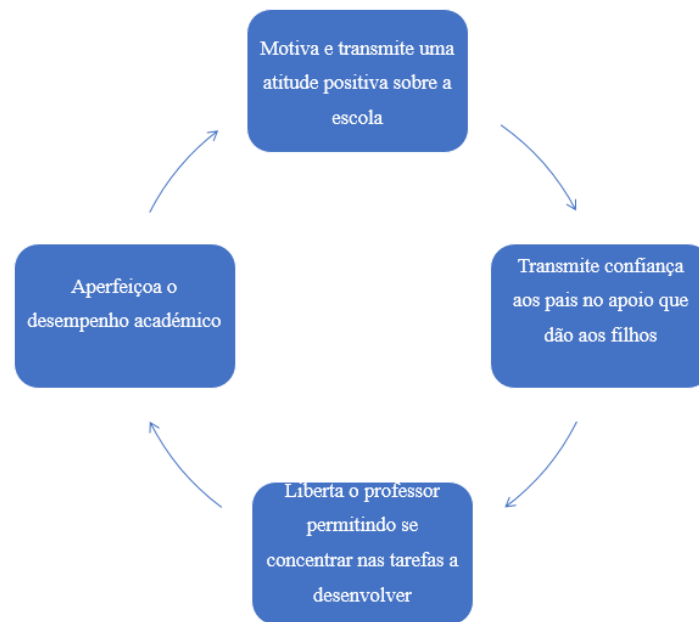
Mateus (2016) afirma que a escola e a família são meios que permitem à criança descobrir o mundo em que vive, preparando-se para o desempenho de múltiplos papéis na sociedade. “A família é (...) a primeira das instâncias educativas (...) e a escola deve atuar como um parceiro na educação das crianças e dos jovens e deve envolver os pais, incentivar a sua participação e trabalhar colaborativamente com eles” (Miguéns, 2004, p. 9-10).

Alarcão (2010) defende que a escola permite o desenvolvimento de competências e conhecimentos em diferentes níveis, enquanto que a família corresponde a uma estrutura, cuja função assenta no desenvolvimento pleno e integral dos sujeitos. Picanço (2012) acrescenta que a família é o núcleo central para o desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo.

Neste sentido, e com vista ao pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é importante que ambos os contextos estabeleçam uma relação de proximidade, onde seja delineado um caminho com os mesmos objetivos. As famílias devem participar ativamente no contexto escolar, sendo que os docentes devem, igualmente, conhecer e compreender os contextos familiares das crianças. Ferreira & Santos (1994) declaram que quando estes contextos estão “envolvidos nas tarefas educativas, ou na concretização de projetos comuns, a comunicação passa a ser mais visível e transparente” (p. 94).

Manta (2015) elenca um conjunto de contributos da relação positiva entre a escola e a família.

Figura 8: Vantagens da relação positiva entre a família e a escola



Fonte: Adaptado de Manta (2015)

Esta parceria, para Cardoso (2013), se positiva, será promotora de um maior e melhor êxito escolar, sendo essencial para o sucesso académico e para o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, a aprendizagem e o desenvolvimento só serão possíveis se os alunos, pais e professores trabalharem em parceria, sendo que esta trilogia deve pautar-se pela confiança, diálogo e respeito mútuo.

Capítulo IV – Pressupostos inerentes à Prática Pedagógica

Aquando da prática pedagógica é fundamental desenvolver um conjunto de estratégias, metodologias e pressupostos, de modo a potencializar o processo de ensino/aprendizagem. Os pressupostos devem basear-se numa intencionalidade educativa, sendo múltiplos e diversificados, com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras (Valadares & Moreira, 2009).

Neste sentido, os pressupostos inerentes à intervenção pedagógica devem satisfazer os interesses, as necessidades, as fragilidades e as potencialidades das crianças, influenciando vivamente todo o processo de desenvolvimento.

Desta forma, o presente capítulo incide, substancialmente, nos pressupostos intrínsecos às práticas pedagógicas desenvolvidas. Primeiramente, apresenta-se uma referência à aprendizagem cooperativa, seguindo-se uma alusão à importância da atividade experimental no processo de aprendizagem. Posteriormente, é feita menção ao valor dos momentos de contato com a leitura e às expressões como parte integrante do currículo. O capítulo termina com uma breve consideração sobre a utilização de robôs no processo de aprendizagem.

4.1. A relevância da aprendizagem cooperativa

“A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p.4).

Leitão (2006) defende que a aprendizagem cooperativa corresponde a uma estratégia de ensino que encara os alunos e o trabalho colaborativo como aspetos centrais, sendo que os grupos devem ser organizados tendo como base as diferenças dos seus membros e a diversidade de atividades, contextos e formas, com o objetivo de ajudar os alunos a construir as suas aprendizagens. Destaque-se que, segundo Lopes & Silva (2009), as atividades que têm como base a aprendizagem cooperativa proporcionam a aprendizagem e o desenvolvimento ao nível do saber, do saber ser e do saber fazer.

A aprendizagem cooperativa, “é mais do que um simples trabalho de grupo” (Lopes & Silva, 2009, p.4). Esta pressupõe inter-relações entre os sujeitos bem como, o trabalho colaborativo entre os mesmos, fortalecendo cada membro individualmente.

Pujolás (2001), referenciado por Fontes & Freixo (2004), encara o trabalho cooperativo como uma estratégia que promove a aprendizagem personalizada, na qual os

alunos colaboram para aprender, em oposição a uma aprendizagem individualista e competitiva.

Fontes & Freixo (2004), citando Johnson & Johnson (1999), defendem que a aprendizagem cooperativa assenta em cinco alicerces.

Figura 9: Alicerces da aprendizagem cooperativa

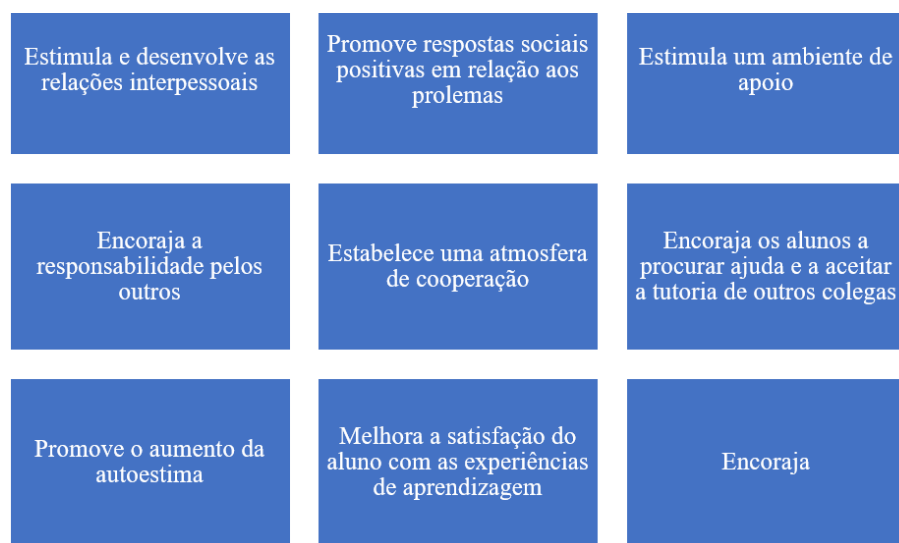


Fonte: Adaptado de Fontes & Freixo (2004), citando Johnson (1999)

Esta metodologia permite que as crianças vivenciem aprendizagens ricas e diversificadas, desempenhando um papel ativo e decisivo. A cooperação possibilita que as crianças estabeleçam um apoio mútuo, partilhando recursos, com o intuito de maximizar as aprendizagens de todos os intervenientes. Importa acrescentar que, a aprendizagem cooperativa, fomenta a partilha de conhecimentos e experiências, a interação e o espírito de interajuda.

Para Estanqueiro (2010), a cooperação favorece a motivação, sendo uma ferramenta eficaz e determinante para combater a indisciplina e ainda, a exclusão. Por meio da aprendizagem cooperativa, os alunos sentem-se integrados e apoiados por um grupo, que partilha os mesmos objetivos. Assim, e consoante Correia (2008), a cooperação possui um caráter inclusivo, devendo ser baseada na heterogeneidade e no incentivo da interação.

Em concordância com Lopes & Silva (2009), a aprendizagem apresenta múltiplos benefícios no processo de aprendizagem.

Figura 10: Benefícios da aprendizagem cooperativa

Fonte: Adaptado de Lopes & Silva (2009)

Para além do enunciado anteriormente, a aprendizagem cooperativa assegura que os alunos desenvolvam as suas competências sociais, por meio da vivência de contextos e situações que pressupõem a realização de atividades em conjunto (Bessa & Fontaine, 2002). Como tal, e confirmando a ideia de Lopes & Silva (2009), é imperativo alterar a visão individualista, privilegiando o trabalho cooperativo.

Por fim, é basilar que o docente promova atividades e momentos que garantam a aprendizagem cooperativa, levando à partilha de saberes e promovendo a inclusão pois, segundo Sanches (2005), “da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se (...) a interação dos alunos e as competências sociais” (p. 134). Contudo, mais do que potencializar as aprendizagens dos alunos, é fundamental prepará-los para o futuro pois, “cada vez mais atividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

4.2. A importância da atividade experimental

A sociedade atual é vivamente marcada pela ciência e pela tecnologia, sendo fundamental proporcionar aprendizagens associadas às mesmas, com a finalidade das crianças adquirirem aptidões basilares para uma vida ativa na sociedade.

O desejo de descobrir e a curiosidade são algo intrínseco da criança, devendo ser potencializados por meio da exploração do meio envolvente. O processo de

ensino/aprendizagem, mais do que formar os indivíduos para uma determinada área do saber, deve formar cidadãos autônomos, conscientes, críticos e criativos, aptos a participar ativamente na sociedade (Costa, 2009).

Neste sentido, a atividade experimental surge como algo essencial e basilar no processo de desenvolvimento da criança, possibilitando que esta desenvolva competências e saberes que permitam compreender melhor o mundo que a rodeia e desenvolver aptidões para resolver situações problemáticas. Como tal, o contato com a atividade experimental deve iniciar-se desde cedo, fomentando a construção de uma imagem positiva em relação à mesma e despertando o interesse por esta área do saber (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues & Couceiro, 2007).

Consoante Martins et al (2007), dado o caráter integrador, a atividade experimental possibilita o desenvolvimento de múltiplas áreas e competências, nomeadamente, o pensamento reflexivo e crítico e a construção de conhecimentos científicos, fulcrais para a compreensão do mundo. A aprendizagem de conteúdos científicos deve garantir a participação ativa e multissensorial da criança, fazendo com que esta aprenda por descoberta e experimentação.

A atividade experimental permite que a criança construa concepções alternativas, baseadas em conhecimentos cientificamente comprovados, por meio do experimentar e do testar das suas ideias e refletindo sobre os resultados obtidos (Sousa, 2002). Esta permite a compreensão de conteúdos que podem ser aplicados em situações do quotidiano, sendo fundamental pois, assim, as aprendizagens construídas possuem aplicabilidade e significado para crianças.

Veiga (2003), citando Aikemhead (1994), acrescenta que o contato com a atividade experimental, promove o desenvolvimento da autonomia, a participação, a capacidade de negociação, a responsabilidade individual e social, para além de potencializar outras dimensões comportamentais e cognitivas. Ademais, Afonso (2008) refere que atividade experimental leva à familiarização com os procedimentos científicos, apela ao raciocínio metódico e lógico e desenvolve a capacidade de resolver problemas de forma crítica.

Neste sentido, as atividades operacionalizadas no âmbito das experiências científicas devem partir de um problema ou de uma dúvida e, através da experimentação, deve ser encontrada a resposta para a problemática detetada, sendo que os resultados devem ser alvo de reflexão, com o intuito da criança confirmar ou refutar a ideia. Para Sá (2003), estas atividades levam a criança a expor as suas ideias, fomentando a capacidade

de argumentação e de justificação. Para além do referido, permitem o desenvolvimento da capacidade de observação e registo, a construção de conhecimentos científicos e ainda, o progresso de competências como a reflexão, a avaliação e a comparação. Em suma, e em conformidade com Sá (2010), o recurso à atividade experimental leva ao desenvolvimento de competências reflexivas, cognitivas e críticas.

Desta feita, para Afonso (2008), os docentes devem compreender a importância das ciências de forma a garantir uma formação pessoal, científica, cultural e social. Martins (2003) acrescenta que a atividade experimental funciona como um apoio para a compreensão do mundo, fazendo emergir novas necessidades que, conseqüentemente, irão provocar o surgimento de novas problemáticas, cuja resolução levará a novos conhecimentos científicos. Os docentes devem, igualmente, basear-se nas características das crianças, propondo, deste modo, atividades experimentais contextualizadas. Em concordância com Pereira (2002), o professor deve adotar uma postura de mediador, motivando os mesmos para a aprendizagem e considerando os conhecimentos prévios das crianças para a apropriação de novos conhecimentos.

A escola da atualidade “deve proporcionar aos alunos mais do que as atividades clássicas de ler, escrever e contar. É necessário levá-los a experimentar. Aprender sobre Ciência e Tecnologia é adquirir o passaporte para a compreensão do mundo em que se vive e, assim, adaptar-se cada vez mais a ele” (Moreira, 2006, p. 145). As atividades experimentais não permitem apenas, a aquisição de conhecimentos importantes e interessantes. Estas permitem a aquisição de capacidades mentais e psicomotoras fundamentais para o futuro.

Como tal, e como afirmam Sá & Carvalho (1997), “perante uma sociedade fortemente marcada pela Ciência e pela Tecnologia, a Educação Científica deverá ser parte integrante da educação básica de todos os cidadãos, a fim de se evitar um novo tipo de analfabetismo gerador de receios, insegurança e sentimento de marginalização em relação ao mundo em que se vive” (Sá & Carvalho, 1997, p.9). Em suma, e com vista ao desenvolvimento pleno e integral, é crucial que as instituições educativas satisfaçam os interesses e necessidades das crianças no âmbito da atividade experimental pois, “A Escola deverá ser um lugar para o despertar do pensar, da imaginação criadora, dos conhecimentos, sempre (re)construídos e ativados” (Medeiros, 2003, p. 17).

4.3. O valor dos momentos de contato com a literatura infantil

Proporcionar momentos de contato com a linguagem escrita, bem como com a linguagem oral, apresenta-se como algo fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Como tal, este contato deve ser encarado como um processo de aquisição contínuo, que se deve iniciar muito precocemente, e não apenas no ensino formal. Mata (2008) acrescenta ainda que, estes momentos devem ser desenvolvidos frequentemente e não apenas em contextos rotineiros, pobres e pouco motivadores. A literatura é essencial na sociedade atual, sendo fulcral predispor as crianças para a leitura, através da criação de condições que promovam o desenvolvimento desta competência.

Neste sentido, o contato com a literatura é indispensável pois, permite que a criança descubra o prazer da leitura, adquira competências associadas ao domínio da linguagem, desenvolvendo a sua sensibilidade estética. Proporcionar momentos de familiarização com a literatura infantil possibilita estimular a imaginação, a criatividade e a oralidade, contribuindo para o desenvolvimento e formação da personalidade da criança no âmbito afetivo e social e para o alargamento do vocabulário. Possibilita ainda, a aquisição de valores, o desenvolvimento do consciente e do subconsciente infantil e da relação entre o espaço íntimo do indivíduo e o mundo social.

Segundo Morgado & Pires (2010), os livros infantis são “janelas que se abrem sobre os modos de vida de outras pessoas. São portas que permitem entrar em, e sair de quotidianos de experiências e que permitem interagir com outras pessoas (...). São pontes que permitem ao leitor imaginativamente atravessar de uma cultura para a outra. (...) São espelhos que permitem a autocontemplação e a confirmação da identidade” (p.17).

A literatura infantil, juntamente com o brincar, trazem expressões de fantasia à criança. Ao ler e ouvir ler histórias a criança desenvolve o seu pensamento lógico, a memória e o espírito crítico, sendo que para Veloso (2005), as histórias desfazem medos, clarificam dúvidas e permitem a construção da identidade.

Para Mata (2008) a literatura infantil é algo rico e completo na medida em que, permite a integração de diversas formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica.

No que diz respeito aos tipos de textos que podem ser lidos, Sim-Sim (2007) afirma que, cada texto deve apresentar um conjunto de objetivos intencionais de compreensão da leitura, devendo ser selecionados atendendo a uma multiplicidade de aspetos. Assim, um bom livro é aquele que desperta o interesse e a curiosidade das crianças, atendendo aos seus interesses e vivências.

Em suma, a literatura infantil oferece singulares potencialidades que a escola não deve desprezar. “O livro ocupa hoje um lugar central na vida escolar e surge como um pretexto para um conjunto considerável de atividades dinâmicas, representando-o como objeto de fruição e como fonte de conhecimento” (Ferreira, 2012, p.71). Assim, cabe à escola possuir competências profissionais sólidas, estimular a atitude positiva dos alunos face à leitura, compreendendo as suas dificuldades (Duarte, 2005).

4.4. As expressões como parte integrante do currículo

As expressões são uma componente essencial e indispensável no processo de desenvolvimento da expressão social, pessoal, mas também, cultural. Estas correspondem a formas de saber que interligam a imaginação, a emoção e ainda, a razão, transmitindo novas perspectivas à sociedade.

Segundo o ME (2004), as expressões são indispensáveis para desenvolvimento integral do aluno. A vivência das linguagens das expressões influencia vivamente o modo como o aluno comunica, aprende e como interpreta os significados do quotidiano. Neste sentido, as expressões promovem a autoestima, a autoperceção, como também, a autorrealização, sendo fundamentais para a estimulação e motivação das crianças ao longo do seu desenvolvimento.

Em conformidade com o ME (2004), as expressões artísticas são essenciais pois, mobilizam todos os saberes que o indivíduo detém, permitem a afirmação da singularidade de cada um e proporcionam a oportunidade de desenvolver a sua personalidade de forma crítica e criativa. Ademais, as expressões artísticas são um espaço de prazer, de liberdade, de vivência lúdica, de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos.

As expressões promovem aprendizagens significativas na medida em que, permitem que os sujeitos estabeleçam uma relação muito eficaz entre o “eu” e o “outro” (Jesus, 2011). Neste sentido, tanto na EPE como no 1CEB, são quatro as expressões, a Dramática, a Físico-Motora, a Musical e a Plástica, sendo que estas devem ser interligadas e apresentadas como uma forma de relação e de comunicação com o outro e com o mundo. As quatro expressões devem ser exploradas de forma transversal, com vista ao desenvolvimento contínuo e integral da criança.

Para Ribeiro (2002), promover as expressões no contexto da sala, é uma vantagem pois, permite que a criança exteriorize os sentimentos e emoções, desenvolvendo múltiplas necessidade cognitivas, sociais e afetivas, de forma lúdica e dinâmica. Tal como

afirma Holt (2001), as expressões, para as crianças, são uma “forma de exprimir aquilo que estão a aprender sobre a vida” (p. 174).

É por meio das expressões e das atividades proporcionadas que a criança adquire, pelo prazer, novos saberes e conhecimentos. As expressões promovem “um maior estímulo a nível dos sentimentos, da cinestesia, do simbólico, da imaginação, dos sentimentos, das sensações, das emoções, das memórias e energias humanas” (Ferraz & Dalmann, 2011, p.44)

As expressões são um “estímulo de todas as formas de expressões humanas em contexto educativo (..), com a finalidade de promover a formulação do conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências humanas” (Ferraz & Dalmann, 2011, p.43). Como tal, as crianças devem exprimir as suas emoções, desempenhando um papel ativo e decisivo uma vez que, o ato de criar e exprimir constitui-se como uma necessidade biológica inerente à criança, apresentando-se como algo fundamental para o seu desenvolvimento e crescimento (Gloton & Clero, 1997). “Imaginar, inventar e criar coisas novas e originais” (Dalmann, 2011, p. 115), permite que a criança atribua um significado às suas ações e escolhas.

Desta feita, e consoante Godinho & Brito (2010), é fundamental que sejam criados ambientes nos quais a criança possa contactar com as expressões pois, é através destas que é possível compreender determinados comportamentos e atitudes das mesmas. É, igualmente, basilar que sejam proporcionados contextos e atividades que englobem as diferentes expressões e que permitam momentos de exploração livre.

A operacionalização das expressões possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento holístico da criança na medida em que, por meio de atividades ricas e estimulantes, é possível potencializar a expressividade, a criatividade e o pensamento crítico. Através das expressões, a criança aprende a pensar, a criar, a expressar-se, a reinventar e a produzir.

Todavia, a escola da atualidade, por vezes, desvaloriza as expressões, em detrimento das áreas científicas, consideradas indispensáveis para o processo de formação. Segundo Encarnação (2012), as expressões, cada vez mais, são um parente pobre do currículo, não só devido às tradições culturais mas também, devido à fraca intervenção dos agentes educativos. A escola atual, por vezes, utiliza as expressões como uma disciplina secundária e apresenta os conteúdos curriculares de forma desarticulada dos contextos reais e envolventes. Esta separação da atividade e do contexto no qual a aprendizagem decorre, cria um conflito entre a atividade autêntica e a atividade escolar,

fazendo passar a ideia de que o conhecimento é autossuficiente das situações onde é aprendido (Fino, 2006). Para Sousa (2003), a predominância curricular das disciplinas de transmissão de saberes exatos sobre as disciplinas de formação do ser atinge proporções tais, que provocam o desequilíbrio cultural na sociedade portuguesa.

Assim, é como refere, Caldas & Vasques (2014), deve-se conceder uma grande importância à integração das diferentes expressões no currículo, de forma articulada e autêntica, com as restantes disciplinas. Sem a presença integrada das expressões, há um menosprezo da criatividade, da imaginação, do sentido crítico, dos interesses, bem como, das necessidades dos alunos. Como tal, o cumprimento do currículo interpõe-se como um fator decisivo na hora de planear, sendo que a flexibilidade curricular deve ser feita e utilizada como estratégia para introduzir as expressões em momentos de aprendizagem curricular, de forma simples, mas eficaz.

4.5. A utilização de robôs no processo de aprendizagem

Numa sociedade cada vez mais marcada pelo uso da tecnologia, é fundamental que as práticas pedagógicas se adequem aos interesses e às necessidades das crianças, promovendo, deste modo, a motivação das mesmas. Neste sentido, a integração de robôs no processo de ensino/aprendizagem apresenta-se como algo positivo e influenciador para o sucesso das crianças. A “evolução técnica, científica e informacional exigiu que os alunos e professores precisassem se adaptar a este novo contexto, principalmente em relação ao uso das tecnologias na educação” (Lima & Pinto, 2011, p.1).

Desta forma, torna-se basilar criar cenários de aprendizagem nos quais a tecnologia enriqueça os ambientes, garantindo a possibilidade de os alunos interagirem com os objetos (Andrade, 2012).

Segundo Papert (1996), a utilização de tecnologias no processo de aprendizagem permite a criação de novas dinâmicas e ambientes de trabalho que estimulam a capacidade de análise, o pensamento crítico e a partilha de novas ideias e descobertas.

Para Johnson (2003), os robôs são mais do que um simples brinquedo. Este considera que os robôs permitem que as crianças possam aprender, divertindo-se em simultâneo, onde o ato de aprender torna-se uma atividade prazerosa.

Para a Lego (2009), o contato com a robótica promove a motivação de muitas áreas no currículo, levando à criação de currículos melhores e mais inspiradores. Gomes (2008), defende que o facto de proporcionar contextos de aprendizagem nos quais a

robótica esteja presente é crucial pois, assim, os alunos têm a possibilidade de verificar a utilidade prática dos conteúdos presentes no currículo.

Para o ME (2016), o facto de o docente criar contextos e situações diversificadas, recorrendo a materiais múltiplos e diversos, como os robôs, possibilita a conjugação da tecnologia e das linguagens de programação com artefactos.

Através do recurso aos robôs no processo de aprendizagem, as crianças têm a oportunidade de programar, sendo que para Gomes, Henriques & Mendes (2008), o ato de programar, ultrapassa a escrita de um conjunto de linhas de código numa dada linguagem. Estes consideram que a programação mais do que uma ciência, é uma arte. Acrescentando que é uma arte porque, por meio da criatividade, existem múltiplas formas de codificar instruções e, é uma ciência pois, é constituída por um conjunto de regras orientadoras, onde é necessária lógica e onde existem métodos rigorosos.

Para além de enunciado anteriormente, Lopes (2013) acrescenta que por meio da programação de robôs, as crianças constatarem que ao errar e tentar novamente conseguem compreender o erro, estabelecendo conexões lógicas para o desenvolvimento. Em conformidade com Fernandes & Santos (2013), as práticas associadas à robótica não assumem o erro como uma carência dos alunos, mas sim, valorizam-no como um momento importante, de possível negociação do significado de conceitos matemáticos. Assim, o erro e a aprendizagem apresentam-se como algo indissociáveis, permitindo a descoberta e a experimentação.

A promoção de atividades com robôs, no processo de aprendizagem possibilita a liberdade. Os alunos, tanto a nível concetual como a nível físico têm autonomia. Estes programam, experimentam, analisam, corrigem os erros e voltam a tentar.

Os robôs permitem “descrever, analisar e compreender como é que os alunos aprendem matemática, tendo os robôs como elementos mediadores entre o aluno e a matemática” (Oliveira, 2007, p. 3).

Por fim, os robôs possibilitam que os alunos aprendam de forma significativa e integrada, desenvolvendo múltiplas competências e saberes como, habilidades manuais e estéticas, raciocínio lógico, capacidade crítica e relações interpessoais e intrapessoais.

Capítulo V – A metodologia de Investigação-Ação

Segundo Oliveira, Pereira & Santiago (2004), a IA tem como objetivo estimular à mudança, sendo que no decorrer da investigação, o investigador tenta encontrar respostas e soluções para os problemas detetados. Esta metodologia, no âmbito da educação, apresenta-se como algo basilar pois, permite que o professor se foque em questões que pretende melhorar e em problemas que visa eliminar.

Esta metodologia, devido às múltiplas vantagens que ostenta no processo de ensino/aprendizagem apresenta-se como algo fundamental na prática docente pois, este depara-se frequentemente com múltiplas problemáticas. Assim, o reconhecimento da problemática, a pesquisa e a implementação de estratégias que visam combater essas mesmas problemáticas, apresenta-se como um alicerce para a metodologia de IA.

Desta forma, as técnicas e instrumentos utilizados, correspondem a algo de suma importância, sendo determinantes aquando da aplicação da presente metodologia.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta, primeiramente, algumas noções sobre o conceito de IA, fazendo uma breve referência ao papel do professor enquanto investigador. Segue-se uma breve menção às técnicas e instrumentos de recolha de dados, à observação participante, ao papel do observador, os diários de bordo, às fotografias e às entrevistas etnográficas.

5.1. A Investigação-Ação

O conceito de IA é ambíguo. Este pode ser aplicado em diversos contextos de investigação. Segundo Gómez *et al* (1996) & McTaggart (1997), citados por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009) é quase impossível chegar a um consenso unívoco.

A IA “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Esta é um tipo de investigação em que o investigador se envolve ativamente, sendo que tanto os métodos quantitativos, como os qualitativos podem ser utilizados.

Para Watts (1985), citado por Coutinho *et al* (2009), a IA é um processo em que os intervenientes analisam as suas práticas educativas, de uma forma sistemática e aprofundada, recorrendo a técnicas de investigação.

A IA, segundo Esteves (2008), é um conceito simultaneamente instrumental e teórico sendo “considerada como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais” (p.16).

Elliot (1991), citado por Esteves (2008), define a “investigação-ação como um estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade de ação que nela decorre” (p.18). Através desta definição existem duas linhas implícitas, por um lado, o desejo de melhorar a qualidade de uma situação. Por outro lado, a necessidade de investigar essa situação.

Para McKernan (1998), citado por Esteves (2008), “investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20).

A IA pode ser considerada como um processo colaborativo de investigação em que um grupo de profissionais desenvolve um projeto com o intuito de dar resposta a problemas concretos com que se deparam no seu quotidiano.

Esta tem como principais finalidades desenvolver as competências profissionais do professor/educador-investigador, compreendendo e melhorando o seu local de ação, sendo que o seu sucesso depende da aplicação rigorosa e sistémica de uma metodologia de investigação. A IA visa, igualmente, auxiliar os professores/educadores a lidar com os desafios e problemas da prática, fazendo com que estes adotem inovações de forma refletida. Ademais, a IA pretende produzir conhecimento útil e específico, para que os profissionais se tornem autorreflexivos, ou seja, aptos para examinar de forma crítica e sistemática a sua própria prática profissional. Esta tem também como objetivos veicular a mudança e o conhecimento e tornar os professores/educadores protagonistas da investigação. Sousa (2005) acrescenta que a IA tem como finalidade procurar uma resposta para um problema.

Neste sentido, existe um conjunto de estratégias a concretizar para encontrar o ponto de partida para um projeto de IA, principalmente, no que diz respeito aos propósitos, aos tópicos e à formulação das questões iniciais. No que diz respeito aos propósitos, estes revelam o que o professor/educador valoriza enquanto profissional e enquanto pessoa. Relativamente aos tópicos, estes são variados e, normalmente, têm origem nas observações que o professor/educador realiza sobre a vida escolar, nos dilemas que da prática surgem, nas aspirações para melhorar o ensino e obter satisfação profissional. Por último, a formulação de questões iniciais, é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. Estas questões relacionam-se entre si e, permitem focar

os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer. Importa ainda destacar que, as questões devem ser dirigidas para a ação, abertas, com o intuito de permitir o surgimento de todas as possibilidades e orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa.

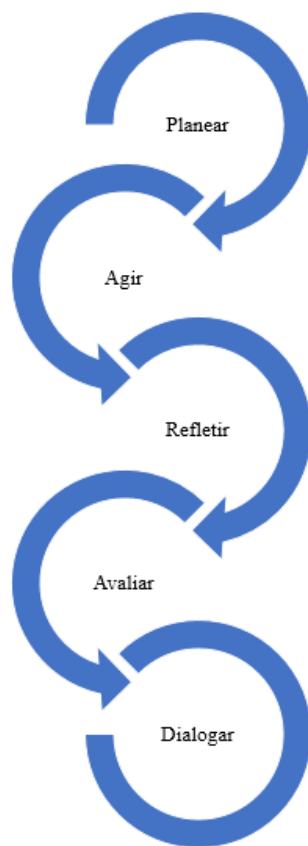
Coutinho *et al* (2009) defende que a IA apresenta um conjunto de características. Primeiramente, esta possui um caráter participativo e colaborativo na medida em que, implica a participação de todos os intervenientes no processo. Seguidamente, esta caracteriza-se por ser um processo cíclico, isto é, envolve uma espiral de ciclos onde a teoria e prática interagem. Tem também como característica o caráter prático e interventivo, ou seja, esta não se limita à teoria. Coutinho *et al* (2009) refere ainda que, a IA tem como característica a autoavaliação, uma vez que, as práticas são constantemente avaliadas e adaptadas.

Para HodgKinsom (1957), citado por Sousa (2005), são cinco as características da IA. Esta é um meio que permite resolver problemas diagnosticados em situações específicas, é um meio de formação, levando o professor/educador a procurar novas técnicas e metodologias. É um instrumento que permite promover a constante reformulação e inovação, é um meio que leva o professor a ser o investigador da prática e é um mecanismo que une os professores/educadores num mesmo projeto.

Para Simões (1990), citado por Coutinho *et al* (2009), “(...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (p.9).

Sendo a IA um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes, esta desenrola-se ao longo de um projeto e inclui um conjunto de operações como, planear, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar.

O planear implica a reflexão do investigador, não só sobre a sua experiência mas também, sobre a experiência dos outros. Implica ainda a observação dos alunos, a avaliação dos seus desempenhos e a decisão sobre o que se deve manter ou alterar. O agir incorpora todos os atos de pesquisa no terreno, em busca de padrões ou desigualdades, mediante a observação e o registo. O refletir corresponde a uma operação de análise crítica das observações. O avaliar/validar permite aprimorar a descrição e a análise dos dados. Por fim, o dialogar corresponde à partilha de pontos de vista e de interpretações.

Figura 11: Operações da IA

Fonte: Adaptado de Fischer (2001) citado por Esteves (2008)

No seguimento, é possível apontar um esquema com indicações, dirigidas aos profissionais de educação, sobre as tarefas adequadas ao projeto de IA.

Figura 12: Esquema-Guia para um projeto de IA

Esquema-Guia	
1. Contexto escolar-	Descrever brevemente a escola – estudantes, departamentos, currículo e missão. Delinear os objetivos centrais relacionados com o tópico de investigação. Como foram estabelecidos? Que problema e preocupações especiais da escola estão presentes no seu projeto?
2. Foco do projeto de investigação-ação-	Mencionar o que se pretende investigar ou implementar. Qual é o principal problema e as questões específicas a formular?
3. Fundamentação-	Por que é que o tópico selecionado é selecionado é importante para si e para os seus alunos? De que modo é que se esta investigação favorece a escola e os objetivos e as preocupações dos seus níveis de classificação? Como contribui para o seu desenvolvimento profissional?
4. Impacto esperado na aprendizagem dos alunos-	Declarar brevemente a antevisão possível do impacto que o projeto terá na aprendizagem dos seus alunos. O que antecipa como provável benefício decorrente da investigação?
5. Critérios de eficiência-	Que indicadores melhor revelarão os resultados do projeto? Que fontes de dados usará para documentar e avaliar o projeto? E porquê?
6. Plano de implementação-	Organizar e ordenar a sequência a seguir para implementar o projeto. Mesmo que, mais tarde, proceda a alterações do plano, é útil a elaboração prévia de um esquema cuidadosamente planeado. Este inclui um cronograma de previsão do tempo necessário para experimentar, recolher e analisar dados, redigir um sumário das aprendizagens e resultados e apresentar o projeto aos colegas.
7. Fontes de informação-	Que livros, autores, artigos, outros professores, ou outras fontes de informações prevê consultar para ampliar o conhecimento sobre o tópico de investigação? Faça uma lista das várias possibilidades.
8. Recursos necessários-	Elaborar uma listagem das necessidades previstas para levar o projeto a bom termo (ex. materiais de aprendizagem, gravadores, câmaras, equipamento de vídeo, ...).

Fonte: Adaptado de Fisher (2001) citado por Esteves (2008)

5.2. O professor investigador

A noção de professor investigador tem origem nos anos 60 e está associada a Stenhouse embora, segundo Alarcão (2000), tenham surgido “vozes na defesa dos professores como investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes” (p.2) desde os anos 30.

O conceito de professor/educador investigador é fundamental na atualidade onde o currículo e a gestão curricular apelam que o professor não seja um simples executor do currículo, mas sim um decisor e gestor.

O professor/educador é um ser reflexivo, competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para monitorizar tanto as pessoas como os

resultados, para identificar objetivos a concretizar e para escolher estratégias e metodologias mais adequadas.

Smith & Lytle (1993), citadas por Roldão (2000), afirmam que o processo de um professor investigador engloba essencialmente três termos, a pesquisa, a intencionalidade e a sistematização. Quanto à pesquisa, estas consideram que a investigação surge de questões que geram questões. Acrescentam ainda que, a IA reflete o desejo do professor em atribuir sentido às suas experiências e vivências. Relativamente à intencionalidade, defendem que o professor/educador investigador investe na planificação, e não no espontâneo. Em relação à sistematização, as autoras defendem que professor/educador investigador desenvolve um processo organizado “para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos” (Roldão, 2000, p.5).

O professor/educador investigador investiga sobre a sua prática, sobre as suas ações, intervenções e decisões educativas, assumindo o papel de crítica e de questionamento.

Para Alarcão (2000), existem um conjunto de competências essenciais para um professor/educador-investigador. Ao nível das atitudes este deve ter um espírito aberto, divergente e de aprendizagem ao longo da vida, tendo a capacidade de compromisso e de perseverança. No que diz respeito às competências de ação, deve ter a capacidade de trabalhar em conjunto e a capacidade de decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos. Relativamente às competências metodológicas, Roldão (2000) refere que o professor/educador investigador deve ser um bom observador, com capacidade de levantar hipóteses, de formular questões, de analisar e de sistematizar. Por último, no âmbito das competências de comunicação, deve ser claro, argumentativo e interpretativo.

Contudo, e como refere Rodrigues (1997), “Não basta produzir investigação para melhorar a escola, não basta que os professores conheçam a investigação para alterarem as suas práticas” (p. 423).

5.3. As técnicas e instrumentos de recolha de dados

5.3.1. A observação participante

A observação participante possibilita o conhecimento direto dos fenómenos tal com estes ocorrem num determinado contexto. Esta permite ainda, uma proximidade

exata e concisa. A observação participante permite compreender os contextos, bem como, as pessoas que nele se movimentam e as interações que estabelecem entre si.

Na observação participante, segundo Carmo & Ferreira (1998), o investigador participa na ação, integrando-se no contexto, fazendo parte integrante deste.

Para Almeida & Pinto (1976), a observação participante exige que quem observa faça parte do grupo que está a estudar pois, deste modo, é possível uma melhor recolha de dados.

Conforme Sousa (2005), a observação participante implica o envolvimento pessoal do observador/investigador com a comunidade educativa. Para Mann (1970), citado por Sousa (2005), a observação participante é “uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo, de modo a vivenciar o que eles vivenciam e a trabalhar dentro do sistema de referência deles” (Sousa, 2005, p.113).

5.3.2. Os diários de bordo

Os diários de bordo, como um dos instrumentos de recolha de dados, são, segundo Esteves (2008), “coletâneos de registo acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...), de observações estruturadas e registo de incidentes críticos” (p. 89).

Estes são um instrumento auxiliar e imprescindível na medida em que, representam o lado mais pessoal do trabalho de campo. Isto é, representam as emoções, os sentimentos e as reações.

Os diários de bordo podem ser considerados como um dos recursos metodológicos mais utilizados e recomendados pois, são detentores de um potencial reflexivo, interpretativo e descritivo.

Estes como acompanham o investigador durante toda a investigação, são uma fonte de informação fecundada para a análise da ação em curso, mas também, para a análise do desenvolvimento do professor/educador sobre o decurso da mesma.

5.3.3. As fotografias

Com o surgimento das novas tecnologias o professor/educador investigador regista, cada vez com mais regularidade, com recurso à imagem.

Os registos fotográficos não pretendem ser trabalhos artísticos, pelo contrário, pretendem ser informações visuais disponíveis para, mais tarde, depois de arquivadas,

serem analisadas. Estes permitem inventariar os objetos da sala, como também, as atividades desenvolvidas. São um meio de demonstração, ilustração e exibição.

5.3.4. A entrevista etnográfica

Sendo uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional, as entrevistas etnográficas correspondem a conversas ocasionais, informais e não estruturadas no terreno. Estas podem realizar-se mediante o estudo de documentos oficiais, de estudos pessoais, nos quais os nativos demonstram os seus pontos de vista. As entrevistas etnográficas permitem que os indivíduos expressem livremente o seu ponto de vista.

Segundo Morgan (1988), citado por Bogdan & Biklen (1994), as entrevistas correspondem a uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com a finalidade de obter informações sobre algo.

Parte II - Prática pedagógica

Capítulo VI - Intervenção Pedagógica em Contexto Pré-Escolar

O capítulo VI incide, fundamentalmente, na prática pedagógica desenvolvida na EB1/PE e Creche da Nazaré, na valência de EPE.

A intervenção pedagógica decorreu no edifício do Infantário Girassol, na Sala de Transição, com crianças de idades compreendidas entre os dois e os três anos. Esta teve início no dia 10 de outubro de 2016, findando no dia 12 de dezembro do mesmo ano, sendo que as duas primeiras semanas foram, essencialmente, de observação participante. O período de prática pedagógica desenvolveu-se, alternadamente, entre o turno da manhã e o turno da tarde, perfazendo um total de 120 horas.

Este capítulo tem como objetivo contextualizar toda a prática desenvolvida na Sala de Transição. Primeiramente, é realizada uma breve caracterização do meio envolvente da instituição, nomeadamente da freguesia de S. Martinho. Seguidamente, é apresentada uma breve caracterização do edifício, sendo feita alusão aos principais aspetos do mesmo. Posteriormente, é procedida a caracterização da sala de atividades e, numa lógica sistémica, apresenta-se a caracterização do grupo de crianças, bem como, do contexto familiar das mesmas. Ulteriormente, sucede-se uma breve referência à rotina diária e à equipa pedagógica da Sala de Transição.

Para além do referido anteriormente, o presente capítulo faz também menção ao projeto de IA, desenvolvido aquando da intervenção pedagógica, como também, às estratégias operacionalizadas no decorrer do mesmo. Ademais, o capítulo é prosseguido com algumas das atividades desenvolvidas aquando a intervenção pedagógica, bem como do projeto desenvolvido com a comunidade educativa.

Por fim, o capítulo VI termina com uma breve reflexão alusiva a toda a intervenção na Sala de Transição.

6.1. Contextualização do ambiente educativo

O ambiente educativo corresponde ao “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva *et al*, 2016, p.5).

Segundo Silva *et al* (2016), a organização do ambiente educativo na EPE pressupõe a organização do estabelecimento educativo, a organização do ambiente educativo da sala, a organização do grupo, do espaço e do tempo e ainda, as relações entre os diferentes intervenientes.

Para Zabalza (1998), o educador deve desenvolver uma relação benévola com o meio envolvente, explorando e utilizando às oportunidades e os recursos que o mesmo dispõe. Deste modo, a relação existente entre o educador e o meio envolvente “permite evitar o isolamento e abre as escolas às influências dinamizadoras do modelo sociocultural no qual estão inseridas” (Zabalza, 1998, p. 60).

Como tal, e de modo a garantir a qualidade do ambiente educativo, é necessário que este seja organizado, tendo em atenção as características individuais de cada criança, respeitando e satisfazendo as suas singularidades.

Assim, o conhecimento, a contextualização e a caracterização do ambiente educativo, no qual as intervenções pedagógicas decorrem, é fundamental pois, permite que o educador adeque as suas práticas e estratégias às necessidades, fragilidades, potencialidades e interesses das crianças.

6.1.1. O meio envolvente

“O meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p.23).

Neste sentido, conhecer o meio físico, social e cultural, onde o estabelecimento educativo está inserido, é basilar na medida em que, permite compreender os interesses e as necessidades das crianças e da própria estrutura escolar, respondendo, de forma adequada, diferenciada, contextualizada e eficaz às mesmas.

Como tal, é fundamental que o educador perspetive todo processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio envolvente.

Assim, a EB1/ PE e Creche da Nazaré situa-se na freguesia de S. Martinho, sendo esta uma das freguesias da periferia da cidade do Funchal. Esta faz fronteira, com as freguesias de S. António a Norte, S. Pedro e Sé a Este, Câmara de Lobos a Oeste e Oceano Atlântico a Sul.

Figura 13: Imagem de satélite da EB1/ PE e Creche da Nazaré



Fonte: <https://www.google.pt/maps/@32.645192,-16.9322133,216a,43.8y,2.15t/data=!3m1!1e3>

A freguesia de S. Martinho foi fundada a 3 de março de 1579, por alvará régio do Cardeal D. Henrique. A sua designação deve-se a uma pequena capela com o mesmo nome.

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

A freguesia de S. Martinho possui uma área de 782 hectares e, a nível habitacional, é formada maioritariamente pelo Bairro Social da Nazaré porém, existem outros complexos habitacionais como as Virtudes, o Barreiro, o Pilar, entre outros.

Relativamente aos recursos, instituições e associações culturais, o Bairro Social da Nazaré possui a Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian – Nazaré e a Casa do Povo de S. Martinho.

No que se refere a pontos de interesse desportivo, note-se que esta freguesia possui inúmeros campos e associações desportivas e recreativas, como o Clube Naval do Funchal, com o qual a escola estabelece uma parceria.

Finalmente, é de salientar os diversos serviços de carácter social, como são exemplo a Farmácia da Nazaré, o Regimento de Guarnição N.º 3 e o Centro de Saúde.

6.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré

Conforme Silva *et al* (2016), cada estabelecimento educativo é um espaço singular, com características e especificidades próprias, decorrentes da rede na qual está

inserido, da dimensão e dos recursos materiais e humanos que dispõe e dos níveis educativos que engloba.

Neste sentido, os estabelecimentos educativos são “um espaço alargado de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças” (Silva *et al*, 2016, p.25).

A EB1/PE e Creche da Nazaré resulta da fusão de três instituições de ensino, sendo que a intervenção pedagógica decorreu no edifício correspondente ao Infantário Girassol.

Figura 14: Frente do Infantário Girassol



Fonte: <https://jardimdeinfancia.weebly.com/a-instituiccedilatildeo.html>

O Infantário Girassol localiza-se na freguesia de S. Martinho, especificamente, na Rua África do Sul. Quanto à sua designação, não existem dados específicos, apenas a referência que, por iniciativa dos seus funcionários, foram plantadas sementes de girassol no meio circundante ao estabelecimento.

Tendo sido inaugurado a 26 de setembro de 1985, pelo presidente do Governo Regional, a instituição tem um horário de funcionamento das 08h00 às 18h30.

Para Silva *et al* (2016), o estabelecimento educativo deve estar organizado de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sendo que tem um papel fundamental nas intervenções pedagógicas.

Neste sentido, o Infantário possui oito salas de atividades, distribuídas por duas valências. Enquanto, o primeiro piso destina-se à Creche com o Berçário I, o Berçário II, o Berçário III e a Sala Parque, o segundo reserva-se à Sala de Transição II e às quatro salas de EPE, a Sala as Borboletas, a Sala das Estrelinhas, a Sala dos 5 Anos e a Sala dos 4 Anos.

No primeiro piso, encontram-se, igualmente, a secretaria do estabelecimento, a sala de convívio e reuniões pedagógicas, o gabinete da direção, a casa de banho dos adultos, que inclui cacifos reservados à comunidade educativa, a copa de leite, a

arrecadação de produtos alimentícios, a arrecadação de material didático e de desgaste e a arrecadação de produtos e materiais de limpeza.

No segundo piso, para além das salas, encontra-se o salão, um espaço amplo e polivalente que se propõe a responder às várias necessidades, desde atividades de enriquecimento curricular, festas/convívios, visionamento de vídeos, ações de formação, recreio interior e sala de arrumos.

Neste piso, consta ainda, um pequeno pátio exterior, um refeitório amplo com uma área reservada aos adultos, uma cozinha e uma arrecadação.

Relativamente ao espaço exterior, este caracteriza-se por ser amplo e por estar dividido em zona pavimentada em tartan, zona relvada e zona cimentada e equipado com três escorregas, três balancés com molas, duas casinhas em madeira, uma casa de plástico, um labirinto e três mesas com bancos.

A EB1/PE e Creche da Nazaré apresenta como missão a educação para os valores.

Deste modo, é possível concluir que a EB1/PE e Creche da Nazaré contribui de forma significativa para a formação plena das suas crianças, ao privilegiar a aprendizagem de valores e princípios que os guiam ao longo da sua vida por caminhos de sucesso.

6.1.3. A Sala de Transição

6.1.3.1. A organização do ambiente educativo da sala

O ambiente educativo, para Oliveira-Formosinho (2011), deve ser preparado, organizado e pensado de forma criteriosa. Como tal, a organização da sala deve ter em atenção as necessidades, as finalidades educativas e os interesses das crianças.

Neste sentido, e segundo Silva *et al* (2016), a organização do espaço representa a intencionalidade do educador, bem como, a dinâmica do grupo. Assim, é fulcral que o educador se interrogue sobre a sua função e sobre as suas finalidades de modo a planear e fundamentar as razões dessa mesma organização. Ademais, é essencial que o educador reflita permanentemente sobre a funcionalidade e adequação do espaço de modo a que a sua organização se modifique de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

O espaço deve ser encarado como um lugar de segurança, de bem-estar, de prazer e de alegria, um espaço disponível para as experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades. O espaço deve ser aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social. Deve ser ainda, um refúgio amigável e seguro, disponível para o brincar e para o aprender.

Por conseguinte, o espaço não deve ser encarado como algo estereotipado e padronizado, este deve ser encarado como algo que pode ser modificado, alterado e adaptado às crianças, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas.

De acordo com Zabalza (1992), o educador deve considerar um conjunto de critérios aquando da disposição espacial da sala. Este deve ter em atenção a necessidade de autonomia, inerente às crianças, a dialética entre o individual e o grupal, o fomento da curiosidade e da descoberta e ainda, a inatingibilidade educativa dos estímulos.

A Sala de Transição encontrava-se, organizada e preparada com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Esta possuía um espaço amplo, iluminado, organizado e arejado. Possuía uma porta de entrada e uma janela que ocupava uma parede na sua plenitude. As restantes paredes, encontravam-se pintadas com desenhos.

Posicionada na porta, do lado direito encontrava-se a casa de banho, constituída por três sanitas e por duas pias. Ao lado da casa de banho, encontrava-se um balcão, uma banheira e um conjunto de armários de arrumação. O balcão destinava-se à muda de fraldas e os armários à arrumação de toalhas e de pertences das crianças, nomeadamente, fraldas, toalhitas, cremes, entre outros.

Ao lado do balcão, encontrava-se a *Área da Casinha*. À frente da porta de entrada, era possível observar a grande janela com vista para o exterior, como também, a *Área do Colchão*. Do lado esquerdo, era possível constatar a *Área da Biblioteca*, como também, os armários de arrumação, não só de materiais de Expressão Plástica, mas também, de jogos. Junto à porta da sala encontravam-se duas mesas redondas.

As áreas, cada uma destas com materiais próprios, possibilitavam uma organização do espaço, visando a construção de aprendizagens significativas. Estas correspondiam a territórios plurais de vida, de aprendizagem e de experiência, sendo adaptadas às atividades desenvolvidas ao longo do ano.

Atendendo às áreas, a Sala de Transição, era constituída por cinco áreas, sendo que segundo Silva *et al* (2016), “esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular pois, as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p.26).

Área dos Jogos

Esta área era constituída por blocos lógicos, jogos de encaixe, jogos de construção, puzzles, dominós, jogos de memória, legos, entre outros. Estes encontravam-se organizados em dois armários, estando, deste modo, ao alcance de todas as crianças, sendo que o colchão, bem como a mesa, eram os espaços destinados para a realização dos jogos.

Figura 15: Área dos Jogos



Área do Colchão

A *Área do Colchão* era utilizada com elevada frequência, desde o cantar dos *Bons Dias*, ao contar de histórias, à realização de jogos, à introdução e ao debate de temas, à partilha de ideias em grande grupo, à troca de opiniões, entre outros assuntos.

Figura 16: Área do Colchão



Área da Casinha

A *Área da Casinha* assemelhava-se a um T0, com duas zonas definidas, a cozinha e o quarto. Esta era constituída por um armário, um fogão, um espelho, uma mesa, quatro cadeiras, uma cama, utensílios de cozinha, alimentos de plástico, um telefone e ainda, por nenucos e bonecas.

Figura 17: Área da Casinha

Área da Biblioteca

A *Área da Biblioteca* era constituída por uma espécie de quiosque com um conjunto de livros, em boas condições, com as mais variadas histórias e temáticas. A leitura das mesmas, podia ser realizada no colchão, nas mesas ou ainda, nas cadeiras que se encontravam ao lado da mesma.

Figura 18: Área da Biblioteca

Área das Atividades

A *Área das Atividades* era constituída por duas mesas redondas e por 18 cadeiras. Esta destinava-se ao acolhimento, à realização de trabalhos de artes visuais e de jogos, à leitura e a outros momentos de diálogo.

Figura 19: Área das Atividades



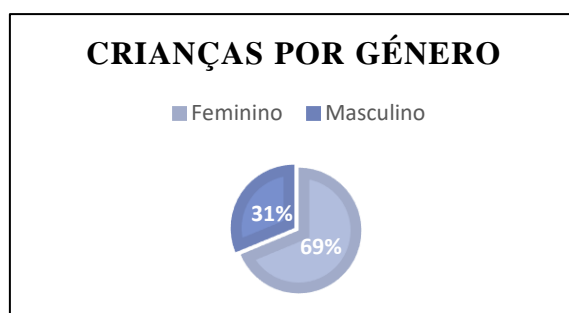
Em termos gerais, todas estas áreas em conjunto favoreciam e estimulavam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, potencializando as suas capacidades.

No que diz respeito aos materiais, estes eram selecionados atendendo, não só aos critérios de qualidade e de variedade mas também, tendo em atenção outros aspetos, como a funcionalidade, a versatilidade, a durabilidade, o valor estético e a segurança. Estes aspetos eram tidos em consideração pois, os materiais pedagógicos são fundamentais para a promoção do brincar e do jogar. Estes, para além do referido anteriormente, devem ser selecionados de acordo com os interesses e com as necessidades das crianças. A variedade dos mesmos possibilita que a criança usufrua de oportunidades de trabalho ao nível da representação, da linguagem, da classificação, da seriação, do número, do espaço, do tempo, do movimento e do desenvolvimento socio emocional.

6.1.3.2. A organização do grupo de crianças

Segundo Silva *et al* (2016), o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização, sendo que cada criança deve ser encarada como um ser único, com características próprias, que devem ser respeitadas e tidas em consideração aquando das intervenções pedagógicas.

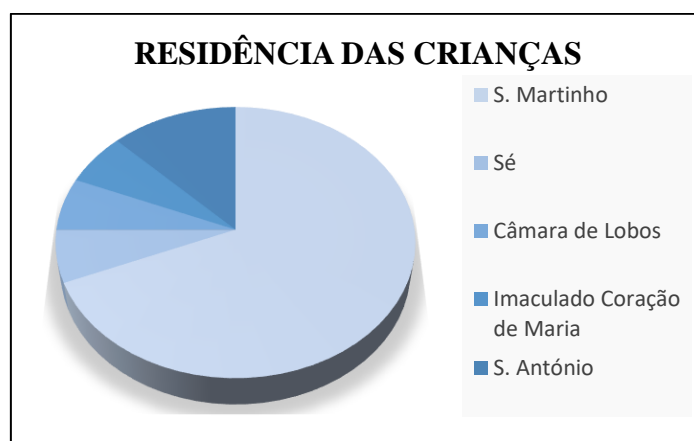
Neste sentido, Sala de Transição era composta por 16 crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos, sendo 11 do género feminino e cinco do género masculino. Importa destacar que esta não possuía crianças com NEE.

Gráfico 1: Distribuição das crianças da Sala de Transição por género

No que diz respeito à nacionalidade, o grupo tinha predominantemente crianças de nacionalidade portuguesa. Apenas uma criança tinha nacionalidade venezuelana.

Gráfico 2: Distribuição das crianças da Sala de Transição por nacionalidade

Relativamente à residência das crianças, a maior parte do grupo vivia na freguesia de S. Martinho contudo, uma criança vivia na freguesia da Sé, uma em Câmara de Lobos, uma no Imaculado Coração de Maria e duas em S. António.

Gráfico 3: Residência das crianças da Sala de Transição

Na Sala de Transição, somente duas crianças frequentavam o infantário pela primeira vez. O restante grupo já frequentava a instituição em anos anteriores, sendo que algumas crianças já com a mesma equipa pedagógica.

O grupo era heterógeno, no que diz respeito à autonomia, ao comportamento, aos interesses, às fragilidades, às potencialidades e às necessidades. Era um grupo divertido, ativo, dinâmico e comunicativo, sendo constituído por crianças sociáveis, participativas, afetivas e curiosas.

Em termos globais, as crianças da Sala de Transição mostravam interesse pelo domínio da Expressão Plástica, pela *Área da Casinha* e pela *Área da Biblioteca*. Para além do referido, demonstravam preferência por momentos de atividades livres no exterior.

Na generalidade, o grupo cumpria as regras porém, no âmbito das interações com o outro, estabelecia algumas relações de conflito e agressão.

Na Área de Formação Pessoal e Social, as crianças da Sala de Transição ainda se encontravam na construção da sua identidade e autoestima. Estas apresentavam um nível médio de independência e autonomia e, apesar dos conflitos existentes entre as mesmas, sabiam conviver democraticamente e em cidadania. Por vezes, tinham dificuldade em partilhar os objetos e brinquedos, sendo necessário a presença e a intervenção de um adulto.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da Educação Física, o grupo gostava de participar em atividades de movimento sendo, por vezes, necessário a intervenção do adulto para estimular. As crianças dominavam movimentos básicos de locomoção como saltar, correr, subir e descer escadas. Estas apresentavam alguma dificuldade em controlar movimentos de perícia e manipulação como lançar e receber. No domínio da Educação Artística, as crianças gostavam de explorar diferentes técnicas e materiais, bem como, de explorar de forma criativa e original, os materiais disponíveis na sala. Era essencialmente na *Área da Casinha* onde as crianças desenvolviam o seu jogo dramático.

Sobre o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças da Sala de Transição tinham dificuldade em pronunciar e articular algumas palavras. Estas, quando solicitadas participavam apesar de manifestarem algumas dificuldades, em atividades de grupo em que a linguagem tinha um papel preponderante.

Quanto ao domínio da Matemática, apenas algumas crianças conseguiam contar e a maior parte do grupo conseguia agrupar objetos atendendo a um atributo. Para além do

referido anteriormente, a maioria das crianças conseguia realizar atividades de seriação, bem como puzzles e jogos de construção. Estas tinham noções básicas de quantidade.

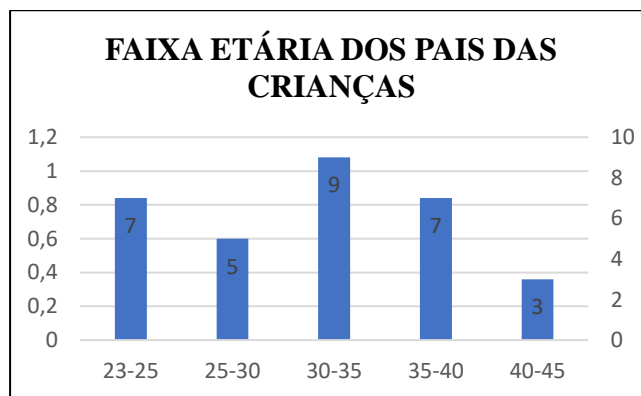
Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, o grupo evidenciava algumas curiosidades relativamente ao meio envolvente, conseguia nomear as principais partes do grupo, identificar os meios de transporte e demonstravam conhecer alguns dos graus de parentescos.

6.1.3.3. Contexto familiar das crianças

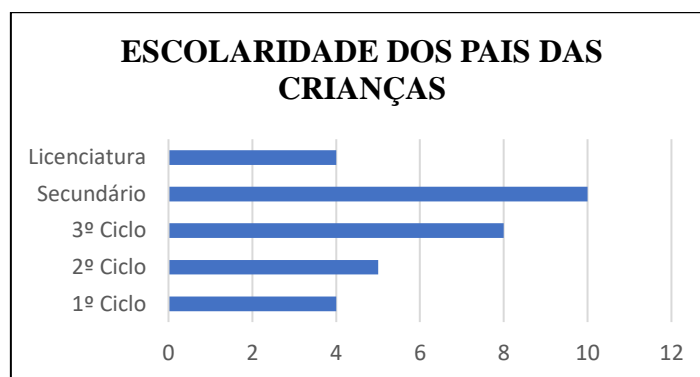
“Os pais/famílias e o estabelecimento de EPE são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva *et al*, 2016, p.28).

Neste sentido, e relativamente aos pais das crianças da Sala de Transição, a maior parte dos mesmos tinha entre 30-35 anos, seguindo-se a faixa etária dos 23-25 e dos 35-40. Depois apresenta-se a faixa etária dos 25-30. Por fim, e com menor número, a faixa etária dos 40-45, apenas com dois pais.

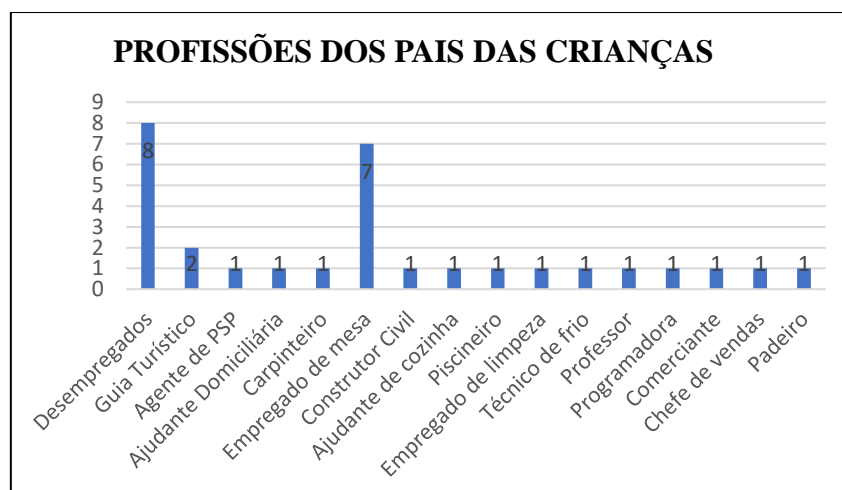
Gráfico 4: Faixa etária dos pais das crianças da Sala de Transição



No respeitante à escolaridade dos pais das crianças, dez destes possuíam o Ensino Secundário, oito o 3.º Ciclo, cinco o 2.º Ciclo, quatro o grau de Licenciatura e por último, quatro possuíam o 1.º Ciclo.

Gráfico 5: Escolaridade dos pais das crianças da Sala de Transição

No tocante às profissões, destacava-se a situação de desemprego e a profissão de empregado de mesa.

Gráfico 6: Profissões dos pais das crianças da Sala de Transição

6.1.3.4. Rotina diária

Conforme Oliveira-Formosinho (1996), a rotina permite a estruturação, de uma forma flexível, do tempo diário, sendo que permite que a criança tenha conhecimento relativamente ao que irá decorrer em cada momento do seu dia, permitindo que esta sinta segurança e controlo (Hohmann & Weikart, 2011).

“A rotina diária (...) proporciona (...) às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 226).

A Sala de Transição possuía uma rotina flexível, “embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva *et al*, 2016 p.27).

Nesta o tempo era organizado tendo em atenção as preferências, as motivações, as necessidades, o bem-estar e as aprendizagens das crianças. Como tal, a rotina da Sala de Transição era pedagógica na medida em que, era intencionalmente preparada pelas educadoras e conhecida pelas crianças que sabiam o que podiam fazer nos diferentes momentos.

A rotina na Sala de Transição contemplava, de uma forma equilibrada, diversos ritmos e tipos de atividades permitindo, deste modo, um conjunto de aprendizagens significativas. Esta rotina previa um tempo estruturado e, em simultâneo, flexível, onde os diferentes momentos tinham significado para as crianças.

Neste sentido, a rotina apresentava-se como um fator de suma importância na medida em que, permitia que as crianças antecipassem o que se iria passar, dando-lhes um sentido de controlo sobre o que faziam em cada momento.

Assim, a rotina da Sala de Transição encontrava-se organizada em dois turnos, o turno da manhã e o turno da tarde, sendo que nestes integravam-se momentos de higiene, de atividades livre, de atividades orientadas, de pausa, de refeição, de acolhimento, entre outros.

Figura 20: Rotina diária da Sala de Transição

Horário	Rotina
Turno da manhã	
08h00-09h00	Acolhimento
09h-09h05	Higiene pessoal
09h05-09h40	Atividades orientadas
09h40-10h00	Lanche
10h00-10h30	Atividades livres no exterior
10h30-10h40	Higiene Pessoal
10h40-11h40	Atividades orientadas
11h40-12h20	Almoço
12h20-12h30	Higiene Pessoal
12h30- 15h00	Repouso
Turno da tarde	
15h00-15h30	Higiene Pessoal
15h30-16h00	Lanche
16h00-16h30	Atividades livres no exterior
16h30-18h30	Atividades livres/Orientadas
18h30	Encerramento da Instituição

6.1.3.5. A equipa pedagógica

No que diz respeito à equipa pedagógica, a Sala de Transição, era composta por duas educadoras e por três assistentes operacionais.

Relativamente às educadoras, o horário destas era rotativo, sendo que o período entre as 13h00 e às 13h30 era destinado à troca de informações entre a educadora que realizava o turno da manhã e a educadora que realizava o turno da tarde. Durante este espaço de tempo, as educadoras partilhavam os principais acontecimentos do turno.

Figura 21: Horário da equipa pedagógica

Horário da Equipa Pedagógica	
Horário das educadoras (rotativo)	
Turno da manhã	Turno da tarde
08h00-13h00	13h30-18h30
Horário das assistentes operacionais	
08h30-13h00	14h30-17h00
09h30-13h30	15h00-18h00
09h00-13h30	15h00-17h30

6.2. Intervenção Pedagógica na Sala de Transição

Como enunciado anteriormente, a presente prática pedagógica decorreu na Sala de Transição, entre os meses de outubro e dezembro. Porém, precedente ao período de intervenção, sucederam-se duas semanas de observação participante, sendo estas fundamentais e decisivas para todo o decorrer da intervenção pedagógica. De acordo com Esteves (2008), a observação permite o acesso direto às ações, interações e características do grupo, sendo possível ter conhecimento das principais características do mesmo.

Desta forma, toda a intervenção pedagógica foi adequada ao grupo de crianças, atendendo e respeitando as características individuais das mesmas. Ademais, nesta intervenção detetou-se uma problemática, sendo desenvolvidas múltiplas atividades e estratégias, de modo a atenuar a mesma.

6.2.1. Enquadramento do problema

Durante a observação participante, constatou-se que, no âmbito das interações sociais, existiam algumas fragilidades no grupo da Sala de Transição. Schaffer (1996) define interação como o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, implicando o comportamento de ambos os intervenientes. Neste sentido, a

interação pressupõe um entendimento mútuo. Esta corresponde a um processo complexo que exige uma capacidade de regular o comportamento bem como, outras competências sociocognitivas. É através da interação que a criança se desenvolve e aprende a relacionar-se com o outro. Assim, as capacidades de interação são aprendidas e reforçadas através de processos interativos, em contextos de brincadeira ou de trabalho conjunto.

Neste sentido, e no âmbito das interações sociais, as crianças da Sala de Transição estabeleciam algumas relações conflituosas e agressivas entre as mesmas, muitas das vezes, sem motivo aparente. Conforme Mussen (1995), citado por Ferreira (2014), a agressividade nas crianças pode ser entendida como um comportamento dirigido para atingir uma meta, como por exemplo, a aquisição de um brinquedo porém, segundo Brazelton (2009), citado por Ferreira (2014), pode igualmente exprimir a afirmação do eu.

Para além do constatado a partir da observação direta, a problemática também foi detetada e partilhada pela educadora cooperante e pelas assistentes operacionais da sala, informação esta recolhida através de diálogos com as mesmas e, através de comentários tecidos durante a prática pedagógica.

A problemática era observável em vários momentos da rotina diária, no momento de acolhimento, nas atividades planificadas, nas refeições, no comboio, no recreio e nas atividades livres.

6.2.1.1. A questão de Investigação-Ação

“Na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas” (Bento, 2011, p.20).

Neste sentido, e uma vez que a problemática detetada assentava na fragilidade das interações sociais, na Sala de Transição, nomeadamente nos comportamentos agressivos e conflituosos estabelecidos entre as crianças, a questão da IA apresentou-se da seguinte forma:

Como promover nas crianças da Sala de Transição uma interação adequada, combatendo os conflitos agressivos?

6.2.1.2. Estratégias desenvolvidas

Identificada a problemática e formulada a questão de IA, foram delineadas algumas estratégias, de modo a desenvolver e potencializar as relações interpessoais.

Contudo, foi fundamental compreender que as interações nos primeiros anos de vida apresentam características particulares pois, a regulação das emoções, bem como dos limites de entendimento, são muito próprios de cada criança.

Segundo Silva *et al* (2016), a criança durante a EPE deve desenvolver um conjunto de atitudes, disposições e valores, que permitam a construção de um ser autônomo, consciente e solidário. Como tal, cabe ao educador desenvolver e proporcionar um contexto relacional e social que facilite a formação pessoal e social das crianças. Este deve demonstrar atitudes de justiça, respeito, partilha, cooperação e tolerância para com as crianças e adultos.

“As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 574).

No complexo sistema social das crianças, na idade pré-escolar, as interações influenciam, de modo considerável, o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, uma criança que não desenvolva um conjunto de aptidões sociais e que não seja aceite socialmente, que seja repetidamente agressiva e incapaz de estabelecer relações positivas com os outros, irá ter dificuldades na adaptação social.

Assim, existem um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver, como a convivência democrática e a cidadania, o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social, o respeito pela diversidade, o saber relacionar-se com os outros, o ser capaz de resolver situações de conflito através do diálogo.

Neste sentido, proporcionar às crianças um clima que lhes permita uma interação favorável, com os colegas e adultos, no qual estas brincam de maneira feliz e descontraída é fundamental pois, conforme Hohmann & Weikart (2011), um ambiente de apoio interpessoal é determinante para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Segundo Katz & McClellan (1996), o educador deve fornecer modelos de capacidade de interações, definir padrões para a interação na sala de atividades, proporcionar experiências que permitam à criança entrar num processo de aquisição e fortalecimento de capacidades e entendimentos sociais. O educador deve ainda, planear diariamente atividades integradas nos diferentes tempos da rotina diária, quer sejam atividades em pequenos grupos, em grandes grupos ou em círculo, de modo a proporcionar oportunidades de partilha, não só de materiais, mas também de experiências.

Deste modo, e no decorrer da prática pedagógica desenvolvida na Sala de Transição, realizaram-se múltiplas atividades e implementaram-se diversas estratégias no âmbito da problemática detetada.

Primeiramente, uma das estratégias adotadas consistiu no estabelecimento de diálogos frequentes com as crianças sobre a problemática, onde eram transmitidas algumas noções e orientações no âmbito das relações interpessoais. Conforme Noronha (1996), a interiorização de regras, técnicas e normas que orientam o comportamento humano são cruciais para o bom funcionamento da sociedade. Nestes diálogos em grande grupo, estavam presentes valores sociais e morais, no domínio das interações sociais. Nestes transmitiam-se noções do saber viver em sociedade e do saber relacionar-se com o outro, respeitando-o. Para além destes, eram também estabelecidos diálogos em pequeno grupo, aquando da existência de conflitos. Inicialmente, era dada liberdade às crianças para resolverem o problema e, posteriormente, estabelecia-se um breve diálogo, fazendo-as compreender que a agressão não era a atitude mais correta. Oliveira-Formosinho (1996) defende a intervenção nos conflitos apenas quando as crianças não o conseguem resolver, o explicar do porquê de determinado comportamento não ser aceitável e o pedir às crianças que expressem por palavras os seus desejos e sentimentos.

Uma outra estratégia, baseou-se na leitura de histórias sobre esta temática pois, segundo Sim-Sim (2007), a leitura e o contato com histórias contribui para a formação e para o desenvolvimento da personalidade da criança, no âmbito socio-afetivo e para aquisição de valores. Uma das obras selecionadas intitulava-se *As mãos não são para bater*, sendo que em termos gerais, esta apresentava um conjunto de possíveis funções das mãos, fazendo referência que estas não serviam para bater.

Optou-se também pela concretização de jogos e atividades onde a interação entre as crianças estava presente. Pois, é a partir das “inter-relações que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros” (Silva et al, 2016, p.37). Dentro do leque de atividades desenvolvidas é possível destacar o *Jogo das Cadeiras*, o *Jogo das Caudas*, o *Jogo Imitar o chefe*, o *Jogo das Cores*, o *Jogo Barrigas Coladas*, o *Jogo Pescar Tampinhas* e o *Jogo despertar dançando*. Através destes jogos e atividades proporcionou-se momentos de interação e cooperação entre as crianças da Sala de Transição. Com estes, as crianças aprendiam a respeitar e a aceitar o outro, a esperar pela sua vez e a conviver em cidadania.

Ainda no âmbito das estratégias, promoveu-se a realização de experiências e a confeção de receitas, onde todo o grupo participava e interagia. Através destes momentos

descontraídos, as crianças interagem com o outro, fomentando, deste modo, as relações interpessoais. De acordo com Morgado (2004), as atividades que envolvem o grande grupo, sem excluir nenhuma criança, permitem que cada uma desempenhe um papel ativo. Na perspectiva de Niza (1998), citado por Jordão (2013), os trabalhos em grupo são fulcrais no desenvolvimento não só da cooperação, mas também, da socialização entre os indivíduos.

Para além do enunciado, e no âmbito de um projeto alusivo às cores, proporcionou-se momentos em que as crianças partilhavam com os colegas os objetos trazidos de casa, promovendo, deste modo, partilha e a interação com o outro. Pois, segundo Vasconcelos (2009), é importante proporcionar oportunidades em que a criança interaja com os seus pares porque, tal como já referido anteriormente, é através da interação que as crianças aumentam a sua experiência pessoal e potencializam o desenvolvimento das suas competências.

Acrescente-se ainda que, também procedeu-se à construção do quadro dos conflitos agressivos como estratégia. Neste quadro eram marcadas as agressões estabelecidas entre as crianças, isto é, quando ocorria uma agressão era colocada uma mão de papel junto da fotografia da criança que tinha tido tal atitude, sendo que o objetivo primordial consistia em chegar ao final da semana sem ter nenhuma mão junto à respetiva identificação.

Em termos gerais, as estratégias e atividades anteriormente apresentadas, foram planeadas com o intuito de responder às necessidades e fragilidades das crianças da Sala de Transição. Por meio da revisão preliminar foi possível delimitar um conjunto de estratégias e atividades com a finalidade primordial de combater e fragilizar a problemática detetada. Estas estratégias e atividades visavam, essencialmente, a promoção de momentos de diálogo, de convívio e de interação entre as crianças.

De um modo geral, e apesar do período de intervenção ter sido, reduzido, não permitindo um aprofundamento, foi possível constatar alguns progressos, sendo que os comportamentos foram-se alterando, surgindo momentos em que as crianças interagiam de forma passiva a agradável.

6.2.2. Atividades desenvolvidas

Para Silva *et al* (2016), a EPE é um período crítico e fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens, de atitudes e valores estruturais para aprendizagens futuras.

Neste sentido, no decorrer da intervenção pedagógica desenvolvida na Sala de Transição foram operacionalizadas múltiplas atividades, sendo que estas eram baseadas nos interesses, nas necessidades, nas fragilidades e nas potencialidades das crianças.

O conjunto de atividades desenvolvidas visavam a participação ativa e direta das crianças em todo o processo, permitindo, deste modo, a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas. As crianças da Sala de Transição eram encaradas como sujeitos e agentes dinâmicos, capazes de construir os seus próprios conhecimentos. As suas experiências, as suas competências e saberes prévios eram valorizados, com o intuito de desenvolver as suas potencialidades. Para além do referido anteriormente, no decorrer das atividades, as crianças eram escutadas, sendo que a opinião das mesmas era considerada e envolvida em todo o processo, garantindo assim, a participação no processo de decisões.

Toda a prática pedagógica desenvolvida assentou numa intencionalidade educativa, caracterizada por uma reflexão assente num “ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar “permitindo a tomada de decisões conscientes sobre a prática, adequando a mesma ao grupo de crianças (Silva *et al*, 2016, p.5).

6.2.2.1. Magia com as cores

A presente atividade surgiu com o intuito de introduzir a temática alusiva às cores primárias, sendo que esta consistiu o ponto de partida para a introdução da *Semana das Cores*. A atividade tinha como objetivo, não só iniciar a exploração das cores primárias, mas também, proporcionar o contacto com experiências químicas, de uma forma lúdica e informal. Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011), as observações permitem que as crianças aprofundem conhecimentos sobre o mundo, proporcionam o estabelecimento de semelhanças e de diferenças, para além de que, ajudam a identificar e a compreender determinados processos.

Primeiramente, e de modo a contextualizar a atividade experimental, foi apresentada a história, intitulada *Cores*, cuja temática incidia, essencialmente, na exploração das cores, com base na abertura das janelas existentes nas páginas da obra. De acordo com Veloso & Riscado (2002), citado por Ramos (2007), a literatura desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem na medida em que, permite múltiplas explorações e infinitas descobertas.

Durante a leitura e exploração do livro foi adotada uma postura expressiva e promoveu-se um papel ativo e interventivo por parte das crianças. Neste momento inicial

e introdutório da atividade experimental, os alunos participaram ativamente e oportunamente, mostrando estar envolvidos na atividade. Estes manifestavam interesse e curiosidade em conhecer o que se encontrava sob as janelas, sendo que mostravam algumas fragilidades aquando da identificação das cores. Através da leitura e exploração da obra foi possível não só proporcionar o contacto com a leitura e com a exploração de obras, como também, foi possível desenvolver e potencializar a criatividade e a imaginação das crianças.

Findada a leitura e exploração da obra, o grande grupo foi informado que ia ser realizada uma magia com algumas das cores referidas ao longo da história, sendo que os alunos mostraram entusiasmo em dar início à atividade experimental.

Dando continuidade, os materiais necessários à realização da experiência foram apresentados, sendo que sempre que um objeto era apresentado, em grupo, era realizada a exploração do mesmo. Contente (2012), citando Alves & Morais (2006), refere que é determinante a exploração e manipulação dos materiais apresentados, antes de se dar início à concretização da tarefa. Durante a exploração dos materiais (prato, leite, corantes alimentares e palito) as crianças permaneciam atentas e concentradas demonstrando curiosidade e interesse. A maioria das crianças conseguiu identificar todos os materiais, sendo que apenas não conseguiram nomear os corantes alimentares.

Após a apresentação e exploração dos materiais, deu-se início à realização da experiência. Importa salientar que, no decorrer da mesma, as crianças foram as protagonistas, tendo desempenhado um papel ativo e determinante. Apenas foram fornecidas orientações aquando das diferentes etapas da atividade experimental. Neste sentido, para cada procedimento uma criança era solicitada com o intuito de desempenhar uma tarefa. Primeiramente, uma criança deitou o leite no prato. Seguidamente, uma outra criança foi selecionada com o intuito de adicionar o corante azul ao líquido. Posteriormente, uma outra criança dirigiu-se ao centro, adicionando o corante vermelho ao leite. O procedimento repetiu-se para todos os corantes. Importa salientar que, sempre que um corante era adicionado ao leite, a cor do mesmo era analisada em grande grupo, com o intuito de explorar as cores primárias.

Figura 22: Primeira fase da experiência

Depois de adicionar todos os corantes, as crianças foram informadas que ia ser realizada uma magia com o palito, fazendo com que todas as cores se misturassem. Neste sentido, o palito foi molhado no sabão, e com o auxílio de uma criança, o mesmo foi colocado no leite. Logo que o sabão entrou em contacto com o leite, as cores misturaram-se automaticamente, gerando-se uma explosão de cores. Inicialmente, as crianças não reagiram, ficando apenas admiradas com o que observavam. Porém, após algum período de observação estas manifestaram curiosidade e queriam repetir todo o processo.

Figura 23: Segunda fase da experiência

Finalizada a experiência, foi estabelecido um breve diálogo com as crianças. Nesse mesmo diálogo, todo o procedimento foi recapitulado e novamente as cores foram exploradas. Para além do referido anteriormente, o diálogo incidiu também, nos resultados observados. A maior parte do grupo participava ativamente, demonstrando ter compreendido todo o processo.

Nesta atividade a avaliação assentou, fundamentalmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados não só no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, como também, ao empenho, à motivação e à participação.

Em termos gerais, a atividade decorreu como planificada, sendo que os principais objetivos foram alcançados. Através da experiência houve a possibilidade de as crianças

participarem ativamente em todo o processo, adotando uma postura interventiva e sentindo-se envolvidas na mesma. Conforme Silva *et al* (2016), é fundamental reconhecer a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, encarando-a como sujeito e agente do processo educativo.

Para além de promover a exploração das cores primárias, foi possível desenvolver o gosto pela ciência e pela atividade experimental. Segundo Martins (2002), o ensino das ciências deve iniciar-se nos primeiros anos, fornecendo bases sólidas, sendo que mesmo que elementar, deve ser atrativo para cativar e envolver as crianças.

Para Pereira (2002), as atividades experimentais desenvolvidas com as crianças devem ser adaptadas à sua etapa de desenvolvimento, bem como, às suas características, sendo que devem implicar um reduzido número de etapas e atribuir um papel ativo e interventivo às crianças. Este acrescenta que é crucial promover uma educação em ciências, desde os níveis da educação infantil, considerando que é consensual a necessidade da literacia científica se realizar desde os primeiros anos.

Baptista & Afonso (2004) defendem que as atividades experimentais devem permitir o alargamento, a expansão e o aprofundamento de saberes, a experiência direta e as vivências imediatas das crianças.

De acordo com Eshach (2006), citado por Martins *et al* (2009), existe uma multiplicidade de razões que evidenciam a importância do contato com as ciências, já na EPE. Primeiramente, as crianças gostam espontaneamente de analisar e interpretar fenómenos que observam no seu dia-a-dia. Ademais, o contato com a atividade experimental contribui para a construção de uma imagem positiva e refletida relativamente às ciências, sendo que favorece uma melhor compreensão dos conceitos científicos apresentados futuramente. Para além do referido anteriormente, e conforme Sá (2002), o contato precoce com a educação científica promove a capacidade de pensar.

6.2.2.2. Pescar tampinhas

A atividade *Pescar tampinhas* emergiu com o intuito de proporcionar momentos em que as crianças vivenciassem experiências promotoras de aquisição de um progressivo controlo do seu corpo, sendo que conforme Silva *et al* (2016), o corpo constitui um meio beneficiário de relação com o mundo, apresentando-se como um alicerce de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido, e de modo a contextualizar a atividade, foi colocado, em cima da mesa de trabalho, um aquário, sendo que no seu interior encontrava-se um peixe. Este

momento de contato com algo real foi basilar na medida em que, para Oliveira-Formosinho (2013), é indispensável proporcionar oportunidades de experienciar por meio da realidade, aprendendo e construindo saberes com a mesma.

No primeiro contacto visual com o peixe, as crianças permaneciam entusiasmadas e efusivas, querendo o aquário junto de si. Após este primeiro contacto, estabeleceu-se um breve diálogo com o grande grupo, onde foram explorados alguns aspetos relativamente ao aquário e ao peixe, nomeadamente, sobre qual o nome do recipiente onde o animal se encontrava, qual a cor do peixe, quantos olhos possuía, em que meio vivia, como é que se movimentava, entre outras questões.

Este momento de diálogo foi fundamental pois, a aprendizagem “é um processo adaptativo, simultaneamente individual e coletivo, baseado na ação e na reflexão, no qual a comunicação tem um papel fundamental, na medida que permite estabelecer ligação entre as pessoas” (Menezes, 2011 p.67). Aquando do diálogo, o grupo respondia oportunamente e adequadamente, demonstrando conhecer os aspetos explorados.

Figura 24: Exploração do peixe



De seguida, o alimento do peixe foi apresentado ao grande grupo, sendo esclarecido que, quando estes vivem no seu habitat natural alimentam-se, essencialmente, das algas existentes no ambiente marítimo, sendo que existem peixes que se alimentam de outras espécies marinhas de menor dimensão. Contudo, quando um peixe vive num meio como o aquário é necessário adotar alguns comportamentos que garantam a sua sobrevivência,

nomeadamente, alimentá-lo. Após esta breve explicação, o alimento passou por todas as crianças de modo a que estas observassem e cheirassem o mesmo. O grupo encontrava-se atento e motivado, demonstrando interesse e satisfação em conhecer e compreender alguns aspetos do meio envolvente.

Toda esta etapa introdutória à atividade *Pescar tampinhas* foi fundamental pois, permitiu o conhecimento ou o aprofundamento de conhecimentos de uma nova espécie animal, bem como, das suas principais características e comportamentos.

Posteriormente, apresentou-se uma cana de pesca ao grande grupo, sendo que a mesma foi também explorada e associada ao peixe. Poucos elementos do grupo conheciam este utensílio, como tal, e com base no diálogo, as crianças ficaram a conhecer qual a principal finalidade da cana de pesca e o modo como deve ser utilizada. No decorrer do diálogo, as crianças permaneciam atentas e concentradas, demonstrando estar envolvidas na atividade, sendo que manifestavam interesse e curiosidade em conhecer e explorar. Este momento foi fundamental pois, segundo Bessa & Fontaine (2002), o diálogo contribuí para uma aprendizagem mais completa e significativa. Silva *et al* (2016) acrescentam, ainda que, o diálogo facilita não só o desejo de comunicar e de partilhar saberes, experiências e vivências, como também, facilita a capacidade de expressão.

Figura 25: Exploração da cana de pesca



Em seguida, o grupo foi informado que, tal como o pescador, iam pescar. Porém, ao invés de pescarem espécies marinhas iam pescar tampinhas com uma concha. Neste sentido, todo o material foi preparado e deu-se início à atividade. As crianças estavam ansiosas por experimentar, na medida em que, esta era uma novidade no leque de atividades da Sala de Transição.

No decorrer da atividade, nenhuma criança demonstrou dificuldades, sendo que todos os elementos desempenhavam a tarefa de forma autónoma. Todas esperavam pela

sua vez e, sempre que uma tampa era pescada, batiam palmas, demonstrando prazer e satisfação com os sucessos não só dos colegas, como também individuais. Importa destacar que, aquando da pesca das tampinhas, foram exploradas outras noções, nomeadamente associadas ao tamanho e à cor.

Por meio desta atividade, foi possível relacionar diferentes competências, áreas e saberes, sendo que segundo Silva *et al* (2016), é fundamental que o educador interligue as diferentes áreas, de forma globalizante e integrada.

Figura 26: Pescar das tampinhas



Em termos gerais, a atividade correu como planificada. As crianças compreenderam os objetivos e o procedimento da atividade, não manifestando dificuldades. Através desta, tiveram a possibilidade de contactar com os diferentes materiais, explorando novos objetos e conhecimentos, sendo que a “criação de um ambiente educativo em que a criança dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses” é basilar no processo de desenvolvimento (Silva *et al*, 2016, p.12). Para além do referido anteriormente, foi também possível desenvolver o controlo progressivo do corpo, sendo que tal como refere Silva *et al* (2016), a criança deverá ter oportunidade de aperfeiçoar diferentes habilidades, por meio da exploração do corpo com os objetos.

Nesta atividade a avaliação assentou, fundamentalmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados não só no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, como também, ao empenho, à motivação e à participação. O desempenho na atividade e a capacidade de controlo do corpo foram igualmente aspetos avaliados.

6.2.2.3. Do amarelo à gelatina

A presente atividade intitula-se do *Do amarelo à gelatina* e surgiu com o intuito de confeccionar uma gelatina, estando esta associada à abordagem e exploração da cor amarela.

Neste sentido, e de modo a introduzir a atividade, a história *Aprende as cores com o Vítor*, de Jan Ivens, foi lida e explorada, em grande grupo, no que concerne às páginas respeitantes à cor amarela. Segundo Silva *et al* (2016), as histórias lidas e exploradas pelo educador permitem a abordagem do texto narrativo, suscitam o desejo de aprender a ler, desenvolvendo o gosto e o interesse pelo livro e pela escrita. Cavalcanti (2006) acrescenta que as histórias são um meio de desenvolvimento para as crianças que permitem conhecerem-se a si mesmas, como ao meio que as rodeia. Segundo Machado (1994), citado por Dias & Neves (s.d.), as histórias são um recurso pedagógico que fomentam a capacidade de compreensão e de interpretação.

Assim, e de modo a iniciar a atividade, informou-se o grande grupo que seria confeccionada uma gelatina. Neste sentido, todos os ingredientes foram apresentados e explorados, com base na leitura e apresentação da receita, tendo em atenção aspetos como o quente e o frio, a cor e a quantidade. Durante a exploração, grande parte das crianças participava ativamente, demonstrando compreender e conhecer todas as noções referidas anteriormente.

Consoante Silva *et al* (2016), o educador deve ler receitas para as crianças, proporcionando, deste modo, o contato com diferentes textos, fazendo com que estas compreendam a necessidade e as funções da escrita. Ademais, o contato com diferentes tipos de textos possibilita a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas respetivas convenções. Os autores, acrescentam ainda que, é basilar integrar no quotidiano das crianças uma multiplicidade de textos e de suportes como forma de enquadramento e desenvolvimento de ações. Sim-Sim (2007) complementa que os textos instrucionais, como as receitas, visam a concretização de algo em concreto, seguindo um conjunto de procedimentos sequencias enunciados, sendo essenciais no processo de aprendizagem.

Primeiramente, explicou-se ao grande grupo que, como a água estava muito quente, teria de ser um adulto a deitar as duas chávenas de água quente no recipiente. Após colocar a água quente no recipiente, deu-se continuidade às etapas da receita, solicitando que as crianças desempenhassem algumas das tarefas, como adicionar a água fria e os pacotes de gelatina. Neste sentido, as crianças desempenharam um papel ativo e

interventivo no decorrer de todo o processo. Perante Silva *et al* (2016), a criança deve desempenhar um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, devendo ser encarada como um sujeito e agente de todo o processo educativo. Ademais, a Convenção dos Direitos da Criança (1989), defende, igualmente, este mesmo papel ativo da criança, sendo este um direito de cidadania. Assim, e segundo Oliveira-Formosinho (2007), a educação não pode ser encarada como um modelo transmissivo que considera a criança como um elemento passivo e recetor de saberes e conhecimentos. Como tal, Portugal (2009) defende a valorização da autonomia e do papel ativo da criança na construção do seu conhecimento.

Aquando da confeção da gelatina, todas as crianças permaneciam atentas e interessadas, manifestando curiosidade em conhecer e observar todos os procedimentos.

Findados todas as etapas explanadas na receita, o recipiente passou por todas as crianças de modo a que houvesse a possibilidade de sentirem o cheiro. Apesar de nenhuma criança identificar o fruto presente na gelatina, foi possível desenvolver os sentidos das mesmas, nomeadamente o olfato. Para além deste aspeto, incidiu-se novamente nas cores primárias, particularmente, no amarelo.

Figura 27: Confeção da gelatina



Esta atividade decorreu de forma muito positiva. Todas as crianças participaram e mostraram-se envolvidas na mesma. Estas demonstravam satisfação e orgulho sempre que participavam na confeção da geleia, sendo que o momento em que degustaram a

mesma foi essencial durante todo este processo pois, tiveram a possibilidade de saborear algo que tinham confeccionado.

Nesta atividade a avaliação assentou, fundamentalmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados não só no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, como também, ao empenho, à motivação e à participação.

6.2.3. Projeto com a Comunidade Educativa

A relação entre escola e a comunidade educativa assume, cada vez mais, uma centralidade crescente no processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, a escola não pode ser encarada como “uma organização social isolada, a qual se valida e justifica internamente. A escola deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade” (Alves & Varela, 2012, p. 39).

Cardoso (2013) defende que a escola deve ter consciência do papel que exerce na comunidade onde está inserida, sendo que deve estabelecer relações com as diferentes instituições envolventes.

O envolvimento da comunidade “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) enriquece os próprios pais e mães (...) e enriquece a própria ação educativa que as próprias famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1998, p.55). Conforme Silvestre, Gomes, Fialho & Cid (2001), é fundamental “investir na comunicação, desenvolver as capacidades dos atores organizacionais e intensificar e rentabilizar as interações entre a escola, a família e a comunidade” (p.2859).

Como tal, “envolver para desenvolver” foi o ponto de partida para o presente projeto com a comunidade educativa (Marques, 2003, citado por Alves & Varela, 2012, p.38).

O projeto com a comunidade visava a celebração do Dia Nacional do Pijama, sendo “um dia educativo e solidário feito por crianças que ajudam outras crianças” (Mundos de Vida, 2012). O Dia Nacional do Pijama celebra-se a 20 de novembro, sendo esta data coincidente com o Dia da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Em termos globais, o projeto operacionalizado tinha como objetivo primordial lembrar que “uma criança tem direito a crescer numa família”(Mundos de Vida, 2012).

Figura 28: Cronograma das atividades

21 de Novembro
Dia Nacional do Pijama
2016

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	
08:00 – 09:00	Acolhimento
	Barrigas Coladas (Sala de Transição)
	Vagens de Sanho (Sala dos 4 anos)
09:00 – 09:30	Despertar Dançando (Sala dos Borboletas)
	Atividades Livres no Interior (Sala dos 5 anos)
	Atividades Livres no Exterior
09:30 – 10:20	Lanche Convívio no Exterior
	Barrigas Coladas (Sala de Transição)
	Vagens de Sanho (Sala dos 4 anos)
10:20 – 11:05	Despertar Dançando (Sala dos Borboletas)
	Atividades Livres no Interior (Sala dos 5 anos)
	Atividades Livres no Exterior
11:05 – 11:45	Desfile de Pijamas

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

Neste sentido, o projeto foi desenvolvido em parceria com as duas colegas que se encontravam a estagiar na mesma instituição. Este projeto foi desenhado tendo em consideração as características das crianças da instituição pois, muitas destas viviam num meio familiar desestruturado, existindo segregações da família biológica. Para além do referido anteriormente, o projeto envolveu ainda, a colaboração das famílias que auxiliaram ao vestirem os seus educandos com o pijama, permitindo, deste modo, a concretização efetiva do projeto. A colaboração das educadoras da instituição, como também das auxiliares da ação educativa, foi igualmente fundamental para a execução dos objetivos delineados.

O projeto desenvolvido envolvia as cinco salas de EPE existentes na instituição, sendo que existiam cinco espaços distintos, pelos quais os grupos foram distribuídos, havendo rotação dos mesmos pelos espaços.

As atividades/estratégias existentes em cada espaço basearam-se na pedagogia da participação, sendo que a diferenciação pedagógica foi um dos conceitos tidos em atenção pois, as atividades eram adequadas às características, interesses, potencialidades e fragilidades de cada grupo de crianças. Conforme Zabalza (1992), as atividades não podem ser encaradas nem implementadas separadamente do âmbito mais geral da identidade dos sujeitos envolvidos. Conforme Silva *et al* (2016), é fundamental valorizar e considerar as características individuais de cada criança, respeitando-as e dando respostas às suas diferenças, de modo a que todas se sintam integradas no grupo.

Figura 29: Crianças com os respectivos peluches



Na Sala de Transição, operacionalizou-se a atividade designada *Barrigas Coladas*, sendo que objetivo principal consistia em que as crianças formassem pares e segurassem entre as suas barrigas os peluches que haviam trazido de casa, vencendo o par que aguentasse mais tempo sem deixar cair o peluche. Esta atividade consoante a faixa etária era adaptada. Para as crianças da Sala de Transição, da Sala das Estrelinhas e da Sala dos 4 anos o objetivo consistia em dançar com par, segurando o peluche entre as barrigas, sendo que sempre que um par deixava cair o peluche, era desclassificado. Para as crianças da Sala das Borboletas e da Sala dos 5 anos o desafio assentava em ultrapassar a linha da meta, juntamente com o seu par, novamente sem deixar o peluche cair, ganhando o par que primeiro atingisse a meta.

Em termos globais, esta atividade decorreu de forma positiva. Todos os grupos conseguiram alcançar os objetivos propostos, manifestando estar envolvidos na atividade. Através desta, as crianças “conheceram e usaram melhor o seu corpo, participaram em formas de cooperação e competição saudável, seguiram regras para agir em conjunto, organizaram-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos” (Silva *et al* 2016, p.43-44).

Figura 30: Crianças da Sala de Transição



Na Sala dos 4 anos, a atividade foi orientada por outra colega estagiária, sendo esta designada *Viagens de Sonho*, cujo o principal intuito era proporcionar o contato com diferentes textos e obras, fomentando o gosto pelo ato de ler e ouvir ler histórias. Também esta atividade decorreu de forma positiva. Os alunos exploravam as histórias, demonstrando prazer em ouvir ler as mesmas. Para Veloso (2005), as histórias desfazem medos, clarificam dúvidas e permitem a construção da identidade. Deste modo, “A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa pois, permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p.78).

Figura 31: Atividade desenvolvida na Sala dos 4 anos



Na Sala das Borboletas, a atividade desenvolvida intitulava-se *Despertar Dançando* e o objetivo da mesma consistia em que as crianças dançassem ao som da música e, quando a música parava, estas deviam realizar as instruções formuladas pelo adulto (por exemplo, juntar-se com os colegas de pijama azul). Em concordância com Silva *et al* (2016), a dança permite o enriquecimento das possibilidades de expressão e de comunicação. Por meio da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente. Em termos globais, a dança fomenta o desenvolvimento emocional, motor, pessoal, bem como, o trabalho em grupo. Apesar de algumas crianças manifestarem dificuldades em concretizar as instruções fornecidas, os principais objetivos foram alcançando e as crianças manifestavam estar envolvidas na atividade, demonstrando satisfação.

Os outros dois espaços de atividades localizavam-se no exterior e eram orientados pelas educadoras de cada grupo, sendo que este espaço era destinado à prática de atividades livres.

O projeto, para além de contemplar a realização de atividades livres e orientadas, englobava ainda, a existência de um lanche partilhado entre todos os grupos de crianças, vinculando-se, desta forma, não só o espírito de partilha e as interações sociais, como também, o reconhecimento de pertença a um grupo.

Figura 32: Lanche partilhado



O projeto inerente ao Dia Nacional do Pijama terminou com um desfile de pijamas no exterior, no qual as salas desfilaram à vez. Apesar de algumas crianças, inicialmente, estarem um pouco inibidas e envergonhadas, todas conseguiram desfilar, manifestando prazer e satisfação, sendo que as crianças estavam envolvidas e motivadas. Para Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011), a motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.

Figura 33: Desfile



Em termos globais, a atividade decorreu de forma positiva. Apesar de estarem envolvidas cinco salas, com a colaboração de todas as educadoras e assistentes operacionais foi possível proporcionar um dia diferente e agradável a todas as crianças. Através do presente projeto foi possível envolver não só as crianças da instituição, como também, os pais/encarregados de educação e as equipas pedagógicas de cada sala. Esta

envolvência foi fundamental pois, tornou a aprendizagem das crianças mais rica e significativa.

6.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na Sala de Transição

A presente reflexão debruça-se na prática pedagógica decorrente na EPE. Esta apresenta-se como algo de suma importância pois, segundo Coutinho *et al* (2009), no âmbito educacional, a prática e a reflexão assumem uma interdependência relevante na medida em que, a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir (p.358). “A reflexão sobre a prática emerge como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional. Esta abordagem permite uma integração entre a teoria e a prática e desafia a reconsideração dos saberes científicos com vista à apresentação pedagógica” (Infante, Silva & Alarcão, 1996, p.154).

A EPE, tal como estabelecido na Lei-Quadro, destina-se a crianças entre os três anos de idade e a entrada na escolaridade obrigatória. Segundo as Silva *et al* (2016), este período corresponde à primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Esta, em complemento com a ação educativa das famílias, deve contribuir para formação de indivíduos solidários, autónomos, responsáveis, críticos e criativos.

A EPE, tal como os restantes níveis de escolaridade, deve basear-se nas competências já adquiridas pelas crianças, reforçando-as, ampliando-as e enriquecendo-as. Desta forma, a função da EPE “não é a de construir novas aprendizagens mas, a de enriquecer os âmbitos de experiência das crianças” (Zabalza, 1998, p.20). A criança, ao entrar na escola, é portadora de vivências e destrezas que devem ser encaradas como alicerces de desenvolvimento. Neste sentido, a EPE deve proporcionar um conjunto de experiências amplas, ricas e diversificadas.

Quanto à prática pedagógica, e como referido anteriormente, esta desenvolveu-se na EB1/ PE e Creche da Nazaré, nomeadamente na Sala de Transição. No que diz respeito ao estabelecimento educativo, e segundo as Silva *et al* (2016), este deve estar organizado de forma a facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Deve proporcionar e garantir a interação entre os diferentes intervenientes e a gestão adequada de recursos materiais e humanos. No decorrer da intervenção pedagógica, constatou-se que o edifício do Infantário Girassol seguia os ideais defendidos pelas orientações. Neste verificou-se uma organização, tendo em atenção, não só as características das crianças mas também, as suas necessidades, fragilidades e potencialidades. O edifício funcionava tendo em atenção

o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, de uma forma plena, integrada e contextualizada.

No que concerne à sala de atividades e à organização do espaço da mesma, segundo Silva *et al* (2016), esta representa as intenções do educador e da dinâmica do grupo. É fundamental que a criança conheça o espaço e as suas possibilidades para o desenvolvimento da sua independência e autonomia. Assim, as crianças devem conhecer e compreender o modo como o espaço está organizado. Quanto aos materiais disponíveis, estes para além de respeitarem os critérios de variedade e qualidade devem, essencialmente, proporcionar o mais variado conjunto de aprendizagens. Desta feita, e desde o início da prática, verificou-se que todo o espaço estava organizado tendo em atenção os interesses e as necessidades das crianças. Verificou-se ainda que, todo o grupo, apresentava autonomia e independência na exploração do espaço.

Inicialmente, e durante 30 horas, desenvolveu-se um período de observação participante, sendo este período fundamental na medida em que, permitiu uma proximidade exata e concisa, permitiu compreender o contexto, bem como, as pessoas que nele se movimentavam e as interações que estabeleciam entre si. Através desta componente, houve a possibilidade de conhecer a instituição, o grupo de crianças da Sala de Transição, a equipa pedagógica da mesma e as rotinas diárias. Possibilitou ainda, ter conhecimento das dinâmicas e das características do mesmo e da metodologia utilizada pela educadora. Em termos globais, este período de observação foi imprescindível, uma vez que, possibilitou a recolha de dados e informações que, conforme Trindade (2011), permitem uma outra perspetiva, nomeadamente, sobre a pertinência e os efeitos das atividades no processo de aprendizagem. Durante este período de observação participante desenvolveu-se um conjunto de atividades simples, cujo objetivo primordial assentava na promoção do contacto com as crianças, bem como na promoção da interação entre as mesmas. As atividades baseavam-se em jogos, onde as crianças tinham a possibilidade de desenvolver múltiplas competências. Estas atividades foram fulcrais para este processo de intervenção pois, para além de possibilitarem o contacto direto com as crianças, permitiram iniciar a construção do conhecimento sobre as características do grupo, quais as suas necessidades, interesses, fragilidades e potencialidades.

No que diz respeito ao relacionamento com a educadora cooperante e com as assistentes operacionais, este baseou-se, essencialmente, na cooperação, na colaboração, na interajuda, na partilha, no envolvimento e no diálogo.

Relativamente à educadora cooperante, como referido anteriormente, estabeleceu-se uma relação de cooperação e de colaboração. Uma relação baseada no diálogo, na partilha de ideias e de conhecimentos. Esta relação baseou-se na liberdade e na confiança.

No que concerne ao grupo de crianças, este era heterogéneo, no que concerne à autonomia, ao comportamento, aos interesses e às necessidades. Esta mesma heterogeneidade, conforme Tomlinson (2007), exige que o educador recorra à diferenciação pedagógica com a finalidade de satisfazer os interesses e as necessidades individuais. Desde o início, procurou-se estabelecer uma relação de confiança e de segurança com as mesmas, através de um ambiente de proximidade. Ao longo de toda a intervenção, o grupo mostrou-se empenhado, interessado e envolvido nas atividades.

No decorrer de toda a intervenção privilegiou-se a diversificação de atividades. Todas estas eram planeadas segundo os interesses, as necessidades, as fragilidades e as potencialidades do grupo. Pois, segundo Zabalza (1992), as atividades não podem ser encaradas nem implementadas separadamente do âmbito mais geral da identidade dos sujeitos envolvidos. As atividades visavam uma “(...) aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). As atividades visavam o desenvolvimento de inúmeras competências e aprendizagens. Estas objetivavam o enriquecimento de domínios não só na Área de Formação Pessoal e Social, como também, na Área de Expressão e Comunicação e na Área de Conhecimento do Mundo, sendo que as crianças tinham um papel ativo na construção dos seus próprios conhecimentos.

As atividades implementadas implicavam a partilha de responsabilidades, a tomada de decisões por parte das crianças e a liberdade individual. Visavam o desenvolvimento de inúmeras habilidades como a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade. Em termos globais, e aquando da planificação das atividades, cada criança era considerada como ser único, com capacidades, características e interesses próprios, sendo que cada criança possui um processo de desenvolvimento próprio e singular. Como tal, era tido em atenção as características das crianças de modo a criar oportunidades e contextos que permitissem a realização de todas as suas potencialidades. A criança era encarada como detentora de conhecimento e curiosidade, que procura conhecer e compreender o mundo que a rodeia. Neste sentido, partia-se das experiências da criança, valorizando os seus saberes, escutando e considerando as suas opiniões, apoiando, deste modo, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda no âmbito das atividades desenvolvidas na Sala de Transição, destaque-se o projeto desenvolvido com as crianças sobre as cores. Com este projeto, para além de ser possível o desenvolvimento da aprendizagem sobre as cores, foi possível conciliar um conjunto de atividades, como o diálogo, a partilha dos objetos trazidos de casa pelas crianças, o contacto com a literatura e com as artes visuais. Em cada dia era abordada uma cor, era estabelecido um diálogo com as crianças sobre a mesma, era explorada uma história, bem como, os objetos trazidos pelas crianças. Em cada dia era desenvolvida uma atividade de artes visuais com o recurso a técnicas diferentes. Recorreu-se a esta atividade pois, conforme Read (1980), citado por Zabalza (1992), no período da EPE a arte pode atuar como uma linguagem especial para exprimir os sentimentos das crianças, como um meio para eliminar ou atenuar as tensões ou ainda, como uma atividade provocadora de prazer.

No decorrer da prática, visou-se proporcionar momentos de atividades livres pois, estes constituem uma oportunidade diária em que as crianças se envolvem em atividades lúdicas. Estas têm oportunidade de correr, de saltar, de baloiçar, de brincar e de rebolar. Realizam brincadeiras de “faz de conta” onde desempenham inúmeros papéis sociais. As atividades livres são também, um contexto de aprendizagem onde se desenvolvem competências, como a representação criativa, a linguagem, a literacia, a iniciativa e as relações pessoais. Estas atividades permitem às crianças expressar-se e exercitar-se de formas que habitualmente não lhes são permitidas. Estas desenvolvem brincadeiras saudáveis e contactam com a natureza.

Relativamente à intervenção com a comunidade, esta teve como temática a celebração do *Dia da Pijama*, sendo um dia de cariz educativo e solidário. Este foi planeado juntamente com duas colegas e com a colaboração de alguns membros da instituição e dos pais das crianças. Em termos globais, foi um dia recheado de atividades onde as crianças tiveram a possibilidade de contactar com as crianças de outras salas. Conforme Silva *et al* (2016), este tipo de atividades permite que a criança compreenda e aceite regras de convivência pois, os primeiros anos da EPE constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendem a estabelecer relações, bem como, a desenvolver competências sociais e comunicacionais. Estas possibilitam ainda, o ampliar e o enriquecer das competências sociais. Assim, é através da interação que a criança se desenvolve e aprende a relacionar-se com o outro. Em termos globais, a atividade decorreu como planificada. Apesar de todos os obstáculos e dificuldades, os objetivos foram alcançados com sucesso.

No tocante ao projeto de IA, cuja problemática assentava na fragilidade das interações sociais, nomeadamente nos comportamentos agressivos e conflituosos estabelecidos entre as crianças, este foi fundamental para, não só compreender a importância do ciclo de IA, mas também por possibilitar o atenuar de uma problemática. Ademais, esta permitiu alcançar a qualidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que esta poderá ser encarada como um desafio para todos os profissionais que pretendem aperfeiçoar as práticas educativas. Oliveira, Pereira & Santiago (2004) defendem que a IA tem como finalidade promover a mudança, encontrando respostas e soluções para as problemáticas detetadas.

No desenrolar da intervenção, compreendeu-se a importância da planificação, sendo que o ato de planear pressupõe que o educador reflita sobre as suas intenções. A planificação permite ainda, prever situações e experiências de aprendizagem, organizando os recursos necessários. O educador planifica não só com o intuito de antecipar e prever o que vai acontecer, mas também, para estar preparado para acolher as propostas das crianças e integrar situações imprevistas que sejam potenciadoras de aprendizagem. Segundo Roldão (2009), planificar de forma eficaz pressupõe assumir uma postura estratégica, isto é, organizar um percurso orientado, de modo a atingir as finalidades pretendidas. Para Pacheco (2001), a planificação permite a organização e a contextualização das ações pedagógicas, sendo que Arends (1995) acrescenta que a planificação poderá ser um meio que possibilita ultrapassar os problemas existentes,

Relativamente à avaliação, esta permitiu recolher “informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Silva *et al*, 2016, p.15). A avaliação não deve ter como objetivo primordial classificar a aprendizagem da criança, as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Esta deve ser encarada como um elemento para a aprendizagem. Como tal, recorreu-se essencialmente à observação direta e ao registo, por meio de diários de bordo e de registos fotográficos, atentando em aspetos considerados importantes.

Aquando da intervenção destacou-se a importância do trabalho cooperado pois, este permite que as crianças tenham a oportunidade de partilhar os seus pontos de vista e de participar na resolução de problemas colocados por uma tarefa comum. Através do trabalho cooperado, a criança desenvolve-se e contribui para o desenvolvimento do outro. Para Lopes & Silva (2008), a partilha de recursos, objetos e espaços promove o desenvolvimento de múltiplas competências sociais determinantes para o desenvolvimento de aprendizagens cooperativas.

Constatou-se ainda, a relevância da participação e do envolvimento das famílias no processo educativo. Na medida em que, a integração progressiva das famílias, através de uma presença ativa e cooperada, permite a construção de uma cultura formativa e complementar.

Durante a prática, foram sentidas algumas dificuldades, nomeadamente em planificar e adequar as atividades à idade e às características das crianças. Dada a idade, as necessidades, as fragilidades e as potencialidades das mesmas era difícil adotar atividades e estratégias em que todo o grupo pudesse participar de forma positiva, diferenciada e inclusiva. Assim, atentar, observar, registar e documentar o que as crianças diziam e faziam, o modo como aprendiam e interagiam, o modo como pensavam e os seus interesses foi uma estratégia fundamental para seleccionar as estratégias mais adequadas a utilizar.

Por fim, importa destacar que esta experiência possibilitou a aquisição de novos saberes e conhecimentos. Possibilitou o desenvolvimento de inúmeras competências e capacidades e, essencialmente, proporcionou contextos de aprendizagem. O presente estágio constitui-se como uma experiência enriquecedora, não só a nível profissional, como também, a nível emocional, sendo que no âmbito da formação, o que importa, “não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem” (Freire, 2012, p.26).

Ademais, a presente intervenção pedagógica possibilitou o início da construção de uma identidade profissional, sendo esta, conforme Silva (2007), construída de forma gradual, por meio da interação entre as experiências vividas, as aspirações e os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer de uma formação contínua e inicial.

Capítulo VII - Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O capítulo VII concerne, substancialmente, na intervenção pedagógica realizada na EB1/PE da Achada, na valência do 1.º Ciclo, nomeadamente no 4.º ano de escolaridade.

A prática pedagógica desenrolou-se na turma do 4.ºB, com alunos de idades compreendidas entre os nove e os 11 anos. Esta teve início no dia 23 de março de 2017, findando no dia 19 de junho do mesmo ano, sendo que as três primeiras semanas foram, essencialmente, de observação participante. O período de prática pedagógica desenvolveu-se no turno da tarde, atingindo um total de 120 horas.

Este capítulo tem como propósito contextualizar toda a intervenção desenvolvida na turma do 4.ºB. Inicialmente, é apresentada uma breve caracterização do meio envolvente da instituição, nomeadamente da freguesia de S. Roque. Continuamente, é evidenciada uma breve descrição do edifício, sendo feita menção aos principais aspetos do mesmo. Sucessivamente, é concretizada uma caracterização da sala e, no seguimento, surge uma referência ao grupo de alunos, bem como ao contexto familiar dos mesmos.

Ademais, o presente capítulo faz também alusão ao projeto de IA desenvolvido aquando da práxis educativa, como também, às estratégias operacionalizadas no decorrer do mesmo. O capítulo é procedido por algumas das atividades desenvolvidas aquando a intervenção pedagógica, bem como, do projeto operacionalizado com a comunidade educativa.

Por fim, o capítulo VII termina com uma breve reflexão alusiva a toda a intervenção realizada na turma do 4.ºB.

7.1. Contextualização do ambiente educativo

De acordo com Zabalza (1992), o ambiente educativo, como contexto de aprendizagem, contempla uma multiplicidade de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, por conseguinte, de limitações ou possibilidades para o desenvolvimento de atividades.

Neste sentido, e com o intuito de garantir a qualidade do ambiente educativo, é fundamental que este seja preparado e estruturado, tendo em consideração as singularidades de cada aluno, respeitando, deste modo, as necessidades e potencialidades dos mesmos.

Para Zabalza (1998), o ambiente educativo manifesta influências diretas e simbólicas no processo de ensino/aprendizagem. No respeitante às influências diretas, estas ocorrem quando o meio dificulta ou facilita um determinado comportamento. Por outro lado, as influências simbólicas aludem à interpretação que o ser humano formula do ambiente, influenciando, de igual forma, a sua conduta.

Na educação, existe uma multiplicidade de fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, particularmente, o meio social e cultural em que estão envolvidos. A organização da escola, do espaço e do tempo, bem como, o contexto familiar, são fatores que determinam a aprendizagem.

Assim, e de modo a promover uma aprendizagem de qualidade, o professor deve considerar os aspetos acima enunciados, com a finalidade de respeitar as diferenças existentes na sala de aula.

Por conseguinte, e considerando o ambiente educativo essencial no processo de aprendizagem, é basilar conhecê-lo pois, este deve determinar o modo como as atividades são operacionalizadas.

7.1.1. Caracterização do Meio envolvente

Conhecer o meio envolvente do estabelecimento educativo e “ter consciência dos vários problemas sociais, sobretudo dos que gravitam em volta da escola” (Cardoso, 2013, p. 364) é determinante para que o docente adequa as suas práticas e estratégias pedagógicas e compreenda as diferentes dificuldades dos alunos, em relação ao meio do qual são provenientes.

Neste sentido, a EB1/PE da Achada, está inserida numa zona urbana, pertencente à freguesia de S. Roque, no concelho do Funchal, sendo que admite alunos provenientes de outras freguesias e concelhos. A freguesia de S. Roque possui uma área de 7,52 km² e abarca uma população de cerca de 9 385 habitantes.

A presente freguesia engloba os sítios da Achada, Lombo Segundo, Fundoa, Alegria, Lombo de São João, Santana, entre outros.

Figura 34: Imagem de satélite da EB1/PE da Achada



Fonte: <https://www.google.pt/maps/place/EB1%2FPE+da+Achada>

A freguesia de S. Roque possui um Centro Cívico onde funcionam os serviços autárquicos da mesma, nomeadamente a Junta de Freguesia e a Casa do Povo. Para além do referido, existem ainda, outros organismos e instituições, tanto a nível de saúde, como de desporto, de cultura, de comércio e de solidariedade social.

Esta freguesia possui um conjunto de infraestruturas e condições que permitem satisfazer as necessidades da população residente, caracterizando-se por promover uma multiplicidade de atividades sociais, culturais, recreativas e desportivas.

No que diz respeito à educação, a freguesia de S. Roque é servida tanto por escolas da rede pública como da rede privada.

7.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada

Segundo Zabalza (1992), o espaço constitui-se como uma estrutura de oportunidades, como uma estrutura externa que “favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e desenvolvimento das atividades” (p. 120).

Para Zabalza (1992), o espaço escolar pode ser encarado como um contexto de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, mas também, como um contexto de significados. Neste sentido, a escola deve estar organizada com o intuito de satisfazer as necessidades dos alunos.

A EB1/PE da Achada foi inaugurada a 21 de setembro de 2009. Localiza-se na Estrada Dr. João Abel de Freitas, numa zona urbana da freguesia de S. Roque do Funchal.

Figura 35: Frente da EB1/ PE da Achada

Relativamente à oferta educativa, a EB1/PE da Achada disponibiliza três valências, o Pré-Escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, como também, o Ensino Recorrente.

Segundo o Projeto Educativo de Escola (2016), intitulado *Crescer em harmonia*, esta escola pública visa contribuir para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens, promovendo uma identidade harmoniosa que gere o sucesso escolar, com base numa perspetiva inclusiva, permitindo que os alunos se tornem seres críticos, criativos, responsáveis, tolerantes e autónomos.

A EB1/PE da Achada caracteriza-se pela proximidade ao centro da cidade e por ser de fácil acesso a todo município.

O edifício possui uma construção moderna, sendo constituído por um prédio único de dois pisos circundados por pátios e zonas verdes. Este contém adaptações para mobilidades reduzidas, como rampas e casas de banho apropriadas. A escola utiliza ainda, um sistema de energias renováveis, como os painéis solares.

No piso inferior encontram-se duas arrecadações, duas escadas de acesso direto à escola e uma área de estacionamento.

No rés-do-chão, encontra-se a receção, a secretaria, o gabinete da direção, uma sala de unidade especializada, três sala de atividades para a EPE, uma arrecadação, a cantina, um espaço polivalente, uma lavandaria, uma cozinha, casas de banho destinadas, não só para os alunos, como também, para o pessoal docente e não docente. No rés-do-chão verifica-se, igualmente, um pátio coberto e um parque infantil.

No 1.º piso existem quatro sala de atividades curriculares, uma sala de estudo, uma sala de informática, uma sala de apoio pedagógico, uma sala de música, uma sala de expressão plástica, uma biblioteca, uma sala de professores, um campo polidesportivo, duas arrecadações e ainda, casas de banho destinadas, não só para os alunos, como também, para o pessoal docente e não docente.

No que concerne aos recursos humanos, a escola possui técnicas superiores, uma coordenadora administrativa, assistentes operacionais, assistentes técnicas, ajudantes de ação Educativa do Pré-Escolar, psicólogas, docentes de educação de infância, docentes do 1.º Ciclo e ainda, docentes especializadas.

A maior parte dos alunos que frequentavam a escola eram oriundos de famílias estruturadas, de nível socioeconómico médio. No entanto, existiam alguns casos que apresentam problemas graves, cujas famílias são acompanhadas pelos serviços competentes.

7.1.3. A turma do 4.ºB

7.1.3.1. A organização do ambiente educativo da sala

“O espaço é também um contexto de significações. A distribuição e o equipamento do espaço escolar acabam por ser o cenário em que atuam as figuras das mensagens educativas” (Zabalza, 1992, p.121).

O espaço, enquanto elemento essencial do processo educativo e, enquanto promotor do desenvolvimento, traduz a intencionalidade do professor, como também, a dinâmica do grupo. Assim, a sala deve ser organizada tendo em atenção os interesses, as necessidades, as potencialidades e as fragilidades dos alunos.

Conforme Sanches (2001), a organização da sala desempenha um papel fundamental no clima de trabalho, sendo, como tal, um fator essencial para o desenvolvimento das aprendizagens.

Relativamente à sala do 4.º B, esta possuía um espaço amplo, organizado, arejado e bem iluminado. Disponha de uma porta de entrada e ainda, de uma janela que ocupava a parte superior de uma das paredes da sala.

Posicionada na porta, do lado direito encontrava-se o quadro preto, como também, a secretária do professor e um conjunto de três recipientes que se destinavam à separação do lixo. Do lado esquerdo situavam-se os armários reservados à arrumação dos livros, dos cadernos e dos materiais dos alunos. À frente da porta de entrada era possível observar a grande janela que ocupava toda a parte superior da parede.

Por fim, e entre a parede que possuía os armários de arrumação e a parede que possuía a janela, era possível constatar a parede que continha os placards, destinados à exposição dos trabalhos dos alunos. Junto a esta parede, encontrava-se, também, um conjunto de mesas e cadeiras organizadas.

No que diz respeito à disposição das mesas, a sala estava organizada em duas partes, facilitando deste modo, a livre circulação. Do lado da secretária, as mesas apresentavam-se aos pares, sendo que existiam quatro filas de mesas. Do outro lado, as mesas encontravam-se organizadas em grupos de quatro, existindo igualmente quatro filas de mesas.

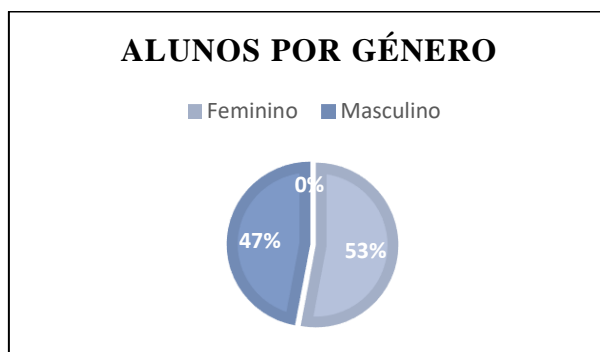
Figura 36: Sala do 4.ºB



7.1.3.2. A organização do grupo de alunos

Lopes & Silva (2010) consideram que é fundamental que o professor conheça os conteúdos e os processos de ensino/aprendizagem porém, defendem que o professor deve conhecer, principalmente, os alunos, as suas potencialidades, fragilidades e interesses.

A turma do 4.º B era constituída por 17 alunos com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos, sendo que oito eram sexo masculino e nove do sexo feminino. Importa destacar que, o grupo possuía dois alunos com NEE, sendo estes acompanhados por uma docente do Ensino Especial.

Gráfico 7: Distribuição dos alunos do 4.º B por género

A turma do 4.ºB caracterizava-se por ser heterógena, no que diz respeito à autonomia, ao comportamento, aos interesses, às fragilidades, às potencialidades e às necessidades. Era um grupo divertido, ativo, dinâmico e comunicativo, sendo constituído por alunos sociáveis, participativos, afetivos e curiosos pelo meio envolvente.

Na área do Português, nomeadamente no domínio da Oralidade, os alunos apresentavam uma boa interação discursiva. Estes demonstravam uma boa capacidade de compreensão e de expressão, conseguindo produzir um discurso oral com correção. No domínio da Leitura e da Escrita, grande parte dos alunos realizava uma leitura fluente, com uma velocidade e precisão adequadas, compreendendo os textos explorados na sua totalidade. Os alunos escreviam textos diversos, respeitando as regras de ortografia e de pontuação. Usavam um vocabulário adequado e específico para os temas propostos, escreviam frases completas, respeitando as relações de concordância entre os seus elementos. No domínio da Gramática, grande parte dos alunos conhecia as propriedades das palavras e compreendia aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático. Estes reconheciam as classes de palavras, compreendiam os processos de formação e de organização do léxico, como também, analisavam e estruturavam unidades sintáticas.

A área da Matemática correspondia à área fraca. No domínio dos Números e Operações, os alunos efetuavam divisões inteiras, simplificam frações, multiplicavam e dividiam números racionais não negativos e representavam números racionais por dízimas. No domínio da Geometria e Medida, os alunos possuíam algumas noções de localização e orientação no espaço, de figuras geométricas, como também, possuíam algumas noções de medidas, nomeadamente de áreas, volumes e capacidades. No domínio da Organização e Tratamento de Dados, os alunos utilizavam frequências relativas e percentagens.

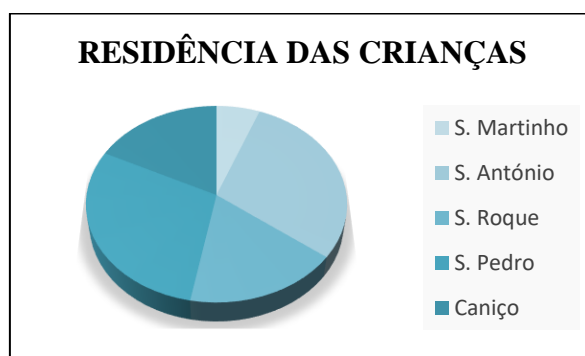
Relativamente à área do Estudo do Meio e, apesar de minimizada em detrimento do Português e da Matemática, esta era considerada a área forte. Os alunos estruturavam o conhecimento de si mesmos, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes. Estes identificavam elementos básicos do meio físico envolvente (relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico), como também identificavam os principais elementos do meio social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e atividades humanas) comparando e relacionando as suas principais características. Estes identificavam problemas concretos relativos ao seu meio, desenvolviam e estruturavam noções de espaço e de tempo e identificavam alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal. Grande parte dos alunos utilizava alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação. Por fim, estes reconheciam e valorizavam o seu património histórico e cultural e desenvolviam o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

7.1.3.3. Contexto familiar dos alunos

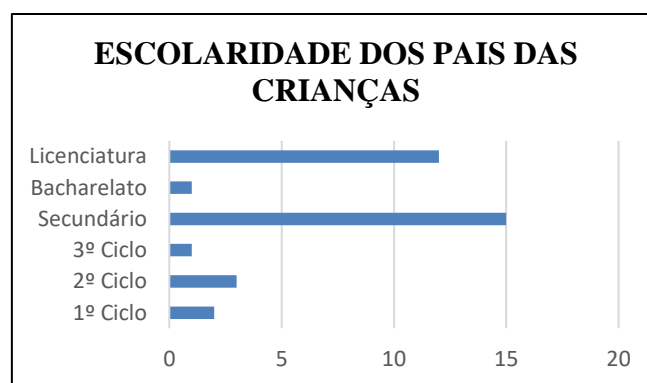
O professor deve considerar o meio envolvente dos alunos como o ponto de partida pois, quando um aluno ingressa na escola, já possui um conjunto de experiências e vivências. Perrenoud (2000) afirma que é fundamental que o docente seja capaz de identificar os pré-conhecimentos dos alunos, de modo a promover situações de aprendizagem adequadas.

Neste sentido, “A família e a escola, embora diferentes na sua natureza, têm interesses, objetivos e preocupações comuns relativamente aos seus educandos. Por este motivo, estas duas instituições são complementares uma da outra” (Matos & Pires, 1994, p. 25). Como tal, é basilar que o docente conheça e compreenda os contextos familiares dos alunos.

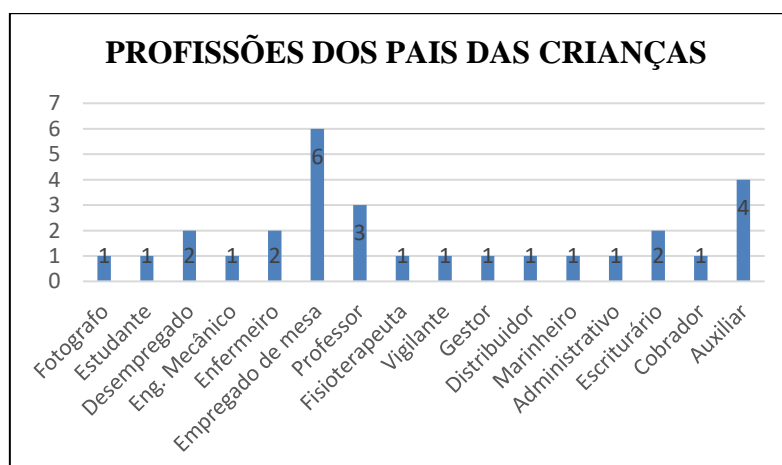
Relativamente à residência dos alunos, cinco dos mesmos residiam na freguesia de S. Pedro, cinco na freguesia de S. António, três no Caniço, três em S. Roque e, apenas um na freguesia de S. Martinho.

Gráfico 8: Distribuição dos alunos do 4.º B por residência

No respeitante à escolaridade dos pais dos alunos, 15 destes possuíam o Ensino Secundário, 12 o grau de Licenciatura, três possuíam o 2.º Ciclo, dois o 1.º Ciclo, um o 3.º Ciclo e, por fim, um possuía o grau de Bacharelato.

Gráfico 9: Escolaridade dos pais dos alunos do 4.º B

No tocante às profissões dos pais, a profissão de empregado de mesa e de auxiliar de infância eram as que mais se destacavam.

Gráfico 10: Profissões dos pais dos alunos do 4.º B

7.2. Intervenção Pedagógica na turma do 4.ºB

Como referido anteriormente, a presente prática pedagógica desenrolou-se na turma do 4.ºB, entre os meses de março e junho. Tal como na primeira prática pedagógica, anteriormente ao período de intervenção, ocorreram duas semanas de observação participante, sendo estas determinantes para todo o processo. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a observação participante ocorre quando o investigador insere-se no mundo dos indivíduos que pretende estudar, tenta conhecê-los, ganhando a sua confiança e elabora um registo sistemático de tudo o que observa.

Assim, toda a intervenção pedagógica foi adequada ao grupo de alunos, atendendo e respeitando as características individuais dos mesmos.

Ademais, nesta intervenção detetou-se uma problemática, sendo desenvolvidas múltiplas atividades e estratégias de modo a atenuar a mesma.

7.2.1. O enquadramento do problema

No decorrer da observação participante, como também, no decorrer da prática pedagógica, constatou-se que os alunos demonstravam grande interesse e curiosidade na área do Estudo do Meio. Contudo, esta área era minimizada em detrimento do Português e da Matemática.

Conforme Tomlinson (2008), é partindo dos interesses dos alunos, motivando e desafiando os mesmo que estes estarão plenamente envolvidos em todo o processo de aprendizagem.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o docente deve garantir uma formação geral comum a todos os alunos, assegurando a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões.

Neste sentido, e, para além do constatado a partir da observação direta, a problemática também foi identificada e partilhada pela professora cooperante, informação esta, recolhida através de diálogos informais com a mesma e, através de comentários tecidos durante a prática pedagógica. Porém, foi essencialmente através da observação participante que o problema foi detectado. Conforme Bento (2011), a observação participante ou participativa permite a recolha de dados, por meio da observação de um grupo, em que o observador participa e intervém como membro.

7.2.1.1. A questão de Investigação-Ação

Segundo Coutinho *et al* (2009), a IA tem como objetivos melhorar e reformular as práticas, intervindo em contextos reais. Esta, de acordo com Bento (2011), é um procedimento cíclico centrado num problema e numa questão, sendo que deve ser formulada de forma pertinente, clara e realista.

Para John Elliot (1994), citado por Lopes & Silva (2015a), os professores que recorrem à IA são produtores de conhecimento, mais que utilizadores de saberes produzidos por outros.

Uma vez que a problemática reconhecida assentava em satisfazer os interesses e as necessidades dos alunos do 4.º B, na área do Estudo do Meio, a questão de IA apresentou-se da seguinte forma:

Como satisfazer os interesses dos alunos do 4.ºB, na área do Estudo do Meio?

7.2.1.2. As estratégias desenvolvidas

Detetada a problemática e elaborada a questão de IA e, de modo a satisfazer os interesses dos alunos na área do Estudo do Meio, foram desenvolvidas estratégias de intervenção.

Neste sentido, e sempre que possível, as intervenções pedagógicas incidiam na área curricular de Estudo do Meio, sendo esta essencial no processo de formação e de desenvolvimento das competências dos alunos.

A área do Estudo do Meio, pela sua especificidade, pode ser encarada como um conjunto de fenómenos, elementos e acontecimentos que ocorrem no meio envolvente e no qual adquirem significado e relevância na vida e na ação das pessoas. Assim, e em articulação com o ME (2004), procurou-se selecionar um conjunto de conteúdos que fossem ao encontro das experiências e saberes já vivenciados anteriormente pelos alunos.

Ademais, o Estudo do Meio é uma área curricular que suscita o desenvolvimento e a aquisição de conceitos espaciais e humanos pois, engloba vários níveis de conhecimento humano, desde a experiência sensorial direta até aos conceitos mais abstratos, sendo por isso, uma mais-valia no processo de desenvolvimento dos alunos, como futuros cidadãos críticos, criativos e autónomos.

O Estudo do Meio, sendo uma área disciplinar específica no currículo do 1CEB, consagra um leque alargado de potencialidades, devendo ser explorado na sua íntegra, tornando-se, deste modo, um elemento essencial no desenvolvimento dos alunos, não devendo ser desvalorizado em relação às restantes áreas curriculares.

Para Roldão (1995), o Estudo do Meio é uma área de abertura para o futuro e da qual pode depender o sucesso dos alunos. Como tal, o professor deve refletir criticamente sobre esta área curricular e sobre as práticas didáticas adotadas. Assim, e no decorrer das estratégias, procurou-se envolver os alunos nas suas aprendizagens, partindo das experiências dos mesmos, bem como, dos conhecimentos já adquiridos, permitindo, deste modo, o desenvolvimento de capacidades cada vez mais eficazes para compreender, explicar e atuar sobre o meio, de forma consciente e criativa pois, tal como afirma Sá (1989), citado por Granja, (1995), o desenvolvimento da criança resulta da interação entre esta e o meio onde está inserida.

Pretendeu-se também, proporcionar aos alunos um conjunto de oportunidades para que estes se envolvessem em aprendizagens significativas, isto é, aprendizagens que partissem do experiencialmente vivido e do conhecimento já estruturado, permitindo o desenvolvimento de capacidades cada vez mais poderosas para compreender, explicar e atuar sobre o meio, de modo consciente e criativo.

Conforme Roldão (1995), a área de Estudo do Meio apresenta um conjunto de potencialidades para operar como eixo estruturador do currículo do 1CEB pois, esta área curricular apresenta um conjunto de conteúdos temáticos que permitem a articulação integrada entre as diferentes áreas. Esta promove o espírito crítico e criativo dos alunos, por meio do estudo direto, melhorando a prática pedagógica na sala de aula. Como tal, está não deve ser minimizada, em detrimento de outras áreas curriculares, deve sim, ser valorizada.

O Estudo do Meio é uma área privilegiada pelo seu caráter globalizante, assumindo um papel essencial no desenvolvimento das capacidades dos alunos, dentro de uma perspetiva construtivista. Segundo Rosário (2002), a aprendizagem do Estudo do Meio necessita da construção de estruturas por meio da reflexão e da abstração, não se resumindo a uma ligação de estímulo-resposta, mas sim, a uma construção individual por parte de cada aluno.

O Estudo do Meio exige experiências ativas e diretas que envolvam os sentidos e o sistema motor, habilitando o aluno para a compreensão íntima de novos conhecimentos. Como tal, as estratégias/atividades operacionalizadas visavam a participação e o envolvimento ativo de todos os alunos. Nestas atividades/estratégias, foram criados ambientes em que os alunos tornavam-se responsáveis e autónomos. Neste sentido, os alunos problematizavam e investigavam, colocavam hipóteses, pesquisavam e tratavam a informação para alcançarem alguma resposta.

Aquando da intervenção pedagógica, os alunos eram encarados como sujeitos que possuíam um conjunto de conhecimentos prévios, de experiências e de saberes que foram acumulados ao longo do seu desenvolvimento, no contacto com o meio envolvente. Neste sentido, ampliava, reforçava, valorizava e iniciava a sistematização dessas experiências, saberes e conhecimentos, de modo a permitir a realização de aprendizagens posteriormente mais complexas.

Para o ME (2004), o Estudo do Meio apresenta um conjunto de objetivos no processo de ensino-aprendizagem. Este visa estruturar o conhecimento dos alunos, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raiz. Tem também como objetivos identificar elementos básicos do meio físico envolvente (relevo, rios, fauna, flora, tempo atmosférico) e identificar os principais elementos do meio social envolvente (família, escola, comunidade e suas formas de organização e atividades humanas), comparando e relacionando as suas principais características. Para além do referido anteriormente, o Estudo do Meio visa identificar problemas concretos relativos ao meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do quadro de vida. Visa desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal.

O Estudo do Meio implica a mobilização e utilização dos saberes específicos das áreas que o integram, a mobilização e utilização dos saberes das outras áreas disciplinares, nomeadamente do Português e da Matemática. Como tal, aquando da intervenção, esta área até então excluída, era interligada com as restantes áreas curriculares.

Assim, o currículo do Estudo do Meio foi orientado de forma aberta e flexível, de modo a satisfazer os diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, como também, os seus interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades.

Neste sentido, e no decorrer da prática pedagógica desenvolvida na turma do 4.ºB realizaram-se múltiplas atividades e operacionalizaram-se diversas estratégias no âmbito da problemática detetada.

As estratégias operacionalizadas assentavam essencialmente na promoção de momentos de contacto com o Estudo do Meio, não só no âmbito da História de Portugal, como também, no domínio das Ciências da Natureza.

Apesar de com alguma dificuldade pois, esta área era minimizada em detrimento do Português e da Matemática pela professora cooperante, foram várias as atividades realizadas na turma do 4.º B.

Primeiramente, e no âmbito da História de Portugal, promoveu-se um momento de contacto com a História nomeadamente, com a temática do 25 de abril de 1974. Nesta atividade, foram criados momentos de diálogo livre, nos quais os alunos tinham a possibilidade de partilhar todos os seus conhecimentos prévios. Ainda no âmbito da temática do 25 de abril, foi proposto um trabalho de grupo, no qual os alunos elaboraram um pequeno texto sobre os principais aspetos da mesma, interligando-se deste modo, o Português com o Estudo do Meio.

Posteriormente, e no âmbito dos aspetos físicos do meio proporcionou-se a realização de experiências com alguns materiais e objetos de uso recorrente, como também, a realização de experiências com a água. Com as experiências realizadas pretendia-se, não só promover o contacto direto com o meio, como também, a aquisição e compreensão de algumas noções e conteúdos, através de uma participação ativa dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Estas experiências incidiam no princípio dos vasos comunicantes, na influência da variação da temperatura sobre a água, no estado físico e no volume dos materiais, nos conceitos de evaporação, ebulição, condensação, fusão e solidificação, entre outros fenómenos.

Uma outra estratégia, consistiu na interdisciplinaridade entre a área do Estudo do Meio e o Português. Como base na exploração do poema *Concerto de insetos*, desenvolveu-se uma atividade associada às Ciências Naturais, na qual os alunos tiveram a possibilidade de conhecer outros insetos, como também, tiveram a oportunidade de partilhar alguns dos seus conhecimentos sobre os insetos que já conheciam.

Para além das estratégias referidas anteriormente, desenvolveu-se também, uma outra atividade associada às Ciências Naturais, nomeadamente ao ciclo da água. Como base numa maquete de grande dimensão, os alunos exploraram a noção de que a água está em constante movimento, sendo que esse movimento envolve constantes mudanças de estado físico. Nesta atividade os alunos assumiram a personagem de uma gotinha de água e percorreram um percurso ao longo da maquete, realizando, deste modo, o ciclo da água.

Em termos gerais, as estratégias e atividades anteriormente apresentadas foram planeadas com o intuito de responder às necessidades e aos interesses dos alunos do 4.ºB. De um modo global, aquando da operacionalização das estratégias/atividades, todos os alunos demonstravam-se envolvidos e ativos no processo de aprendizagem. Todos demonstravam prazer e satisfação, mostrando ter compreendido todas as noções e conteúdos.

Em suma, todas as atividades/estratégias foram benéficas no processo de construção de conhecimentos e conceitos, como também, na formação e no desenvolvimento dos alunos. No entanto, saliente-se que foram poucas as oportunidades para proporcionar momentos de contacto com o Estudo do Meio, satisfazendo as necessidades e os interesses dos alunos.

7.2.2. As atividades desenvolvidas

Ao longo da intervenção pedagógica desenvolvida na turma do 4.ºB foram operacionalizadas diversas atividades, tendo por base os interesses, as potencialidades e as fragilidades dos alunos. De acordo com Joyce, Weil & Calhoun (2004), citados por Lopes & Silva (2015b), as características dos alunos constituem-se como uma variável fundamental na escolha das diferentes metodologias, estratégias e atividades.

Desta forma, no decorrer da prática pedagógica, procurou-se que os alunos desempenhassem um papel ativo e interventivo na construção dos seus conhecimentos, sendo gestores de todo o processo de aprendizagem. Assim, favoreceu-se o fim do professor como um mero transmissor de conhecimentos e promoveu-se um professor facilitador e organizador de ambiente estimulantes, ricos e diversificados, promotores de aprendizagens integrantes, contextualizadas e diversificadas.

7.2.2.1. À descoberta dos materiais e objetos

A presente atividade decorreu com o intuito de proporcionar um momento de exploração e de descoberta de materiais e objetos, através da realização de experiências, sendo que segundo Chauvel & Michel (2006), a vontade de descobrir e a curiosidade são parte integrante da criança, devendo ser potencializadas através da exploração do meio e das suas capacidades.

Estas experiências visavam, essencialmente, a observação de comportamentos dos materiais face à variação da temperatura, a constatação do princípio dos vasos comunicantes e a observação dos efeitos da temperatura sobre a água (ebulição, evaporação, solidificação, fusão e condensação). De acordo com Martins *et al* (2007), a abordagem às mudanças de estado físico das substâncias aumenta a importância que estes fenómenos apresentam no quotidiano e com as quais os alunos convivem diariamente.

Conforme Martins *et al* (2017), a necessidade de promover uma educação científica, desde os primeiros anos de escolaridade, é consensual para a maioria dos investigadores em educação. Como tal, o professor deve proporcionar momentos de

contato com a ciência pois, desta forma, responde e alimenta a curiosidade das crianças, estimulando um sentimento de admiração, interesse e entusiasmo em relação à mesma. Ademais, permite a construção de uma imagem positiva e refletida sobre a ciência e possibilita o desenvolvimento de capacidades de pensamento necessários às outras áreas. Para além do referido anteriormente, a ciência, nos primeiros anos de escolaridade, proporciona a construção de um conhecimento útil e com significado social, possibilitando que os alunos melhorem a sua interação com a realidade natural.

Neste sentido, e de modo a dar início à realização das experiências com alguns materiais e objetos de uso recorrente, contextualizou-se e preparou-se os alunos.

A primeira experiência visava a observação do comportamento dos materiais com a variação da temperatura, incidindo no conceito de dilatação e contração. Primeiramente, apresentou-se e explorou-se os materiais necessários para a realização da mesma. Seguidamente, os alunos tiveram conhecimento dos procedimentos a adotar durante a realização da experiência, com o intuito de apresentarem as suas hipóteses relativamente ao que iam observar. Durante a apresentação das hipóteses, todo o grupo participava ativamente, demonstrando já possuir alguns conhecimentos relativamente aos conteúdos presentes na experiência. Apesar de ainda não conhecerem os conceitos de dilatação e contração, grande parte dos alunos conseguiu prever o que ia acontecer na experiência.

Posteriormente, e de modo a verificar e validar as hipóteses apresentadas pelos alunos, deu-se início à experiência. Aquando da realização da experiência, questionou-se os alunos sobre o que observavam, incentivando-os a apresentarem as suas observações e conclusões. No decorrer da realização da experiência, os alunos desempenharam um papel ativo e interventivo, sendo que sempre que era solicitado um voluntário, todos queriam participar. Conforme Sá, Rodrigues, Gomes, Veloso, Torres & Silva (1997), as crianças devem ser envolvidas nas atividades práticas e experimentais, sendo estas capazes de evoluir de um conhecimento manipulativo e sensorial para modelos explicativos. Ao longo da atividade experimental, todos os procedimentos eram detalhadamente explorados em grande grupo, sendo que os alunos observavam, atentamente, tecendo considerações pertinentes e adequadas.

Depois de realizar a experiência, e em modo de conclusão, realizou-se uma espécie de síntese de tudo o que havia sido observado. Todos os alunos, após a realização da experiência e, enquanto era realizada a síntese sobre os principais aspetos visualizados, demonstravam ter compreendido os conceitos.

Figura 37: Realização da primeira experiência



A segunda experiência estava associada ao princípio dos vasos comunicantes, a terceira à ebulição e a quarta à condensação, sendo que os procedimentos foram idênticos ao da primeira experiência. Primeiramente os materiais foram apresentados e explorados, seguidamente, os alunos tiveram conhecimento das etapas das experiências. Posteriormente, em grande grupo, os alunos apresentavam as suas hipóteses, no que diz respeito ao que iam observar. De seguida, e verificando as hipóteses, as experiências eram concretizadas e, novamente, os alunos desempenhavam um papel ativo e participativo. Terminadas as experiências, eram realizadas sínteses, com o intuito de realçar os aspetos mais importantes.

Figura 38: Realização das experiências



Nesta atividade a avaliação assentou, essencialmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados não só no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, como também, ao empenho, à motivação e à participação. Para além do referido anteriormente, as hipóteses apresentadas foram igualmente avaliadas.

Em termos globais, as experiências decorreram de forma extremamente positiva. Através da atividade experimental foi possível que os alunos observassem diretamente os fenómenos, vivenciado os conteúdos de uma forma ativa, participativa e interventiva. Os

alunos demonstraram estar envolvidos nas mesmas, mostrando interesse e entusiasmo. Estes respeitaram as regras estabelecidas, permanecendo atentos e concentrados. Verificou-se que o facto de os alunos vivenciarem e participarem ativamente nas experiências foi um fator fundamental pois, estes demonstraram ter compreendido todos os fenómenos.

Ademais, as experiências enunciadas anteriormente permitiram que os alunos testassem as suas ideias e hipóteses, refletindo sobre os resultados observados, sendo que consoante Santos (2002) & Martins (2007), assim os alunos compreendem o porquê da sua ideia não ser considerada a mais correta.

7.2.2.2. A maior flor do mundo

Esta atividade desencadeou-se com intuito de, em grupos, os alunos recriarem a obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago, já lida e explorada anteriormente. O objetivo principal consista em reescrever a história e ilustra-la, concretizando, deste modo, a proposta do autor, fazendo com que a história pudesse ser lida por crianças.

De acordo com Mata (2008), o contato com a escrita provoca um grande impacto no processo de desenvolvimentos não só dos conhecimentos, mas também, das conceções. Fonseca & Costa (2007) defendem que, escrever, de forma lúdica ou dinâmica, permite que os alunos se descubram si mesmos, em matéria de criatividade. Barbeiro & Pereira (2007) acrescentam que, a escrita supõe a “capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (p.15).

Neste sentido, a turma foi organizada em grupos. Primeiramente, os alunos reescreveram a história, realizando as adaptações necessárias, sendo que todo este processo de reformulação foi orientado. O objetivo consistia em manter todo o enredo da história, sem omitir nenhuma passagem, apenas simplificando a escrita utilizada pelo autor. Durante o processo de criação, os alunos estavam envolvidos e motivados, conseguindo alcançar os objetivos propostos. No interior de cada grupo, a maior parte dos alunos desempenhava um papel ativo e interventivo, sendo que apresentavam sugestões pertinentes e adequadas.

Figura 39: Reescrita do texto

Consoante os alunos terminavam os textos, procedeu-se à correção dos mesmos, sendo possível verificar a construção de textos coerentes, com sentido lógico, respeitando as regras de ortografia e de pontuação. Estes utilizavam um vocabulário adequado e específico ao tema, sendo que a maior parte dos textos estavam criativos. Todos os grupos mantiveram a sequência do texto original, tornando-o mais simples, de modo a que pudesse ser lido por crianças.

Estando os textos corrigidos, os grupos foram informados que deviam dividir os mesmos em partes, com o intuito de as ilustrarem para, posteriormente, elaborarem um livro. Como tal, foram distribuídas folhas brancas pelos grupos, para que estes copiassem os textos para as mesmas.

Após os grupos copiarem os textos, deram início à ilustração. De acordo com Oliveira (2007), o desenho corresponde a uma forma de representação privilegiada, sendo que para Read (2007), o desenho é uma extensão espontânea para o exterior, sendo um fator determinante para o ajustamento do indivíduo à sociedade.

Aquando da realização das ilustrações, verificou-se que, todos os grupos, trabalhavam em cooperação. Estes dividiam as tarefas e auxiliavam-se mutuamente. Partilhavam as suas ideias e, em conjunto, tomavam as decisões. Lopes & Silva (2009) defendem que é fundamental privilegiar o trabalho cooperativo entre os alunos. Pulolás (2001), citado por Fontes & Freixo (2004), defende que o trabalho cooperativo facilita a

aprendizagem personalizada, em que os alunos cooperam para aprender, sendo que as características individuais são valorizadas e transportadas para o grupo.

Figura 40: Realização das ilustrações



Findadas as ilustrações, foram distribuídas duas folhas de cartolina a cada grupo, solicitando que estes criassem uma capa para o respetivo livro, sendo que na capa deviam colocar não só uma ilustração, como também, o título do livro, os autores e os ilustradores.

Consoante os grupos terminavam, o livro era organizado, sendo este resultado da compilação dos textos e das ilustrações.

Figura 41: Livros finalizados



Em termos globais, esta atividade decorreu de forma extremamente positiva. Os alunos mostravam-se envolvidos na atividade, desempenhando um papel ativo na mesma. Estes demonstravam prazer em concretizá-la, como também, manifestavam orgulho nos seus trabalhos.

Após todos os alunos terminarem os seus livros, sucedeu-se a apresentação para o grande grupo, sendo que todos os alunos permaneciam atentos e interessados no trabalho dos colegas.

Nesta atividade a avaliação assentou, essencialmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados não só no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, como também, ao empenho, à motivação e à participação. Para além do referido anteriormente, a construção do texto e as ilustrações foram igualmente avaliadas.

7.2.2.3. Dramatização do poema

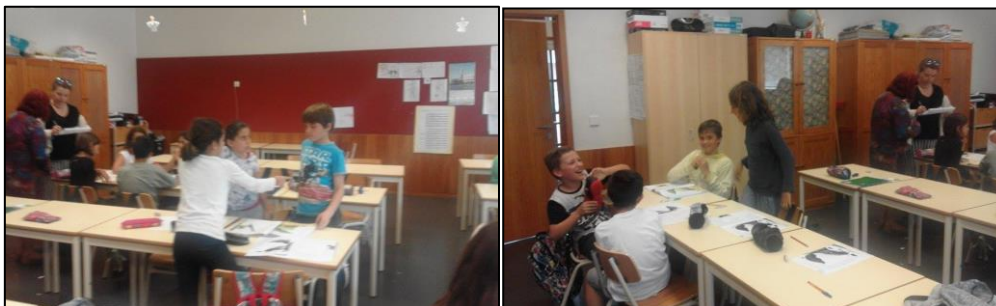
A atual atividade ergueu-se com o objetivo primordial de dramatizar o poema *Formiguinha descalça*, de Matilde Rosa Araújo.

Neste sentido, primeiramente, foram realizadas algumas atividades de exploração do texto. Inicialmente, explorou-se a ilustração do poema, realizaram-se algumas inferências relativamente ao conteúdo do mesmo e promoveu-se uma atividade de ordenação das quadras do poema. Para além do referido anteriormente, procedeu-se à leitura e exploração do poema, sendo que a participação ativa, crítica e criativa foi privilegiada ao longo de todos os momentos.

Seguidamente, os alunos foram informados que a turma iria ser dividida em cinco grupos, sendo que cada grupo devia ficar responsável por mimar e decorar uma quadra para, posteriormente, apresentar à turma.

Após formar os grupos, os alunos deram início à atividade proposta.

Figura 42: Processo de criação



Depois de todos os grupos terminarem, deu-se início à apresentação. Todos os grupos conseguiram decorar a sua respetiva quadra, não apresentando dificuldades e lendo de forma expressiva. Quanto à mímica, todos os grupos conseguiram mimar a quadra, de acordo com o sentido da mesma, sendo que os alunos mostraram-se criativos. Apesar de esta atividade ter gerado alguma confusão e barulho, os objetivos foram alcançados com sucesso. Todos os alunos mostraram-se envolvidos na atividade, demonstrando prazer e alegria em realizá-la. Através desta atividade lúdica e dinâmica, foi possível promover o desenvolvimento da expressividade e do discurso oral, como também foi possível proporcionar o trabalho em grupo, a cooperação e a partilha de ideias.

Esta atividade apresentou-se como algo de suma importância pois, segundo Sousa (2003), a Expressão Dramática é um dos parentes mais valiosos e completos da educação. Esta abrange quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento, tornando-se, por excelência, a principal forma de atividade educativa. Para Cunha (2008), a Expressão Dramática possibilita a exteriorização de emoções e sentimentos, desenvolvendo a capacidade de criação e expressão. Neste sentido, é fundamental que os alunos vivenciem diferentes papéis, desenvolvendo a sua capacidade expressiva e criativa.

Figura 43: Apresentação do poema



A avaliação, nesta atividade, assentou, essencialmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados não só no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, como também, ao empenho, à motivação e à participação. Para além do enunciado, a avaliação compreendeu as apresentações realizadas pelos grupos.

7.2.3. Projeto com a Comunidade Educativa

O projeto desenvolvido com a comunidade educativa da EB1/ PE da Achada consistiu-se num Campeonato de Jogos Matemáticos, sendo que foi desenvolvido juntamente com duas colegas que também se encontravam a estagiar na presente instituição.

De acordo com a revista *Educação e Matemática* (2004), o jogo é uma atividade lúdica que desperta o interesse e a motivação. Assim, compreende-se que este, ao ser operacionalizado em contexto sala de aula, proporciona um processo de ensino/aprendizagem significativo e diversificado para todos os intervenientes.

Para Sá (1995), o jogo é uma atividade física e intelectual que integra um sistema de regras e que define um vencedor e um vencido. Segundo Matos & Ferreira (2004), no jogo existem regras que indicam, aos jogadores, o que podem ou não fazer. Para além do referido, implica que os intervenientes adotem estratégias, refletindo sobre as mesmas, de modo a alcançar o objetivo do jogo.

Conforme Viana, Teixeira & Vieira (1989), o jogo é uma atividade que “obriga a pensar, a refletir, e a organizar o raciocínio” (p.1). Deste modo, aquando da seleção de um jogo, o professor deverá ter em atenção as características, as necessidades e os interesses dos alunos, com o intuito de assegurar claras vantagens a nível psicológico e motivacional para a aprendizagem da matemática.

Para Martins, Paiva & Silva (2002), a prática de jogos matemáticos fomenta a motivação, bem como, o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitam, aos alunos, uma maior facilidade na resolução de problemas.

Nas diversas situações de jogo, o aluno é levado a tomar decisões, a refletir, a analisar e a considerar várias possibilidades, a antecipar jogadas, a eliminar obstáculos e a verbalizar hipóteses. Como tal, o professor deve promover o interesse do aluno para a prática de jogos que visam o desenvolvimento de diversas competências e capacidades, essenciais à formação integral dos alunos. Assim sendo, a utilização de jogos no processo

de ensino/aprendizagem, é um suporte metodológico adequado a todos os níveis de ensino, desde que a finalidade seja clara.

Em suma, considera-se que os jogos matemáticos, quando utilizados como uma estratégia de ensino/aprendizagem, possibilitam a construção de conhecimentos matemáticos, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais. Ademais, permite o desenvolvimento da capacidade estratégica, o desenvolvimento da capacidade de atenção e concentração, a potencialização do raciocínio lógico, a formulação de hipóteses, o testar e o criar argumentos a fim de verificar se a descoberta é ou não válida para obter sempre a vitória. Para além do referido anteriormente, os jogos matemáticos permitem o exercitar do raciocínio dedutivo e o desenvolvimento da precisão de cálculo.

Este projeto encontrava-se organizado em três distintas etapas. A primeira etapa decorreu ao longo de todo o período de intervenção pedagógica. Nesta primeira fase, os jogos contemplados no Campeonato de Jogos Matemáticos foram ensinados apenas aos alunos do 4.ºB e do 4.ºC pois, os alunos do 4.ºA já conheciam as regras dos mesmos. Os jogos foram ensinados, em cada sala, em fases distintas, sendo que sempre que um jogo era abordado, num período seguinte os alunos praticavam o mesmo. Primeiramente, foi ensinado o jogo *Semáforo* seguidamente, o jogo *Cães e Gatos* e, por fim, o jogo *Rastros*.

Em termos gerais, esta primeira fase destinou-se ao ensino e à prática dos jogos matemáticos, sendo que estes foram praticados ao longo de toda a intervenção pedagógica. Os alunos tinham a possibilidade de praticar os jogos matemáticos sempre que terminavam alguma tarefa. Durante este período de aprendizagem e prática, os alunos estavam envolvidos e motivados, conseguindo compreender as regras e os objetivos dos jogos, não apresentando dificuldades.

Figura 44: Aprendizagem e prática dos jogos



No segundo momento, após à prática e familiarização com os três jogos, os alunos de cada sala escolheram o jogo no qual queriam competir. Importa salientar que, aquando

da distribuição dos alunos pelos jogos, procurou-se que houvesse um equilíbrio entre o número de jogadores.

Na terceira fase, realizou-se uma reunião com os encarregados de educação dos alunos do 4.º ano, com o intuito de apresentar o projeto, assim como, as regras dos jogos. A afluência dos encarregados de educação superou as expectativas, sendo que estes, desde uma fase inicial, demonstraram-se envolvidos e interessados em participar.

Figura 45: Reunião com os encarregados de educação



Para Manta (2015), existem múltiplos benefícios aquando de uma boa relação escola-família. Esta relação possibilita o aperfeiçoamento do desempenho académico, a motivação e a transmissão de uma atitude positiva sobre a escola e ainda, permite a transmissão de confiança aos pais no apoio que dão aos filhos. Como tal, é fundamental estabelecer uma relação positiva entre a escola e as famílias, possibilitando a partilha de conhecimentos e informações e, deste modo, melhorar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Por fim, o quarto momento correspondeu ao dia do Campeonato dos Jogos Matemáticos, tendo ocorrido no dia 19 de junho. Inicialmente, procedeu-se à preparação dos materiais e à organização de cada uma das salas onde decorreram os jogos matemáticos. O *Espaço Lúdico* foi também preparado. Importa salientar que a sala 1 destinava-se ao jogo do *Semáforo*, a sala 2 ao jogo *Cães e Gatos* e a sala 3 ao jogo *Rastros*.

O *Espaço Lúdico* orientado pelos professores cooperantes, localizava-se na cantina e, neste espaço, encontravam-se múltiplos jogos e os alunos tiveram a oportunidade de manipular alguns materiais selecionados previamente. Este destinava-se aos alunos que eram eliminados da competição.

Figura 46: Espaço Lúdico

Seguidamente, os alunos foram distribuídos pelas respetivas salas, consoante o jogo no qual iam competir, sendo que as salas encontravam-se devidamente identificadas. Posteriormente, e em cada uma das salas, procedeu-se ao sorteio dos pares de alunos que iam disputar o mesmo jogo.

Após o sorteio, deu-se início à disputa dos jogos e, em cada ronda, os vencidos foram encaminhados para o *Espaço Lúdico*.

Figura 47: Disputa dos jogos

Encontrados os dois finalistas de cada jogo, realizou-se a grande final, em cada uma das respetivas salas. Apurando os três vencedores.

Figura 48: Final do campeonato

Pelas 17:00, os encarregados de educação chegaram à escola e procedeu-se ao sorteio dos pares de encarregados de educação que disputaram o mesmo jogo. Sorteados os pares, deu-se início à disputa do jogo *Semáforo*, sendo que em cada ronda os vencidos aguardaram pelo próximo jogo. Encontrados os dois finalistas, decorreu a disputa do vencedor. O procedimento repetiu-se para o jogo *Rastros e Cães e Gatos*, isto é, primeiramente realizou-se o sorteio dos pares e, seguidamente, ocorreram diversas fases até ser encontrado o vencedor.

Figura 49: Disputa dos jogos entre os encarregados de educação

Por fim, e num último momento, procedeu-se à entrega dos prémios, sendo que esta foi realizada no campo da instituição. Foram apurados os alunos vencedores para cada um dos jogos, como também, os encarregados de educação. Os vitoriosos receberam um íman e ainda, um certificado.

Figura 50: Entrega dos prémios



Após a operacionalização do projeto com a comunidade, foi possível constatar que o mesmo resultou num conjunto de momentos significativos para os alunos do 4.º ano, sendo que a divisão de todo o processo em diversas etapas foi fundamental para concretização dos objetivos definidos.

Durante a disputa dos jogos, verificou-se que os alunos permaneceram concentrados, realizando as suas jogadas de forma silenciosa e respeitando as jogadas do seu adversário. Apesar de estar presente algum espírito de competitividade entre as turmas, observou-se que os alunos aceitaram as derrotas e as vitórias, sem ofender os colegas.

Mesmo necessitando do auxílio dos seus educandos, os encarregados de educação mostraram-se envolvidos na atividade, demonstrando empenho e orgulho em representar os educandos. Os alunos, tal como os pais, mostraram-se também envolvidos, exteriorizando satisfação e felicidade em colaborar nesta tarefa.

Em suma, o projeto com comunidade decorreu de forma positiva. Os objetivos foram alcançados e, acima de tudo, tanto os alunos como os encarregados de educação demonstraram ter gostado da atividade.

Através do presente projeto, todos os intervenientes desempenharam um papel ativo e decisivo em todo o processo, estando envolvidos em todos os momentos.

O campeonato permitiu, de uma forma lúdica, desenvolver competências ligadas à área da matemática, através de um momento de convívio e de partilha, não só entre os alunos, como também, entre os encarregados de educação.

7.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na turma do 4.ºB

Nesta reflexão pretende-se analisar, à luz de uma perspetiva crítica, a intervenção pedagógica decorrente no 1CEB, nomeadamente na turma do 4.ºB. Na visão de Cadório & Simão (2013), é por meio da reflexão que o professor pode alterar as suas práticas e, consequentemente, o seu desenvolvimento profissional. Assim, é fundamental que ocorra uma reflexão antes, durante e depois da prática, com o intuito de avaliar a qualidade da intervenção e de repensar possíveis estratégias para corrigir as lacunas detetadas. Alarcão (2010) acrescenta que, o ato de refletir, é basilar para a construção da identidade profissional, permitindo a autoavaliação da ação pedagógica. Sá (2004), defende que é essencial que o professor reflita sobre a sua intervenção pedagógica com a finalidade de ultrapassar as fragilidades manifestadas e, deste modo, proceder às alterações necessárias.

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Ensino Básico, sendo universal, obrigatório e gratuito, tem como objetivos primordiais garantir uma formação geral comum a todos os indivíduos, assegurando a descoberta e o desenvolvimento das suas aptidões e interesses, capacidade de memória, raciocínio, criatividade e sentido crítico. Ademais, o Ensino Básico deve proporcionar uma formação equilibrada onde sejam interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática. Deve também, proporcionar a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos basilares, a vivência de experiências ricas e diversificadas.

Neste sentido, e tal como nos restantes níveis de ensino, é fundamental que a prática do professor tenha como ponto de partida as experiências, as vivências, os contextos e os saberes dos alunos, com o intuito de promover o desenvolvimento e a formação dos mesmos.

No que diz respeito à intervenção pedagógica, e como já anunciado anteriormente, esta decorreu na EB1/PE da Achada particularmente, na turma do 4.ºB.

Relativamente ao estabelecimento educativo, este estava organizado e preparado com o intuito de promover o desenvolvimento e a formação plena dos indivíduos. Este promovia a interação e a cooperação entre os diferentes intervenientes, realizando uma gestão adequada dos materiais e recursos. Ademais, o edifício estava estruturado atendendo às características e necessidades dos alunos.

No que diz respeito à sala de aula e a forma como o espaço estava organizado, verificou-se, desde o início da intervenção, que este estava planificado atendendo às necessidades e potencialidades do grupo. Ademais, constatou-se que os alunos apresentavam autonomia e independência aquando da exploração do espaço. Todos os

materiais e recursos estavam organizados, sendo fácil o acesso aos mesmos. No que diz respeito à disposição das mesas de trabalho, constatou-se que estas promoviam o trabalho cooperativo, havendo a possibilidade de os alunos partilharem ideias, noções e conhecimentos.

Primeiramente, e ao longo de 30 horas, desenrolou-se um período de observação participante, onde foi possível conhecer à instituição, o grupo de alunos, a professora cooperante, a dinâmica e o funcionamento do grupo e ainda, outros aspetos fundamentais para a prática futura. Assim, este período foi fundamental pois, permitiu compreender os contextos, os indivíduos e as relações entre os mesmos.

No respeitante à relação com a professora cooperante, esta baseou-se na cooperação, no diálogo, na partilha de ideias e de conhecimentos. A relação com a mesma possibilitou o atenuar das dúvidas e dos receios em relação às intervenções.

No concerne ao grupo de alunos, este caracterizava-se por ser heterogéneo, tanto no que diz respeito às necessidades, fragilidades, potencialidades e interesses. Os alunos demonstravam interesse e empenho, conseguindo desempenhar todas as tarefas e desafios propostos, alcançando os objetivos delineados. Como tal, e dadas as diferentes características individuais dos alunos, foi fundamental recorrer a uma diferenciação, de modo a garantir o desenvolvimento pleno e integral dos mesmos. Desde o início, a relação com os mesmos baseou-se na confiança, na proximidade e na segurança, sendo privilegiados momentos de diálogo, nos quais os alunos partilhavam vivências, interesses e opiniões. Para Freire (2012), estes momentos de exploração das perspetivas dos alunos são cruciais na medida em que, permitem o estabelecimento de uma intimidade entre os saberes académicos e as experiências sociais que estes possuem enquanto indivíduos.

Ao longo da intervenção pedagógica promoveu-se a diversificação de atividades, sendo que estas eram preparadas atendendo não só aos conteúdos programáticos mas, essencialmente, às características do grupo. Em termos globais, e aquando da planificação das propostas de intervenção, as características dos alunos, os seus interesses, potencialidades e fragilidades eram a base, sendo estes considerados seres únicos com capacidades singulares, com processos de aprendizagem e de desenvolvimento próprios. As atividades desenvolvidas tinham como objetivo primordial o desenvolvimento pleno e integral dos alunos, das suas competências e aprendizagens. Estas indiciam não só na área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, mas também, no domínio das Expressões. Estas privilegiavam aprendizagens significativas, democráticas, socializadoras e diversificadas, sendo que os diferentes ritmos de trabalho eram

respeitados, atendendo às necessidades de cada aluno. Morgado (2003), citado por Tomlinson (2008), defende que os professores devem gerir o currículo de forma flexível, considerando os ritmos e processos de aprendizagens, baseando-se nas competências e motivações dos alunos. Tomlinson (2008), citando Morgado (2003), acrescenta que “as crianças solicitam níveis semelhantes de diferenciação e individualização, mas existem seguramente alunos cujas necessidades educativas solicitam níveis de abordagem mais individualizados que não sendo mobilizados, facilitarão a emergência de processos de exclusão” (p.72). Assim, e de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem, é fundamental considerar as diferentes características dos alunos.

Ainda no âmbito das atividades, surgiram alguns obstáculos pois, tal como defende Fonseca (2014), os programas escolares, por vezes, não têm em consideração alguns aspetos que promovam a motivação, o interesse, a curiosidade, de modo a cativar os alunos para a aprendizagem. Como tal, sempre que possível, foram adotadas estratégias dinâmicas e práticas onde o uso do manual era desvalorizado, em detrimento da exploração direta e manipulável dos materiais.

As atividades operacionalizadas tinham como base a participação ativa dos alunos, sendo que estes tinham um papel preponderante e decisivo no processo de ensino/aprendizagem. As atividades implementadas visavam a partilha de decisões, de responsabilidades e visavam o desenvolvimento de habilidades como a autonomia, o pensamento crítico e criativo.

Na área do Português, promoveu-se atividades no âmbito dos quatro domínios de referência, na Oralidade, na Leitura e Escrita, na Educação Literária e na Gramática, sendo que sempre que possível, os conteúdos dos diversos domínios eram interligados, numa sequência lógica.

Na área da Matemática, foram operacionalizadas atividades respeitantes ao domínio dos Números e Operações, Geometria e Medida e ainda, alusivas à Organização e Tratamento de Dados. Estas tinham como finalidades desenvolver a estruturação do pensamento, a análise do mundo natural e a interpretação da sociedade. Aquando das atividades matemáticas, privilegiou-se o uso de materiais manipulativos e concretos, permitindo a compreensão de conceitos abstratos.

Na área do Estudo do Meio, foram igualmente múltiplas as atividades desenvolvidas, sendo que estas tinham em consideração o conjunto de experiências e vivências dos alunos no contato com o meio envolvente e visavam a valorização e a ampliação dessas experiências e saberes. Ademais, recorreu-se a modelos reais para a

concretização e exemplificação de alguns conceitos e realidades pois, “só a partir de um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar uma mesma aprendizagem, se conseguirá que as aprendizagens matemáticas sejam interiorizadas de forma significativa” (Alsina, 2004, p.9)

No tocante ao projeto de IA, este incidiu nos interesses dos alunos do 4.ºB na área do Estudo do Meio, sendo esta desvalorizada pela cooperante, em detrimento do Português e da Matemática. Como tal, este projeto foi fundamental pois, permitiu colmatar a problemática detetada, satisfazendo as preferências do grupo. Através deste projeto, foi possível proporcionar diversas atividades que iam ao encontro das preferências dos alunos, sendo estas motivacionais para os mesmos. Segundo Duarte (2012), a motivação é o principal impulsionador da aprendizagem, tornando-se um dos mais importantes fatores na qualidade e no sucesso da aprendizagem.

No que se refere à intervenção com a comunidade, esta permitiu um envolvimento ativo das famílias das crianças, para além de ter proporcionado momentos de contato com o jogo e com a Matemática. Em concordância com o Decreto-Lei n.º 15/2007, as famílias, bem como a comunidade educativa, têm o direito de cooperar com a escola, com vista a um objetivo comum, o desenvolvimento pleno dos alunos.

Por meio da presente intervenção pedagógica, constatou-se novamente o papel determinante da planificação na prática docente, sendo esta basilar e fundamental. Conforme Braga (2001), aquando da planificação, é basilar repensar e projetar atividades transformadoras, de modo a promover uma aprendizagem eficiente. Lopes & Silva (2010) acrescentam que a planificação deve ser clara e deve, igualmente, elucidar os objetivos e fins que os alunos devem alcançar ao longo do processo educativo.

A avaliação, à semelhança da planificação, também desempenhou um papel fulcral aquando da prática pedagógica, sendo que esta baseou-se, essencialmente, na observação direta e no registo da mesma, através dos diários de bordo e dos registos fotográficos. Ademais, e aquando da avaliação, por vezes, eram utilizadas tabelas que tinham como finalidade registar o desempenho dos alunos. Segundo Morgado (2001), “a avaliação (...) constitui-se como o principal instrumento da regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos” (p.102)

Tal como na intervenção realizada na EPE, promoveu-se o trabalho cooperado, sendo este essencial para o desenvolvimento dos alunos. Para Oliveira-Formosinho *et al*, (2011), a criação de espaços e tempos pedagógicos, nos quais as relações e as interações

são a base para as atividades e projetos é crucial pois, permite que os alunos construam as suas próprias aprendizagens.

Ao longo da prática foram sentidas algumas dificuldades, essencialmente, em planificar atividades e estratégias diversificadas e contextualizadas, adequando-as às características individuais dos alunos. Esta foi colmatada por meio das observações, dos registos e das avaliações realizadas diariamente, permitindo, deste modo, alterar e adaptar os procedimentos.

Em suma, e apesar das dificuldades, esta experiência foi fundamental no processo de formação. Através desta foi possível vivenciar múltiplas experiências, desenvolvendo, deste modo, múltiplas competências e capacidades. A presente intervenção permitiu colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo de todo o processo de formação, adequando-o aos contextos envolventes.

Capítulo VIII - Intervenção Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O capítulo VIII destina-se, substancialmente, à intervenção pedagógica realizada na EB1/PE da Ladeira, na valência do 1.º Ciclo, nomeadamente no 2.º ano de escolaridade.

A intervenção pedagógica desenrolou-se na turma do 2.ºB, com alunos de idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Esta teve início no dia 9 de outubro de 2017, findando no dia 6 de dezembro do mesmo ano, sendo que as duas primeiras semanas foram, essencialmente, de observação participante. O período da prática pedagógica desenvolveu-se no turno da manhã, atingindo um total de 120 horas.

Este capítulo tem como desígnio contextualizar toda a prática desenvolvida na turma do 2.ºB. Primeiramente, é apresentada uma breve caracterização do meio envolvente da instituição, nomeadamente da freguesia de S. António. Incessantemente, é apresentada uma breve exposição do edifício, sendo feita referência aos principais aspetos do mesmo. Continuamente, é apresentada uma caracterização do ambiente educativo da sala, bem como, do grupo de alunos e do contexto familiar dos mesmos. Seguidamente, é feita alusão à intervenção pedagógica decorrente na turma do 2.ºB, sendo apresentadas as atividades desenvolvidas.

Por fim, o capítulo VIII termina com uma breve reflexão alusiva a toda a intervenção realizada na turma do 2.ºB.

8.1. Contextualização do ambiente educativo

Na educação, existe uma multiplicidade de fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, particularmente o meio social e cultural em que estão envolvidos. A organização da escola, do espaço e do tempo, bem como, o contexto familiar, são também fatores que determinam a aprendizagem.

O ambiente educativo, como recurso pedagógico, deve ser encarado como um fator propiciador de aprendizagens contextualizadas e significativas, promotoras de um desenvolvimento cognitivo, pessoal e social. Este deve estar organizado, garantindo a interação entre os indivíduos, bem como, a aprendizagem por descoberta e em cooperação.

Na organização do ambiente educativo, o espaço e os materiais devem ser concebidos como recursos que proporcionam experiências educativas integradas. Arends

(1995) defende que a maneira como o ambiente educativo é explorado influencia vivamente a atmosfera das aprendizagens.

Neste sentido, é basilar que o ambiente educativo se caracterize pela qualidade, este deve estar estruturado tendo como base as características de todos os intervenientes, respeitando as singularidades dos mesmos.

Assim, o professor deve ser um conhecedor de todo o ambiente educativo, de modo a que adeque as suas intervenções aos contextos e aos intervenientes.

8.1.1. O meio envolvente

“...o desenvolvimento intelectual da criança não é um relógio nem um aparelho mecânico, mas algo que responde às influências do meio [...]. o meio ambiente pode orientar o desenvolvimento da criança, facilitando-lhes oportunidades estimulantes e ricas que forjem o seu desenvolvimento futuro.” (in “Aprender, o Desenvolvimento da Inteligência”, 1997, pág. 360)

A EB1/PE da Ladeira localiza-se no concelho do Funchal, na freguesia de S. António. A freguesia de S. António situa-se a Norte/Noroeste do centro da cidade, possuindo cerca de 2221 hectares. Esta faz fronteira com a freguesia de S. Pedro, S. Roque e S. Martinho, assim como, com o Curral das Freiras e o Estreito de Câmara de Lobos.

Figura 51: Imagem de satélite da EB1/PE da Ladeira



Fonte: <https://www.google.pt/maps/@32.6660241,-16.9407359,207m/data=!3m1!1e3?hl=pt-PT>

Devido à sua extensão, S. António apresenta dois ritmos de vida diametralmente opostos e identificados. Enquanto a Norte da Igreja se localiza um meio de características rurais, a Sul da mesma, apresenta-se um meio urbano e cidadão.

Relativamente à população envolvente, esta caracteriza-se por ser heterogénea, não só no que diz respeito ao aspeto social, como também, ao aspeto cultural e económico, coexistindo um meio social económico muito baixo e baixo médio. No meio envolvente, verificam-se focos de pobreza cultural, social, económica e moral, registando-se situações limite de desintegração social, nomeadamente, toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.

A escola situa-se numa área residencial, onde coexistem bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços. Esta encontra-se ainda, envolvida por restaurantes, supermercados, armazéns, oficinas, cabeleireiros, padarias, centros de formação profissional, infantários, entre outros.

8.1.2. A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

Conforme Decreto-Lei n.º 75/2008, as escolas são estabelecimentos que têm a missão de dotar todos os cidadãos dos conhecimentos e das competências que lhes possibilitam explorar plenamente as suas capacidades e integrar-se ativamente na sociedade.

A EP1/PE da Ladeira foi construída de raiz no ano de 2005, tendo sido inaugurada a 17 de janeiro de 2007. A criação de novas instalações possibilitou a união de quatro escolas.

Figura 52: Frente da EB1/ PE da Ladeira



A instituição tem como missão melhorar a formação cívica da comunidade educativa, investindo no “saber ser” e no “saber estar”.

A escola possui espaços interiores e exteriores amplos, reunindo condições necessárias para o bom funcionamento. Esta funciona em regime de Escola a Tempo Inteiro, sendo que além das atividades de componente curricular, os alunos beneficiam de atividades de complemento curricular, visando uma melhor formação académica e pessoal.

A EP1/PE da Ladeira é constituída por cinco pisos, sendo que a cada piso do edifício estão associadas diferentes finalidades.

O piso -2 é composto por arrecadações destinadas à arrumação de materiais, um polivalente e duas salas, nas quais se encontram alguns equipamentos eletrónicos. Para além do referido anteriormente, este piso consta de uma casa de banho adaptada para pessoas com NEE e, no exterior, encontra-se um pátio coberto e um campo polidesportivo.

O piso -1 é destinado à valência EPE. Este possui uma sala de Expressão Plástica, três salas de atividades, um gabinete de gestão, uma sala de apoio, arrecadações e ainda, casas de banho para os auxiliares da ação educativa. No exterior do piso, existem duas arrecadações, um pátio descoberto e um parque infantil.

No rés-do-chão encontra-se uma sala de informática destinada às aulas de T.I.C, a secretaria e uma sala destinada as atividades de enriquecimento curricular. Ademais, o rés-do-chão possui quatro casas de banho, sendo estas destinadas aos docentes e não docentes, como também, aos alunos. Possui um refeitório e uma cozinha, com as respetivas instalações sanitárias e vestiário. Na parte exterior, encontra-se o parque de estacionamento e ainda, um pátio descoberto.

O 1.º piso é destinado ao 1CEB, sendo que é constituído por quatro salas de aula, pelo gabinete da direção, uma sala de professores e uma sala de ensino especial dedicada a crianças com perturbação do espectro do autismo, designada sala TEACCH. Para além do referido anterior, possui duas casas de banho dirigidas para os docentes.

Por fim, no 2.º piso encontra-se a biblioteca da instituição.

8.1.3. A turma do 2.º B

8.1.3.1. Organização do ambiente educativo da sala

O espaço deve ser encarado com um algo determinante em todo o processo de ensino/aprendizagem. Este deve ser organizado tendo em atenção os interesses, as necessidades, as fragilidades e as potencialidades dos alunos, de modo a garantir o sucesso dos mesmos.

De acordo com Peterson (2012), a sala de aula deve ser um espaço acolhedor que permita a interação entre o professor e os alunos, de modo a que ocorra a aquisição e produção de conhecimentos e o desenvolvimento de hábitos e de aptidões. Conforme

Gregório (1997), o ambiente educativo da sala deve estar organizado com o intuito de facilitar a movimentação dos alunos, como também, o acesso aos materiais de trabalho.

A sala de aula, como espaço social e pessoal, deve ser estruturada de forma a proporcionar diversas aprendizagens por isso, deve estar organizada para que todos os alunos tenham igual possibilidade de participar na construção dos seus conhecimentos.

No que diz respeito à sala do 2.ºB, esta possuía um espaço amplo, organizado, arejado e bem iluminado. Possuía uma porta de entrada e ainda, quatro janelas que ocupavam uma das paredes da sala, sendo que estas estavam protegidas por estores.

Posicionada na porta, do lado esquerdo encontravam-se vários armários, sendo estes destinados à arrumação dos livros, dos cadernos e dos diversos materiais dos alunos. Junto aos armários de arrumação, encontrava-se o *Cantinho da Leitura*. Este possuía alguns livros e um puf, sendo este um espaço privilegiado para fomentar o gosto pela leitura e para a criação progressiva de uma bagagem literária, proporcionando o contacto com diversos tipos de narrativas. Este cantinho era também utilizado como espaço de relaxamento.

Figura 53: Armários de arrumação e *Cantinho da Leitura*



Ainda posicionada na porta, à frente, encontrava-se o quadro preto, a secretária do professor e uma multiplicidade de recursos e materiais, o calendário e a tabela de comportamento.

Figura 54: Frente da sala

Do lado direito, encontravam-se os placards destinados à exposição dos trabalhos dos alunos, os recipientes de separação do lixo e ainda, os três cantinhos: o *Cantinho da Informática*, da *Escrita* e da *Expressão Plástica*.

O *Cantinho da Informática* possuía um computador e destinava-se à pesquisa, não só a nível individual, mas também, em grande grupo. Era utilizado para a apresentação de alguns conteúdos e como recurso que os alunos podiam recorrer para a consolidação de conteúdos, através de jogos.

Figura 55: Cantinho da Informática

O *Cantinho da Escrita* possuía um conjunto de recursos e de ficheiros autocorretivos. Este era utilizado como um recurso que os alunos podiam explorar sempre que terminavam alguma atividade.

Figura 56: Cantinho da escrita

O *Cantinho da Expressão Plástica* era, também, utilizado como um espaço que os alunos podiam dirigir-se sempre que terminavam alguma atividade. Possuía uma multiplicidade de lápis de cor, folhas brancas, cartolinas, colas e outros materiais diversos que os alunos podiam utilizar aquando das suas construções e criações.

Figura 57: Cantinho da Expressão Plástica



No que diz respeito à disposição das mesas, a sala encontrava-se organizada em duas partes, facilitando deste modo, a livre circulação. Do lado da secretária, as mesas apresentavam-se organizadas em grupos de três, sendo que existiam três filas de mesas. Do outro lado, as mesas também se encontravam organizadas em grupos de três, existindo quatro filas de mesas. Disposição das mesas

Figura 58: Disposição das mesas



8.1.3.2. Organização do grupo de alunos

Joyce, Weil & Calhoun (2004), citados por Lopes & Silva (2015b), defendem que, as características dos alunos são uma variável crucial no processo de ensino/aprendizagem pois, cada individuo reage de modo diferente aos métodos e estratégias utilizados.

A turma do 2.ºB era constituída por 17 alunos com idades compreendidas entre os sete e os nove anos, sendo que 12 eram sexo masculino e cinco do sexo feminino. Importa

destacar que, o grupo possuía dois alunos com NEE, sendo estes acompanhados por uma docente do Ensino Especial.

A turma do 2.ºB caracterizava-se por ser heterógena, no que diz respeito à autonomia, ao comportamento, aos interesses, às fragilidades, às potencialidades e às necessidades. Era um grupo divertido, ativo, dinâmico e comunicativo, sendo constituído por alunos sociáveis, participativos, afetivos e curiosos.

Na área do Português, nomeadamente no domínio da Oralidade, os alunos conseguiam referir o essencial dos textos ouvidos, produzindo um discurso oral com correção, tendo em conta a situação e o interlocutor. No domínio da Leitura e da Escrita, conheciam o alfabeto e os grafemas, sendo que a maior parte dos alunos conseguia ler em voz alta palavras e textos. Estes organizavam a informação de um texto lido e relacionavam o texto com conhecimentos anteriores. Grande parte dos alunos do 2.ºB escrevia corretamente, respeitando as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal. Estes utilizavam, com coerência, os tempos verbais e mobilizavam alguns conhecimentos relativamente à pontuação. No domínio da Gramática, os alunos identificavam nomes, determinantes artigos (definidos e indefinidos) e compreendiam as formas de organização do léxico.

A área da Matemática correspondia à área forte dos alunos do 2.ºB. No domínio dos Números e Operações, os alunos conheciam os números ordinais, conseguiam contar até 200 e reconheciam a paridade. Estes conseguiam descodificar o sistema de numeração decimal, adicionar e subtrair números naturais, manifestando algumas dificuldades na subtração. No domínio da Geometria e Medida, os alunos possuíam algumas noções de localização e orientação no espaço, conseguindo situar-se e situar objetos no espaço. No domínio da Organização e Tratamento de Dados, os alunos operavam com conjuntos, conseguiam recolher e representar conjuntos de dados, bem como, interpretar representações de conjuntos de dados.

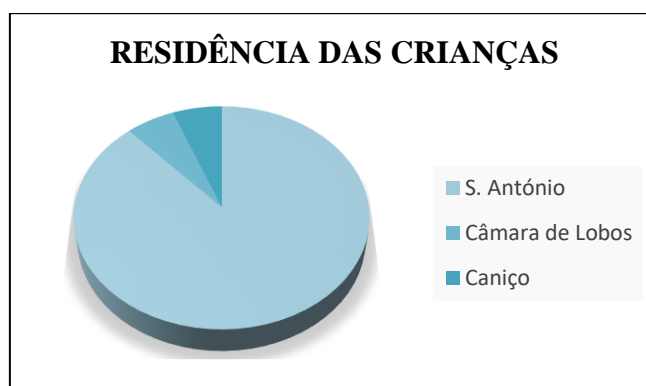
Relativamente à área do Estudo do Meio os alunos reconheciam datas e fatos do seu passado mais longínquo, conseguiam localizar no corpo alguns órgãos dos sentidos, bem como, distinguir objetos pela textura, forma, sabor e cheiro. Estes conheciam as regras de convivência social, aplicando-as, por vezes, e respeitavam os interesses individuais e coletivos.

8.1.3.3. Contexto familiar dos alunos

Conforme Bloom (1982) & Colgan (1997), citados por Pereira (2008), o contexto familiar dos alunos pode ser favorável ou desfavorável para o desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, o professor deve conhecer e compreender os diferentes contextos, adequando as suas intervenções.

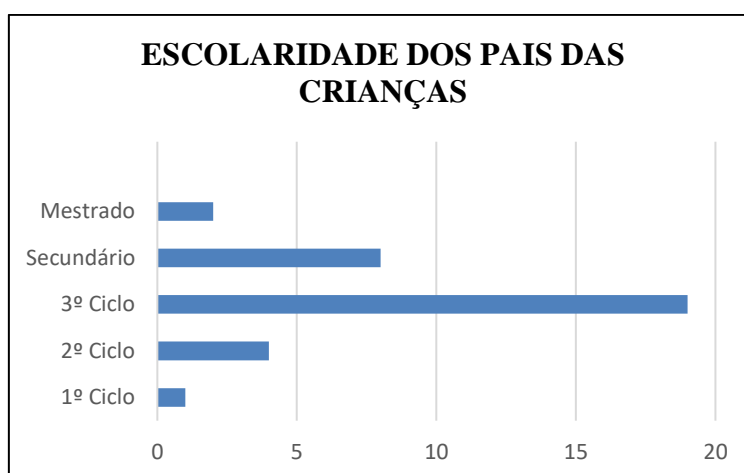
Relativamente à residência dos alunos, a maior parte do grupo, vivia em S. António, sendo que apenas um aluno vivia no Caniço e um em Câmara de Lobos.

Gráfico 11: Distribuição dos alunos do 2.º B por residência



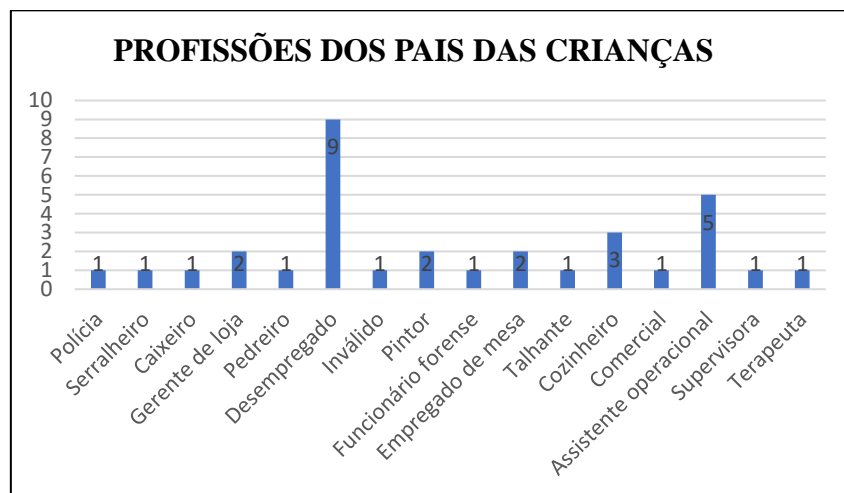
No respeitante à escolaridade dos pais dos alunos, 19 destes possuíam o 3.º Ciclo, oito o Secundário, quatro o 2.º Ciclo, dois o grau de Mestre e, apenas um, possuía o 1.º Ciclo.

Gráfico 12: Escolaridade dos pais dos alunos do 2.ºB



No tocante às profissões dos pais, a situação de empregado de mesa e de assistente operacional, eram as que mais se destacam.

Gráfico 13: Profissões dos pais dos alunos do 2.ºB



8.2. Intervenção Pedagógica na turma do 2.ºB

A presente prática pedagógica desenrolou-se na turma do 2.ºB, entre os meses de outubro e dezembro. E, tal como nas restantes práticas pedagógicas, anteriormente ao período de intervenção, ocorreram duas semanas de observação participante, sendo estas determinantes para todo o processo. Em concordância com Pais & Monteiro (2002), as informações recolhidas pelo docente permitem que este conheça e compreenda os alunos, as suas atitudes e comportamentos.

Neste sentido, as atividades selecionadas foram desenhadas com o intuito de os alunos desempenharem um papel ativo, crítico, criativo e interventivo no processo de construção de conhecimentos. As atividades caracterizam-se pelo facto de serem significativas, contextualizadas e integrantes. Como tal, estas incidiram, essencialmente, nos interesses, nas necessidades, nas fragilidades e nas potencialidades dos intervenientes.

8.2.1. Atividades desenvolvidas

8.2.1.1. Eu queria ser Pai Natal

A presente atividade partiu de um poema de Luísa Ducla Sorares, intitulado *Eu queria ser Pai Natal*. Esta tinha como objetivo primordial a integração de três áreas curriculares, nomeadamente, o Português e a Expressão e Educação Musical e Físico-Motora, garantindo, deste modo, uma articulação interdisciplinar pois, segundo o ME (2001), é fundamental que haja um equilíbrio e homogeneidade entre as áreas, de modo a garantir o enriquecimento dos alunos.

As expressões são uma componente essencial e indispensável no processo de desenvolvimento da expressão social, pessoal, mas também, cultural. Estas correspondem a formas de saber que interligam a imaginação, a emoção e ainda, a razão, transmitindo novas perspetivas à sociedade. Segundo o ME (2001), as expressões são indispensáveis para desenvolvimento integral do aluno. A vivência das linguagens das expressões influencia vivamente o modo com se comunica, aprende e como se interpretam os significados do quotidiano.

As expressões influenciam o desenvolvimento de competências e capacidades, refletindo-se no modo de pensar e de agir. Esta componente possibilita a participação em desafios coletivos e pessoais. Para o ME (2001), no processo de aprendizagem, as expressões promovem a autoestima, a autoperceção, como também, a autorrealização, sendo fundamentais para a estimulação e motivação das crianças ao longo do seu desenvolvimento.

Assim, a atividade iniciou-se por meio de um breve diálogo com os alunos, relembrando qual a época festiva que se aproximava, sendo que no decorrer do diálogo, os alunos descreveram o que era para eles o Natal e o modo como vivenciavam esta época. No decorrer do diálogo, todos os alunos queriam participar, partilhando com o grupo as suas vivências. Estes respeitavam os colegas, aguardando pela sua vez para falar, e escutavam atentamente o que estava a ser partilhado. O grupo estava envolvido no diálogo, manifestando satisfação em partilhar algo pessoal com a restante turma, sendo que as intervenções foram pertinentes e adequadas. Em termos globais, este momento de diálogo e de partilha foi essencial pois, segundo Estanqueiro (2010), o aluno aprende de forma mais célere e eficaz através da interação e do diálogo com os colegas, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento das capacidades de comunicação.

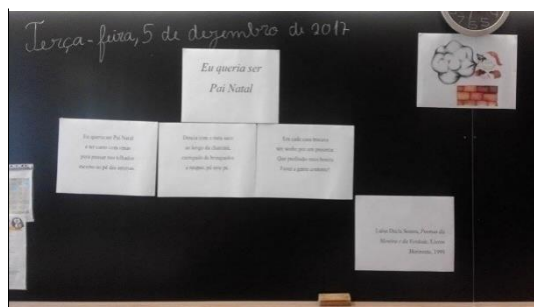
Posteriormente, foi colocada no quadro a ilustração do poema *Eu queria ser Pai Natal* e, em grande grupo, explorou-se a ilustração, fazendo referência aos principais aspetos da mesma. Todos os alunos participavam ativamente, descrevendo,

pormenorizadamente, tudo o que observavam na ilustração. Sucessivamente, foi dada continuidade ao diálogo, fazendo com que os alunos realizassem algumas inferências, antecipando o título do poema, com base na ilustração. Todas as sugestões apresentadas pelos alunos tinham em comum a expressão Pai Natal.

Após os alunos realizarem algumas inferências relativamente ao título, este foi colocado no quadro, junto à ilustração. Seguidamente, deu-se continuidade à exploração, fazendo com que os alunos antecipassem o conteúdo do poema, com base no título e na ilustração. Aquando da realização das inferências, todos os alunos participavam ativamente e oportunamente, apresentando sugestões pertinentes e adequadas ao tema. O grupo manifestou criatividade e imaginação.

Em seguida, o poema foi colocado no quadro, sendo que o mesmo foi exposto de forma desordenada. O poema foi lido para o grande grupo, com base numa leitura expressiva. Após a leitura, iniciou-se um breve diálogo, de modo a que estes constatassem que o poema encontrava-se desordenado. Inicialmente, os alunos não detetaram que o poema estava desordenado porém, depois de alertados, estes conseguiram ordenar corretamente o poema.

Figura 59: Poema ordenado



Ordenado, o poema foi lido novamente com base numa postura expressiva. Explorou-se o poema lido anteriormente, fazendo referência aos principais aspetos do mesmo (título, autora, ano de publicação, principais aspetos, entre outros). No decorrer da exploração, todos os alunos participavam ativamente e oportunamente, demonstrando ter compreendido o poema.

Subsequentemente, iniciou-se a leitura pelos alunos. O poema foi lido em grande grupo, sendo que cada quadra tinha uma indicação relativamente ao modo com devia ser lida. Segundo Wuytack (1986), a expressão verbal é o exercício mais fácil e mais simples, sendo que o uso de pequenos textos possibilita a formação rítmica. A primeira quadra foi lida num andamento mais lento, tendo associada uma imagem alusiva a uma tartaruga. A segunda quadra foi lida num andamento mais rápido, possuindo uma imagem alusiva a

uma lebre. A última quadra, foi lida de forma alegre, estando associada uma imagem com um sorriso. Para Vasconcelos (1959), através deste processo de experimentação, os alunos tiveram a possibilidade de desenvolver um conjunto de aprendizagens e de competências artístico-musicais, fazendo variações de andamento e expressividade. No decorrer da leitura, os alunos conseguiram ler o poema, adotando um andamento mais lento e uma postura alegre. Contudo, manifestaram algumas dificuldades em ler num andamento mais rápido, sendo poucos os alunos que conseguiram. Esta dificuldade deveu-se ao fato de grande parte dos alunos não possuir uma leitura fluente, o que impediu que lessem num andamento mais rápido. Como tal, numa próxima, deveria ser realizada uma primeira leitura pelos alunos, de modo a que se familiarizassem com o poema.

Depois, questionou-se os alunos com o intuito de estes explorarem e partilharem algumas das potencialidades sonoras do corpo. Aquando do diálogo, todos os alunos participavam ativamente, demonstrando estar envolvidos na atividade. Estes partilhavam com o grande grupo diferentes potencialidades sonoras que descobriam através da exploração do seu corpo. Conforme o ME (2004), através deste momento de exploração, os alunos vivenciaram a possibilidade de sentir, no corpo, o som e a música, numa forma privilegiada e natural de se expressar.

Após partilharem algumas das potencialidades sonoras do corpo, informou-se que vão ler o poema novamente, sendo que a leitura ia ser acompanhada pela marcação da pulsação. Como tal, a turma foi dividida em três grupos. O primeiro grupo marcou a pulsação nas pernas, o segundo no peito e o terceiro com os pés. Importa salientar que, primeiramente, os alunos marcaram a pulsação sem estar a ler o poema e, só depois, é que a leitura foi acompanhada pela marcação da pulsação. Na parte inicial, os alunos conseguiram marcar a pulsação, não manifestando dificuldades. Contudo, quando leram e marcaram a mesma em simultâneo apenas alguns alunos conseguiram alcançar os objetivos. A maior parte do grupo não respeitava o andamento. Estes demonstraram muitas dificuldades em acompanhar a leitura com a marcação da pulsação. Por meio desta atividade de percussão corporal, os alunos desenvolveram a sua musicalidade, sendo que segundo Wuytack (1986), a percussão corporal é uma segunda etapa da motricidade fina que exige uma maior concentração.

Figura 60: Marcação da pulsação

Por fim, informou-se os alunos que vão ler novamente o poema, sendo que a leitura ia ser acompanhada por alguns materiais e objetos com potencialidades sonoras. Desta forma, foram apresentados e explorados, em grande grupo, os diferentes materiais, bem como, as suas potencialidades sonoras. Aquando da exploração, os alunos estavam motivados e envolvidos, manifestando curiosidade e interesse em explorar todos os possíveis sons. Para o ME (2004), as qualidades sonoras dos diferentes materiais e objetos são a base para os jogos de exploração, nos quais a criança seleciona, experimenta e utiliza o som. De seguida, os materiais foram entregues a alguns alunos, sendo que conforme estes eram entregues, era explicado o modo como deviam utilizá-los. Os alunos que possuíam a garrafa de vidro deviam tocar no final de cada quadra, os alunos que tinham as caixas de sapatos deviam tocar marcando a pulsação e os alunos que tinham as garrafas com arroz deviam movê-las lentamente. Após a explicação, deu-se início à leitura do poema, acompanhando a mesma com os diferentes materiais. Novamente, os alunos manifestaram muitas dificuldades, sendo que só os alunos que não possuíam os materiais é que liam o poema. Os restantes apenas acompanhavam com os diferentes materiais. Os alunos que possuíam as garrafas e os frascos de vidro, respeitaram o andamento porém, os alunos que possuíam as caixas não conseguiram marcar a pulsação corretamente, sendo necessário uma orientação permanente.

Figura 61: Acompanhamento com os diferentes materiais

Continuamente, foi estabelecido um diálogo com os alunos, lembrando qual a personagem principal do poema lido anteriormente, sendo que no diálogo os alunos deviam descrever algumas das tarefas do Pai Natal.

Após o diálogo, informou-se os alunos que também vão desempenhar algumas tarefas do Pai Natal. Assim, seguimos para o campo. Já no campo, foi iniciado um breve diálogo com os alunos, informando-os que a próxima atividade estava organizada em quatro estações, sendo que a turma seria dividida em quatro grupos. Importa salientar que, aquando da definição dos objetivos para cada estação, foram consideradas “as aptidões dos alunos, os seus interesses e as características da dinâmica social da turma, de acordo, evidentemente, com os objetivos e também com os recursos atribuídos” (ME, 2001, p.36). Conforme Wickstrom (1977), as crianças quando expostas a uma estimulação organizada, em que as circunstâncias sejam encorajadoras, as capacidades motoras tendem a desenvolver-se para além do que é normalmente esperado. Acrescentou-se que, cada grupo permaneceria cinco minutos em cada estação e que, posteriormente, deviam trocar. Sucessivamente, foi explicada qual a tarefa a desempenhar em cada estação. Na primeira estação, tal como o Pai Natal, os alunos vão transportar os presentes. Estes deviam formar uma fila, passando o presente entre todos. Primeiramente, a passagem do presente devia ser realizada por cima da cabeça. De seguida, devia ser realizada por baixo das pernas. Por fim, a passagem devia ser realizada pelo lado direito e depois pelo lado esquerdo. Na segunda estação, dialogou-se com os alunos, constatando que o Pai Natal tinha de enfrentar muitos obstáculos aquando da entrega dos presentes. Os alunos foram informados que deviam transpor os obstáculos colocados no chão. Na terceira estação, conversou-se com os alunos, verificando que o Pai Natal devia sentir muitas dificuldades em colocar os presentes nas chaminés. Como tal, na presente estação, os alunos deviam lançar a bola, acertando no pneu. Por fim, e na quarta estação, dialogou-se com os alunos, concluindo que o Pai Natal, após passar pelas várias casas e, ao comer muitas bolachas, precisava de praticar algum exercício, saltando à corda. Assim, os alunos na estação deviam saltar à corda.

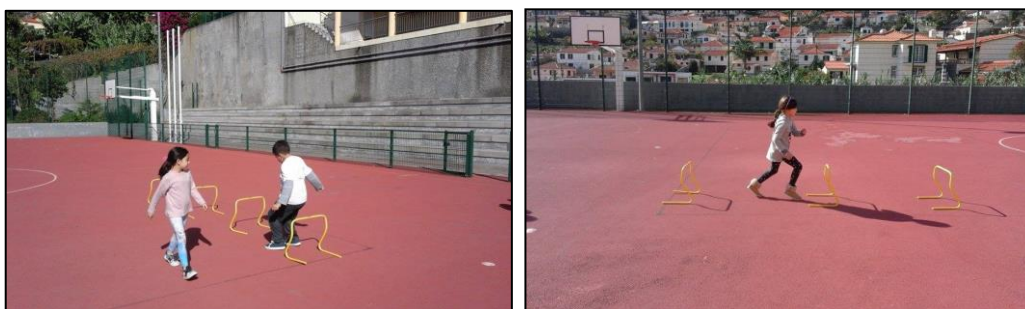
Após a explicação e exemplificação, deu-se início à realização das atividades, garantindo que todos os alunos passavam por todas as estações. A atividade no campo decorreu de forma positiva. Os alunos estavam envolvidos nas tarefas presentes em cada estação, conseguindo desempenhá-las sem apresentar grandes dificuldades. Na primeira estação, todos os alunos conseguiram passar e receber o presente, tanto por cima da cabeça, como por baixo das pernas, pelo lado direito e esquerdo.

Figura 62: Primeira estação

Na segunda estação os alunos conseguiram transpor os obstáculos colocados no chão. Apenas alguns alunos tocavam nas barreiras aquando da transposição.

Figura 63: Segunda estação

Na terceira estação, todos os alunos conseguiram lançar a bola em precisão para o alvo fixo, acertando no pneu, sendo que todos os alunos utilizavam a «melhor mão».

Figura 64: Terceira estação

Por fim, na quarta estação, os alunos manifestaram algumas dificuldades em saltar à corda. Apenas um reduzido número de alunos conseguiu desempenhar a tarefa, saltando à corda no lugar, com coordenação global e fluidez de movimentos, sendo que os restantes necessitaram de algum acompanhamento e orientação.

Figura 65: Quarta estação



Por meio destas atividades lúdicas e, segundo Cunha (1994), as crianças tiveram a possibilidade de desenvolver e exercitar as suas potencialidades, estimulando o pensamento, o raciocínio, a imaginação e as fantasias infantis. Segundo o ME (2001), por meio da atividade física, os alunos têm a possibilidade de vivenciar um conjunto de experiências concretas, essenciais às abstrações e operações cognitivas.

Nesta atividade a avaliação assentou, essencialmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados não só no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, como também, ao empenho, à motivação e à participação. Para além do referido anteriormente, o desempenho aquando da realização das atividades de Educação e Expressão Musical e Físico-Motora e a concretização dos objetivos foram também avaliados.

Em termos globais, a presente atividade decorreu de forma positiva. Os alunos manifestaram estar envolvidos e, apesar de nem sempre conseguirem concretizar todos os objetivos propostos, vivenciaram um conjunto de experiências essenciais para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural. Através da atividade descrita anteriormente, o grupo participou ativamente, em desafios coletivos e pessoais, experienciando um conjunto de novas vivências.

8.2.1.2. Robôs na sala de aula

A atividade intitulada *Robôs na sala de aula* foi desenvolvida com o intuito de proporcionar o contato com os robôs, com base numa aprendizagem contextualizada e integrante. Esta atividade surgiu no decorrer do texto *O príncipe com orelhas de burro*, de Adolfo Coelho.

A sala foi organizada e preparada atempadamente para a atividade. Primeiramente, os alunos sentaram-se no chão, no centro da sala, tendo sido iniciado um breve diálogo com os mesmos, informando-os que o Cubetto, à semelhança do príncipe com orelhas de burro, também havia sido fadado, ficando com orelhas de burro. De seguida, apresentou-se o Cubetto com orelhas de burro, dizendo aos alunos que este queria ir ao palácio do príncipe para que o mesmo o ajudasse a ficar sem as suas orelhas. Porém, este tinha de realizar um percurso, precisando da ajuda do grupo. Por fim, apresentou-se o percurso aos alunos, explorando o mesmo.

Figura 66: Percurso do Cubetto



Ulteriormente, informou-se que o rei havia decidido castigar as fadas, prendendo-as num cerco e que, como tal, ia precisar de ajuda para programar o Roamer para que este construísse um quadrado. Segundo Canha & Garcês (2013), o Roamer é um robô que possibilita a aquisição de um primeiro contato com várias aplicações tecnológicas e que, conseqüentemente, promove o desenvolvimento de pequenas atividades no âmbito da robótica educacional. Para Canha & Garcês (2013), através deste robô, é possível criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e divertido, no qual os alunos têm a possibilidade de explorar, pensar e aprender simultaneamente. Apresentou-se o Roamer, acrescentando que, para poderem ajudar o rei, era necessário estudar todos os possíveis movimentos a realizar. Como tal, foram colocadas no quadro duas ilustrações alusivas à localização e orientação no espaço, sendo que estas foram exploradas em grande grupo. Importa

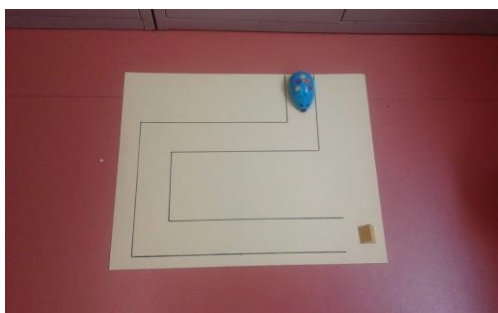
salientar que, sempre que um movimento era explorado, os alunos realizavam os movimentos de rotação de um quarto de volta à direita, à esquerda, meia volta e volta inteira. Para além dos alunos realizarem os movimentos, a cada um dos mesmos era associado o número de graus. Todos os alunos conseguiram realizar os movimentos, não apresentando dificuldades. Estes compreenderam os conceitos e conseguiram associar, sem dificuldades, os graus aos respetivos movimentos.

Figura 67: Roamer



Continuadamente, informou-se os alunos que o Ratinho seria a próxima vítima que as fadas iam fadar, com o intuito de este também ficar com umas orelhas de burro, sendo que a única solução seria o Ratinho encontrar uma fatia de queijo. Foi apresentado o Ratinho, juntamente com o percurso que este tinha de percorrer para encontrar a sua fatia de queijo.

Figura 68: Ratinho e respetivo percurso



Por fim, foi comunicado aos alunos que o único animal da floresta que estava protegido dos poderes das fadas era o Dinossauro Pleo pois, este encontrava-se isolado de todos os animais da floresta. Como tal, precisava da atenção de todos. Nesta estação, para além de contatarem com Pleo, os alunos deviam criar um robô com o intuito de fazer companhia ao dinossauro, criando um sistema de programação para o mesmo. Assim, o

Dinossauro Pleo foi apresentado aos alunos. Conforme Canha & Garcês (2013), o Pleo é um recurso eletrônico, representado através de um pequeno dinossauro-robô, com um aspeto atrativo, que é capaz de expressar emoções e interagir com o humano e o ambiente que o rodeia.

Figura 69: Apresentação do Pleo



No decorrer da apresentação das estações, grande parte dos alunos estavam atentos e concentrados. Estes escutavam todas as indicações, mostrando-se ansiosos por dar início à atividade de programação. Segundo Aguilar (2008), a programação pode ser definida como um conjunto de instruções ou ordens dadas a uma máquina, com o fim de esta executar determinada tarefa.

A sala estava organizada em quatro estações, estando estas identificadas e com os respetivos materiais. Os alunos foram informados que a turma estaria dividida em quatro grupos, sendo que todos os grupos vão passar por todas as estações, realizando a respetiva tarefa. Assim, foi realizado o sorteio para a formação dos grupos. O sorteio foi realizado com molas de roupa de diferentes cores, sendo que os alunos que tirassem as cores em comum formariam um grupo. Seguidamente, foi distribuído um guião a cada aluno que devia ser preenchido no decorrer das tarefas. Os alunos foram organizados pelas estações, sendo que cada grupo permaneceu 15 minutos em cada estação.

Estando tudo organizado, deu-se início à realização das tarefas, orientando e acompanhando os alunos sempre que necessário.

Na primeira estação, correspondente ao Cubetto, alguns grupos necessitaram de acompanhamento porém, todos conseguiram programar o robô, fazendo com que este chegasse ao palácio do príncipe. A principal dificuldade assentou na criação e na identificação de uma sequência de movimentos que se repetia no decorrer do percurso. Destaque-se que, aquando do preenchimento do guião individual, os alunos manifestaram dificuldade em representar as peças na sua sequência. Como tal, e numa próxima, a ficha

devia constar de um código que os alunos pudessem recorrer aquando da representação do percurso.

Figura 70: Primeira estação



Na segunda estação, associada ao Roamer, os alunos apresentaram muitas dificuldades em programar o mesmo para que desenhasse um quadrado no chão, sendo que nenhum grupo conseguiu realizar a tarefa de forma autónoma. Por vezes, alguns grupos não realizavam o desafio proposto, programando livremente o robô. Neste sentido, e numa próxima, esta estação devia possuir um molde de um quadrado com o intuito de orientar os alunos no decorrer da programação.

Figura 71: Segunda estação



Na terceira estação, alusiva ao Ratinho, todos os grupos conseguiram programar o robô para que este encontrasse o queijo. Os alunos não apresentaram dificuldades, realizando a tarefa de forma autónoma e com sucesso. Por vezes, estes não conseguiram

programar corretamente o robô, numa primeira fase. Porém, analisavam os movimentos e logo alteravam a programação.

Figura 72: Terceira estação



Por fim, na quarta estação, relativa ao Dinossauro Pleo, os alunos contactavam com o mesmo, dando-lhe carinho e atenção. Aquando do preenchimento do guião, todos os alunos desenharam um robô para fazer companhia ao Pleo, atribuindo-lhe um superpoder.

Figura 73: Quarta estação



Em termos gerais, os objetivos da atividade foram alcançados. Através desta atividade alusiva à robótica foi possível aliar o fascínio que os alunos demonstravam pelos robôs, com as suas preferências por atividades práticas, em detrimento de uma exposição de conteúdos excessiva. Conforme Gomes (2008), esta atividade conseguiu proporcionar um contexto de aprendizagem interessante em que os alunos verificaram a utilidade prática dos conceitos que estavam a aprender.

Segundo o ME (2016), a integração da robótica num contexto educativo permite criar cenários de aprendizagem diversificados, que conjugam a tecnologia e as linguagens de programação com artefactos.

Através da atividade *Robôs na sala de aula* e segundo Lopes (2013), os alunos constataram que ao errar e tentar é possível compreender o porquê do erro, estabelecendo deste modo, conexões lógicas, indispensáveis à construção do conhecimento.

No decorrer da atividade, os grupos conseguiram realizar grande parte das tarefas com sucesso.

Nesta atividade, a avaliação estruturou-se, fundamentalmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados relativamente ao comportamento, às interações e às intervenções, como também, ao empenho, à motivação e à participação. Para além do referido anteriormente, avaliação incidiu na concretização dos objetivos presentes em cada uma das estações.

8.2.1.3. O Monstro das Cores

A atividade que se segue surgiu no âmbito do texto *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas, sendo este alusivo às diferentes emoções. No texto, a cada emoção (alegria, tristeza, raiva, calma e medo) estava associada uma cor (amarelo, azul, vermelho, verde e preto). Como tal, a presente atividade partiu desta associação cor-emoção. A atividade tinha como principal objetivo a exploração das diferentes emoções.

Como referido anteriormente, a atividade partiu do texto *O Monstro das Cores*, sendo que esta surgiu após um breve diálogo e depois de uma atividade, na qual os alunos tinham de imaginar e ilustrar o monstro que poderiam ser, tendo-lhe atribuído um superpoder. Primeiramente, o texto foi lido, tendo sido adotada uma postura expressiva. Após leitura modelo, este foi explorado, em grande grupo, fazendo referência aos principais aspetos do mesmo (título, autora, ano de publicação, principais aspetos, entre outros).

Após a exploração, os alunos leram o texto. Cada aluno lia um parágrafo do mesmo, sendo que as últimas cinco expressões foram lidas em grande grupo, estando a expressividade associada às palavras (alegria, tristeza, raiva, medo e calma). Aquando da leitura individual, os alunos selecionados leram de forma fluente, com entoação e articulação, não apresentando dificuldades. Porém, aquando da leitura em grande grupo, verificou-se que grande parte dos alunos lia normalmente, não associando expressividade à frase.

Após a exploração do texto, por meio de exercícios de compreensão, informou-se os alunos que ia ser realizado um sorteio. No sorteio, cada aluno retirava um cartão do envelope, sendo que cada cartão possuía uma das emoções destacadas no texto. No decorrer do sorteio, os alunos estavam ansiosos e curiosos pois, queriam saber qual a emoção que iam sortear.

De seguida, foram distribuídos os cadernos diários, com o intuito dos alunos escreverem um momento em que sentissem a emoção sorteada. Após os alunos realizarem o registo no caderno, foi efetuada a correção junto aos mesmos. Os alunos conseguiram associar a emoção sorteada a um momento que tinham vivenciado, manifestando criatividade e imaginação. Os alunos que sortearam a emoção do medo e da raiva foram aqueles que manifestaram mais dificuldades em eleger um momento, sendo que alguns afirmavam que nunca tinham vivenciado tais emoções. Contudo, após alguma orientação e acompanhamento, todos conseguiram nomear um momento. Importa salientar que, aquando da correção, vários alunos apresentaram frases com múltiplos erros ortográficos.

Corrigidas as frases, a cada aluno, foi distribuída uma folha A5. Primeiramente, os alunos escreveram o momento em que sentiam a emoção e, posteriormente, ilustraram esse momento. Importa salientar que, aquando da ilustração, os alunos só puderam usar a cor associada à sua emoção. Este momento de ilustração foi fundamental pois, através deste, os alunos tiveram a possibilidade de exprimir sensações, experiências e vivências, segundo o ME (2001).

A maior parte dos alunos conseguiu associar a sua ilustração à frase elaborada. Porém, alguns alunos apresentaram desenhos que não estavam associados à mesma. Inicialmente, os alunos ficaram admirados com o facto de só poderem utilizar uma cor na ilustração. Contudo, no decorrer da atividade, achavam interessante o facto de só desenharem com a cor associada.

Figura 74: Trabalhos realizados pelos alunos



Por fim, a atividade terminou com a apresentação dos trabalhos dos alunos. Um aluno, à vez, dirigiu-se ao centro, apresentando a sua frase e ilustração. Após o aluno apresentar, a sua folha foi colada na respetiva cartolina (amarela, azul, vermelha, preta e verde). As apresentações decorreram de forma positiva, sendo este um momento essencial da atividade. O grupo escutava atentamente os colegas, sendo que os alunos demonstravam prazer e satisfações em partilhar as suas emoções e vivências.

Destaque-se que os trabalhos foram expostos no placard da sala.

Figura 75: Exposição dos trabalhos



No decorrer da atividade, todos os alunos estavam envolvidos, manifestando prazer e satisfação. Através desta, foi valorizado o desenvolvimento emocional e afetivo, sendo que “as emoções fazem parte da nossa vida e é preciso saber viver com elas” (Magalhães, 2007, p. 55).

Neste sentido, e segundo Franco (2009), ao atribuir importância às emoções das crianças, é possível criar um bem-estar emocional nas mesmas, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social, de forma plena. Através desta atividade, o grupo teve a possibilidade de partilhar algumas das suas emoções e vivências, sendo esta partilha essencial para o desenvolvimento e formação não só pessoal, mas também, social e cultural. Os alunos ao partilharem as suas emoções vão, progressivamente, sabendo lidar com as mesmas.

Assim, e tal como afirma Franco (2009), para criar e sustentar o bem-estar emocional é imprescindível identificar e reconhecer as emoções pois, só assim, é possível consciencializar-se destas, o que conduz a uma melhor perceção e controlo das emoções, permitindo compreender o que os outros estão a sentir.

Nesta atividade, a avaliação assentou, essencialmente, na observação direta e no registo da mesma. Os alunos foram avaliados não só no que diz respeito ao comportamento, às interações e às intervenções, como também, ao empenho, à motivação e à participação. Para além do referido anteriormente, as frases e as ilustrações foram, igualmente, avaliadas.

Em termos globais, a atividade decorreu de forma positiva, sendo que os objetivos foram alcançados. Através desta, os alunos exploraram as diferentes emoções, associando-as a determinados momentos já vivenciados.

8.3. A reflexão global da intervenção pedagógica na turma do 2.ºB

A presente reflexão incide, fundamentalmente, na prática pedagógica decorrente em contexto do 1CEB, nomeadamente, na turma do 2.ºB. Esta reflexão assume-se como algo de sùmula relevância pois, segundo Alarcão (2000), é crucial que, aquando da formação de futuros docentes, estes questionem as suas práticas, os seus planos curriculares e sequências didáticas. Perrenoud (2002) & Zeichner (1993) defendem que a reflexão assume-se como algo benéfico na ação docente na medida em que, o professor após refletir sobre a sua prática, tende a procurar novas soluções e estratégias, com o intuito de melhorar a sua intervenção.

O 1CEB, como etapa fundamental no percurso escolar dos alunos, deve considerar que estes são portadores de uma multiplicidade de experiências e vivências que foram adquiridas ao longo da sua formação e, como tal, é crucial que estes saberes sejam valorizados e ampliados, com o objetivo de os alunos adquirirem aprendizagens progressivamente mais complexas.

Neste sentido, o professor desempenha um papel determinante no processo de ensino/aprendizagem, sendo que conforme Lopes & Silva (2015b), este deve promover competências de participação, de argumentação e de aprender para aprender.

No que diz respeito à intervenção pedagógica, esta como referido anteriormente, decorreu na EB1/ PE da Ladeira, sendo este um estabelecimento recente e apto a satisfazer as necessidades de todos os intervenientes. Este encontrava-se organizado de modo a garantir o desenvolvimento pleno e integral das crianças. O edifício possuía uma pluralidade de infraestruturas e de recursos que visavam uma aprendizagem contextualizada. Importa, igualmente, salientar que a escola possuía a Sala TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) cuja finalidade assenta no apoio das crianças com NEE, particularmente das

crianças portadoras de autismo. Assim, e de acordo com Resendes & Soares (2002), é basililar que a escola, enquanto instituição de ensino, dê resposta às individualidades e singularidades das crianças, garantindo a formação plena.

De acordo com Morgado (2004), a sala de aula deve ser um espaço no qual prevaleça a qualidade e a eficácia do ensino e, sendo esta representação da intencionalidade do professor, o espaço da sala do 2.ºB, encontrava-se organizado atendendo aos interesses e às necessidades dos alunos. Os materiais, para além de serem diversificados, encontravam-se ao acesso de todo grupo, fornecendo liberdade e autonomia aos alunos. O facto de a sala possuir múltiplos cantinhos apresentava-se como algo fundamental pois, permitia que os alunos, em momentos livres ou quando terminavam alguma proposta de trabalho, pudessem realizar uma outra atividade de enriquecimento curricular. No *Cantinho da Escrita*, estes tinham a possibilidade de realizar algumas pesquisas sobre temas livres ou propostos, como também, tinham a oportunidade de consolidar múltiplos conteúdos já abordados anteriormente. O *Cantinho da Escrita* permitia que os alunos não só realizassem atividades associadas à escrita, mas também, atividades para o desenvolvimento da motricidade fina e da capacidade de concentração. No *Cantinho da Expressão Plástica* tinham a oportunidade de concretizar algumas construções e criações.

Primeiramente, e no decorrer de 30 horas, desenrolou-se um período de observação participante, sendo esta, segundo Estrela (1994), uma técnica de recolha de dados que permite ao investigador concretizar uma análise pormenorizada de um contexto, contribuindo para uma intervenção pedagógica adequada e fundamentada. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2002) defendem que o professor deve utilizar a observação participante com o intuito de a sua ação provocar efeitos positivos. Esta técnica apresentou-se como algo de suma importância na medida em que, permitiu recolher uma multiplicidade de informações sobre os contextos e sobre as pessoas que neles se movimentavam e as relações que estabeleciam entre si. Por meio da observação participante, houve a oportunidade de conhecer a instituição, o grupo de alunos, a professora cooperante e ainda, interações que se estabeleciam entre os diferentes elementos. Este período foi, igualmente, fundamental pois, permitiu que a prática futura fosse contextualizada, sendo que as atividades atendiam aos interesses e às necessidades do grupo de alunos.

Relativamente ao relacionamento com a professora cooperante, esta baseou-se, essencialmente, na confiança, na cooperação, na colaboração, na interajuda, na partilha e

no diálogo. Esta desempenhou um papel crucial no desenrolar da prática pedagógica, transmitindo diariamente feedbacks e dando a conhecer novas estratégias e metodologias, essenciais para uma prática futura.

No que concerne ao grupo de alunos, sendo este um grupo heterogéneo, com múltiplas singularidades e características, procurou-se, desde o início, estabelecer uma relação de proximidade e de confiança. Apesar de ser um grupo agitado, com diferentes personalidades, permaneceram motivados e envolvidos em todas as atividades. Estes tinham um sentido crítico e criativo e conseguiam alcançar os objetivos delineados.

Aquando da intervenção pedagógica, procurou-se diversificar as atividades, bem como as estratégias, atendendo aos interesses, às necessidades, às potencialidades e às fragilidades dos alunos. As estratégias eram selecionadas considerando não só as características dos alunos, mas também, as experiências didáticas, os objetivos, os tipo de aprendizagem, os conhecimentos prévios, o tempo disponível e ainda, as condições físicas (Lopes & Silva, 2015b). As atividades, mais do que promoverem a aquisição de conhecimentos na área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, visavam, essencialmente, o desenvolvimento pleno e integral dos alunos, contribuindo para a formação de indivíduos autónomos e participativos. As atividades implicavam a partilha de decisões e o papel ativo e decisivo dos alunos. Estas visavam o abandono do paradigma tradicional e a adoção de um paradigma construtivista, no qual a criança constrói os seus próprios conhecimentos, por meio da atribuição de significados aos vários conteúdos, e o professor apenas orienta e fornece todos os recursos e materiais necessários (Solé & Coll, 2010). Através destas, os alunos vivenciaram múltiplas experiências, por meio de momentos de trabalho, em grande grupo, individual e em pequenos grupos, sendo estas essenciais para a formação não só pessoal, mas também, social e cultural.

De um modo global, aquando da operacionalização das atividades, todos os alunos mostravam-se envolvidos e ativos no processo de aprendizagem. Todos demonstravam prazer e satisfação, alcançando os principais objetivos. Em suma, todas as atividades foram benéficas no processo de construção de conhecimentos e conceitos.

Visando o pleno desenvolvimento dos jovens aprendizes é fundamental que o paradigma tradicional dê lugar ao paradigma construtivista onde a criança, de forma ativa e com base nos seus conhecimentos prévios, constrói o seu conhecimento através da atribuição de significado aos vários conteúdos trabalhados na sala de aula e no qual, o professor orienta e fornece materiais necessários para a sua plena aprendizagem (Solé & Coll, 2010). Estes eram encarados como seres ativos com vivências e contextos múltiplos.

Assim, as suas experiências eram o ponto de partida para a planificação de atividades e para a seleção de estratégias e metodologias.

No decorrer da prática, na área do Português, as atividades incidiram, essencialmente, no domínio da Oralidade, da Leitura e da Escrita, como também, no domínio da Gramática, privilegiando-se a ligação entre a Oralidade e os conteúdos do domínio da Escrita. Nas atividades promoveu-se o trabalho a pares, permitindo a cooperação, a interajuda e a partilha de ideias, sendo esta a área fraca dos alunos.

Na área da Matemática, proporcionaram-se atividades que incidiam no domínio dos Números e Operações, da Geometria e Medida e no domínio da Organização e Tratamento de Dados. Ademais, e ainda no âmbito da Matemática, desenvolveram-se atividades de robótica, sendo esta uma área de grande interesse dos alunos.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, procurou-se, igualmente, proporcionar atividade dinâmicas que iam ao encontro dos interesses dos alunos, garantindo o papel decisivo dos mesmos.

Em termos gerais, grande parte das atividades tinham como ponto de partida um texto literário e, os restantes conteúdos eram interligados com o mesmo. Importa salientar que as Expressões Artísticas estavam igualmente presentes, sendo que em conformidade com o ME (2001), “As artes são elementos indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (p. 149).

Ainda relativamente à prática pedagógica, esta permitiu comprovar a importância da diferenciação pedagógica, dadas as diferentes necessidades existentes no grupo. Conforme Tomlinson & Allan (2002), o professor ao diferenciar respeita as singularidades dos alunos e tenta adequar os momentos de aprendizagem a essas mesmas singularidades, potencializando, deste modo, as duas capacidades. Assim, é urgente alterar a conceção de “(...) um tipo de ensino “pronto a vestir – tamanho único” (Formosinho, 2007 p.13).

No tocante à planificação, esta desempenhou um papel fundamental no decorrer da prática pedagógica. Permitiu idealizar situações e experiências de aprendizagem, organizando todos os recursos e materiais necessários. As múltiplas planificações elaboradas assentavam na interligação e na conexão lógica entre as diferentes áreas curriculares e entre os diferentes conteúdos. Conforme Lopes & Silva (2015b), citando Lusignan & Goupil (1993), a planificação é essencial no processo de ensino, uma vez que, possibilita que o professor estabeleça uma relação entre o programa e os alunos, no

contexto da sala de aula. Oliveira-Formosinho (2011) defende que é basilar compreender que a criança é um ser apto para transmitir interesses, desejos e ideias, que podem ser concernentes e fundamentais para o desenvolvimento de novas atividades, como tal, aquando das planificações, eram consideradas todas as características do grupo de crianças.

Durante a presente prática pedagógica surgiram algumas dificuldades, nomeadamente em gerir o comportamento de alguns alunos. Estes, por serem agitados e inquietos, tornava-se difícil operacionalizar as atividades que englobavam o trabalho cooperativos ou as atividades em grande grupo. Esta dificuldade foi colmatada através da adoção de algumas estratégias como o reforço positivo, o diálogo, a marcação do comportamento no respetivo quadro e o elogio, sendo que de acordo com Lopes & Silva (2015b), este permite reforçar comportamentos positivos e adequados, dando feedback. Uma outra dificuldade assentou em conseguir interligar todos os conteúdos programáticos aquando das planificações, sendo esta dificuldade atenuada com a orientação e apoio não só da professora cooperante como da orientadora científica.

Em suma, esta experiência apresentou-se como algo basilar neste processo de formação. Possibilitou a aquisição de novos saberes e conhecimentos, a vivência de novas experiências e realidades e o desenvolvimento de inúmeras competências. Esta intervenção, integrou-se como uma experiência frutífera, a nível pessoal e profissional, sendo determinante e decisiva para práticas futuras. Esta foi o ponto de partida para construção de uma identidade docente, onde toda a teoria adquirida até então foi integrada na realidade.

Considerações finais

Findado todo o percurso acadêmico, surge novamente a necessidade de refletir sobre o processo decorrente, sendo que a reflexão e a investigação tornam-se essenciais pois, ocasionaram a adequação da ação pedagógica em concordância com as constantes alterações. Este percurso permitiu não só a aquisição e o desenvolvimento de inúmeras capacidades e conhecimentos, como também, possibilitou o desenvolvimento de um espírito crítico, criativo, reflexivo e interventivo, sendo basilar para o processo de formação.

Por meio do presente relatório foi possível desenvolver um processo de investigação sobre múltiplos pressupostos teóricos, nomeadamente, sobre a educação, o currículo, os agentes educativos e a IA. Este possibilitou a pesquisa sobre alguns pressupostos inerentes às práticas pedagógicas, particularmente, sobre a aprendizagem cooperativa, a importância da atividade experimental, o valor dos momentos de contato com a literatura infantil, as expressões como parte integrante do currículo e ainda, sobre a utilização de robôs no processo de aprendizagem.

As intervenções pedagógicas concretizadas em âmbito real, tanto na valência de EPE, como no ICEB, proporcionaram experiências e contextos de enriquecimento, conduzindo à reflexão e ao melhoramento das estratégias e metodologias. As práticas proporcionaram uma panóplia de vivências essenciais para uma formação inicial, sendo que a prática surge como espaço privilegiado para integração de competências. Estas intervenções, interligadas com competências pessoais, investigativas, sociais, afetivas, reflexivas e éticas permitiram uma melhor compreensão do quotidiano do profissional de educação.

Em suma, o presente relatório promoveu a compilação de duas componentes, uma teórica e uma prática, sendo estas complementares e indissociáveis. Este relatório possibilitou o início da construção de uma identidade profissional, sendo esta construída de forma gradual, por meio da interação entre as experiências vividas, as aspirações e conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer de uma formação contínua e inicial. O presente relatório, integrou-se como uma experiência frutífera, a nível pessoal e profissional, sendo determinante e decisivo para o futuro. Este foi o ponto de partida para construção de uma identidade docente, onde toda a teoria e prática foram integradas.

Referências

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Das teorias às práticas*. Porto: Porto Editora.
- Aguilar, L. (2008). *Fundamentos da Programação – Algoritmos, estruturas de dados e objetos*. São Paulo: Mc-Graw Hill.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão (org.) *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores. Nº1. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> Isabel Alarcão2.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1976). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. G. & Varela, T. (2012). *Construir a Relação Escola-Comunidade Educativa: Uma Abordagem Exploratória no Concelho de Almada*. In *Revista Portuguesa de Educação*. N.º 25, p.31-61. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v25n2/v25n2a03.pdf>.
- Andrade, G. B. (2012). *Panorama das tecnologias da informação e comunicação utilizadas por alunos do ensino fundamental em Maracanaú*. In *Revista Tecnologias na Educação*. Minas Gerais, N.º 1.
- António, A. S. (2004). *O outro lado do espelho - Sentimentos, vivências, imaginários: Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asas.
- APM (2004). *Campeonato nacional de jogos matemáticos*. In *Educação e Matemática: Revista da Associação de Professores de Matemática*, N.º 81, (pp. 23-26).
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGrawHill.
- Baptista, M. E. & Afonso, M. (2004). *A aquisição de conhecimentos científicos e capacidades investigativas: Uma experiência pedagógica no pré-escolar*. In *Revista de Educação*, N.º 12, (pp. 25-39).
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Porto: Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editor.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cadório, L. & Simão, A. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Canha, R. & Garcês, E. (2013). *Projeto CAPER. Documento Orientador de atividades para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Secretaria Regional da Educação.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de atividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Lisboa: Paulus Editora.
- Chauvel, D. & Michel, V. (2006). *Brincar com as ciências no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Contente, I. (2012). *A utilização de materiais didáticos no ensino da matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Beja: Instituto Politécnico de Beja Escola Superior de Educação.
- Costa, S. (2009). *Atividades experimentais para o primeiro ciclo. Um guia para professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. In *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, (pp. 355-379).
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cristo, A. (2013). *Escolas para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Retirado de: <https://www.ffms.pt/upload/docs/57452c48-d28d-40a3-8ce7-8a996782466f.pdf>
- Cunha, H. (1994). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese.
- Cunha, M. (2008). *Expressão dramática na Educação*. Braga: Edições APPACDM.
- Dalman, E. (2011). *Fronteiras entre Educação Artística e Educação Expressiva*. In *Expressão Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*, (pp.57-75).
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

- Duarte, A. M. (2012). *Aprender Melhor. Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Duarte, I. (2005). *Ler: Um mistério para desvendar, um problema para resolver*. In *No Banco do Sul das Cores dos Livros* (5.º Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens. Lisboa: Caminho.
- EB1/PE da Achada. (2013). *Projeto Educativo de Escola 2013-2016*. EB1/PE da Achada: Funchal.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes - Guia prático para a avaliação de desempenho*. Fundação Manuel Leão.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação- O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2012). *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: percursos de leitura da narrativa*. Lisboa: CIEPUL.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. A. (2014). *Comportamentos Sociais e Agressividade na Infância*. Lisboa: Chiado Editora.
- Fernandes, E. (2013). *Aprendendo sobre a Aprendizagem das Funções com Robots*. In *Aprender Matemática e Informática com Robots*, (pp.145–164). Funchal: Universidade da Madeira.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. (2006). *Inovação e invariante (cultural)*. Documento apresentado no VII Colóquio sobre Questões Curriculares, Braga.
- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem- Abordagem neuro psicopedagógica*. Lisboa: Âncora editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Franco, A. F. (2009). *O mito da autoestima na aprendizagem escolar*. In *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 13, N.º 2, (pp.325-332).

- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2008). Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In *Reinventando Paulo Freire no Século 21*, (pp.91-107). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gargaté, C. & Baleiro, O. (2011). *Uma Prática Sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gloton, R. & Clero, C. (1997). *A Atividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, A., Henriques, J., & Mendes, A. (2008). *Uma proposta para ajudar alunos com dificuldades na aprendizagem inicial de programação de computadores*. In *Educação, Formação e Tecnologia*, N. °1, (pp. 93-103).
- Granja, J. G. (1995). *Estratégias de Mudança Conceptual – Uma Experiência Didática no Ensino/Aprendizagem do Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C (1997). *Relato de experiências no 1.º ciclo*. In *Diferenciação pedagógica no ensino básico – alguns itinerários*, (pp.11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Presença
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário Girassol. (2013). *Projeto Educativo de Escola 2013-2017*. Funchal: Infantário Girassol.
- Jesus, S. (2011). *Aprendizagem e Expressão*. In *Educação Expressiva- Um novo Paradigma Educativo*, (pp.65-75). Venda do Pinheiro: Tutitirév Editorial.
- Johnson, J. (2003). *Children, robôics and education*. In *Proceedings of 7th international symposium on artificial life and robôics*, Vol. 7, (pp.16–21). Japan: Oita.
- Jordão, A. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna dos 0 aos 6 anos*. Évora: Universidade de Évora.

- Katz, L. & McClellan, D. (1996). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças*. In *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*, (pp. 11-48). Lisboa: Texto Editora.
- Lego (2009). *Mindstorms Education NXT User Guide*. Retirado de <http://mindstorms.lego.com/enus/support/buildinginstructions/8547/8547%20User%20Guide%20English.aspx>.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, M. J. & Alves, J. M. (2005). *A Família também ensina*. Porto: Edições ASA.
- Lima, V., Pinto, J. A. (2011). *Os migrantes digitais e sua aprendizagem nos cursos a distância*. In *Revista Tecnologias na Educação*, N.º 2, Minas Gerais.
- Lopes, A. M. (2003). *Projeto de gestão flexível do currículo. Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica - Ministério da Educação.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: Um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto. 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. Lisboa: PACTOR.
- Lopes, J. & Silva, H. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR.
- Lopes, P. C. (2013). *Corridas com Robots para Aprender Estatística*. In *Aprender Matemática e Informática com Robots*, (pp.165 – 192). Funchal: Universidade da Madeira.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. (2016). *Perceções da relação Escola e Família*. In *Imagonautas Revista Interdisciplinar sobre Imaginários Sociais*, N.º 7, (pp. 44-61).
- Manta, A. (2015). *Motivar os filhos para o estudo: Sugestões práticas e eficazes para ajudar os alunos a melhorar os resultados escolares*. Lisboa: Clube do Autor.

- Martins, G. V., Paiva, J. C. e Silva, J. C. (2002). *A Magia dos Números: Programa de apoio à aprendizagem da matemática*. In *Atas do IE-2002, VI Congresso Ibero-americano de Informática Educativa*. Espanha: Vigo
- Martins, I. (2003). *Das potencialidades da educação em Ciência nos primeiros anos aos desafios da Educação Global*. In *Formar para a Educação em ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, (pp. 31-41). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Martins, I. P. (2002). *Problemas e perspetivas sobre a integração CTS no Sistema Educativo Português*. In *Educação e Educação em Ciências – Colectânea de textos*, (pp.71-94). Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. (2007). *Coleção Ensino Experimental das Ciências. Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Medeiros, E. (2003). *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Desafio na Formação Inicial e Contínua de Professores*. In *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, (pp. 11-21). Ponta Delgada: Amigos dos Açores.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor, representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Lisboa: Profedições.
- Miguéns, M. (2004). *Atas do Seminário Educação e Família*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas do Ensino Básico -1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2016). *Iniciação à Programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Linhas Orientadoras para a Robótica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (2001). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior da Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, M. & Pires, M. N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num mundo de esconderijos*. Lisboa: Colibri.
- Molina, M.J. (2015). *Socorro, sou professor!*. Lisboa: Bookout
- Mundos de Vida (2012). *Dia Nacional do Pijama*. Retirado de http://www.mundosdevida.pt/_O_que_e_o_Dia_Nacional_do_Pijama.
- Noronha, M. (1996). *Como compreender as crianças*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira, R. (2007). *A Robótica na Aprendizagem da Matemática: um estudo com alunos do 8º ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Matemática para o Ensino. Madeira: Universidade da Madeira.
- Oliveira-Formosinho, J. A (1996). *Construção Social da Moralidade pela Criança pequena*. In *A Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*, (pp.52-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *A Formação em Metodologias de Investigação em Educação*. In *Investigação em Educação*, (pp.13-37). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação, Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papert, S. (1996). *Computers in the Classroom: Agents of Change*. *The Washington Post Education Review*. Retirado de <http://www.papert.org/articles/ComputersInClassroom.html>
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, N. (2008). *Ensino primário/Ensino básico: 1.º Ciclo*. In *Organização Curricular Portuguesa*. (pp. 87-132). Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. (2012). *O Professor do Ensino Básico: Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Picanço, A. (2012). *A Relação entre Escola e Família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pinto, M. C., Lapo, M. J., Guedes, A. M. & Trindade, P. (2011). *Avaliação docente: eu, tu e nós*. Alcochete: Alfarroba.
- Pires, M. (2007). *Os Valores na Família e na Escola. Educar para a Vida*. Lisboa: Celta Editora
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-aeducacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- Portugal, G. (2012). *Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças-desafios e possibilidades*. In *Avaliação na Educação de Infância*, (pp. 234-253). Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J. & Hohman, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Read, H. (2007). *A Educação pela Arte. Coleção Arte e Comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, A. (2002). *Escola pode Esperar. Coleções Cadernos do CRIAP*. Lisboa: Edições ASA.
- Rocha, P. (2007). *O Papel da Escola Frente aos Desafios do Século XXI: a opinião de jovens estudantes do ensino médio do distrito federal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, Brasília. Retirado de: http://www.bdt.d.uceb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=595.
- Rodrigues, D. (1997). *Investigação Educacional e práticas: divórcio ou cumplicidade? Contributos da Investigação científica para a qualidade do ensino*. Vol.2. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rodrigues, M. L. (2012). *Os desafios da política de educação no século XXI*. Retirado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf>
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º Ciclo- Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

- Roldão, M. C. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é Preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis: Dossier.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Rosário, P. S. L. (2002). *(Des) venturas do TESTAS. Estórias sobre o Estudar, Histórias para Estudar. Narrativas autorregulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sá, A. J. C. (1995). *A aprendizagem da Matemática e o jogo*. Lisboa: APM.
- Sá, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º Ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, J. (2003). *Ciências experimentais na educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspectivas de formação de professores*. In *Formar para a educação em Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, (pp.43-78). Coimbra: Edições IPC – Inovar Para Crescer.
- Sá, J. (2010). *Alfa Orientações metodológicas – Ensino experimental das ciências 1ºano*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Carvalho, G. (1997). *Ensino experimental das ciências uma estratégia para o 1.º Ciclo*. Braga: Editora Correio do Minho.
- Sachs, J. (2009). *Aprender para Melhorar ou Melhorar a aprendizagem: O Dilema do Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores*. In *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*, (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de atuação na sala de aula*: Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.
- Santos, A. (2013). *A competição DROIDE Virtual*. In *Aprender Matemática e Informática com Robots*, (pp.193 – 221). Funchal: Universidade da Madeira.
- Santos, M. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget: Epigénese e Desenvolvimento.

- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2007). *Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional*. In *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*, (pp.155-163). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Silva, E. (2013). *Ser Professor na Escola do Séc.XXI*. Retirado de: <http://www.ensino.eu/ensino-magazine/maio2013/opinião/serprofessornaescolado-séc-xxi.aspx>.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- Silva, P., Morais, A. M. & Isabel, N. (2014). *O que se ensina e como se ensina em currículos de ciências- Estudo do currículo de ciências do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In *Currículos, manuais escolares e práticas pedagógicas: Estudo de processos de estabilidade e mudança*, (pp.49-78). Lisboa: Edições sílabo.
- Silvestre, M. J. (2015). *O desafio que se impõe: que currículo para o século XXI?*. Revista Educação: Temas e Problemas, N.º 15, (pp. 3-16).
- Silvestre, M., Gomes, S., Fialho, I. & Cid, M. (2011). *Interação Escola, Família e Comunidade nas Práticas de Autoavaliação das Escolas: Um Estudo em Escolas do Alentejo*. Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Coruña: Universidade da Coruña. Retirado de https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3515/3/XI_Congresso_Internacional%202859-2870.pdf.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I. & Coll, C. (2010). *Os professores e a conceção construtivista*. In *O Construtivismo na Sala de Aula*, (pp. 9-28). São Paulo: Editora Ática.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e arte pela educação*. Lisboa: Instituto Piaget Piaget.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. C. (2012). *A formação contínua de Professores- Modelos, Políticas e Percursos*. Fafe: Labirinto.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA Editores.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos de turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Unesco (2010). *Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Unesco.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vasconcelos, A. A. (1979). *Ensino da Música. 1.º Ciclo do Ensino Básico - orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). *Documentos curriculares para a Educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro*. In *Organização Curricular Portuguesa*, (pp.53-84). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Veiga, M. (2003). *Formar para um conhecimento emancipatório pela via da educação em ciências*. In *Formar para a educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, (pp.13-29). Coimbra: Edições IPC – Inovar Para Crescer.
- Veloso, R.M. (2005). *No Branco do Sul as Cores do Livros*. Lisboa: Caminho.
- Viana, J. P., Teixeira, P. e Vieira, R. (1989). *Educação e Matemática? Porque não? Educação e Matemática*, N.º 11. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Wickstrom, R.L. (1977). *Fundamental motor patterns*. Filadélfia: Lea & Rebiger.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira Docente).

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro.