

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

José Válder Gonçalves de Jesus

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2021

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

José Válder Gonçalves de Jesus

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

ORIENTAÇÃO

Adérita Cristina Pereira Fernandes



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 2020/2021

José Válder Gonçalves de Jesus

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

Orientadora: Mestre Adérita Cristina Pereira Fernandes

Funchal e UMa, outubro de 2021

Deixai às crianças minhas zonas primitivas.

Minha terna loucura.

Deixai-as virar a alma para o lado,

de cara contra uma fria onda.

Em mim é que nascem e vivem com nomes

castos, e esquecem.

E de repente se lembram, e se esquecem de tudo.

Porque são delicadíssimas

E verdadeiras.

(Hélder, 2004, p.129)

Agradecimentos

Mudem-me os Deuses os sonhos, mas não o dom de sonhar.

(Pessoa, 1990, p. 114)

Deixai-me ser um eterno sonhador, mas sem esquecer o sonho que acabo de concretizar. Reviver é aflorar um mar de experiências e relembrar todos aqueles que comigo navegaram numa, por vezes, tempestuosa viagem e, outrora, na calma das ondas do mar. Se o sonho é realmente aquilo que temos de mais nosso, desenganem-se os que acham que o percurso do sonho se faz em plena solidão.

Portanto, não há nada de mais nobre do que partilhar os nossos sonhos e valorizar aqueles que se permitem embarcar em nossas viagens. É, por este motivo, que demonstro os meus sinceros agradecimentos...

Às crianças do bibe encarnado, do Jardim-Escola João de Deus do Funchal, por me terem ajudado a ver a simplicidade das coisas e me demonstrado que a vida aos olhos de uma criança é muito mais singela.

Aos alunos do 1.º A, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, por me terem elucidado que, face à mudança, a persistência e a determinação são fundamentais para abraçarmos novos desafios e abandonar as nossas zonas de conforto.

Aos alunos do 4.º A, da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, por me revelarem que a curiosidade move a vida e que a partilha de saberes acrescenta nova luminosidade à aprendizagem.

À educadora Rita Nogueira e às professoras Diamantina Silva e Leonor Freitas, por me terem aberto as portas do conhecimento e da experiência. Jamais irei esquecer o vosso apoio, disponibilidade, receptividade, empatia e a partilha de experiências, que me permitiram dar os primeiros passos para alcançar um objetivo. Muito obrigado pela confiança que em mim depositaram e por me deixarem dar asas à imaginação.

À orientadora do presente relatório, Mestre Adérita Cristina Pereira Fernandes, por me ter ensinado que além de bons profissionais devemos ser bons seres humanos. Muito obrigado pela sua compreensão, disponibilidade e, sobretudo, pelo exemplo de profissionalismo e humildade que sempre constituirá para mim.

A todos os docentes que contribuíram para a concretização do meu percurso académico, principalmente àqueles que me demonstraram que o conhecimento move mundos e que tem o poder de transformar sociedades.

À Sara Freitas, minha companheira de curso, por me ter provado que o conhecimento une pessoas e que, por mais sábios que sejamos, partilhá-lo expressa a nossa bondade.

Aos meus irmãos que sempre me protegeram e me impulsionaram para conquistar o mundo. Um agradecimento especial à minha irmã Sofia por nunca me ter largado a mão e por acreditar nas minhas capacidades. Amo-vos eternamente!

Aos meus pais, meu porto seguro, pelos valores que me transmitiram, pela segurança que me proporcionaram e pela liberdade e ensinamentos que me incutiram. Se pudesse parar o tempo, o faria para vos ter aqui comigo para sempre, para partilharmos infinitas gargalhadas e para sentir o vosso infindável carinho. Não há gratidão mais genuína do que aquela que eu tenho por vocês.

Ao Eduardo, meu pássaro cinzento, que me amparou em cada queda e me ajudou a reerguer, mostrando-me que o voo não era assim tão complexo. Obrigado ao meu melhor amigo e amor da minha vida que sempre esteve ao meu lado ao longo desta caminhada. Agradeço-te pela paciência, pela compreensão e por teres sido o meu alicerce neste voo para um sonho.

O meu profundo agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização de um sonho! Outros virão, pois sei que os Deuses assim o irão permitir...

Resumo

O presente relatório constitui uma compilação de experiências pedagógicas vivenciadas ao longo de um percurso de formação docente em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, neste documento procura-se retratar, de forma crítico-reflexiva, o trabalho desenvolvido no decorrer das práticas pedagógicas, no Jardim-Escola João de Deus, com o grupo do bibe encarnado, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, com a turma do 1.ºA, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, com a turma do 4.ºA.

De acordo com tal propósito, este relatório encontra-se segmentado em duas partes distintas, contendo um enquadramento teórico e metodológico e a intitulada prática pedagógica. Enfatize-se que a primeira parte procura fundamentar, teórica e metodologicamente, as opções tomadas no decorrer das intervenções pedagógicas desenvolvidas, contribuindo, de certo modo, para a construção de aprendizagens verdadeiramente significativas.

Considerando-se, ainda, a metodologia a investigação-ação como um importante processo promotor de inovação e mudança nas práticas educativas, adotou-se uma atitude investigativa na tentativa de identificar e, posteriormente, colmatar as problemáticas de cada grupo/turma. Partindo-se das seguintes questões orientadoras: “*De que forma as crianças do bibe encarnado poderão ampliar as suas aprendizagens realizando o trabalho cooperativo?*” e “*De que forma a turma do 4.º A poderá desenvolver competências de escrita, através de uma motivação intrínseca?*”, delineou-se e implementou-se um conjunto de estratégias com o intuito de mitigar as problemáticas identificadas.

Portanto, os aspetos que se explanam neste relatório de estágio representam o culminar de tudo aquilo que se considerou como sendo imprescindível neste percurso de formação inicial para a docência.

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

Abstract

The present report is a compilation of pedagogical experiences lived along a course of teacher formation in Pre-School Education and Primary School. Thus, this document aims to demonstrate, in a critical-reflexive way, the work developed throughout the pedagogical practices in Jardim-Escola João de Deus, with the bibe encarnado, in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, with the class 1stA, and in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, with the class 4thA.

Accordingly, this report is segmented into two distinct parts, containing a theoretical and methodological component and the so-called pedagogical practice. It should be emphasized that the first part seeks to substantiate, theoretically and methodologically, the options taken during the pedagogical practices developed, contributing, in a certain way, to the construction of truly significant learning.

Considering the action research methodology as an important process that promotes innovation and change in educational practices, an investigative attitude was adopted to identify and, subsequently, solve the problems of each group/class. Based on the following guiding questions - "How can the children of bibe encarnado expand their learning by performing cooperative work?" an "How can the 4thA class develop writing skills through intrinsic motivation?" - a set of strategies was delineated and implemented to mitigate the problems identified.

Therefore, the aspects explained in this internship report represent the culmination of all that was considered essential in this course for teaching.

Keywords: Pre-School Education; Primary School; Pedagogical Practice; Teaching-Learning; Action-Research; Critical reflection.

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	XI
Índice de Figuras	XV
Índice de Gráficos.....	XIX
Índice de Tabelas	XXI
Índice de Esquemas	XXIII
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXV
Lista de Siglas	XXVII
Introdução	1
Parte I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo 1 Uma Perspetiva Esclarecedora do Currículo e do Desenvolvimento Curricular	5
1.1 Organização Curricular do Sistema Educativo em Portugal - Na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2 O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
Capítulo 2 Ensino a Distância (E@D) – Uma mudança paradigmática?.....	15
2.1 Educação em Tempos de COVID-19.....	15
2.2 A Sala de Aula Virtual – Os desafios do E@D	19
Capítulo 3 Pressupostos Teóricos Inerentes à Intervenção Pedagógica – Fundamentos Necessários para uma Educação de Qualidade?	23
3.1 Da Planificação à Avaliação – Caminhos para uma Aprendizagem Eficaz.....	24
3.2 A Motivação como Condição Necessária à Aprendizagem.....	27
3.3 A Aprendizagem Cooperativa como Estratégia Promotora de Competências Sociais.....	30
3.4 A Interdisciplinaridade como Elemento Crucial à Aprendizagem Significativa	33

Capítulo 4 | A Investigação-Ação como Metodologia de Pesquisa e Prática

Educativa de Mudança.....	35
4.1 Metodologia de Investigação-Ação	35
4.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	39
4.2.1 Observação Participante	39
4.2.2 Entrevista Etnográfica	40
4.2.3 Notas de campo e Diários de Bordo	40
4.2.4 Registos fotográficos	41
4.3 Métodos de análise de dados.....	42

Parte II - PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 43

Capítulo 5 | Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar - PPI 45

5.1 Caraterização do Meio Envolverte	45
5.2 Caraterização da Instituição: Jardim-Escola João de Deus do Funchal.....	46
5.3 Organização do Ambiente Educativo da Sala.....	48
5.3.1 Caraterização do Grupo.....	49
5.3.2 Organização do Espaço: bibe encarnado.....	52
5.3.3 Organização do Tempo Pedagógico.....	56
5.4 Momentos de Aprendizagem	58
5.4.1 Teatro de Fantoques: “Os nossos sentidos”.....	58
5.4.2 O Avental contador de Histórias: “O Pastor e o Lobo”.....	61
5.4.3 Meninos de todas as cores	65
5.5 Projeto de Investigação-Ação	69
5.5.1 Enquadramento da Problemática.....	69
5.5.2 Estratégias de Intervenção Pedagógica	70
Estratégia I - Promover competências sociais e de interação através dos jogos cooperativos.....	70

Estratégia II - Promover a interdependência positiva ligada aos recursos e ligada aos papéis.....	73
5.5.3 Fases do Projeto.....	78
5.6 – Projeto com a Comunidade Educativa.....	79
5.7 – Reflexão Crítica à Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar – PPI.....	82
Capítulo 6 Intervenção Pedagógica em contexto de 1.º e de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	85
6.1 Prática Pedagógica no 1.º Ano de Escolaridade – E@D – PPII	85
6.1.1 Caraterização do Meio Envolvente	86
6.1.2 Caraterização da Instituição: EB1/PE de São Martinho.....	87
6.1.3 Caraterização da Turma.....	88
6.1.4 Organização do Tempo e do Espaço Virtual.....	90
6.1.5 Momentos de Aprendizagem – Sessões Síncronas	92
6.1.5.1 Singular ou Plural?	93
6.1.5.2 O “mercadinho” do Sr. Joaquim.....	96
6.1.6 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º CEB – E@D	100
6.2 Prática Pedagógica no 4.º Ano de Escolaridade – PPII	103
6.2.1 Caraterização do Meio Envolvente	103
6.2.2 Caraterização da Instituição: EB1/PE da Ladeira	104
6.2.3 Caraterização da Turma.....	106
6.2.4 Organização do Tempo e do Espaço Pedagógico.....	108
6.2.5 Momentos de Aprendizagem.....	112
6.2.5.1 A confeitaria	112
6.2.6 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º CEB – PPII	118
Capítulo 7 Intervenção Pedagógica em contexto de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – PPIII	121
7.1 Momentos de Aprendizagem	121

7.1.1 Os mistérios do Natal	122
7.1.2 Que materiais são bons condutores de corrente elétrica?	128
7.1.3 Jogo da Glória – As prendas do Pai Natal	133
7.2 Projeto de Investigação-Ação	136
7.2.1 Enquadramento da Problemática	136
7.2.2 Estratégias de Intervenção Pedagógica	138
Estratégia I – Promover a escrita criativa	138
Estratégia II – Escrever para.... narrar por meio de uma ilustração.....	141
Estratégia III – Escrever para.... informar através do folheto.....	144
7.2.3 – Fases do Projeto	148
7.3 Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º CEB – PPIII.....	150
Considerações Finais	153
Referências Bibliográficas	155
Referências Normativas	167

Índice de Figuras

Figura 1 – Delimitação da freguesia de São Martinho	46
Figura 2 – Jardim-Escola João de Deus do Funchal	47
Figura 3 – Área do tapete	52
Figura 4 – Área das atividades de mesa	53
Figura 5 – Área da biblioteca	54
Figura 6 – Área das bonecas.....	54
Figura 7 – Mapa representativo da sala do bibe encarnado.....	55
Figura 8 – Momento de diálogo sobre os 5 sentidos	59
Figura 9 – Dramatização da história “Os nossos sentidos”	60
Figura 10 – Relembrando, com recurso aos fantoches, os 5 sentidos	61
Figura 11 – Dramatização da fábula, com recurso ao avental contador de histórias	63
Figura 12 – Demonstração das várias fases para a elaboração do origami	64
Figura 13 – Momento em que o grupo desenhava o “corpo” do lobo.....	65
Figura 14 – Imagens do vídeo projetado “Meninos de todas as cores”.....	67
Figura 15 – Trabalho de Artes Visuais alusivo à história “Meninos de todas as cores”	68
Figura 16 – Jogo das castanhas	71
Figura 17 – Jogo da macaca e dos números	72
Figura 18 – Mapa com os 6 Continentes	74
Figura 19 – Atividade alusiva à história “Todos no sofá”	75
Figura 20 – Momento de confeção da “Digitinta”	76
Figura 21 – Momento de confeção das gomas saudáveis.....	77
Figura 22 – Elaboração dos anjos de Natal	80
Figura 23 – Construção da árvore de Natal	80

Figura 24 – Árvore de Natal ornamentada	81
Figura 25 – Localização da EB1/PE de São Martinho	86
Figura 26 – EB1/PE de São Martinho	87
Figura 27 – PowerPoint para revisão do singular e do plural – Diapositivo 3	94
Figura 28 – PowerPoint para revisão do singular e do plural – Diapositivo 4	94
Figura 29 – PowerPoint para revisão do singular e do plural – Diapositivo 6	95
Figura 30 – PowerPoint para revisão do dinheiro – Diapositivos 4 e 5	97
Figura 31 – PowerPoint para revisão do dinheiro – Diapositivo 6	97
Figura 32 – PowerPoint para revisão do dinheiro – Diapositivo 9	98
Figura 33 – PowerPoint “O mercadinho do Sr. Joaquim” – Diapositivos 1 e 2	99
Figura 34 – PowerPoint “O mercadinho do Sr. Joaquim” – Diapositivos 1 e 2	100
Figura 35 – Delimitação da freguesia de Santo António	104
Figura 36 – EB1/PE da Ladeira	105
Figura 37 – Mapa representativo da sala do 4.º A	109
Figura 38 – Sala de aula do 4.º A	110
Figura 39 – Semáforo do comportamento e atribuição de tarefas	111
Figura 40 – Adaptações realizadas na sala do 4.º A	111
Figura 41 – Pintura “O jardim” de Joan Miró	113
Figura 42 – Poema “A confeitaria”, de António Manuel Couto Viana	115
Figura 43 – Identificação das características do texto poético	116
Figura 44 – O “bolo” das frações	117
Figura 45 – Imagens alusivas à época natalícia	123
Figura 46 – Momento dedicado à redação das frases de Natal	124
Figura 47 – Frase elaborada por um dos alunos	124
Figura 48 – Momento de elaboração do caligrama	125

Figura 49 – A caixa mistério	126
Figura 50 – Enigmas com as chaves dos cadeados	126
Figura 51 – Resolução dos enigmas e abertura dos cadeados	127
Figura 52 – Preenchimento dos bilhetes à entrada	130
Figura 53 – Circuito elétrico.....	130
Figura 54 – Realização da atividade experimental.....	131
Figura 55 – Testagem de outros objetos no circuito elétrico.....	132
Figura 56 – Tabuleiro do jogo	134
Figura 57 – Cartões com as operações matemáticas	134
Figura 58 – Realização do Jogo da Glória	135
Figura 59 – Momentos do jogo dedicados à resolução das operações matemáticas ...	136
Figura 60 – Momento de visualização do vídeo.....	139
Figura 61 – Poema vertical elaborado por um dos alunos.....	140
Figura 62 – Ilustração para a elaboração do texto narrativo	142
Figura 63 – Planificação do texto narrativo	142
Figura 64 – Texto narrativo produzido por um dos alunos	143
Figura 65 – Momento de idealização dos panfletos	145
Figura 66 – Folheto elaborado por um dos grupos.....	146
Figura 67 – Apresentação dos folhetos	147
Figura 68 – Folheto criado por um dos alunos sobre a Covid-19	147
Figura 69 – Folheto criado por um dos alunos sobre uma descoberta da NASA.....	148

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género das crianças do bibe encarnado.....	49
Gráfico 2 – Género dos alunos do 1.º A	89
Gráfico 3 – Género dos alunos do 4.º A	106

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Vantagens, desvantagens e sugestões do trabalho síncrono (DGE, 2021, p. 6).....	21
Tabela 2 – Rotina semanal do bibe encarnado	56
Tabela 3 – Cronograma representativo das fases do Projeto de Investigação-Ação	78
Tabela 4 – Recursos físicos da EB1/PE de São Martinho	88
Tabela 5 – Horário estipulado para a orientação da planificação semanal no âmbito do E@D	91
Tabela 6 – Recursos físicos da EB1/PE da Ladeira.....	105
Tabela 7 – Horário Escolar do 4.º A.....	108
Tabela 8 – Cronograma representativo das fases do Projeto de Investigação-Ação ...	149

Índice de Esquemas

Esquema 1 – Articulação entre níveis de decisão curricular (Roldão & Almeida, 2018, p. 20).....	6
Esquema 2 – Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017, p. 11).....	10
Esquema 3 – Questões fundamentais na elaboração da planificação (Silva e Lopes, 2015, p. 5).....	25
Esquema 4 – A esfera da motivação (Fonte – Montserrat, 2005, p. 18)	27
Esquema 5 – Fontes de Motivação (Fonte – Balancho & Coelho, 2001, p. 18)	29
Esquema 6 – Caraterísticas dos grupos cooperativos (Silva et al., 2018, p.17)	31
Esquema 7 – Fases da Metodologia de Investigação-Ação (Adaptado de Máximo-Esteves, 2008, p. 82).....	38
Esquema 8 – Sequência de atividades realizadas	122

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Apêndice 1 | Relatório de Estágio em formato Word

Apêndice 2 | Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I

Apêndice 3 | Planificação – 1.^a Semana – 14 a 16 de outubro de 2019

Apêndice 4 | Planificação – 2.^a Semana – 21 a 23 de outubro de 2019

Apêndice 5 | Planificação – 3.^a Semana – 28 a 30 de outubro de 2019

Apêndice 6 | Planificação – 4.^a Semana – 4 a 6 de novembro de 2019

Apêndice 7 | Planificação – 5.^a Semana – 11 a 13 de novembro de 2019

Apêndice 8 | Planificação – 6.^a Semana – 25 a 27 de novembro de 2019

Apêndice 9 | Planificação – 7.^a Semana – 2 a 4 de dezembro de 2019

Apêndice 10 | Planificação – 8.^a Semana – 9 a 11 de dezembro de 2019

Apêndice 11 | Diários de Bordo

Pasta C – Prática Pedagógica II – Ensino a Distância

Apêndice 12 | Plano semanal de E@D – de 10 a 15 de maio de 2020

Apêndice 13 | Plano semanal de E@D – de 18 a 22 de maio de 2020

Apêndice 14 | Plano semanal de E@D – de 25 a 29 de maio de 2020

Apêndice 15 | Plano semanal de E@D – de 1 a 5 de junho de 2020

Apêndice 16 | Plano semanal de E@D – de 8 a 12 de junho de 2020

Apêndice 17 | Plano semanal de E@D – de 15 a 19 de junho de 2020

Apêndice 18 | Vídeo – “A germinação do feijão”

Apêndice 19 | *Powerpoint* – “Singular ou Plural”

Apêndice 20 | *Powerpoint* – Quadro do 100

Apêndice 21 | *Powerpoint* – Jogo da Memória – “*Letra Z*”

Apêndice 22 | *Powerpoint* – Os direitos da criança

Apêndice 23 | *Powerpoint* – O dinheiro

Apêndice 24 | *Powerpoint* – O cumprimento

Apêndice 25 | *Powerpoint* – Casos de leitura

Apêndice 26 | Vídeo – Atividade musical

Apêndice 27 | Diários de Bordo

Pasta D – Prática Pedagógica II – Ensino Presencial

Apêndice 28 | Planificação – 1.^a Semana – 28 a 30 de setembro de 2020

Apêndice 29 | Planificação – 2.^a Semana – 6 e 7 de outubro de 2020

Apêndice 30 | Planificação – 3.^a Semana – 12 a 14 de outubro de 2020

Apêndice 31 | Diários de Bordo

Pasta E – Prática Pedagógica III

Apêndice 32 | Planificação – 1.^a Semana – de 26 a 28 de outubro de 2020

Apêndice 33 | Planificação – 2.^a Semana – de 2 a 4 de novembro de 2020

Apêndice 34 | Planificação – 3.^a Semana – de 9 a 11 de novembro de 2020

Apêndice 35 | Planificação – 4.^a Semana – 16 a 18 de novembro de 2020

Apêndice 36 | Planificação – 5.^a Semana – 23 a 25 de novembro de 2020

Apêndice 37 | Planificação – 6.^a Semana – de 30 e 2 de dezembro 2020

Apêndice 38 | Planificação – 7.^a Semana – 07 e 09 de dezembro de 2020

Apêndice 39 | Planificação – 8.^a Semana – 14 a 16 de dezembro de 2020

Apêndice 40 | Diários de Bordo

Lista de Siglas

- AE** – Aprendizagens Essenciais
- AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- DB** – Diário de Bordo
- DGE** – Direção-Geral de Educação
- DL** – Decreto-Lei
- EB1/PE** – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
- E@D** – Ensino a Distância
- EI** – Educador de Infância
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- ETI** - Regime de Escola a Tempo Inteiro
- IA** – Investigação-Ação
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME** – Ministério da Educação
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PA** – Perfil dos Alunos
- PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PCT** – Plano Curricular de Turma
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- PP** – Prática(s) Pedagógica(s)
- SRECT** – Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A elaboração do presente relatório surge no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, ao longo deste documento, procura-se divulgar o processo formativo de construção da profissionalidade docente, acentuando-se a essencialidade da correlação entre pressupostos teóricos, metodológicos e práticos que consubstanciam as práticas educacionais.

Sabendo-se que este processo se desenvolveu e se corporizou, sobretudo, em contexto da prática pedagógica, ao longo deste documento tenciona-se clarificar as bases teóricas e metodológicas que orientaram e sustentaram a constante tomada de decisão, aquando das intervenções pedagógicas em contexto educativo.

Nesta senda, sublinhe-se que este relatório se encontra organizado em duas partes fundamentais, isto é, a componente teórica e metodológica e a prática pedagógica, que apresentam uma eminente sinergia.

O enquadramento teórico e metodológico contém quatro capítulos, sendo que o primeiro apresenta uma visão esclarecedora do currículo e do desenvolvimento curricular, no qual se enfatiza a atual organização curricular em Portugal, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e a primordialidade da construção de uma nova profissionalidade docente face às exigências da atualidade. No segundo capítulo reflete-se sobre a emergência do ensino a distância, em meio de uma crise pandémica, desmistificando-se a imprescindibilidade ou o utopismo de uma breve mudança paradigmática. No terceiro capítulo são destacados os pressupostos didáticos e pedagógicos que se consideram necessários para uma educação de qualidade, atribuindo-se peculiar importância à planificação, à avaliação formativa, à aprendizagem cooperativa, à motivação, à interdisciplinaridade e à aprendizagem significativa. O quarto capítulo, referente à metodologia de Investigação-Ação, clarifica os aspetos inerentes aos projetos de pesquisa desenvolvidos ao longo da intervenção pedagógica, salientando-se o seu contributo para a promoção de práticas educativas de mudança. Além do mais, neste capítulo caracteriza-se a metodologia supramencionada, salientando-se as respetivas

técnicas e instrumentos de recolha de dados implementados, bem como as estratégias de análise de dados empregues.

A última parte, designada de prática pedagógica, constitui o âmago do documento, uma vez que explana, de uma forma eminentemente reflexiva, a ação pedagógica desenvolvida em díspares contextos educacionais, nomeadamente, no Jardim-Escola João de Deus, com o grupo do bibe encarnado, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, com a turma do 1.ºA, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, com a turma do 4.ºA.

Por conseguinte, nos capítulos cinco, seis e sete, efetua-se uma caracterização dos respetivos contextos educativos, descrevem-se alguns dos momentos de aprendizagem proporcionados e realiza-se uma análise reflexiva sobre o desenvolvimento da ação educativa. Realce-se, no entanto, que o capítulo seis se encontra subdividido em dois subcapítulos dada a emergência do ensino a distância e a, posterior, alteração de contexto educativo no qual se prosseguiu o desenvolvimento da Prática Pedagógica II.

Ainda pelos motivos supramencionados, apenas no quinto e sétimo capítulos, referentes às práticas pedagógicas I e III, procede-se à partilha fundamentada dos projetos de investigação-ação implementados, salientando-se as estratégias de intervenção que se operacionalizaram com a finalidade de se encontrar respostas adequadas às questões-problema identificadas.

Por fim, acentue-se que o presente relatório reúne uma compilação de apêndices que podem ser consultados no CD-ROM, contendo as planificações e os diários de bordo elaborados no decorrer das práticas pedagógicas, bem como os recursos materiais idealizados para a concretização dos momentos de aprendizagem.

Parte I

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO E
METODOLÓGICO**

Capítulo 1 | Uma Perspetiva Esclarecedora do Currículo e do Desenvolvimento Curricular

Colocar o currículo no centro significa concebê-lo, não como um jardim secreto que não se desvenda e em que apenas se especula sobre as condições envolventes [...], mas como um terreno de complexidade a desmontar que, tendo no centro o acto de aprender algo face a um determinado modo de ensinar (fazer aprender, organizar a aprendizagem), convoca ele próprio a reinterpretação dos clássicos *o quê, para quê, para quem e como* da aprendizagem curricular [...] (Roldão, 2003, p.19)

1.1 | Organização Curricular do Sistema Educativo em Portugal - Na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo constitui o alicerce de qualquer sistema educativo, sendo o seu estudo imprescindível na compreensão das características inerentes aos processos de construção da realidade escolar. No entanto, dada a sua aplicação em díspares contextos, definir e clarificar o conceito de currículo remete-nos para uma pluralidade de definições.

Numa perspetiva mais formal, autores como Tyler, Phenix, Johnson, Taba e outros estudiosos reivindicam que o currículo se traduz num processo linear, isto é, correspondendo “a um plano de estudos, ou a um programa organizado e estruturado, com objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação” (Pacheco, 1999, p.15).

Todavia, recorrendo à etimologia do termo “currículo”, que decorre do étimo latim *currere*, verifica-se que a mesma significa “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir [...]” (Pacheco, 2001, p.15). Assim, o currículo não se pode cingir a uma perspetiva tão linear, fragmentada e redutora, uma vez que o processo educativo envolve múltiplas experiências imprevisíveis. Por este motivo, Roldão e Gaspar (2014) consideram que uma definição de currículo poderá compreender o **quê**, o **como** e as **condições** em que se aprende, ou seja, envolvendo “três ideias básicas: o conteúdo, o modo e o meio (ou ambiente) da aprendizagem” (p. 20).

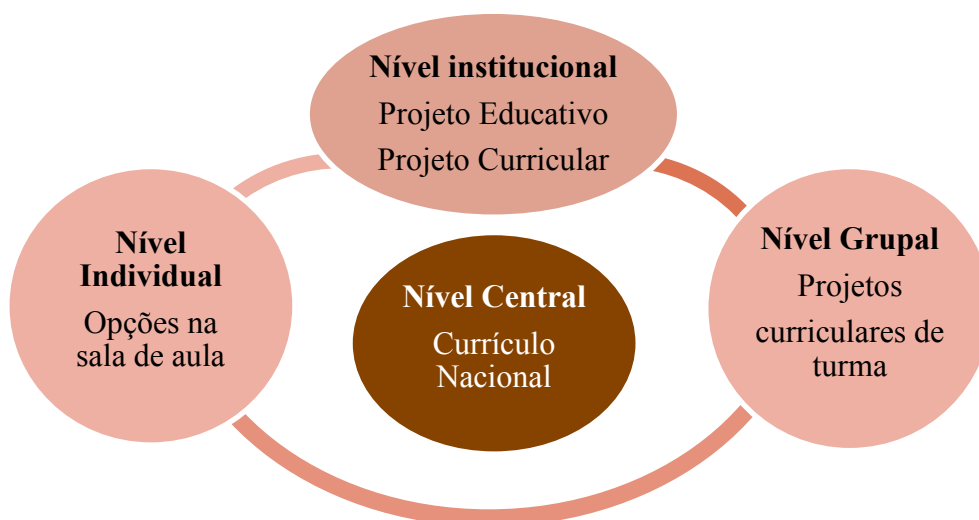
Nesta linha de pensamento, vários foram os autores que transpareceram uma visão do currículo mais abrangente e flexível, considerando-o um projeto formativo no qual o aluno é o centro das interações planejadas e das experiências quotidianas proporcionadas pela escola. Deste modo, sem ocultar a sua vertente formativa, é acentuado o seu caráter amplo, processual e dinâmico, visto que o currículo acarreta “quer as decisões tomadas ao nível político administrativo, quer as decisões tomadas ao nível das estruturas escolares” (Marsh, 1997, Stenhouse, 1984, Zabalza, 1987, Gimeno, 1988, Kemmis, 1998, cit. por Pacheco, 1999, p.17).

Perante esta visão, saliente-se que a atual estrutura curricular portuguesa se rege pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), sendo que através desta se determina a “estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objetivos de cada nível de ensino [...]” (Pacheco, 2008, p. 11). Nesta vertente, importa compreender quem são os principais responsáveis pelo processo de tomada de decisão sobre a gestão do currículo.

Em conformidade com Roldão e Almeida (2018) a gestão curricular caracteriza-se por ser um processo dinâmico e contínuo, no qual a tomada de decisão ocorre a vários níveis articulados entre si. Assim, devido às políticas de autonomia e flexibilidade curricular, surge a necessidade de diferenciar 4 níveis de decisão curricular:

Esquema 1

Articulação entre níveis de decisão curricular



Ao nível macro, a administração central detém a função de estabelecer o currículo nacional, ou seja, de definir as aprendizagens, os programas, as orientações curriculares e outros documentos. Por sua vez, ao nível meso, as instituições educativas detêm a tarefa de adaptar o currículo nacional ao seu contexto, tendo em consideração os seus projetos educativo e curricular. Ainda neste nível surge a necessidade de a equipa educativa adaptar o projeto curricular às especificidades de cada turma. Por fim, ao nível micro, salienta-se o papel dos docentes enquanto decisores e gestores do processo curricular, isto é, através das suas ações educativas procederão à operacionalização do currículo (ibidem).

Nesta ordem de ideias e dada a contínua profusão legislativa em Portugal, torna-se fundamental que sejam traçadas linhas de ação que permitam a tomada de decisões curriculares não só pela administração central, mas também pelas instituições educativas. Assim, Morgado (2000) salienta ser imprescindível outorgar-lhes maior poder de decisão e aumentar a sua autonomia, dando-lhes a “possibilidade de se assumirem como autênticos espaços de reflexão e construção coletivas, promotores da diversidade e da inovação [...]” (p. 81).

Sabendo-se que os docentes são os decisores e gestores de todo o processo de desenvolvimento curricular, julga-se indispensável proceder à explanação dos documentos oficiais portugueses que orientam o planeamento pedagógico, nomeadamente, no que se refere à Educação Pré-Escolar (EPE) e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Constituindo-se a primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida, na LBSE – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – a EPE é referida como sendo um complemento à ação educativa da família, com a qual estabelece uma estreita relação de cooperação. Assim, este processo de institucionalização pressupõe um desenvolvimento equilibrado da criança, que possibilite a sua inserção na sociedade enquanto indivíduo independente, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Segundo Pacheco (2008), numa fase inicial, os educadores de infância deparam-se com nítidas dificuldades na organização do seu trabalho, dada a ausência de um “currículo” que estabeleça linhas orientadoras para esse efeito. Como forma de colmatar esta lacuna, pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, foram concebidas as **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar** (OCEPE) pelo Ministério da Educação

(ME) e pela Direção-Geral de Educação (DGE). Sublinhe-se que este documento, no ano de 2016, foi alvo de uma revisão e, conseqüentemente, atualização.

As OCEPE fundamentam-se nos objetivos globais pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97) e apresentam um conjunto de princípios com vista a apoiar o educador na tomada de decisões sobre a sua prática, ou seja, auxiliando-o a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças na preparação para a escolaridade obrigatória (Silva et al., 2016). De facto, nas OCEPE verifica-se a existência de uma correlação entre as áreas de conteúdo sugeridas e as componentes curriculares elencadas na matriz do 1.º CEB, preconizando assim uma progressão articulada entre valências (Serra, 2004).

Neste sentido, nas OCEPE são contempladas as seguintes áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Assim, a Área de Formação Pessoal e Social constitui uma área transversal às ações pedagógicas do educador, uma vez que pressupõe o desenvolvimento de disposições, atitudes e valores potencializadores da formação de indivíduos autónomos, solidários e conscientes. A Área de Expressão e Comunicação, que contempla os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, engloba as distintas formas de linguagem imprescindíveis para que as crianças se relacionem com os outros, atribuindo sentido ao mundo que as rodeiam. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo pressupõe uma abordagem articulada das diversas ciências, na qual a criança constrói a aprendizagem por meio de um processo de questionamento e de procura do saber (Silva et al., 2016).

Face ao explicitado, realce-se ainda que neste documento são enunciados fundamentos e princípios essenciais à promoção de ações pedagógicas integradoras e globalizantes, nas quais se prevê o desenvolvimento integral das crianças enquanto seres únicos e individuais. No entanto, as OCEPE não se configuram um programa a cumprir, constituindo-se um recurso através do qual os educadores de infância poderão construir e gerir o currículo, isto é, adaptando-o “ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Idem, p.13).

No que concerne ao 1.º CEB, a LBSE caracteriza-o como sendo globalizante, uma vez que um único professor detém a responsabilidade de ensino, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas. Realce-se que toda a ação do docente do 1.º CEB ocorre à luz dos documentos curriculares vigentes para este nível de ensino. Assim sendo, proceder-

se-á à explicitação do novo enquadramento jurídico que salienta uma nova visão sobre o sistema educativo português, evidenciando-se os documentos curriculares que o sustentam.

Da necessidade de se encontrar respostas adequadas aos desafios colocados à educação no quadro da sociedade atual, pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, foi homologado o **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Assim, este documento surge com o intuito de promover o desenvolvimento integral dos alunos e de fazer face às novas exigências da contemporaneidade, repleta de imprevisibilidade e de constante mudança (Trindade, 2018).

Afigurando-se como um documento de referência para a organização todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, o Perfil dos Alunos (PA) contribui para a convergência e articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Neste sentido, constitui-se como uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, nomeadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do processo de ensino-aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017).

Enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, cabe à escola garantir que todos os jovens adquiram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, tornando-os capazes de lidar com as exigências do mundo atual. Tal como defende Roldão (1999), o currículo escolar é o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

Alicerçado numa base humanista, o PA assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva, respeitando o caráter inclusivo e multifacetado da escola, no qual todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos (Martins et al. 2017). Nesta vertente, é esperado que os alunos sejam detentores de conhecimento e que, com esse conhecimento, consigam “analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se com tolerância, empatia e responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros” (Cohen & Fradique, 2018, p.63).

Nesta senda, para que se operacionalizem as dimensões que integram o PA, importa romper com o modelo escolar assente na separação disciplinar e abraçar um

paradigma cuja estrutura curricular convoque os saberes disciplinares para um conhecimento mais integrado. Só desta forma dar-se-á a emergência de uma atitude de comprometimento na construção de um currículo que promova a competência global, entendida como a capacidade e a disposição de compreender e atuar sobre questões de escala local, nacional e mundial (Palmeirão & Alves, 2017).

Esquema 2

Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte – Martins et al., 2017, p. 11

De forma a alcançar as competências previstas no PA e de tornar as escolas espaços culturalmente mais desafiantes e significativos, foi promulgado pelo ME o **Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular** (PAFC), através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Sublinhe-se que o PAFC foi desenvolvido como projeto-piloto

no ano letivo de 2017/2018, em cerca de duzentos e trinta agrupamentos escolares ou escolas portuguesas não agrupadas (Trindade, 2018).

Por meio deste normativo, o currículo é entendido como um instrumento ao serviço de todos os alunos, exigindo um planeamento e uma prática pedagógica (PP) assentes numa visão de articulação interdisciplinar e de complementaridade das estratégias de ensino-aprendizagem. Portanto, é sugerida uma ação estratégica que, entre outros aspetos, ligue o desenvolvimento curricular à diferenciação pedagógica, ao trabalho colaborativo dos professores e à organização dos alunos em grupos de trabalho. (Despacho n.º 5908/2017). Deste modo, formar cidadãos de sucesso implica promover “competências transdisciplinares, mobilizando literacias diversas e múltiplas competências teóricas e práticas” (Cohen & Fradique, 2018, p.51).

Terminado o período experimental, foi publicado o Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho, que objetivava alargar e institucionalizar o PAFC. Pelo facto deste projeto atribuir às escolas e aos professores maior poder de decisão curricular, são-lhes colocados novos desafios e exigências. Assim, o PAFC vem propor uma nova forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, bem como uma nova conceção sobre o que é ser aluno e ser professor (Cosme, 2018).

Efetivamente, no DL n.º 55/2018 é decretado que transformar a escola num lugar de inclusão, onde se promovem melhores aprendizagens para os alunos e se procede à operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, exige uma plena apropriação da autonomia para um desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades dos alunos. É em consonância com este princípio que o PAFC atribui às escolas do ensino básico e secundário a gestão de até 25% da carga horária semanal inscrita na matriz curricular-base.

Desta forma, os estabelecimentos educativos e, por sua vez, os docentes passam a estar munidos de autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas capazes de suscitar um projeto de formação significativo e empoderador (Cosme 2018). O PACF surge, assim, como uma oportunidade de mudança ao incorporar alterações significativas no método de ensino e ao estabelecer como ponto central o aluno e as aprendizagens que realiza.

É com este propósito que pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, se estabelece as **Aprendizagens Essenciais** (AE), enquanto documento curricular essencial ao processo de planeamento, realização do ensino-aprendizagem e avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos. Nesta vertente, as AE são definidas como:

[...] o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (DL n.º 55/2018, p. 2930)

Tendo por base esta conceção, Trindade (2008) refere-se às AE como sendo um documento significativo, construído a partir dos programas de cada uma das disciplinas presentes nas matrizes curriculares em vigor nos diferentes ciclos de escolaridade, que surge com o intento dos alunos se tornarem capazes de: “(i) realizar e consolidar aprendizagens de forma mais efetiva; (ii) desenvolver competências que requerem um tipo de trabalho, nas salas de aula, mais exigente, mais prolongado e mais diferenciado” (Trindade, 2008, p.14).

No entanto, destaque-se que, enquanto denominador curricular comum, as AE não devem ser confundidas com algumas tentativas de instruir objetivos mínimos, de circunscrever a ação pedagógica dos professores e de isentá-los de uma reflexão contextualizada sobre os desafios curriculares que colocam a si próprios e aos seus alunos (Ibidem).

Atualmente, as AE já se encontram em vigor em todos os anos de escolaridade do 1.º CEB, sendo que pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho, efetivou-se a definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Assim, por meio deste despacho, definiu-se os seguintes documentos curriculares que as escolas deverão seguir: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as AE, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os perfis profissionais/referenciais de competência. Saliente-se que os restantes documentos, como os programas e as metas curriculares, são revogados aquando da definição das AE para as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário.

A mudança que tanto se ambicionava ocorreu, a possibilidade foi aberta e a expectativa é promissora, em particular para os estabelecimentos educativos e para os docentes. Interessa, agora, organizar o currículo de forma a proporcionar oportunidades educativas múltiplas, inteligentes, desafiadoras e construídas de forma mais adequada a cada contexto.

1.2 | O papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

As mudanças no mundo educacional têm ocorrido a um ritmo acelerado e criado novos desafios aos profissionais na área da docência, a quem, cada vez mais, se exige reformas sistémicas para que a ação pedagógica se mantenha adequada e devidamente contextualizada. Assim, todas as alterações legislativas enunciadas contribuíram para uma redefinição do papel do docente e, por sua vez, do seu desenvolvimento profissional.

Tal como defende Mesquita (2011), a redefinição do papel do docente, mediante as exigências atuais, remete-nos para um novo caminho na profissionalidade, que acarreta maior poder de decisão, liberdade fundamentada, determinados critérios para escolher respostas adequadas a cada situação e um comprometimento pelos resultados do ensino e da aprendizagem.

No entanto, saliente-se que essas exigências não se coadunam com o mero domínio, por parte dos docentes, de técnicas e de estratégias aplicadas de forma universal, dada a necessidade de se procurar “caminhos” e processos mais adequados a cada situação. Deste modo, torna-se fulcral que os docentes se assumam “não apenas como executores passivos de programas por outros delineados, mas sim como intervenientes activos nos processos de inovação curricular” (Leite, 2006, p.23). Entendendo-se, portanto, a inovação como sendo o uso de pedagogias que promovam a personalização da aprendizagem, numa perspetiva de mudança paradigmática do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 2019).

Admitindo-se que o meio educacional constitui um espaço repleto de diferenças, cabe ao docente não só reconhecer a diversidade dos contextos em que intervém, bem como a singularidade das situações de aprendizagem a que está ligado pela inserção pedagógica com os alunos. Importa, assim, a adoção de uma atitude onde sejam abordadas

questões de cidadania, de multiculturalismo e, por conseguinte, de valorização do pessoal e do singular (Appiah, 2007, cit. por Pacheco, 2019).

Neste sentido, a profissionalidade docente encontra a sua essência na função social, constituindo-se num processo cultural contínuo de vivências coletivas, cujo contexto e relações sociais neste estabelecidas assumem-se também como fatores determinantes no estabelecimento de indicadores de profissionalidade docente. (Lourenço, 2005).

Ainda assim, os perfis específicos da ação pedagógica do educador de infância (EI) e do professor do 1.º CEB são definidos pelos DL n.º 240/2001 e n.º 241/2001, sendo que em ambos são clarificados os comportamentos e as ações que se almejam fazer parte da atividade docente. De igual modo, os documentos curricularmente veiculados para a EPE, bem como para o 1.ºCEB contribuem para que se estabeleçam princípios orientadores da identidade docente, em particular enquanto gestora curricular.

Na identificação do perfil do docente como profissional, Esteves (2007), referido por Pacheco (2019), afirma que este se trata de um intelectual com um forte compromisso ético para com a profissão, com competências necessárias para centrar a aprendizagem nos aprendentes, capaz de trabalhar em equipas, tendo uma atitude investigativa e reflexiva em relação à sua ação educativa, demonstrando a capacidade e a vontade de fazer a diferença.

Perante estes pressupostos, acredita-se que as transformações sociais e as modificações ocorridas ao nível do sistema educativo implicam, sem dúvida, a construção de uma nova profissionalidade docente que não seja restrita à sala de aula, mas que se alargue à escola, à comunidade envolvente, requerendo o confronto entre teoria e prática e o desejo de formação contínua.

Capítulo 2 | Ensino a Distância (E@D) – Uma mudança paradigmática?

“A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo” (Nóvoa, 2009, p. 27).

2.1 | Educação em Tempos de COVID-19

No início do ano de 2020, face à frenética disseminação pandémica da COVID-19 por todo o mundo, diversos foram os países que anunciaram medidas restritivas que visavam conter a proliferação do vírus, de entre elas o encerramento total ou parcial dos estabelecimentos educativos.

Perante este cenário mundial, em Portugal foram decretadas medidas de isolamento social que incluíam a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais (DL n.º 10-A/2020, de 13 de março). Assim, fecharam-se as portas das escolas de forma abrupta e colocaram-se novos desafios à comunidade educativa que necessitava dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem num momento de crise e de grande incerteza.

Com o intuito de assegurar o prosseguimento da aprendizagem de uma forma equitativa, pelo DL n.º 14-G/2020, de 13 de abril, foram decretadas um conjunto de medidas excecionais para o âmbito da educação, entre as quais se previa a adoção da modalidade de ensino não presencial. Deste modo, recorrendo às diretrizes do ME, idealizava-se que as escolas fossem responsáveis pela definição e implementação de planos de ensino a distância (E@D), garantindo, assim, as condições necessárias para que todos os alunos tivessem acesso à educação.

Enquanto modalidade de oferta educativa para os ensinos básico e secundário, o E@D em Portugal já se encontrava regulamentado pela Portaria n.º 359/2019¹, de 8 de outubro, que estabelece as regras e os procedimentos alusivos à organização e operacionalização do currículo, como também o regime de frequência. Pela referida

¹ Segundo o previsto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do DL n.º 55/2018, de 6 de julho.

portaria esta modalidade é descrita como sendo uma alternativa àqueles alunos impossibilitados de frequentar presencialmente a escola, sendo necessária a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem nestes moldes.

No entanto, apesar de legalmente reconhecida como modalidade educativa e formativa, a verdade é que o E@D surge colocando aos intervenientes educativos inúmeros desafios com os quais não estavam preparados para lidar. Principalmente os docentes viram-se na exigência de, a meio de uma crise pandémica, repensar o ensino e adquirir competências fundamentais à configuração de ambientes virtuais de aprendizagem.

Face a estas adversidades, várias foram as entidades nacionais que procuraram prestar apoio e orientar os profissionais de educação neste momento insólito. Com este propósito, a DGE, em articulação com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), disponibilizou um conjunto abrangente de recursos de apoio às aprendizagens e à gestão escolar, fundamentais aquando da implementação de metodologias de E@D.

Constituindo-se o primeiro documento facultado, nas *“orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) na modalidade E@D”*, sugeria-se que, por exemplo, os docentes organizassem sessões síncronas por meio das plataformas digitais e canais de comunicação que as respetivas escolas/agrupamentos tivessem definido para o efeito. Neste documento também foi evidenciada uma nítida preocupação com aqueles alunos que não tinham acesso aos meios digitais, sendo apresentadas sugestões viáveis.

A par deste e outros documentos, a DGE procedeu à divulgação de vários vídeos alusivos ao E@D, nos quais foram salientados pressupostos simples para a interação com os alunos e respetivas famílias. No primeiro vídeo intitulado *“Trabalho entre professores e alunos”*, direcionado aos docentes e dedicado ao trabalho que deveria ser desenvolvido com os alunos, foram evidenciados alguns aspetos a ter em consideração nesta nova dinâmica de trabalho, tais como: criar rotinas de trabalho para os alunos, definir o tempo global dedicado à aprendizagem, promover atividades de carácter lúdico e articular equilibradamente as diferentes disciplinas.

Notabilize-se que nestes recursos apresentaram-se distintas opções de conjugação dos modos síncrono e assíncrono, de utilização de diferentes metodologias e de mobilização de recursos educativos digitais, tendo em consideração os diferentes níveis de ensino e as especificidades de cada turma. Não obstante o auxílio aos docentes, estes materiais tinham como finalidade ajudar os alunos e as suas famílias na estruturação do trabalho dos educandos, em função da sua autonomia e capacidade organizativa.

Pelo facto de persistir uma preocupação com aqueles alunos que não tinham facilidade ou possibilidade de aceder à internet e aos recursos educacionais que aí se disponibilizam, o ME, em parceria com a RTP e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, promoveu o #EstudoEmCasa. Assim, através da RTP, foram apresentados um conjunto de conteúdos educativos que constituíram um apoio fundamental para todos os alunos, mas sobretudo para aqueles que não dispunham de conectividade e/ou equipamentos eletrónicos. As emissões tiveram início no dia 20 de abril, ocorrendo nos dias úteis, entre as 09h00 e as 17h50. Sublinhe-se que os conteúdos programáticos se dirigiam aos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Todavia, houve ainda um espaço para a partilha de atividades dirigidas às crianças em idade pré-escolar, emitidas pela RTP2.

As respostas institucionais face ao encerramento temporário dos estabelecimentos educativos, basearam-se, então, em duas ações principais: por um lado, na criação de um conjunto de documentos com orientações e recomendações para os intervenientes educativos e, por outro, na difusão de conteúdos educacionais por meio de um dos canais em sinal aberto da estação pública de televisão. Neste sentido, importa compreender de que forma se procedeu à implementação dos planos de E@D e, por sua vez, as dificuldades que daí emergiram.

Na Região Autónoma da Madeira, pelo Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril, a Direção Regional de Educação apresentou um conjunto de orientações e recomendações com a finalidade de orientar a conceção e implementação de um plano de E@D, conforme as especificidades do contexto de cada estabelecimento educativo. Neste sentido, proceder-se-á à explicitação de alguns dos desígnios patentes neste documento que determinaram a elaboração e operacionalização dos planos de E@D.

No que concerne à fase de elaboração do plano, foi realçada a importância de mobilizar todos os atores educativos para a tomada de decisão sobre as ações que promoveriam a mudança. Deste modo, pretendia-se que estes refletissem, organizassem e desenvolvessem o seu plano de E@D, com vista a encontrar respostas adequadas e

potenciadoras do sucesso educativo dos alunos. Saliente-se que em cada escola foi sugerida a criação de equipas de apoio aos docentes, com o objetivo de auxiliá-los na aquisição de competências relativas às metodologias digitais.

Admitindo que cada estabelecimento educativo ficaria responsável pela definição das ferramentas e metodologias que iria utilizar, a DRE apelou à escolha de uma única plataforma de contacto, que constituísse um espaço virtual de fácil acesso e que possibilitasse o desenvolvimento do trabalho síncrono e assíncrono, evitando a dispersão dos docentes e dos alunos. Nesta vertente, sem exigir a alteração de outras opções já tomadas, foi proposta a utilização das seguintes plataformas: o *Microsoft Teams* e o *Moodle Escolas*, que constituem um projeto da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT).

No entanto, independentemente das plataformas digitais selecionadas para a realização do trabalho síncrono e assíncrono, enfatizou-se a importância de não se perder o contacto com os alunos, principalmente com aqueles que se encontravam em situação particular de vulnerabilidade. Assim, apelou-se à utilização de instrumentos de comunicação mais simples, tais como o telemóvel e, por sua vez, a mensagem de texto e o *email*.

Nesta nova dinâmica, os múltiplos recursos educativos e conteúdos pedagógicos fornecidos pelas emissões televisivas constituíram um valioso complemento ao processo de ensino não presencial. É neste sentido que a tutela da educação na RAM acentuou a relevância de os estabelecimentos educativos procederem à integração e rentabilização destes materiais ao integrá-los nos seus planos de E@D.

Relativamente à fase de operacionalização do plano, a DRE realçou que na definição de contactos, trabalhos ou tarefas era “importante ter em conta as diferenças significativas existentes entre o ensino presencial e à distância quer para os alunos como para os docentes” (Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020, p. 5). Assim sendo, na implementação do E@D foi fulcral criar/reorganizar novas dinâmicas de trabalho e novos horários dedicados à aprendizagem, que privilegiassem o trabalho autónomo dos alunos.

Não obstante a autonomia individual, neste ofício curricular foi realçada a importância de os docentes estabelecerem um horário de contacto com os grupos/turmas, dando-lhes a possibilidade de desenvolver os diferentes momentos de trabalho síncrono e assíncrono, fornecer materiais e recursos às crianças e aos alunos, esclarecer eventuais dúvidas e orientar/aconselhar as famílias na organização das atividades pedagógicas.

Sublinhe-se que os momentos síncronos deveriam ser curtos (não mais do que 20/30 minutos), evitando sobrecarregar as famílias. Contudo, nestes momentos os docentes apresentariam tarefas mais longas, isto é, para serem resolvidas ao longo dos dias.

No âmbito do 1.º CEB, sugeriu-se que as atividades propostas fossem mais temáticas e globalizantes, isto é, combinando diferentes componentes do currículo. Para além disto, os momentos de videoconferência deveriam fazer parte desta dinâmica, contudo caso algum aluno não dispusesse destes meios, o contacto deveria se manter, por exemplo, através de uma chamada telefónica.

Enfatize-se que esta nova relação da escola com os alunos implicou o contínuo envolvimento dos encarregados de educação que, em colaboração com os docentes, tentaram transformar esta situação inesperada e difícil numa oportunidade de inovar e de criar rotinas que auxiliassem os alunos.

2.2 | A Sala de Aula Virtual – Os desafios do E@D

A educação no século XXI tem sido um constante desafio para os docentes, ainda mais para aqueles que, devido à pandemia, se viram na obrigatoriedade de atuar no âmbito do E@D.

A variedade de modelos pedagógicos, técnicas e competências exigidas para lecionar nesta modalidade fez com que os docentes redefiniram as suas funções e procurassem ferramentas para fazer face aos obstáculos desta prática. Assim, a transição do ensino presencial para o ensino remoto de emergência acarretou a necessidade de reorganizar a escola e, conseqüentemente, o trabalho docente. No entanto, operacionalizar esta modalidade de ensino, repentinamente, não era algo que se ambicionava, pois, a implementação do E@D requer uma preparação prévia por parte de todos os intervenientes educativos.

É com base neste pressuposto que se constataram inúmeros desafios na implementação do E@D, salientando-se como principais a inexistência de contacto físico e a ausência de relações afetivas, essenciais ao desenvolvimento socioafetivo dos alunos (Fraga et al., 2021). De facto, neste modelo de ensino as relações passam a estar mediadas pelas TIC, verificando-se a falta do típico contacto e da interação do ensino presencial (Pereira, 2006).

Nesta senda, para muitos docentes a interação relacional e comunicativa constituiu uma fragilidade, tendo estes que lidar com a impossibilidade de elogiar, de dar reforços positivos e de atribuir/receber um feedback imediato (Fernandes et al., 2021). Deste modo, a distância física, para além de dificultar a avaliação das reais necessidades/dificuldades dos alunos, modificou a relação pedagógica que até então era de proximidade.

Tal como enfatizam Petersen e Tonnesen (2006), para lidar com a distância os alunos têm de adquirir competências específicas, sendo uma delas o espírito de autonomia e de responsabilidade. Da mesma forma, as competências necessárias ao docente nesta modalidade alteram-se, passando a estar assentes na “sua capacidade de organizar o processo de aprendizagem de indivíduos ou grupos que terão de trabalhar autonomamente” (p.55).

Nos grupos etários mais baixos, em que a autonomia digital é demasiado limitada ou até mesmo inexistente, tornou-se necessário o acompanhamento permanente das crianças por parte de um adulto. Todavia, isto nem sempre aconteceu, tendo sido muitas vezes limitado o contacto estabelecido com algumas famílias e respetivos educandos. Nesta vertente, os docentes depararam-se com a falta de oportunidades equitativas para todos os alunos (Fraga et al., 2021).

A gestão do tempo e estruturação das aulas também constituiu uma limitação, pois os docentes sentiram a necessidade de estar permanentemente disponíveis, através dos dispositivos móveis, incluído o telemóvel e o *email*. Este excesso de tempo despendido refletiu-se na idealização de aulas mais expositivas, dado o cansaço e a desmotivação dos professores. Não obstante, o ato de planificar e de idealizar diferentes recursos materiais demonstrou-se complexo, dada a necessidade de os docentes tornarem as atividades mais concretas/exemplificativas e de recorrerem a materiais mais interativos, apelativos e dinâmicos (Fernandes et al., 2021).

As dificuldades associadas ao manuseamento/manipulação das TIC também se refletiram na organização do trabalho docente, pois, apesar de alguns professores já deterem certo conhecimento sobre as plataformas digitais e respetiva utilização no âmbito educacional, não detinham experiência com as mesmas, nem conheciam o seu potencial pedagógico. Moreira (2018) considera fundamental que os docentes dominem a utilização dos meios tecnológicos, contudo salienta que mais importante do que saber utilizá-los é conhecer o seu propósito, ou seja, “a utilização da tecnologia com intenções educativas

necessita de uma sustentação pedagógica ao nível das estruturas, dos intervenientes e das estratégias de ensino e de aprendizagem” (p. 38).

O processo de análise/avaliação dos trabalhos/produções dos alunos representou para muitos profissionais um processo lento. Em muitas escolas adotaram-se dinâmicas, nas quais os alunos procederiam ao envio dos seus trabalhos para os docentes, primordialmente, através de fotografias. No entanto, procurar, organizar e abrir essas fotografias e, posteriormente, atribuir feedback a cada um dos alunos, exigiu por parte dos docentes uma enorme capacidade de organização do seu trabalho.

Pelos motivos anteriormente evidenciados, a DGE a 2 de fevereiro de 2021, ano em que os docentes voltaram ao panorama de E@D, publicou um documento intitulado “*Contributos para a implementação do ensino a distância nas escolas*” no qual, com base na experiência vivenciada pela classe docente em 2020, são apresentadas algumas das vantagens/desvantagens do trabalho síncrono e assíncrono digital, bem como respetivas sugestões metodológicas. Na tabela abaixo é evidenciada a questão da dinâmica nas aulas síncronas contudo neste documento são referidas outras dimensões.

Tabela 1

Vantagens, desvantagens e sugestões do trabalho síncrono

Pontos Fortes	Pontos Fracos	Sugestões
Dinâmicas		
Pode estabelecer-se diálogo / interação em direto entre os participantes.	Podem ocorrer conversas paralelas imprevistas e a sobreposição de diálogo de difícil controlo. Há tendência para dispersão. Pode propiciar pequenos conflitos entre os participantes. Há o risco de intrusão de utilizadores não convidados ou não autorizados, quando não se cumprem as regras de segurança.	Planear sessões curtas, por exemplo, 20 a 30 minutos, sendo possível dividir a turma em pequenos grupos e com horários desfasados para cada grupo. Dar indicações objetivas sobre as atividades previstas, no início da sessão e esclarecer as dúvidas imediatas, seguindo-se um tempo para realização das tarefas de forma autónoma, individualmente ou em grupo, e apresentação do trabalho no final da sessão.

A par dos desafios apresentados, diversas foram as consequências positivas enunciadas pelos docentes na implementação do E@D, tais como a adaptação, descoberta e experimentação das TIC, a adoção de estratégias metodológicas diferenciadas, o desenvolvimento de novas formas comunicar com os alunos e o trabalho colaborativo entre colegas (Correia et al., 2021). Na verdade, há que realçar o profissionalismo, a perseverança e a capacidade de adaptação dos professores portugueses.

Sendo a educação um empreendimento contruído na base de relações, em grande parte presenciais, que fazem do ato pedagógico um momento de interação e partilha, torna-se impensável que o fenómeno educativo permaneça totalmente entregue ao domínio digital. Se tal se verificar, a ação educativa “dificilmente se poderá assumir como um ponto de encontro e debate em que docentes e estudantes, num estilo de educação partilhada, expõem os seus pontos de vista, partilham experiências e dão sentido às suas práticas” (Morgado et al., 2020, p. 6).

Tendo em vista o enunciado, importa compreender até que ponto estas alterações poderão implicar uma futura mudança paradigmática do sistema educativo português. Segundo Costa (2020), o E@D foi algo que ocorreu repentinamente, sendo-nos imposto conforme as exigências da pandemia. Por este motivo, face aos acontecimentos, demonstra alguma relutância em defender que seja benéfico promover uma mudança na educação, pois considera que mudar os meios não se traduz numa mudança paradigmática. Na verdade, reconhece que se descobrem novos caminhos, contudo salienta que é cedo para que se avalie os impactos ao nível das aprendizagens e da eficácia do E@D.

Efetivamente, desde 2017, ano em que o ME publicou o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, iniciou-se uma linha de trabalho na tentativa de encontrar respostas adequadas aos desafios e exigências de uma escola do século XXI. Todavia, com a implementação do E@D este trabalho viu-se condicionado e, em alguns casos, demonstrou-se ainda carente de múltiplas reflexões. Assim, “levaremos desta pandemia novas técnicas e meios. Mas só levaremos mudança se os velhos desafios da mobilidade social, da justiça educativa, da inclusão, tornados agora tão evidentes, forem definitivamente assumidos como a função principal da escola” (Costa, 2020, p. 6).

Capítulo 3 | Pressupostos Teóricos Inerentes à Intervenção Pedagógica – Fundamentos Necessários para uma Educação de Qualidade?

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico [...], algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente. (Zabalza, 1998, p. 32)

A educação constitui um dos principais motores do desenvolvimento social e económico das sociedades. Por este motivo, torna-se fundamental que o sistema educativo acompanhe as constantes modificações e exigências que se vão colocando à educação do século XXI. A garantia de ofertas educativas integradoras, inovadoras e de qualidade são hoje um objetivo a ser alcançado, na tentativa de se propiciar a preparação das crianças e jovens para as exigências do futuro (Cristo, 2013).

Para responder a estas tensões e exigências, é fulcral que os docentes ultrapassem a prevalência de uma visão tecnicista e instrumental do ensino e promovam o seu desenvolvimento profissional tendo em conta os propósitos morais e sociais e a dimensão ética, cultural e política do seu trabalho. Importa, pois, considerar a criança como centro da aprendizagem e envolvê-la numa educação diferenciada, contextualizada e significativa (Flores, 2020; Flores & Simão, 2009).

Como consequência das mudanças que se têm sentido na educação, surge a necessidade de se promover um espaço em que novas possibilidades possam ser exploradas e entendidas por meio da construção ao invés da reprodução de conhecimento. Assim, importa que o docente se assuma como um ser crítico-reflexivo, capaz de respeitar as individualidades de cada criança, de ajustar a sua prática às diferentes circunstâncias imprevisíveis, de propiciar experiências ativas e significativas e de utilizar estratégias variadas de acordo com as particularidades de cada grupo (Dahlberg et al., 2003).

A qualidade na educação surge, assim, como um imperativo da ação docente na contemporaneidade, pois só desta forma as crianças de hoje, futuros adultos de amanhã, terão a possibilidade de alcançar o sucesso e a realização, tanto pessoal como cognitiva, e se tornarem cidadãos ativos, conscientes e reflexivos numa sociedade que assim o exige.

3.1 | Da Planificação à Avaliação – Caminhos para uma Aprendizagem Eficaz

A planificação ocupa um lugar essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois constitui um instrumento de trabalho que possibilita modificar o currículo em função das características específicas de cada situação educativa. Deste modo, o ato de planificar permite aos docentes converter ideias/propósitos em planos de ação, através dos quais transparecem uma intencionalidade educativa alicerçada nos seus desejos, aspirações e metas (Zabalza, 1994). Numa perspetiva mais objetiva, a planificação pode ser entendida como: (i) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências alusivas ao fenómeno a organizar; (ii) um propósito, fim ou meta a alcançar que indica o caminho a seguir; (iii) uma previsão do processo de ensino e aprendizagem a realizar que se concretiza a partir de estratégias de procedimento, incluindo os conteúdos e/ou as tarefas a desenvolver, a sequência de atividades, bem como a avaliação (Ibidem).

Tendo em vista o enunciado, enfatize-se que a planificação pressupõe uma preparação cuidadosa do processo metodológico por parte do profissional de educação, quer do 1.º CEB, como também da EPE. De facto, a velha ideia de que na Educação de Infância o mais importante é as crianças sentirem-se bem, devendo o educador converter em interesses os estímulos de cada situação, modificou-se dada a essencialidade do trabalho planificado e pensado com um sentido pedagógico. Todavia, isto não se traduz numa previsão rígida, mas sim numa articulação da fundamentação curricular que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de atuação previamente planificadas, como a outras que vão surgindo no quotidiano (Zabalza, 1996, cit. por Cardona, 2008).

Assim, o planeamento da ação educativa possibilita que o educador reflita sobre as suas intenções pedagógicas e, por sua vez, as adequa ao grupo, através da previsão de situações de aprendizagem e organização dos recursos imprescindíveis à sua realização. Portanto, o ato de planear permite ao EI agir conforme o delineado, mas também perante as oportunidades de aprendizagem imprevisíveis. Acentue-se, então, que o processo de planeamento não se coaduna com o simples cumprimento das propostas idealizadas, tornando-se fundamental tirar partido das sugestões apresentadas por cada criança (Silva et al., 2016).

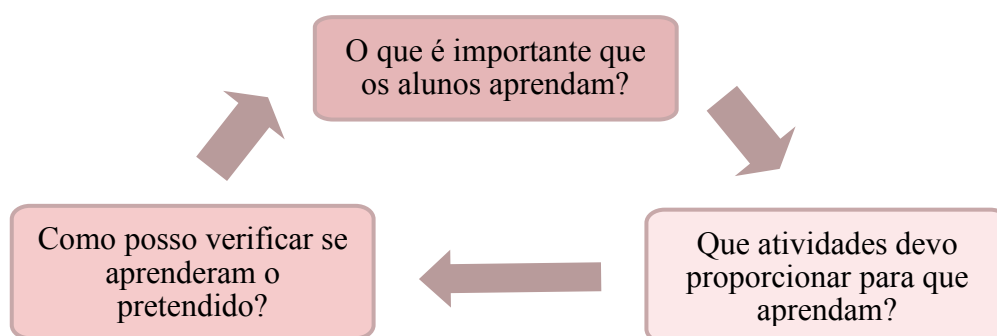
Silva e Lopes (2015) esclarecem que as decisões tomadas pelo professor no âmbito da planificação apresentam uma influência profunda na aprendizagem dos alunos,

dado que determinam o clima da sala de aula, o modo como os alunos trabalham e as atividades de aprendizagem em que se envolvem. Por este motivo, consideram fulcral que os docentes planifiquem com uma certa antecipação.

A elaboração de uma planificação compreende um conjunto de etapas intimamente relacionadas, tais como: a seleção de objetivos de aprendizagem, a definição de atividades, métodos ou estratégias com vista a atingir esses objetivos, a escolha de instrumentos de avaliação das aprendizagens e, por último, a previsão de atividades de remediação da aprendizagem. Tal como podemos contatar no esquema que se segue, estas decisões definem não só o que os alunos precisam aprender, bem como a modo como vão aprender e a forma como serão avaliadas as aprendizagens realizadas (ibidem).

Esquema 3

Questões fundamentais na elaboração da planificação



Fonte – Silva & Lopes, 2015, p. 5

Planificar o ensino e a aprendizagem constitui um processo complexo, dada a necessidade de uma constante tomada de decisão e permanente reflexão da ação docente. Contudo, a planificação não deve ser encarada como um instrumento rígido através do qual os docentes obedecem escrupulosamente ao idealizado, mas antes como um processo facilitador que possibilita prever e orientar a ação pedagógica. Assim, constituindo o espaço educativo um ambiente de situações e experiências imprevisíveis, a planificação deve estar “aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma actividade flexível, interactiva, aberta e incompleta” (Silva & Lopes, 2015; Braga, 2004, p. 72).

Constituindo-se uma das etapas fundamentais do processo de planificação, a avaliação apresenta um contributo central e insubstituível na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Todavia, muitas vezes, a avaliação é utilizada meramente como um instrumento de verificação, seleção e classificação, ou seja, surge com o intuito de catalogar os indivíduos, salientando de forma negativa as suas diferenças de aprendizagem.

Contornando esta visão redutora da avaliação, Scriven (1967) mencionado por Lopes e Silva (2010), defende que a avaliação formativa constitui uma opção de melhorar qualitativamente a aprendizagem dos indivíduos, sem que essa aprendizagem seja quantificada. Deste modo, por meio deste tipo de avaliação, são fornecidos dados que permitem adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos, não havendo a intenção de classificá-los apenas pelas aprendizagens adquiridas.

Efetivamente, a avaliação formativa está incutida no próprio processo de ensino-aprendizagem. Por este motivo, tem tendência a ser informal e é praticamente quotidiana. Envolvendo duas componentes fundamentais, a avaliação **para** a aprendizagem e a avaliação **como** aprendizagem, a avaliação formativa é útil “tanto a quem aprende como a quem ensina, podendo servir quer para fazer o ponto da situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas” (Pereira, 2002; Lopes & Silva, 2012; Abrecht, 1986, p.35).

No entanto, percebe-se que utilizar a avaliação formativa enquanto elemento central que orienta a aprendizagem não se traduz num abandono de outros mecanismos para avaliar, nem tão pouco numa avaliação somente baseada no feedback que fornece informações para a recolha de dados. Assim, avaliar formativamente implica privilegiar essencialmente os processos em vez dos produtos, atribuindo um papel ativo e respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos (Pacheco, 1998; Valadares & Graça, 1998).

Perante as limitações da avaliação tradicional e dada a necessidade de se desenvolver mecanismos de avaliação mais adequados às mudanças curriculares e às finalidades do ensino, torna-se fundamental que os docentes desenvolvam uma avaliação eficaz. Neste sentido, sem deixar de reconhecer o contributo da avaliação diagnóstica e sumativa, Valadares e Graça (1998) sublinham a importância de alinhar a avaliação formativa com o currículo e com as metodologias e estratégias utilizadas para o desenvolver. Só desta forma, “as tarefas de aprendizagem dos alunos passam a constituir simultaneamente atividades de aprendizagem e de avaliação de como ela ocorre” (p.47).

3.2 | A Motivação como Condição Necessária à Aprendizagem

Em conformidade com Montserrat (2005), refletir sobre a motivação é, antes de mais, refletir sobre os valores e o sentido da ação. Se o termo motivação conhece atualmente um grande sucesso, motivar sempre constituiu uma grande preocupação de todas as épocas. Por este motivo, o termo motivação parece ser consensual dada a sua frequente utilização na linguagem comum. Assim, a motivação encontra-se presente no quotidiano, pois constitui uma condição necessária para iniciar qualquer ação, mantê-la ou terminá-la. “Em termos gerais, a motivação é o aspeto dinâmico da ação” (Fontaine, 2005, p. 11).

Tendo por base o enunciado, percebe-se que existem dois tipos de motivação específica, isto é, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. Por um lado, a motivação extrínseca encontra-se associada a um reforço exterior, isto é, constitui uma atividade que não vale por si própria, mas que permite obter um benefício ou evitar uma sanção. Esta forma de motivação é qualificada de extrínseca, pois resulta de promessas, recompensas ou de ações exteriores. Por outro lado, a motivação intrínseca encontra-se ligada a uma motivação pessoal gerada pelo atrativo da própria atividade. Assim, denomina-se de intrínseca porque provém dos interesses do próprio indivíduo (Montserrat, 2005).

Esquema 4

A esfera da motivação



Fonte – Montserrat, 2005, p. 18

Sublinhe-se, então, que quando a atividade é unicamente centrada em motivações extrínsecas o nível de motivação é fraco. Assim, as motivações mais poderosas são intrínsecas, pois favorecem uma satisfação das necessidades fundamentais do conhecimento, de competência, de autodeterminação e de realização pessoal (Ibidem).

No âmbito educacional, aqueles alunos motivados intrinsecamente têm, face às tarefas escolares, o objetivo de desenvolver as suas competências de forma mais espontânea e prazerosa. Pelo contrário, aqueles que são impulsionados por mecanismos de motivação extrínseca têm por objetivo somente obter avaliações positivas momentâneas (Fontaine, 1990, Arias, 2004, cit. por Ribeiro, 2011).

Tal como defende Gonçalves (2001), os docentes confrontam-se diariamente com diferenças de atitudes e comportamentos dos alunos que influenciam diretamente a realização e satisfação escolar. Nesta vertente, enquanto alguns alunos parecem realizar com alegria as atividades escolares, outros demonstram certa desmotivação em envolver-se ativamente nas mesmas. Assim, a desmotivação dos alunos, fonte de indisciplina e insucesso, é um dos maiores desafios para os professores. Ensinar a quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso. Não dá frutos (Estanqueiro, 2010, p. 11).

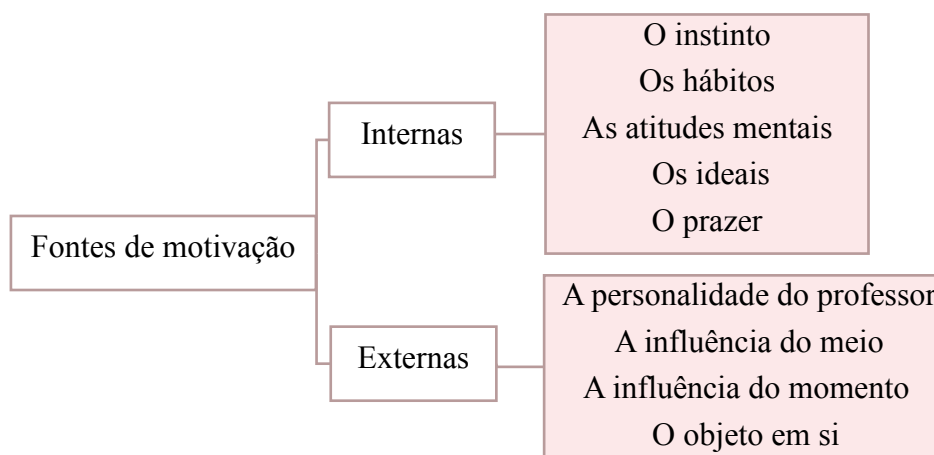
Para fazer face a esta desmotivação, os docentes devem tentar clarificar os fatores que influenciam a adoção desta atitude e desenvolver estratégias adequadas a fim de colmatá-la. De acordo com tal propósito, Fontaine (2005) realça que a ação docente no desenvolvimento da motivação poderá assumir inúmeras frentes. Assim, defende que a apresentação de tarefas desafiantes e a recusa de ajuda excessiva propiciam o estabelecimento de um ambiente particularmente favorável à manifestação da motivação e à criação de condições necessárias para a desenvolver.

Em contrapartida, Gonçalves (2001) salienta outros aspetos que deverão ser privilegiados pela pedagogia como forma de suscitar uma eminente motivação. Nesta perspetiva, salienta que a escola deve apresentar situações novas e criar condições ambientais para que a comunidade educativa trabalhe com iniciativa e prazer. Do mesmo modo, enfatiza a importância de os docentes suscitarem nos alunos a curiosidade pela novidade, que deverá ser apresentada de um modo estimulante. O papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem também é acentuado, destacando-se o seu espírito criativo na edificação de situações de aprendizagem únicas.

Perante estas concepções e partindo do princípio de que motivar exige a criação de condições necessárias para aprender e atuar, como podemos constatar no esquema que se segue, Balancho e Coelho (2001) salientam algumas das fontes de motivação a ser tidas em consideração pelo docente.

Esquema 5

Fontes de Motivação



Fonte – Balancho & Coelho, 2001, p. 18

No que concerne às fontes de motivação interna, denota-se que, por exemplo, nas atitudes mentais, certos tipos de motivação encontram-se intimamente associados à afirmação do eu, ou seja, o indivíduo aprecia atividades complexas para que o seu bom desempenho constitua uma prova de afirmação e de autoestima. Relativamente às fontes de motivação externa, comprova-se que, a título de exemplo, a personalidade do professor influencia consideravelmente as aprendizagens dos alunos. Assim, quando este estabelece relações de empatia e de afetividade, favorece o prazer pela aprendizagem, facilitando a aquisição de conhecimentos (Ibidem).

Portanto, um professor de excelência acredita que tem a responsabilidade de motivar os seus alunos a serem cada vez melhores. A ausência desta visão poderá constituir um fator de potencial indisciplina que, conseqüentemente, poderá levar os alunos ao insucesso escolar. Trata-se, então, de um círculo vicioso que o docente deve obviar com o intuito de assegurar uma educação de qualidade para todos (Cardoso, 2013).

3.3 | A Aprendizagem Cooperativa como Estratégia Promotora de Competências Sociais

Numa sociedade cada vez mais multirracial e multicultural, ser capaz de aprender a cooperar com os outros constitui uma das dimensões basilares da relação humana. Quanto mais complexa for a sociedade, maior será a necessidade de fazer face aos problemas interpessoais e intergrupais que dela surgem. É o que acontece em contextos sociais, como as instituições educativas (Bessa & Fontaine, 2002).

Neste contexto, enquanto espaço de aprendizagem e formação, os estabelecimentos educativos detêm um papel de particular responsabilidade na valorização dos aspetos sociais da aprendizagem. Deste modo, para que os indivíduos vivam plenamente em sociedade, é fulcral que experienciem os processos democráticos no âmbito educacional, sendo para tal necessário que a escola tenha em consideração que cada espaço educativo deve abraçar a democracia na forma como são tomadas e implementadas as decisões e que as crianças devem relacionar-se desde cedo com outras crianças, de forma cooperativa (Dewey, 1959, cit. por Bessa & Fontaine, 2002).

De facto, a aprendizagem cooperativa, enquanto metodologia educativa inovadora de enfoque construtivista e que faz da tutoria de pares o seu eixo fundamental, constitui uma estratégia que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem para ajudar os indivíduos a construírem e aprofundarem, de forma ativa, solidária, crítica e reflexiva, a sua própria compreensão do mundo em que vivem. Assim, a aprendizagem cooperativa permite desenvolver nas crianças competências essenciais para a vida em sociedade, tais como a capacidade dialogal, a partilha, a tolerância, o respeito e a empatia (Moreira 2019; Leitão, 2006).

Saliente-se, no entanto, que aprender de forma cooperativa implica aprender com recurso ao trabalho de grupo, embora nem todas as aprendizagens realizadas em grupo possam ser consideradas trabalho cooperativo. Assim sendo, caso os métodos cooperativos não sejam implementados de forma adequada e se não houver um planeamento e controlo cuidadosos por parte do docente, as interações do grupo podem constituir um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais do grupo/turma (Silva et al., 2018; Lopes & Silva, 2009).

Neste sentido, numa perspectiva operacional, estruturar de forma cooperativa as situações de aprendizagem pressupõe organizar as atividades idealizadas, de modo a assegurar que todos trabalhem de acordo com as cinco características que garantem que os grupos formados sejam verdadeiros grupos cooperativos (Smith, 1996, Johnson et al., 1998, Kagan, 1999, cit. por Silva et al., 2018).

Esquema 6

Caraterísticas dos grupos cooperativos



Fonte – Silva et al., 2018, p.17

No que concerne à interdependência positiva, Moreira (2019) afirma que esta é o “coração” da aprendizagem cooperativa, visto que pressupõe o trabalho conjunto, para um objetivo comum, onde cada um se preocupa com as aprendizagens dos colegas, constituindo um fator determinante para o nível de resultados alcançados. Quanto à responsabilidade individual e de grupo, refere que cada elemento do grupo terá de sentir-se responsável pela sua própria aprendizagem e pela dos seus colegas, contribuindo ativamente nas tarefas propostas. Relativamente à avaliação do grupo, Freitas e Freitas (2003) enfatizam que, independentemente da avaliação atribuída ao trabalho produzido pelo grupo, é essencial que o docente avalie a contribuição de cada elemento e que faça

balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da progressão da aprendizagem. No que diz respeito às competências interpessoais, Silva et al. (2018) realçam que sem competências sociais não se pode garantir um bom ambiente de aprendizagem nem um correto funcionamento do grupo, tornando-se fulcral a aquisição de competências e atitudes interpessoais e grupais que possibilitem trabalhar eficazmente nestes moldes. Por último, na interação face a face, Freitas e Freitas (2004) salientam que os grupos devem ser suficientemente pequenos, de 3 a 4 elementos, para que todos se possam fitar olhos nos olhos, discutir sobre um problema e interagir com os colegas.

Face ao enunciado, enfatize-se que nem todas as propostas de atividade são potenciadoras de trabalho de grupo ou tornam possível uma dinâmica enriquecedora dos processos de aprendizagem que visam o desenvolvimento de capacidades e de atitudes. Não obstante, quando devidamente idealizada/implementada, a aprendizagem cooperativa coloca-nos perante experiências pedagógicas desafiantes, nas quais os docentes juntamente com as crianças são desafiados a superar-se e a reinventar-se trabalhando para o sucesso de todos, sendo a valorização da diferenciação pedagógica, adequada a contextos específicos, e o trabalho em equipa condições imprescindíveis num processo de mudança que se quer acompanhado e estruturado (Pato, 2001; Moreira, 2019).

Apesar de se constatar que a aprendizagem cooperativa favorece a promoção de atitudes e competências a vários níveis nas crianças, no âmbito educacional ainda se verifica uma certa resistência na sua efetiva adoção/implementação. Tal como refere Leitão (2006), face à crescente heterogeneidade da população escolar e ao aumento tão significativo dos estudos sobre aprendizagem cooperativa, é incompreensível que os docentes mantenham práticas tão enfeudadas a perspetivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo. Urge, pois, encurtar as distâncias, as discrepâncias e as contradições, entre as práticas e políticas de cariz individualista e competitivo, que dificilmente respondem com sucesso e qualidade às exigências de uma escola para todos.

A cooperação é um indício de qualidade na educação. A escola deve preocupar-se não apenas com os conteúdos programáticos e com as classificações, mas também com a formação pessoal e social de cada criança. Assim, “num clima de competição, uns ganham e outros perdem. Num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p. 22).

3.4 | A Interdisciplinaridade como Elemento Crucial à Aprendizagem Significativa

A escola, enquanto lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais necessita de acompanhar as transformações da atualidade, adotar e, por sua vez, apoiar as exigências interdisciplinares que hoje se impõem na construção de novos conhecimentos. Neste sentido, as instituições educativas precisam acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade, uma vez que “o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (Thiesen, 2008, p. 95).

É de acordo com tais circunstâncias que Pombo (2004) reconhece a importância da interdisciplinaridade enquanto processo de integração e flexibilização dos conteúdos curriculares, salientando que a sua implementação garante “a passagem de uma acumulação de informação à articulação, à relação, à integração que todo o conhecimento envolve” (p. 119). Deste modo, a interdisciplinaridade pressupõe a existência de uma interligação de pelo menos duas disciplinas e a presença de uma ação contínua dos docentes, colaborando entre si, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem (Germain, 1991, cit. por Lenoir, 1998).

Sublinhe-se, portanto, que a perspectiva interdisciplinar não é contrária à perspectiva disciplinar, visto ser necessário existirem disciplinas para que haja interdisciplinaridade (Lenoir, 1998). Assim, “a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contactos e colaborações interdisciplinares” (Santomé, 1998, p. 61).

Todavia, geralmente, a forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares limitam o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares. Deste modo, “romper” o modelo tradicional de ensino não é algo tão simplório, pois o próprio currículo se encontra idealizado de forma individualizada, ou seja, as disciplinas surgem de forma compartimentada, não havendo qualquer ligação entre as mesmas. Além do mais, a veiculação de cada disciplina a um determinado tempo e espaço, através da estipulação de um horário rigoroso, vem acentuar ainda mais esta notória divisão (Thiesen, 2008; Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

Não obstante às limitações associadas à implementação de dinâmicas de caráter interdisciplinar, denota-se que o desenvolvimento desta prática favorece o

aprofundamento da compreensão da relação entre a teoria e a prática, aproxima o sujeito da sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, atribui maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, garantindo uma formação mais crítica, criativa e responsável (Thiesen, 2008).

Tais potencialidades alicerçam-se na necessidade de transformação da ação docente na tentativa de proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas, já que a adoção de uma atitude interdisciplinar permite repensar o ensino e compreender toda a complexidade que envolve a aquisição de novos conhecimentos. Assim sendo, a interdisciplinaridade pressupõe um tratamento multidimensional do conhecimento que permite uma compreensão mais complexa e totalizadora da realidade, sendo para tal necessário ter-se em consideração concepções prévias dos alunos e, conseqüentemente, os conhecimentos que vão adquirindo e reconstruindo (Carbonell, 2001).

Em conformidade com Valadares e Moreira (2009), a facilitação da aprendizagem significativa depende também da forma como o ensino se encontra organizado. Assim, reconhecem ser imprescindível a implementação de um currículo organizado ou adaptado em torno de ideias gerais, amplas e abrangentes que permitam aos alunos um maior envolvimento e uma aprendizagem mais significativa. De facto, a teoria da aprendizagem significativa recomenda que a aprendizagem se faça, primordialmente, em torno de amplos conceitos que sirvam de ideias âncora e que estabeleçam a ponte para o dia a dia.

Quando a humanidade, a natureza e o universo dependem de “saberes em parcelas”, induz-se uma visão redutora da complexidade e assiste-se a uma perda do sentido da globalidade. No domínio do ensino, o mesmo se sucede caso se proceda à organização compartimentada dos saberes e se recorra a ideias retalhadas em situações que aparentemente nada tem a ver umas com as outras (Maingain & Dufour, 2002). Por este motivo, Pombo et al., (1994) defendem que a implementação da interdisciplinaridade, enquanto resposta significativa à reestruturação do sistema de ensino, “pode permitir às instituições educativas ultrapassar as barreiras disciplinares que tradicionalmente a configuram e contribuir para contrariar os efeitos perversos da fragmentação e especialização dos saberes na consciência dos alunos” (p. 23).

É precisamente por esta razão que no primeiro capítulo do presente relatório se evidencia uma nova visão do sistema educativo português e, por conseguinte, medidas progressistas ao nível curricular que vêm, de certo modo, contribuir para que o conhecimento disciplinar se encontre cada vez mais unificado.

Capítulo 4 | A Investigação-Ação como Metodologia de Pesquisa e Prática Educativa de Mudança

No âmbito educativo, produzir a mudança através da investigação-acção pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais, longe do frenesim normativo e da retórica nominalista [...] (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11)

4.1 | Metodologia de Investigação-Ação

A metodologia da investigação-ação (IA), enquanto modalidade da investigação aplicada e qualitativa, encontra-se estreitamente relacionada com o contexto educacional. No entanto, pelo facto da IA ser aplicada em díspares contextos, torna-se redutor atribuir um conceito unívoco a esta expressão (Sanches, 2005; Coutinho et al., 2009). Por este motivo, evidenciar-se-á algumas das definições atribuídas a esta metodologia por autores com reconhecida credibilidade na matéria.

Nesta vertente, Watts (1985), Bartalomé (1986) e Dick (1999), aludidos por Coutinho et al. (2009) salientam respetivamente que a IA constitui: (i) Um processo no qual os intervenientes têm a possibilidade de analisar, sistemática e aprofundadamente, as suas próprias práticas educativas, utilizando, para isso, técnicas de investigação; (ii) Um processo reflexivo que vincula de modo dinâmico a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais; (iii) Um conjunto de metodologias de investigação que incluem a ação/mudança e a investigação/compreensão ao mesmo tempo, através de um processo cíclico ou em espiral, que recorrentemente intercala a necessidade de agir e refletir criticamente.

Dada a variedade de perspetivas em torno desta temática, sublinhe-se que uma das conceções mais referidas e concisas é da autoria de Elliot (1991), que define a IA como sendo um estudo de uma situação social, cujo objetivo é o de melhorar a qualidade da ação que nela decorre. Nesta ampla definição encontra-se explícito o desejo de melhorar a qualidade de uma determinada situação, sendo para tal imprescindível investigá-la. Assim sendo, esta noção remete-nos para o conceito de desenvolvimento pessoal e

profissional, no qual se ambiciona “a compreensão dos ambientes e das acções cuja mudança se deseja, mediante a prática de investigação dos mesmos” (Máximo-Esteves, 2008, p.18).

É com base nesta definição simples e concreta que Altricher et al. (1998) referem-se à IA como sendo um recurso apropriado à melhoria da educação e, por sua vez, do desenvolvimento dos seus profissionais. Neste sentido, afirmam que a IA tem como objetivo auxiliar os docentes a lidar com os desafios e problemas da prática, dando-lhes a possibilidade de implementar inovações de forma refletida. Por conseguinte, ao assumirem uma atitude investigativa, os profissionais de educação estarão a contribuir para melhorar o trabalho na escola e, conseqüentemente, para ampliar os seus conhecimentos e as suas competências profissionais (Máximo-Esteves, 2008; Cardoso, 2014).

Nesta linha de pensamento, Pires (2010) salienta que a implementação da IA no meio educativo disponibiliza bases conceituais e metodológicas que auxiliam os docentes a compreender a ação educativa que desenvolvem, a questioná-la, a investigar novas oportunidades, promovendo mudanças que apresentam impactos significativos na aprendizagem das crianças. Assim:

A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, pp. 9-10)

Prática e reflexão apresentam, portanto, no âmbito educativo uma interdependência de extrema relevância, uma vez que na própria ação educativa surgem diversos problemas para resolver, inúmeras questões para responder, várias incertezas, isto é, inúmeras possibilidades de refletir (Coutinho et al., 2009).

É precisamente pela importância de os docentes desenvolverem ações refletidas em torno da sua prática profissional que Dewey, 1953, referenciado por Pires, 2010, defende a emergência de uma ação refletida que despolette uma abertura de espírito do professor/educador que lhe possibilite examinar, frequentemente, “as fundamentações lógicas da acção, indagando o porquê e o como do que desenvolveu, em contexto educativo” (p.73)

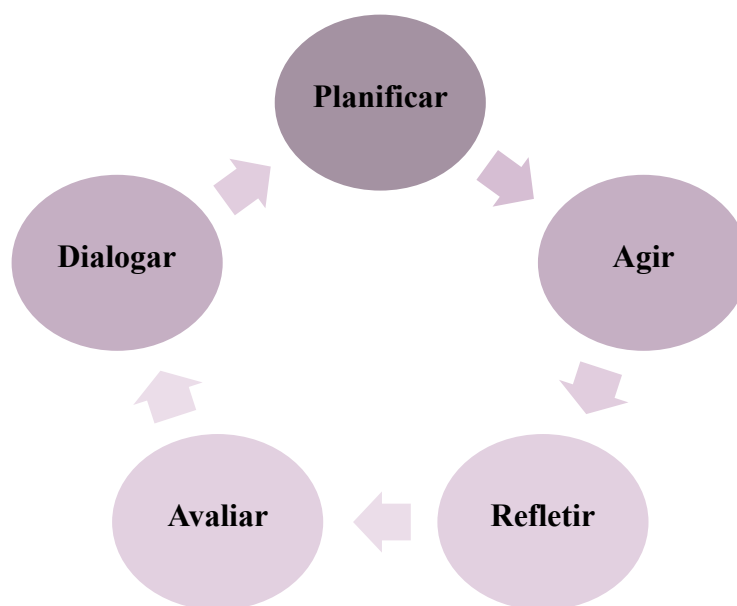
Para que se melhor compreenda estas questões importa salientar a crescente influência da investigação qualitativa, também denominada por construtivista, interpretativa e naturalista, na educação. Deste modo, Bogdan e Biklen (1994) salientam que a influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educativas é cada vez maior, sendo inúmeros os investigadores que contemplan uma abordagem qualitativa tanto a nível pedagógico, bem como a nível da condução da investigação.

Nesta senda, Bento (2012) salienta que a investigação qualitativa enfatiza um paradigma fenomenológico no qual a realidade se encontra enraizada nas perceções dos sujeitos, ou seja, tem por objetivo compreender e encontrar respostas adequadas a problemáticas através de narrativas verbais e de observações. Logo, o investigador qualitativo está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. “Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 1999, p.12).

Perante o enunciado, reconhece-se que este método investigativo privilegia, sobretudo, a compreensão dos comportamentos dos sujeitos da investigação a partir do seu ambiente natural, sendo as causas exteriores de importância secundária. De facto, em educação, a investigação desta índole é frequentemente designada por naturalista, pois o investigador frequenta locais em que naturalmente se verificam os fenómenos que pretende estudar. Por este motivo, os dados obtidos a partir do contacto intensivo com os indivíduos em estudo são designados de qualitativos, por serem “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Explicar o mundo social e educativo exige, com efeito, uma compreensão aprofundada dos significados dos comportamentos que se constroem a partir da interação humana. Assim, investigar qualitativamente implica compreender ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais (Coutinho, 2014).

Para que tal aconteça, importa salientar que a IA, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interativo e aberto a possíveis reajustes necessários, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo. Deste modo, Fischer, 2001, aludido por Máximo-Esteves, 2008, enfatiza que esse processo de ajuste decorre ao longo de toda a investigação e inclui as operações presentes no esquema que se segue:

Esquema 7*Fases da Metodologia de Investigação-Ação*

Fonte – Adaptado de Máximo-Esteves, 2008, p. 82

Na primeira fase da IA, com base na observação e na análise de situações problemáticas provenientes do contexto em estudo, são formuladas as primeiras questões orientadoras da investigação. Posto isto, segue-se a ação que permitirá ao investigador operar todos os aspetos de pesquisa no terreno, ou seja, terá a possibilidade de clarificar a questão-problema e definir estratégias para a sua resolução. Posteriormente, dá-se o momento de reflexão no qual são analisados, de forma crítica, as discrepâncias ou padrões identificados para a descoberta das crenças e dos esquemas de referência dotados na prática docente. Em seguida, aplicadas as estratégias, torna-se pertinente descrever e analisar os dados obtidos que se vão refinando à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem. Por fim, sugere-se a partilha de pontos de vista e de interpretações, para que se divulgue um projeto que devidamente concebido (Ibidem).

Portanto, o projeto de IA deve ser completado de acordo com um processo circular e interativo, podendo ser frequentemente adaptado mediante as necessidades que possam surgir.

4.2 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados constitui uma das fases mais importantes do processo de pesquisa, uma vez que possibilita ao investigador recolher minuciosamente dados imprescindíveis à identificação de problemáticas que pretende colmatar. Assim, Morgado (2012) refere que estes recursos devem ser elaborados e implementados de modo a captar, da forma mais holística possível, todas as informações inerentes aos fenómenos em estudo, mediante os objetivos estabelecidos.

Tendo em vista tal propósito, definiu-se um conjunto de técnicas e de instrumentos que possibilitaram recolher dados qualitativos pertinentes à IA desenvolvida, tais como, a observação participante, as entrevistas etnográficas, as notas de campo, os diários de bordo e os registos fotográficos.

4.2.1 | Observação Participante

A observação participante, enquanto técnica privilegiada na investigação qualitativa, caracteriza-se por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, havendo uma recolha sistemática de dados que permitem ao observador “mergulhar” pessoalmente na vida das pessoas e vivenciar as experiências do grupo em estudo (Bogdan & Taylor, 1975, cit. por Fino, 2003).

Na educação, observar traduz-se numa possibilidade de compreender os fenómenos educativos que os docentes terão de lidar diariamente. Deste modo, a identificação das principais variáveis e a análise das suas interpretações facilitarão a escolha de estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados. “Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1994, p. 128).

O investigador que realiza observação participante, na medida em que convive diretamente com o grupo em estudo, detém a possibilidade de poder corrigir os seus instrumentos de pesquisa, podendo retirar questões irrelevantes e acrescentando outras mais importantes do ponto de vista dos interlocutores. Por esta razão, “consegue compreender os aspectos significativos que vão aflorando aos poucos, e pode ir

vinculando os fatos com suas representações e descobrir contradições entre normas, regras e práticas” (Minayo & Costa, 2018, p. 147).

4.2.2 | Entrevista Etnográfica

A etnografia, constituindo-se um importante método de investigação, interessa-se pelo que as pessoas fazem, como se comportam e como interagem. Assim, os estudos etnográficos pressupõem uma extensa recolha de dados, de um modo naturalista, ou seja, sem que o investigador interfira na situação que está a estudar (Geertz, 1989, cit. por Vieira & Vieira, 2018).

Do ponto de vista etnográfico, é crucial compreender a cultura do grupo em estudo antes de se proceder à atribuição de explicações válidas para os comportamentos dos seus membros. Por esta razão, a par da observação participante, as entrevistas não estruturadas são fundamentais nos estudos etnográficos (Fino, 2008).

Nesta vertente, a entrevista etnográfica, adotada como técnica de investigação qualitativa, permite o estabelecimento de conversações ocasionais no terreno que alargam as informações obtidas e complementam os dados provenientes da observação. De facto, no campo educacional, as entrevistas desta natureza constituem uma poderosa ferramenta para a compreensão dos “intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas (Idem, p. 5).

4.2.3 | Notas de campo e Diários de Bordo

As notas de campo provêm das observações efetuadas pelo investigador e incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto e das pessoas nas suas sistemáticas ações e interações. Para além disto, estas notas contêm um material reflexivo, isto é, notas interpretativas, sentimentos, interrogações, ideias e impressões que permitem aos docentes assumir uma atitude reflexiva sobre aquilo que acontece à sua volta. Portanto, para que um estudo de observação participante seja bem-sucedido é fundamental que recorra a notas de campo precisas, detalhadas e extensivas (Máximo-Esteves, 2008; Bogdan & Biklen, 1994).

Configurando-se o diário de bordo a principal estrutura de registo escrito para alguns docentes, este inclui as notas de campo e outros tipos de dados. Tal como enfatiza Brazão (2007) desde o início do século passado o diário de bordo tem vindo a assumir um importante estatuto de instrumento de pesquisa em investigação qualitativa, uma vez que auxilia o investigador no registo do seu trabalho de campo.

O diário de bordo, enquanto instrumento de pesquisa, formação e intervenção pode, então, ser adotado como:

[...] método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal: método de intervenção, investigação-acção” (Brazão, 2007, p. 292).

Com efeito, realce-se que o diário é um dos recursos metodológicos mais recomendados, dada a sua riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva. Como este instrumento acompanha o professor-investigador durante toda a sua investigação, constitui uma fonte de dados muito rica para a análise da ação em curso, bem como para a análise do desenvolvimento do pensamento do professor sobre o decurso da mesma (McNiff & Whitehead, 2003, cit. por Máximo-Esteves, 2008).

4.2.4 | Registos fotográficos

A fotografia encontra-se intimamente relacionada com a investigação qualitativa e pode ser utilizada de diferentes formas. Deste modo, Bogdan e Biklen (1994) acentuam que a forma mais comum de utilizar a câmara fotográfica é, porventura, em conjugação com a observação participante. Nesta qualidade, os registos fotográficos obtidos constituem um meio de relembrar, analisar e refletir detalhes da prática educativa.

Efetivamente, os docentes registam com alguma frequência as observações recorrendo à imagem. Contudo, sublinhe-se que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário [...]” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Nesta senda, uma máquina fotográfica nas mãos de um investigador educacional pode simplificar a obtenção de informação factual e constituir uma forma de obter diversos dados descritivos. Contudo, saliente-se que este recurso também poderá ser utilizado pela criança que apresentará uma perspetiva singular do modo como observa a sua própria realidade (Bogdan & Biklen, 1994).

4.3 | Métodos de análise de dados

Existem estilos muito diferentes de investigação qualitativa e, por conseguinte, uma diversidade de modos de trabalhar e analisar os dados provenientes desta tipologia de investigação. Nesta vertente, importa compreender que:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

Neste processo organizacional e de análise, a investigação qualitativa privilegia a utilização da triangulação, enquanto método de verificação dos dados, na qual dá-se o entrecruzamento da panóplia de dados obtidos. O investigador ao recorrer à triangulação atribui veracidade e qualidade à investigação desenvolvida, pois detém uma visão integradora das conclusões obtidas (Bento, 2015).

No entanto, acentue-se que o conhecimento edificado a partir da interpretação dos dados oriundos da investigação realizada não é conclusivo nem generalizável. Desta forma, os resultados da investigação são válidos apenas para o contexto estudado e possibilitam somente a compreensão ou explicação do que acontece naquele lugar e naquele tempo. Todavia, têm utilidade e importância, pois aumentam o conhecimento e a compreensão do docente sobre o seu contexto de trabalho, assim como lhe possibilita comunicar aos outros as suas descobertas (Máximo-Esteves, 2008).

Parte II

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 5 | Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar - PPI

Quando falamos da infância, falamos inevitavelmente da criança. Falamos da criança como um ser único e singular, seguindo um processo de desenvolvimento que nunca é «estereotipado». (Aires, 2015, p.68)

O presente capítulo surge com o intuito de evidenciar um compilar de vivências pedagógicas experienciadas no decorrer da prática pedagógica I (PPI), nomeadamente, em contexto de EPE. De acordo com tal propósito, visa dar a conhecer aspetos organizacionais e ambientais do estabelecimento educativo no qual a PPI decorreu.

Nesta vertente, o desenvolvimento da PPI teve lugar no Jardim-Escola João de Deus do Funchal, na sala do bibe encarnado, sob orientação científica da professora doutora Maria José Camacho e da educadora cooperante Ana Rita Nogueira. Esta prática pedagógica teve um total de cento e vinte horas, com intervenções de três dias semanais, ao longo de nove semanas. Neste sentido, a primeira semana foi dedicada à observação das dinâmicas do grupo de crianças, sendo que nas restantes desenvolveram-se as intervenções pedagógicas.

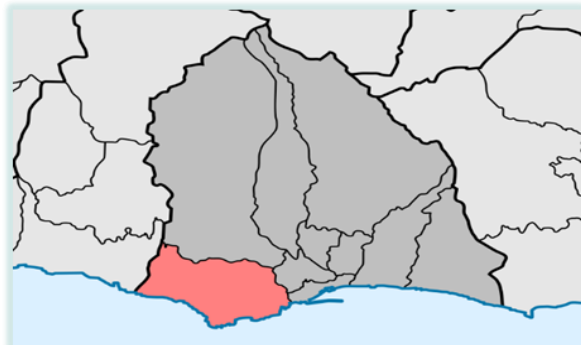
5.1 | Caraterização do Meio Envolverte²

O Jardim-Escola João de Deus situa-se na Avenida Estados Unidos da América, pertencente à freguesia de São Martinho, integrada no município do Funchal. Esta freguesia tem por limites, a Norte, a freguesia de Santo António, a Este, as freguesias de São Pedro e Sé, a Oeste, o concelho de Câmara de Lobos e, a Sul, o Oceano Atlântico.

² Dados recolhidos da página *online* da Junta de Freguesia de S. Martinho.

Figura 1

Delimitação da freguesia de São Martinho



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_(Funchal))

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (PEE) do Jardim-Escola João de Deus do Funchal (2019-2023), em 2011, verificou-se nesta freguesia um forte aumento demográfico e, por sua vez, de infraestruturas que trouxeram uma vivacidade muito própria e o imprescindível desenvolvimento social, cultural, ambiental e económico.

Atualmente, São Martinho é considerada uma freguesia dinâmica e repleta de contrastes, entre o antigo e o moderno, entre o urbano e o rural, sendo marcada pela diversidade e por singularidades, onde a agricultura, o turismo e o comércio coexistem.

5.2 | Caraterização da Instituição: Jardim-Escola João de Deus do Funchal

Em consonância com as OCEPE, é no estabelecimento educativo que se desenrolam os processos de interação entre os diversos intervenientes educativos, isto é, entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Portanto, é fundamental que o estabelecimento esteja organizado de forma a facilitar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, bem como a formação dos adultos que nele trabalham (Silva et al., 2016).

Todavia, cada estabelecimento educativo detém características muito próprias, sejam elas devido ao método educativo adotado ou pela especificidade que decorre da

rede em que está incluído, isto é, pública, privada solidária ou privada cooperativa. Neste sentido, torna-se essencial apresentar as principais características do Jardim-Escola João de Deus do Funchal, para que posteriormente seja contextualizada a ação pedagógica.

Em consonância com o PEE do Jardim-Escola João de Deus do Funchal (2019-2023), esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e faz parte da Associação de Jardins-Escola João de Deus, sucedânea da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus.

Assim sendo, é relevante evidenciar que a Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus foi fundada por Casimiro Freire em 1882, seguindo as ideias pedagógicas do Poeta João de Deus Ramos e com o objetivo de combater o elevado índice de analfabetismo em Portugal. Por conseguinte, em 1908, por proposta de João de Deus Ramos, filho do Poeta-Pedagogo, passou a designar-se Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus as Bibliotecas Ambulantes e os Jardins-Escolas.

Com o intuito de dar um caráter mais fixo, mais amplo e perdurável a este método, em 1911, João de Deus Ramos funda em Coimbra o primeiro Jardim-Escola João de Deus. A partir deste momento, em diferentes pontos do país foram fundados outros Jardins-Escola. No entanto, só em 2003, surge o primeiro Jardim-Escola João de Deus na Região Autónoma da Madeira. Trata-se de uma aquisição efetuada na região pela referida associação e funciona com a autorização da SRECT. Deste modo, o período de abertura, encerramento e calendário escolar é regido pela Secretaria Regional da Educação.

Figura 2

Jardim-Escola João de Deus do Funchal



Fonte: <https://pem.cm-funchal.pt/estabelecimentos-de-ensino/>

Este Jardim-Escola é constituído por um edifício recuperado, denominado por “quinta”, com traços de arquitetura vigente na região e com área coberta de 800 m², rodeada por espaços verdes e árvores de grande porte que perfazem um total de área de 1200 m².

Assim, esta instituição é composta por duas estruturas diferenciadas, isto é, pelo espaço denominado de “casa mãe” e pelo edifício contíguo de dois pisos. No primeiro piso da “casa mãe”, insere-se uma sala para crianças de três anos, uma sala para crianças de quatro anos e uma casa de banho para as crianças. No piso inferior encontra-se o refeitório, duas arrecadações, duas casas de banho e a cozinha. No edifício contíguo de dois pisos, estão no primeiro piso duas salas de berçário, com respetivas salas parque, casa de banho e copa de leite. O piso inferior contém três salas de berçário com salas parque, duas salas de transição, duas casas de banho para utentes e uma casa de banho para pessoal docente e auxiliar. É relevante evidenciar que existe uma sala de Pré-Escolar para as crianças de cinco anos, fora dos edifícios anteriormente referidos.

O espaço exterior desta Instituição é comum a quase todas as salas de atividade, exceto aos berçários I e II. As crianças dispõem neste espaço de condições necessárias para que possam explorar e manipular uma diversidade de material lá existente, tais como: baloiços, casas de plástico, escorregas, bicicletas, triciclos, carros, entre outros. Este espaço é parcialmente coberto, sendo possível ser utilizado nos dias de muito frio e chuva. Existe, ainda, nesta instituição um edifício com a parede frontal em vidro, dividido em três salas, a secretaria, a sala de pessoal docente/ não docente e gabinete da direção e um edifício recente onde se encontra a sala de arquivo.

5.3 | Organização do Ambiente Educativo da Sala

A organização do ambiente educativo da sala é um processo delicado, pois contempla diversas dimensões que se encontram diretamente relacionadas: a organização do grupo, a organização do espaço e a organização do tempo. Nesta vertente, no momento do planeamento, cabe ao educador refletir acerca das potencialidades educativas que esse ambiente oferece, isto é, que essa organização possua uma intencionalidade pedagógica e que, conseqüentemente, contribua para a aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

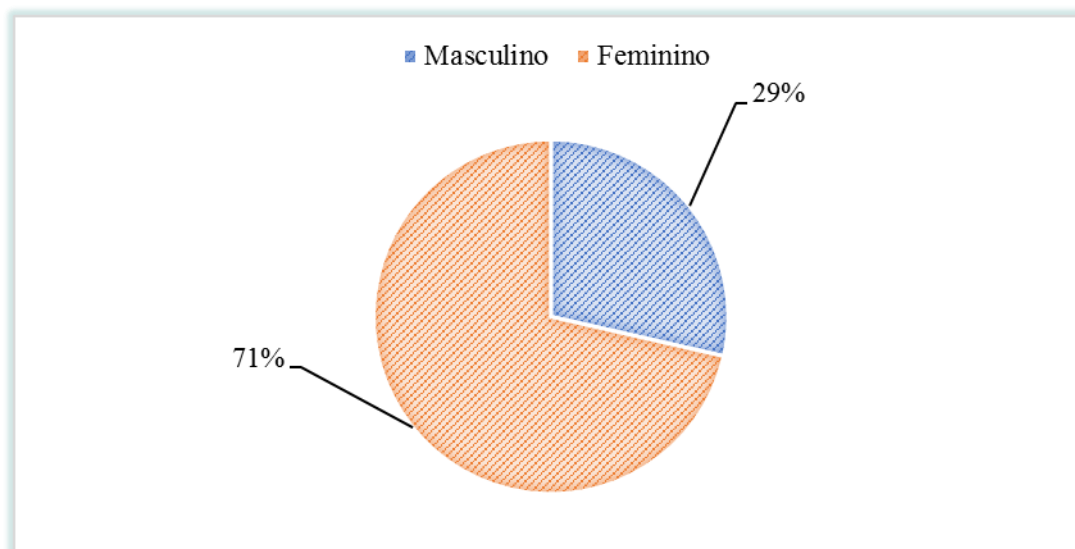
5.3.1 | Caraterização do Grupo

A organização do grupo pelo método João de Deus segue uma lógica horizontal, isto é, as crianças do pré-escolar são organizadas por idades e respetivas cores do bibe (avental). A cor amarela é atribuída às crianças de 3 anos, a encarnada às de 4 anos e a azul às de 5 anos. Este método de diferenciação de idade por cores de bibes é exclusivo do Jardim-Escola João de Deus, não sendo utilizado em outras instituições de EPE.

Neste seguimento, o grupo do bibe encarnado é constituído por vinte e cinco crianças numa faixa etária entre os três e os quatro anos. Como é possível constatar no gráfico circular abaixo representado, o grupo é maioritariamente feminino, sendo que quinze crianças são do género feminino e dez do género masculino.

Gráfico 1

Género das crianças do bibe encarnado



No que concerne ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças em idade Pré-Escolar, Leitão (2018) evidencia que é neste período que as aquisições são feitas a um ritmo acelerado, sendo todos os estímulos importantes para que a criança atinja o seu potencial. Assim, nesta fase, a criança adquire mais capacidades e informações, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e como atua.

Para melhor compreender estas mudanças, torna-se pertinente recorrer às concepções cognitivas do desenvolvimento das crianças, idealizadas por Piaget. Assim, as crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos, encontram-se no estágio pré-operatório, sendo o seu pensamento caracterizado pelo egocentrismo intelectual. Por este motivo, as crianças poderão apresentar alguma relutância em compreender o ponto de vista do outro, já que se encontram autocentradas no seu ponto de vista. Todavia, “este egocentrismo vai perdendo força quando a criança passa para o estágio seguinte” (Tavares et al., 2007). De facto, as crianças do bibe encarnado apresentam certa dificuldade em cooperar em atividades de grupo, manifestando resistência à partilha de recursos materiais e à aceitação do ponto de vista do outro. Por este motivo, torna-se necessário desenvolver atividades com o grupo que visem colmatar ou diminuir este egocentrismo natural.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, Leitão (2018) evidencia que aos 4 anos as competências metalinguísticas já se encontram ativas, continuando a evoluir posteriormente. Nesta perspetiva, as crianças já detêm a “capacidade de pensar e perceber a linguagem, de usar diferentes discursos e tons com diferentes pessoas [...]” (p. 53). As suas construções frásicas tornam-se cada vez mais longas e complexas, mais ricas em vocabulário, sendo de um modo geral claras e fluentes, relatando acontecimentos do quotidiano. Efetivamente, grande parte das crianças do bibe encarnado compreende o discurso oral e responde adequadamente, elaborando frases completas e expressando-se fluentemente. Contudo, duas crianças do grupo, além da nacionalidade portuguesa, possuem outra nacionalidade, nomeadamente polaca e ucraniana. Por este motivo, uma destas crianças apresenta algumas dificuldades na comunicação oral e, conseqüentemente, na compreensão de grande parte do discurso emitido pelos educadores. Todavia, já estão a ser desenvolvidas atividades com o objetivo de colmatar algumas das dificuldades de dicção desta criança.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, o grupo demonstra particular interesse por atividades físicas, dominando movimentos que implicam deslocamentos e criando distintas possibilidades motoras. Quanto à motricidade fina, aos 4 anos, as crianças já efetuam movimentos finos mais específicos, tais como desenhar cruces, quadrados, algumas letras/números e o esboço da figura humana (Leitão, 2018). Neste requisito, as crianças do bibe encarnado demonstram grande controlo motor, pois são desenvolvidas diversas atividades com objetivo de trabalhar esta especificidade. Por exemplo, no domínio da matemática, através da manipulação dos Dons de Froebel,

verifica-se, em grande parte das crianças, uma excelente utilização da pinça fina no manuseamento das diversas peças de madeira deste material didático.

Ao nível do desenvolvimento social e emocional, de um modo geral, o grupo demonstra capacidade em regular as suas emoções e em cumprir as regras da sala. Todavia, uma das crianças apresenta alguma dificuldade na aceitação e no cumprimento de regras, acabando por causar algumas perturbações nos momentos de aprendizagem. Neste grupo também surgem alguns conflitos entre as crianças, mas são rapidamente resolvidos através do diálogo e da argumentação, levando-as a compreender o que está certo e o que está errado. O relacionamento entre as crianças deste grupo é significativo, apesar de se verificar simpatia e compreensão entre as crianças, há uma notória individualidade proveniente da sua faixa etária.

No que respeita ao domínio da Educação Artística, nomeadamente às Artes Visuais, as crianças demonstram especial fascínio por modalidades como o desenho, a pintura e o recorte. Enfatize-se que as crianças já utilizam a tesoura para efetuar recortes simples, no entanto também apreciam as atividades que envolvem a rasgagem. No jogo dramático/teatro, o grupo demonstrava interesse na (re)criação de histórias e experiências quotidianas. As crianças também demonstram prazer pela Educação Musical, visto que, no momento do acolhimento são cantadas diversas canções de carácter tradicional. Nesta área, a utilização de instrumentos musicais também é muito apreciada pelas crianças.

Na área do Conhecimento do Mundo, o grupo também manifesta curiosidade por aquilo que o rodeia, sendo que as crianças formulam regularmente questões sobre o que observam, procuram explicações para determinados acontecimentos e demonstram envolvimento no processo de descoberta, partilhando o que aprenderam.

Durante o período de observação e intervenção pedagógica, também se verificou que a maioria das crianças realizava de forma autónoma as tarefas indispensáveis ao quotidiano, nomeadamente, tarefas associadas à higiene, à segurança e ao bem-estar. O grupo também reconhecia os diferentes momentos da rotina diária, destacando, o momento do recreio livre/orientado e o momento da utilização dos Dons de Froebel.

5.3.2 | Organização do Espaço: bibe encarnado

Em consonância com Oliveira-Formosinho et al. (2011), o espaço pedagógico deve ser um lugar de bem-estar, alegria e lazer, isto é, um ambiente aberto às vivências e aos reais interesses das crianças. Neste sentido, torna-se essencial idealizar um espaço pedagógico que contenha diversas intencionalidades, ou seja, um lugar onde as crianças possam comunicar, experienciar, criar, narrar e participar. De facto, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) evidenciam de forma clara e objetiva que a sala de Educação de Infância deve estar organizada em áreas diferenciadas de atividade, que facilitem a construção de aprendizagens significativas. Contudo, como estas áreas são territórios plurais de vida, experiência e aprendizagem, a sua organização deverá ser flexível.

A sala do bibe encarnado contém um espaço amplo, amigável e acolhedor, detém uma boa iluminação natural resultante das quatro janelas existentes na sala, sendo que esta luminosidade pode ser controlada através das persianas existentes. Neste espaço encontram-se quatro áreas de desenvolvimento: a **área do tapete**, a **área de atividades de mesa**, a **área da biblioteca** e a **área das bonecas**.

A **área do tapete** é utilizada, de um modo geral, quando ocorrem dinâmicas que impliquem o trabalho em grande grupo. Neste sentido, é neste espaço que decorrem os momentos de diálogo e partilha de experiências/ideias, as atividades de leitura e exploração de obras lidas, a visualização de vídeos, a realização de diversos jogos e o desenvolvimento de atividades musicais.

Figura 3

Área do tapete



Na **área de atividades de mesas** são desenvolvidas atividades matemáticas com recurso a materiais manipuláveis, como por exemplo: os Dons de Froebel, os Blocos Lógicos, o Geoplano, o Cuisenaire e alguns materiais alternativos não industrializados, como as palhinhas. Com a utilização destes materiais, as crianças têm a possibilidade de desenvolver a representação de conceitos matemáticos. Nesta área, também se realizam algumas atividades de desenho e pintura, bem como atividades orientadas de Artes Visuais, ou seja, tarefas de picotagem, recorte, colagem e rasgagem. A realização de atividades experimentais também decorrem neste espaço.

Figura 4

Área das atividades de mesa



A **área da biblioteca** constitui o espaço onde as crianças contactam com diversos tipos de narrativas adequadas à sua faixa etária, fomentando assim o gosto pela leitura de histórias. Nesta área, os livros estão dispostos pela capa e não pela lombada, numa prateleira baixa ao alcance das crianças. A leitura ou exploração dos livros é feita nas almofadas individuais de cada criança ou nas cadeiras disponíveis.

Figura 5

Área da biblioteca



Na **área das bonecas** as crianças têm a possibilidade de brincar ao faz-de-conta, imaginado ou recriando aspetos do seu quotidiano. Assim, recorrendo a diversos materiais, tais como bonecas, roupas, espelhos e alimentos as crianças dão “asas” à sua imaginação.

Figura 6

Área das bonecas

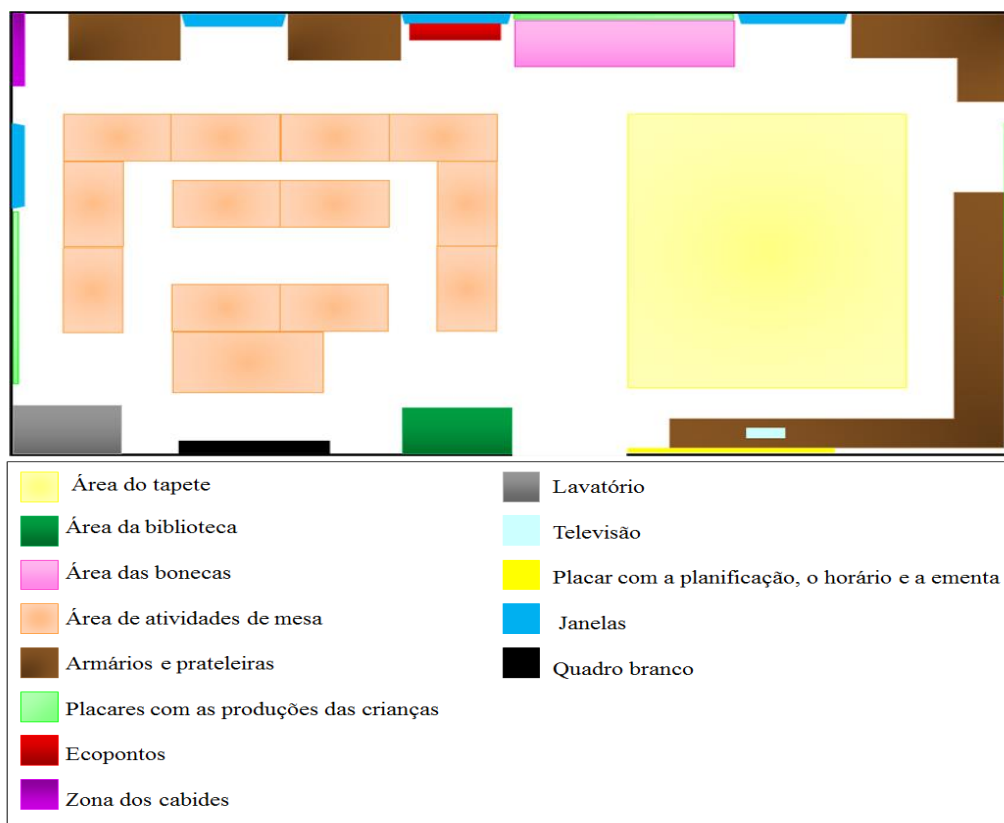


No que concerne a outras características da sala, esta possui um quadro branco que é utilizado pelos educadores como recurso nas atividades envolvendo diversas áreas de conteúdo, bem como para registar informações diárias pertinentes. Esta sala também contém vários armários, prateleiras e balcões que possibilitam uma boa organização dos materiais pedagógicos e o seu fácil acesso pelas crianças. As produções das crianças preenchem e dão vida às paredes e placares da sala, sendo que um dos placares é utilizado para afixar informações dedicadas aos pais/encarregados de educação. A sala também contém uma zona dos cabides, onde ficam dispostos os pertences de cada criança, os ecopontos, uma televisão e um lavatório que serve de apoio às atividades de Artes Visuais.

Com a finalidade de apresentar uma visão mais ampla da organização das diferentes áreas e elementos presentes na sala do bibe encarnado, criou-se o seguinte mapa:

Figura 7

Mapa representativo da sala do bibe encarnado



A organização da sala do bibe encarnado apresenta características muito próprias, provenientes do modelo adotado pela instituição a que pertence. Por este motivo, pode-se considerar que deveria haver uma maior delimitação entre as diferentes áreas de desenvolvimento, evitando atribuir maior ênfase à área das mesas. A criação de novas áreas também constituiria uma mais-valia para este ambiente educativo, propondo-se assim a criação, por exemplo de uma área dedicada às ciências/experiências.

5.3.3 | Organização do Tempo Pedagógico

Formosinho et al. (2011) enfatiza que o tempo pedagógico deverá estar organizado de forma a respeitar os interesses e as motivações de cada criança. Para tal, considera necessário que esse tempo contemple de forma justa o ritmo de cada criança e, por sua vez, do grupo. Do mesmo modo, evidencia a importância de estar incutido no tempo pedagógico diferentes propósitos, isto é, “[...] as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (p. 72).

Nesta vertente, torna-se necessário que a organização do tempo seja decidida tanto pelo educador, bem como pelas crianças. Assim, entende-se que a organização do tempo deverá ser flexível, tendo em conta que as crianças “precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva et al., 2016, p.27).

Quando a organização do tempo é pensada de forma adequada às necessidades de cada criança, torna-se mais rentável o aproveitamento de todos os momentos de aprendizagem. Nesta senda, na tabela abaixo é possível constatar a rotina semanal e respetiva distribuição de atividades das crianças do bibe encarnado.

Tabela 2

Rotina semanal do bibe encarnado

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h00-9h00	Momento do acolhimento na área exterior da instituição. (Cantam-se diversas canções de roda).				
9h00-9h30	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (diálogo sobre o fim de semana, leitura de histórias, notícias e lengalengas).				

9h30-10h00	Domínio da Matemática (Ex.: Dons de Froebel e Cuisenaire)		Educação Física	Domínio da Matemática (Ex.: Blocos Lógicos e Material alternativo)	
10h00-10h30	Domínio da Matemática (Situações Problemáticas)			Domínio da Matemática (Atividades de consolidação)	
10h30-11h00	Recreio Livre/Orientado				
11h00-12h00	Domínio da Matemática	Área de Formação Pessoal e Social	Área do Conhecimento do Mundo	Linguagem oral e abordagem à escrita	Artes Visuais (Ditados gráficos)
12h00-12h30	Linguagem oral e abordagem à escrita	Música	Educação Artística - Artes Visuais	Inglês	Linguagem oral e abordagem à escrita
12h30-14h00	Almoço e Recreio Orientado e Livre				
14h00-15h00	Área do Conhecimento do Mundo	Atividades de grafismos/ pré-escrita	Área do Conhecimento do Mundo	Educação Artística - Dança	Biblioteca Livre/orientada
15h00-15h30	Área do Conhecimento do Mundo	Inglês	Atividades de grafismos/ pré-escrita	Área do Conhecimento do Mundo	Momento de Assembleia de turma
15h30-16h30	Pintura e Desenho Livre/Orientado	Jogo dramático/ Teatro	Área de Formação Pessoal e Social	Área do Conhecimento do Mundo	(Rasgagem, Picotagem e colagens)
16h30-17h00	Lanche e Recreio Livre/orientado				
17h00-18h00	Apoio individual				
18h00-18h30	Reforço alimentar/ Encerramento do Jardim-Escola				

É relevante evidenciar que a distribuição das atividades poderia sofrer alterações, adequando-se convenientemente às necessidades do grupo de crianças. Contudo, o horário das atividades de Artes Visuais, Música e Educação Física teriam de se manter, pois os professores titulares detinham horários fixos atribuídos pela SRE.

5.4 | Momentos de Aprendizagem

No decorrer da PPI, foram desenvolvidos diversos momentos de aprendizagem com o grupo de crianças do bibe encarnado. Assim, todas as intervenções pedagógicas foram meticulosamente idealizadas, isto é, tendo em consideração as OCEPE, o PEE do Jardim-Escola João de Deus do Funchal, a distribuição de atividades semanais da sala do Bibe Encarnado, bem como as potencialidades/necessidades do grupo de crianças.

Da panóplia de momentos de aprendizagem desenvolvidos, serão apresentados três que abrangem diversas áreas de conteúdo e que deixam transparecer o trabalho desenvolvido com o grupo nos momentos dedicados à hora do conto. Assim, nas atividades que serão apresentadas, salientar-se-á alguns recursos e estratégias adotados como forma de dinamizar as abordagens às histórias, realçando a importância de associá-las a outras áreas de conteúdo.

5.4.1 | Teatro de Fantoches: “Os nossos sentidos”

Na planificação mensal para o mês de outubro estava previsto abordar com as crianças do bibe encarnado a temática dos sentidos. Por este motivo, na terceira semana de prática pedagógica, foi-me proposto pela educadora cooperante desenvolver um leque de atividades em torno desta temática. Como forma de iniciar esta abordagem, no dia 21 de outubro de 2019, decidi apresentar às crianças um pequeno teatro de fantoches intitulado de “*Os nossos sentidos*”.

Em conformidade com as OCEPE, é fundamental que as crianças tenham a possibilidade de assistir a diferentes manifestações teatrais, uma vez que contribuem significativamente para a apreciação da arte dramática/teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética. É ainda referido que atividades desta natureza possibilitam a criação de diálogo no grupo, isto é, permitem “explorar a especificidade dos meios e linguagens do teatro e de confrontar diferentes interpretações e apreciações, facilitando a emergência de uma opinião crítica” (Silva et al., 2016, p. 53).

Com esta atividade pretendia que as crianças: conhecessem os cinco sentidos e que os associassem aos respetivos órgãos; compreendessem a importância dos sentidos

no quotidiano e que demonstrassem interesse nas representações teatrais e de fantoches. Assim, nesta atividade estavam incutidas as seguintes áreas de conteúdo: a Área do Conhecimento do Mundo, a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente, o Domínio da Educação Artística - subdomínio do Jogo Dramático/Teatro e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Como forma de iniciar a atividade, num primeiro momento, as crianças foram orientadas para se sentar em meia-lua voltadas para o teatro de fantoches. Neste sentido, antes de dar início à representação, foi estabelecido um diálogo com as crianças cujo intuito era o de transmitir-lhes que iriam assistir a um pequeno teatro de fantoches intitulado de “*Os nossos sentidos*”. Neste momento de diálogo também pretendia perceber quais eram os conhecimentos prévios das crianças. Assim, o grupo teve a possibilidade de posicionar-se no que se refere à temática em estudo, respeitando as ideias dos seus colegas e compreendendo que em colaboração poderiam enriquecer os seus conhecimentos.

Figura 8

Momento de diálogo sobre os 5 sentidos



Num segundo momento, procedeu-se à dramatização da história, através da utilização de diferentes fantoches. Assim, para representar as personagens principais, foram utilizados dois fantoches elaborados com caixas de leite e, para representar cada um dos órgãos dos cinco sentidos, foram utilizados cinco fantoches de pau. Ao longo da dramatização foram dirigidas algumas questões às crianças, para que pudessem participar ativamente no decorrer do teatro de fantoches.

Figura 9

Dramatização da História “Os nossos sentidos”



Terminado o teatro de fantoches, foi promovida uma partilha na qual as crianças puderam mencionar o que tinham aprendido sobre os 5 sentidos. Apesar de ter verificado uma enorme receptividade e participação por parte das crianças, neste momento de partilha constatei que algumas crianças ainda detinham certa dificuldade em associar o órgão ao respetivo sentido. Como forma de colmatar esta dificuldade, voltei a utilizar os fantoches de pau para relembrar esta associação entre o órgão e o sentido.

Figura 10

Relembrando, com recurso aos fantoches, os 5 sentidos



Dado o envolvimento do grupo nesta atividade, propus uma última dinâmica, na qual as crianças detiveram um papel mais ativo. Deste modo, cada criança teve a possibilidade de dirigir-se ao teatro de fantoches e de mostrar um dos fantoches de pau (órgão) atribuindo-lhe o sentido correspondente. Este momento também se demonstrou muito enriquecedor e atrativo para o grupo, pois tornou a aprendizagem mais significativa, isto é, a simples visualização dos fantoches não teria tanto significado para as crianças. Assim, estabelecendo contacto direto com este material, o grupo pôde manipulá-lo e sentir as suas especificidades.

5.4.2 | O Avental contador de Histórias: “O Pastor e o Lobo”

Na quinta semana de prática pedagógica, nomeadamente, no dia 05 de novembro de 2019, no turno da tarde, foram realizadas algumas atividades em torno da fábula tradicional de Esopo “*O Pastor e o Lobo*”. Esta abordagem surgiu com o intuito de

sensibilizar as crianças para alguns valores sociais e morais, como por exemplo: saber discernir o certo do errado e compreender a importância de ser-se honesto.

Bastos (1999) destaca que as crianças mais pequenas demonstram particular interesse por histórias “com personagens que encarnam simultaneamente características humanas e qualidades próprias à sua condição de animal” (p. 124). Por sua vez, evidencia que os valores transmitidos pelas fábulas constituem elementos que suscitam a curiosidade das crianças. Portanto, pode-se considerar que este género literário constitui um excelente recurso pedagógico para sensibilizar as crianças para o mundo dos valores, tornando-as cidadãs autónomas, conscientes e solidárias.

Apesar desta abordagem conter objetivos diretamente associados à Área de Formação Pessoal e Social, nas atividades desenvolvidas estavam contempladas outras áreas de conteúdo, tais como: a Área de Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Matemática e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A implementação desta atividade dividiu-se em dois grandes momentos, decorrendo em duas áreas distintas. O primeiro momento decorreu na área do tapete e foi dedicado à dramatização da fábula, com recurso ao avental das histórias. O segundo momento decorreu na área de atividades de mesa e consistiu na elaboração de um origami alusivo à fábula explorada.

Como forma de iniciar a exploração da fábula, na área do tapete, foi transmitido ao grupo o título da obra e, conseqüentemente, promovido um diálogo em torno do mesmo. Neste momento, as crianças tiveram a possibilidade de imaginar o que seria abordado na história e, caso já a conhecessem, de partilhar os seus conhecimentos prévios com os colegas.

Passado este diálogo inicial, recorrendo à técnica do avental contador de histórias, deu-se início à dramatização da fábula “*O Pastor e o Lobo*”. Neste sentido, o avental constituía o cenário da história que estava sendo contada, no qual as personagens saíam de um bolso “mágico”.

Figura 11

Dramatização da fábula, com recurso ao avental contador de histórias



Antes de começar a contar a história, como forma de criar um ambiente de curiosidade e suspense, retirei lentamente o avental de uma “caixa das surpresas” e quando o vesti, verifiquei que as crianças estavam fascinadas por este recurso. De facto, durante toda a história o grupo demonstrou envolvimento, interesse e motivação. É relevante evidenciar que ao longo desta dinâmica foram promovidos momentos de inferências, dando às crianças a possibilidade de ter uma voz ativa e, por sua vez, efetivar o seu envolvimento.

Terminada a dramatização da fábula, foram efetuadas algumas questões ao grande grupo e promovido um breve diálogo acerca dos pontos principais da história. Neste momento as crianças também demonstraram uma enorme curiosidade pelos materiais utilizados e, por este motivo, dei a possibilidade de explorarem o avental.

Num segundo momento, já na área das mesas, propus às crianças a elaboração de um origami de um lobo, uma das personagens da fábula que tinha sido abordada. Neste sentido, adotando a estratégia de dobragens, as crianças puderam elaborar o seu origami.

Segundo Brady (2008), as atividades que envolvem dobragens devem estar inculcadas no âmbito da EPE, pois possibilitam o desenvolvimento da motricidade fina, bem como constituem uma forma de introduzir alguns conceitos matemáticos abstratos. Nesta vertente, recorrendo a uma simples folha de papel, é possível implementar atividades enriquecedoras e desafiantes para as crianças.

Como forma de iniciar a construção do origami, foi distribuído por cada criança uma folha castanha, com a forma de um quadrado. Contudo, antes de o fazer, demonstrei as várias fases de dobragem para que o grupo, posteriormente, as reproduzisse. Neste momento, fui acompanhando de perto a elaboração do origami e dando apoio às crianças que apresentaram mais dificuldades.

Figura 12

Demonstração das várias fases para a elaboração do origami



Depois do grupo ter terminado todas as dobragens para criar o origami representativo do rosto do lobo, tiveram de colá-lo numa folha branca. Posto isto, decoraram-no a seu gosto, ou seja, desenhando os seus olhos, o seu nariz e o seu corpo. Neste momento, as crianças também sugeriram desenhar outras personagens patentes na fábula, nomeadamente o pastor.

Figura 13

Momento em que o grupo desenhava o “corpo” do lobo



Desenvolver esta atividade com as crianças do bibe encarnado foi extremamente gratificante. Apesar de algumas crianças terem demonstrado certa dificuldade na elaboração do origami, em todos os momentos de aprendizagem propostos, o grupo demonstrou alegria, interesse e curiosidade. Deste modo, considero que sensibilizar as crianças para alguns valores poderá parecer algo complexo, contudo através da idealização de atividades leves, dinâmicas e espontâneas é possível inculcar esses valores de uma forma mais lúdica.

5.4.3 | Meninos de todas as cores

A presente atividade surgiu no âmbito da sexta semana de intervenção pedagógica, mais concretamente no dia 12 de novembro de 2019. Esta semana foi dedicada à exploração do planeta Terra e, por conseguinte, dos continentes. Assim, na

terça-feira, decidi abordar a diversidade, associando-a aos continentes que tinham sido explorados no dia anterior, com recurso à história intitulada de “*Menino de todas as cores*” da autoria de Luísa Ducla Soares. Este livro aborda a diversidade e multiculturalidade, evidenciando que vivemos num mundo onde a diferença é uma constante. Desta forma, com esta história pretendia inculcar nas crianças a importância de respeitar aquilo que é diferente.

De facto, é fulcral que sejam desenvolvidas em contexto de EPE atividades que abordem as diferenças, sejam elas culturais, sociais, étnicas ou religiosas. Nesta vertente, com desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade, cada criança tornar-se-á um cidadão mais autónomo, consciente e solidário (Silva et al., 2006).

No que concerne às áreas de conteúdo, esta atividade abarca a Área do Conhecimento do Mundo, a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Educação Artística.

Como forma de introduzir a história “*Meninos de todas as cores*”, lembrei o que tinha sido abordado na atividade do dia anterior, isto é, os continentes. Assim, partindo do fator geográfico, perguntei às crianças se as pessoas que vivem nos vários continentes possuem as mesmas características físicas.

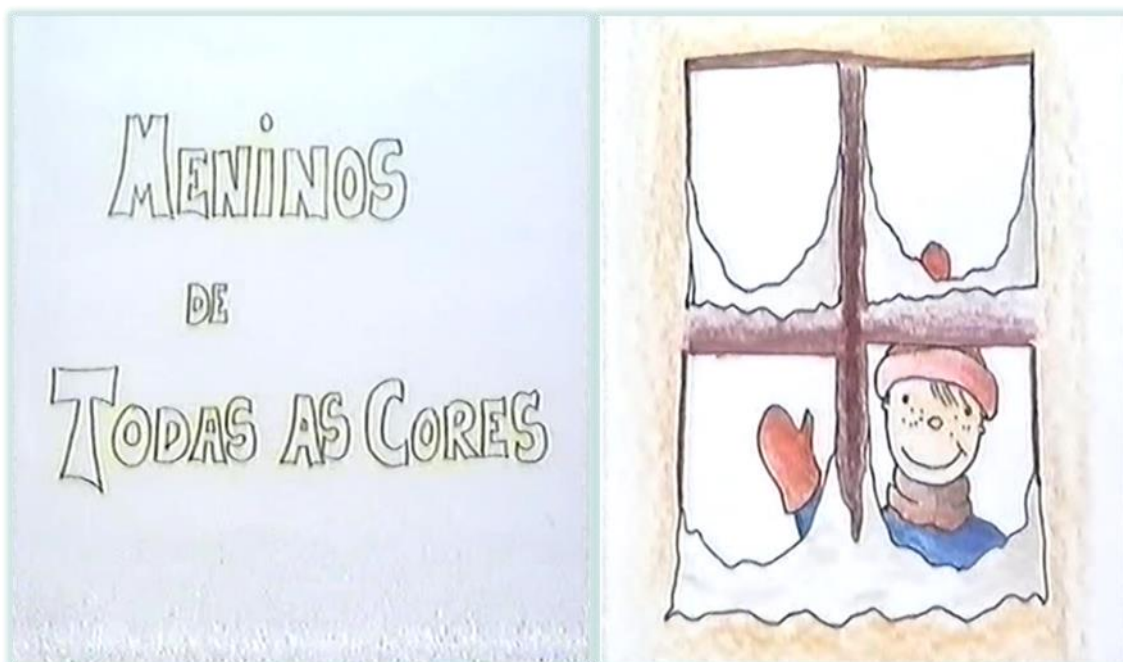
- “*Não, eu tenho o cabelo castanho e a Carmen tem o cabelo loiro!*”

Diário de Bordo, 12 de novembro de 2019

Perante esta afirmação de uma das crianças, transmiti ao grupo que iríamos assistir a um vídeo que conta uma história intitulada de “*Meninos de todas as cores*”. Perante esta nova informação, as crianças começaram a comparar os seus tons de pele e evidenciaram esta e outras diferenças físicas.

Figura 14

Imagens do vídeo projetado “Meninos de todas as cores”



Depois do grupo ter assistido a história, foi promovida uma reflexão sobre a mesma. Neste sentido, as crianças demonstraram compreender que no nosso Planeta, nomeadamente, nos diversos Continentes que aprendemos, existem pessoas com características diferentes.

- *“Vivemos num mundo colorido!”*

Diário de Bordo, 12 de novembro de 2019

Passado este momento de diálogo, foi proposto ao grupo a realização de uma atividade de Artes Visuais relacionada com a história abordada. Assim sendo, foram distribuídos pelas crianças círculos de papel, esponjas, tinta verde e azul, para que pintassem o círculo de modo que se assemelhasse ao planeta Terra. Este momento foi muito interessante, pois algumas crianças depois de colorir o círculo de azul tentaram com a tinta verde representar alguns dos continentes que tinham aprendido.

Figura 15

Trabalho de Artes Visuais alusivo à história “Meninos de todas as cores”



Depois das crianças terem colorido o planeta Terra, deixaram-no secar para que pudessem pintar os meninos de várias cores. Por fim, quando o planeta Terra já estava seco, as crianças colaram os meninos de todas as cores.

Na primeira parte desta atividade, o grupo demonstrou uma boa capacidade comunicativa, compreendendo a mensagem da história visualizada e apresentando o seu ponto de vista de forma clara. De facto, o grupo de crianças do bibe encarnado demonstra um enorme interesse pelo conto de histórias, independentemente da estratégia adotada, participando ativamente quando estes momentos são proporcionados.

No que concerne à atividade de artes visuais, a utilização da técnica da esponja foi muito apreciada pelas crianças, sendo que no momento de colorir o planeta Terra, o grupo deixou transparecer a sua criatividade e o seu bom desenvolvimento da motricidade fina.

5.5 | Projeto de Investigação-Ação

5.5.1 | Enquadramento da Problemática

Em conformidade com o DL N.º 240/2001, o EI deverá deter um olhar reflexivo e investigativo no que respeita às dinâmicas intrínsecas ao contexto educativo, no qual está inserido. Assim, torna-se fundamental que o educador formule questões relevantes no âmbito da sua prática educativa, demonstrando a capacidade de “identificar objetivos a prosseguir e escolher estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, pp.9-10). Por este motivo, no decorrer da prática pedagógica, tornou-se pertinente identificar algumas das problemáticas associadas ao grupo de crianças e, conseqüentemente, adotar estratégias/metodologias eficazes como forma de colmatá-las.

Pelo facto de a PPI se ter desenvolvido numa instituição cujo método é voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita, constatou-se que as dinâmicas de trabalho adotadas eram muito individualistas. Neste sentido, a própria disposição da sala encontrava-se voltada para o trabalho individual, verificando-se a ausência do trabalho cooperativo. Por esta razão, nas atividades observadas, era notória a necessidade de desenvolver competências cooperativas com o grupo de crianças.

Recorrendo à entrevista informal, questionou-se a Educadora Cooperante quanto à implementação do trabalho cooperativo, de modo a facilitar a aquisição de competências menos individualistas. A educadora transmitiu que por ter um roteiro de aprendizagens que têm de ser cumpridas num determinado horário, torna-se difícil alterar frequentemente a organização sala para efetuar este tipo do trabalho. Todavia, considerou que seria benéfico refletir sobre a possibilidade de adotar esta forma de trabalho com as crianças do bibe encarnado.

Por todos estes fatores, procurou-se investigar e refletir sobre a implementação do trabalho cooperativo em contexto de EPE. Através desta revisão literária preliminar, foi possível formular a seguinte questão:

- *“De que forma as crianças do bibe encarnado poderão ampliar as suas aprendizagens realizando o trabalho cooperativo?”*

Perante esta questão e recorrendo à metodologia de IA, idealizou-se uma sequência de estratégias de intervenção pedagógica promotoras do desenvolvimento de competências cooperativas.

5.5.2 | Estratégias de Intervenção Pedagógica

Roldão (2009) refere como elemento que define a estratégia de ensino o seu grau de conceção intencional de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem. Assim sendo, é fundamental compreender que é a conceção estratégica que orienta o trabalho para as finalidades e o reorienta pela avaliação.

Nesta vertente, é importante salientar que as estratégias adotadas deverão, em todos os momentos, ter como ponto de partida a criança, o modelo cognitivo que melhor se aplica a determinado grupo de crianças, as atividades educativas mais adequadas e os melhores recursos. Posto isto, será evidenciado o conjunto de estratégias adotadas com o objetivo de colmatar a problemática do grupo de crianças do bibe encarnado.

Estratégia I - Promover competências sociais e de interação através dos jogos cooperativos

Os jogos cooperativos são contextos de excelência para o desenvolvimento pessoal e social. Assim, quando as crianças jogam cooperativamente têm a possibilidade de vivenciar momentos de respeito, partilha e de união, reforçando a confiança em si próprias e nos outros (Brotto, 1999).

Por este motivo, Soler (2011) evidencia que os jogos cooperativos devem ser iniciados o mais cedo possível, isto é, em ambiente de EPE. Neste sentido, refere que embora nesta fase as crianças estejam no ápice do seu egocentrismo, é fundamental que se comece a desenvolver atividades que impliquem competências de cooperação. Neste sentido, através desta primeira estratégia, pretende-se que as crianças joguem umas com as outras e não umas contra as outras, superando os desafios, compartilhando as vivências e demonstrando o sentido de união e pertença ao grupo.

O jogo das castanhas foi a primeira atividade implementada, visando o desenvolvimento desta estratégia. Deste modo, como forma de iniciar a atividade, cinco crianças foram selecionadas para proceder à escolha dos elementos do seu grupo. Através desta dinâmica de constituição do grupo, valorizou-se a autonomia das crianças e, conseqüentemente, a sua capacidade de tomada de decisões.

Depois dos grupos estarem formados e dispostos em círculo, procedeu-se à realização do jogo. Assim, ao sinal pré-estabelecido (apito), uma criança de cada equipa dirigia-se ao centro, retirando um cartão numerado de uma caixa. Em seguida, tinha de pegar o número de castanhas representado no cartão e levar para a caixa da sua equipa. Neste jogo cooperativo, venceram os grupos que retiraram o número de castanhas exato representado nos cartões.

A cooperação foi essencial neste jogo, para que o grupo atingisse um resultado favorável. Na fase inicial desta dinâmica, a ajuda entre os elementos do grupo foi pouco visível. Contudo, quando as crianças começaram a compreender que o grupo poderia não chegar à vitória devido às decisões tomadas por um dos elementos, o cenário inverteu-se. Assim, constatou-se uma maior cooperação e partilha de conhecimentos entre as crianças, atingindo-se o objetivo primordial do jogo.

Figura 16

Jogo das castanhas



O jogo da macaca e dos números foi outra atividade que possibilitou o desenvolvimento desta estratégia. Neste jogo, em grupos, as crianças percorrem o tradicional “Jogo da Macaca” contando com a ajuda do seu grupo. Assim, para dar início ao jogo, um grupo à vez coloca-se disposto em fila atrás do número 1. Posto isto, à vez, um elemento do grupo retira um cartão que contém imagens de animais marinhos de 1 a 10. Posteriormente, com a ajuda do seu grupo, uma das crianças conta o número total de animais presentes no seu cartão e dirige-se ao número correspondente que está inserido no jogo da macaca, realizando os saltos do próprio jogo. A atividade termina após o grupo completar o jogo da macaca com todos os cartões de 1 a 10. Apenas vence o jogo, o/os grupo/os que efetuarem a associação correta entre número de animais dos cartões e o número da macaca.

Nesta atividade, de forma geral, verificou-se a promoção de diversas competências sociais. Como cada grupo jogava à vez, as crianças demonstraram saber esperar pelo seu momento de participar, observando atentamente a participação dos seus colegas. Do mesmo modo, foi notória a entreatajuda dos vários grupos, isto é, a competição foi deixada de lado, dando lugar à cooperação de todo o grupo de crianças.

Figura 17

Jogo da macaca e dos números



Estratégia II - Promover a interdependência positiva ligada aos recursos e ligada aos papéis

Segundo Lopes e Silva (2008), existem diversas componentes da aprendizagem cooperativa que contribuem para criar um tipo específico de interações e que possibilitam distinguir as atividades cooperativas das atividades tradicionais de trabalho em grupo, sendo uma delas a interdependência positiva.

De acordo com o autor supramencionado, o núcleo central da aprendizagem cooperativa é a interdependência positiva, pois é a componente que obriga os membros do grupo a trabalharem juntos e ativamente. Convidar as crianças a compartilhar os recursos materiais, subdividir as tarefas ou atribuir um papel a cada um dos elementos do grupo dá a possibilidade de integrar a interdependência positiva nas diversas atividades.

De facto, quando as crianças sentem a necessidade de trabalhar com os outros, começam a comportar-se de maneira interdependente. Gradualmente, começam a apreciar esta forma de interação e cooperam, mesmo quando a tarefa não o requer explicitamente” (Idem, p. 6).

No entanto, quando o trabalho de grupo é realizado de forma tradicional surgem algumas dificuldades típicas, sendo a mais frequente, a existência de elementos do grupo que não contribuem para o trabalho. Deste modo, na perspectiva de Lopes e Silva (2008), para evitar estas dificuldades, a aprendizagem cooperativa assenta na responsabilidade individual, elemento que torna necessária a contribuição de cada criança para o bom desempenho do grupo.

No que concerne à interdependência ligada aos recursos, com esta estratégia, pretendia-se que as crianças compartilhassem o material fornecido para realizar uma determinada tarefa. Por esta razão, nas atividades que serão apresentadas, facultou-se o material suficiente para que as crianças não o tirassem umas às outras, mas limitando-o para que fossem obrigadas a compartilhá-lo e esperarem pela sua vez de o utilizar.

A primeira atividade que se implementou para desenvolver esta estratégia encontra-se relacionada com os continentes. Esta atividade visava dar a conhecer às crianças do bibe encarnado a existência de vários continentes no planeta Terra. Assim

sendo, após a exploração desta temática, através de algumas imagens e da utilização de um Globo, propôs-se a realização de uma atividade de grupo associada às Artes Visuais.

Neste seguimento, na área das mesas, cada grupo dedicou-se à decoração de um dos continentes com bolinhas de papel crepe. Para o preenchimento dos continentes, cada grupo apenas possuía uma cola e um saquinho com quadrados de papel crepe. Por este motivo, os elementos de cada grupo tiveram de partilhar a cola e os quadrados de papel crepe uns com os outros, promovendo deste modo a interdependência ligada aos recursos.

Inicialmente, as crianças demonstraram alguma relutância em partilhar os materiais com os colegas, nomeadamente a cola. Todavia, ao longo do trabalho cada grupo foi compreendendo que todos os seus elementos tinham um objetivo comum, isto é, decorar o continente atribuído. Por este motivo, a partilha dos materiais foi-se tornando mais significativa.

Figura 18

Mapa com os 6 Continentes



Uma outra atividade implementada com o intuito de promover a interdependência ligada aos recursos associa-se à história intitulada de “*Todos no sofá*”, de Luísa Ducla Soares. Depois de abordada esta história, desenvolveu-se uma atividade em grupo na qual as crianças, recorrendo a alguns cartões com imagens dos animais da história, teriam de efetuar uma associação do número de animais e um determinado algarismo.

Aquando do início da atividade, o grupo demonstrou de imediato alguma dificuldade na partilha dos materiais. Assim, cada criança pegou num dos cartões e começou de imediato a associá-lo ao algarismo correspondente. Apesar desta atividade não possuir um caráter individualista, devido à faixa etária das crianças verificou-se esta situação. Contudo, depois da associação efetuada, cada grupo teve de ordenar os cartões por ordem crescente e, posteriormente, por ordem decrescente. Neste momento, as tentativas individualistas das crianças terminaram, pois necessitavam partilhar os cartões para que, em cooperação, pudessem ordená-los. Nesta vertente, a atividade acabou atingir objetivo principal, isto é, desenvolver nas crianças o espírito de partilha.

Figura 19

Atividade alusiva à história “Todos no sofá”.



No que se refere à interdependência ligada aos papéis, com esta estratégia pretendia-se que cada criança desenvolvesse um papel preciso a fim de facilitar a execução de uma determinada tarefa.

Neste sentido, na atividade intitulada de “Digitinta”, objetivava-se desenvolver nos grupos de trabalho a interdependência ligada aos papéis. Assim, para a confecção das suas próprias tintas, distribuiu-se por cada grupo de crianças diversos materiais. Todavia, cada elemento do grupo detinha um papel específico, previamente atribuído. Deste modo, cada criança era responsável por uma tarefa concreta, como por exemplo: deitar a farinha dentro do recipiente.

No momento de confecção das tintas, as crianças demonstraram uma enorme capacidade de saber esperar pela sua vez para poder participar na atividade. Da mesma forma, transpareceram valorizar o papel de cada um dos seus colegas na elaboração da “digitinta”. De facto, esta estratégia demonstrou ser muito eficaz porque, efetivamente, as crianças trabalharam para um objetivo comum, respeitando a contribuição dos elementos do seu grupo.

Figura 20

Momento de confecção da “Digitinta”



A preparação de gomas saudáveis também constituiu uma atividade na qual a atribuição de papéis foi implementada. Assim sendo, em grupos, as crianças do bibe encarnado procederam à confeção de gomas saudáveis. Todavia, à semelhança da atividade anterior, cada elemento do grupo detinha uma tarefa concreta. Neste sentido, uma criança estava incumbida de colocar a gelatina no recipiente, outra de colocar a água e assim sucessivamente. Todos participaram na tarefa que estava a ser desenvolvida, sendo que cada criança tinha uma determinada função.

A atribuição de papéis foi fulcral para o bom desenvolvimento desta atividade, pois constatou-se em todos os grupos de trabalho um bom clima de cooperação. Com este objetivo alcançado, foi possível envolver todas as crianças nesta atividade, tornando-a enriquecedora, divertida e atrativa.

Figura 21

Momento de confeção das gomas saudáveis



5.6 – Projeto com a Comunidade Educativa

No âmbito da PPI, desenvolveu-se um projeto que objetivava a participação das famílias e da comunidade no processo educativo das crianças do bibe encarnado. Neste sentido, em cooperação com três colegas também estagiárias no Jardim-Escola João de Deus, desenvolveu-se algumas atividades envolvendo uma abordagem ambiental e associada às artes visuais.

O projeto desenvolvido com a comunidade educativa debruçou-se sobre a temática natalícia, procedendo-se desta forma à construção de uma Árvore de Natal com materiais recicláveis, nomeadamente garrafas de plástico. Do mesmo modo, tencionava-se decorá-la com outros elementos elaborados com materiais recicláveis, dispondo-a numa zona da instituição em que toda a comunidade educativa a pudesse visualizar.

Antunes et al. (2011) salientam que é enriquecedor quando a educação ambiental se encontra diretamente associada às artes visuais, pois no momento em que as crianças têm a possibilidade de construir produtos artístico-plásticos com materiais recicláveis, desenvolvem diversas competências a nível da sensibilização e consciencialização ambiental. Do mesmo modo, as produções ao estarem expostas ao público, possibilitam difundir à comunidade educativa uma mensagem de preservação e proteção do meio ambiente.

Neste seguimento, como forma de iniciar este projeto, foi necessária a colaboração de toda a comunidade educativa, isto é, das crianças, dos familiares e do pessoal docente e não docente. Assim, afixou-se na porta da sala do bibe encarnado um comunicado que visava solicitar à comunidade educativa garrafas de plástico de 1,5 L para a elaboração da árvore de Natal. Neste sentido, verificou-se o envolvimento de toda a comunidade na recolha e entrega deste material.

Antes de proceder à construção da árvore de Natal com as garrafas de plástico angariadas, propôs-se às crianças a elaboração de um ornamento para a mesma. Neste sentido, com recurso a materiais como esferovite e a cápsulas de café, as crianças do bibe encarnado tiveram a possibilidade de criar anjos de Natal.

Figura 22

Elaboração dos anjos de Natal



Depois de elaborados todos os ornamentos, na última semana de prática pedagógica, procedeu-se à construção da árvore de Natal. Na zona exterior da instituição, começou-se por desenvolver um diálogo com as crianças sobre a importância de reciclar e, por sua vez, ressaltando a relevância da participação dos seus pais/familiares neste projeto. Posteriormente, duas crianças de cada bibe à vez dirigiam-se ao centro para participar na montagem da árvore de Natal. É relevante evidenciar que neste momento foram apresentadas às restantes crianças diversas canções natalícias.

Figura 23

Elaboração da árvore de Natal



Numa fase seguinte, depois da árvore já estar construída, cada sala procedeu à apresentação dos seus ornamentos e afixou-os na árvore de Natal. Neste momento, todos os grupos demonstraram uma certa timidez, no entanto com o incentivo dos adultos conseguiram apresentar as especificidades dos seus ornamentos, evidenciando os materiais utilizados para proceder à sua construção.

A árvore natalícia ornamentada ficou disposta no espaço exterior da instituição, nomeadamente, na área externa do gabinete da diretora. Por esta razão, os pais/encarregados de educação e o pessoal docente e não docente tiveram a possibilidade de apreciar o trabalho realizado pelas crianças com o material facultado pelos mesmos. Este momento foi de extrema importância, pois nos dias seguintes as próprias crianças conduziram os seus familiares até ao local onde a árvore estava situada, demonstrando a necessidade de valorização das suas produções.

Figura 24

Árvore de Natal ornamentada



5.7 – Reflexão Crítica à Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar – PPI

Ao longo do estágio pedagógico em contexto de EPE, o processo de reflexão foi constante e dinâmico. Por este motivo, através da presente reflexão crítica tenciona-se transparecer algumas das considerações efetuadas no decorrer da observação/intervenção na sala do bibe encarnado.

Efetivamente, o período de observação/intervenção demonstrou-se fundamental para compreender as características do grupo de crianças e, conseqüentemente, os seus interesses e necessidades. Do mesmo modo, foi possível constatar as dinâmicas de interação que se estabeleceram no desenrolar dos processos de aprendizagem. Assim, recorrendo às entrevistas informais, aos diários de bordo e aos registos fotográficos, adquiriram-se conhecimentos fulcrais para proceder ao planeamento da ação educativa de uma forma contextualizada, flexível e integradora.

Em conformidade com Portugal e Laevers (2010), o planeamento intencional do processo educativo pressupõe uma atitude reflexiva por parte do educador, sendo que a observação constitui um dos pressupostos necessários para fomentar esta atitude. Neste sentido, através da observação, é possível deter uma visão mais holística dos acontecimentos espontâneos que ocorrem na sala, possibilitando uma melhor compreensão das dinâmicas do grupo e dando continuidade às iniciativas das crianças.

De facto, foi na semana de observação que se identificou a problemática do grupo de crianças e que se formulou a questão de IA, desenvolvendo-se, posteriormente, um conjunto de estratégias e de atividades que visavam colmatar essa problemática. Nesta sequência, no decorrer da prática pedagógica, procurou-se promover momentos de aprendizagem cooperativa que possibilitassem às crianças o desenvolvimento de competências sociais e de interdependência positiva.

De acordo com Lopes e Silva (2008), as crianças em idade pré-escolar detêm características específicas que facilitam ou dificultam a sua participação ativa em atividades cooperativas. Por um lado, o egocentrismo, as competências sociais pouco desenvolvidas e a impulsividade são características que inibem a implementação desta metodologia de trabalho. Por outro lado, a curiosidade, a necessidade de socializar e de se movimentar constituem características favoráveis ao trabalho cooperativo.

Inicialmente, as atividades cooperativas decorriam com a alguma dificuldade, pois o grupo demonstrava uma nítida resistência em compreender e respeitar o ponto de vista do outro. Todavia, com a implementação de jogos cooperativos e de outras atividades promotoras da interdependência positiva, as crianças foram demonstrando certa entajada, responsabilidade individual/de grupo e iniciativa em partilhar os materiais, para atingir um objetivo em comum.

Posto isto, importa enfatizar que além destas atividades/estratégias operacionalizadas no âmbito do projeto de IA, foram desenvolvidas outras visando sobretudo o desenvolvimento integral de cada criança. Deste modo, objetivava-se que as crianças detivessem um papel ativo na construção do seu conhecimento e que as aprendizagens se realizassem de uma forma significativa, isto é, tendo-se em consideração os seus conhecimentos prévios e os seus interesses/necessidades.

Em consonância com Praia (2000), a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel tem por base os pressupostos das correntes cognitivistas e construtivistas da aprendizagem que veem o processo de aprendizagem como o resultado das interações que o sujeito realiza com os objetos e com o ambiente onde vive, tornando-o um ser ativo que procura compreender e conhecer o que o rodeia. Deste modo, com base nesta teoria, procurou-se implementar atividades em que as crianças pudessem aprender através do questionamento sobre o mundo que as rodeia e através da experimentação, manipulação e visualização de materiais didáticos diversificados.

Pelo facto dos diversos momentos de aprendizagem decorrerem da predisposição do grupo em aprender, constatou-se por parte das crianças maior envolvimento/motivação, maior possibilidade de expressão, maior autonomia e capacidade de tomadas de decisão e, fundamentalmente, maior curiosidade e gosto em aprender. Nesta continuidade, considera-se que foi promovido um desenvolvimento significativo e transversal, ao nível de todas as áreas do conhecimento.

No decorrer da PPI, pretendeu-se, ainda, possibilitar momentos espontâneos de aprendizagem, isto é, momentos nos quais as crianças puderam exercer o seu direito de brincar e de explorar livremente. Neste sentido, o brincar “é uma atividade sociocultural muito importante para as crianças e é nuclear para a (re)construção das suas relações sociais e das formas individuais e coletivas que lhes possibilita interpretar o mundo” (Chamboredon & Prévot, 1973, cit. por Tomás & Fernandes, 2014, p. 15). Assim, julga-se que a dimensão lúdica proporciona às crianças experiências enriquecedoras e

estimulantes, aumentando a sua curiosidade e interesse em explorar e compreender o que as rodeia. Partido desta autodescoberta poder-se-á desenvolver, posteriormente, atividades planeadas, mobilizando diferentes áreas de conteúdo.

Neste seguimento, para proceder à implementação das atividades/estratégias anteriormente evidenciadas, foi necessário efetuar uma gestão do tempo de forma adequada, isto é, tendo em consideração as especificidades do grupo de crianças. Deste modo, se os interesses do grupo não são tidos em consideração nesta gestão, a rotina torna-se desprovida de significado para as crianças (Hohmann et al., 1979).

Já que se aborda a questão do tempo, julga-se pertinente ressaltar o tempo de cada criança, isto é, o respeito pelo ritmo de aprendizagem individual que tanto se fala quando se ouve a expressão diferenciação pedagógica. Atualmente, sabe-se que os profissionais de educação têm de centrar as suas práticas pedagógicas nas crianças, proporcionando-lhes um apoio específico, consoante as suas dificuldades ou limitações. Só desta forma é possível reconhecer a criança como um cidadão com direitos, princípio essencial no desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada desde a infância (Resendes & Soares, 2002).

A diferenciação pedagógica foi, sem dúvida, a principal dificuldade deparada. Apesar de em todos os momentos ter-se respondido às necessidades específicas de cada criança, considera-se que pela dimensão do grupo, por vezes tornava-se difícil implementar um acompanhamento mais individualizado. No entanto, com o auxílio da Educadora Cooperante e da auxiliar de ação educativa foi possível ultrapassar esta condicionante.

Terminada esta reflexão crítica, importa perceber qual importância desta experiência para uma futura prática profissional. Indiscutivelmente, a realização desta prática pedagógica constituiu um meio de contacto com a realidade educativa do Jardim-Escola João de Deus do Funchal, possibilitando a implementação de diversas estratégias/atividades. É evidente que não existem “receitas” no mundo da educação, pois cada grupo é um grupo e cada criança é um ser individual e único. Contudo, é importante ter-se a consciência de que o EI deverá estar capacitado para agir, independentemente de qual seja a situação em questão. Enquanto futuro educador, considero que cada experiência prática com as crianças possibilita uma aprendizagem contínua de como as educar e esta experiência não será, com certeza, uma exceção.

Capítulo 6 | Intervenção Pedagógica em contexto de 1.º e de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em similitude com capítulo precedente, neste pretende-se apresentar e refletir sobre a *práxis* em contexto de 1.º CEB, nomeadamente, nas turmas do 1.º A e do 4.º A. De acordo com tal propósito, assumindo uma atitude reflexiva, serão explorados alguns dos aspetos pedagogicamente considerados como mais relevantes.

A prática pedagógica II (PPII) ocorreu em dois estabelecimentos educativos, primeiramente na EB1/PE de São Martinho e, posteriormente, na EB1/PE da Ladeira, sob a orientação científica da mestre Adérita Fernandes. Esta prática caracteriza-se pela sua singularidade, visto que devido à pandemia da Covid-19 tornou-se necessário efetuar algumas alterações/adaptações às dinâmicas pré-estabelecidas.

Neste seguimento, optou-se por organizar este capítulo em dois subcapítulos. O primeiro contempla a prática desenvolvida na EB1/PE de São Martinho, com a turma do 1.º A, num panorama de E@D e sob a orientação da professora cooperante Diamantina Silva. Por sua vez, o segundo evidencia a prática realizada na EB1/PE da Ladeira, com a turma do 4.º A, já em contexto presencial e sob a orientação da professora cooperante Maria Leonor da Silva de Freitas.

6.1 | Prática Pedagógica no 1.º Ano de Escolaridade – E@D – PPII

Nenhuma máquina substitui um professor. Educar é um ato relacional. O cérebro vai à escola, mas também vão o corpo e as emoções. Por isso, apesar de passarmos a dominar novas técnicas, desenganam-se os que pretendem um ensino em que a digitalização substitui a relação. (Costa, 2020, p. 5)

À medida que a pandemia da Covid-19 se foi instalando no mundo, por razões de saúde pública, o contacto físico entre as pessoas teve de ser condicionado. Por este motivo, através do DL n.º 10-A/2020, de 13 de março, o Governo português decretou a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais. Perante este cenário excepcional e, pelo facto de se registar neste período uma clara evolução da pandemia, houve a necessidade de a prática pedagógica com a turma do 1.º A da EB1/PE de São Martinho, deixar de ser presencial, passando a um panorama de E@D.

É relevante evidenciar que a semana de observação ainda decorreu presencialmente, no entanto as restantes seis semanas ocorreram por meio da plataforma *TEAMS*, sendo que as intervenções pedagógicas tiveram lugar à sexta-feira, através das sessões síncronas.

6.1.1 | Caracterização do Meio Envoltente³

A EB1/PE de São Martinho é um dos vários estabelecimentos de ensino pertencentes à freguesia de São Martinho, estando localizada no caminho de São Martinho. Na área circundante à escola é possível identificar algumas infraestruturas sociais e económicas e diversos estabelecimentos de ensino.

Figura 25

Localização da EB1/PE de São Martinho



³ Dados recolhidos da página *online* da EB1/PE de São Martinho.

6.1.2 | Caraterização da Instituição: EB1/PE de São Martinho⁴

A EB1/PE de São Martinho foi inaugurada em dezembro de 1968 e o seu plano urbanístico foi da autoria do arquiteto madeirense Adolfo Brazão Vieira. Esta funciona desde o ano letivo de 1996/1997 em regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI). Atualmente, o horário de funcionamento deste estabelecimento educativo é das 8:30h às 18:30h. Importa ainda realçar que no ano de 2006/2007 a escola sofreu obras de melhoramento, apresentando um aspeto mais moderno e atual.

Figura 26

EB1/PE de São Martinho



Fonte: <https://pem.cm-funchal.pt/estabelecimentos-de-ensino/>

A Escola é constituída por três edifícios ligados por dois espaçosos corredores, possuindo estes, salas em ambos os lados. Ainda recentemente foram construídas duas salas num edifício em anexo. É possível constatar os distintos recursos físicos existentes nesta instituição através da seguinte tabela:

⁴ Dados recolhidos do PEE da EB1/PE de São Martinho (2020-2024).

Tabela 4*Recursos físicos da EB1/PE de São Martinho*

Designação	Quantidade	Designação	Quantidade
Salas de aula curricular	8	Secretaria	1
Salas de Pré-Escolar	3	Arrecadação	1
Sala de Expressão Plástica	1	Arrecadação do Material de Educação Física	1
Sala TIC	1	Casas de banho de alunos	4
Sala de Expressão Musical	1	Casas de banho dos professores	2
Sala de Professores	1	Despensas	2
Sala de apoio de Educação Especial	1	Refeitório	1
Biblioteca	1	Cozinha	1
Divisão para a fotocopiadora	1	Recinto desportivo semicoberto	1
Gabinete da Direção	1	Recintos exteriores descobertos para recreios (existindo junto a uma sala de pré duas estruturas fixas; um baloiço de molas e um escorrega)	1
Gabinete de apoio	1	Estacionamentos e áreas ajardinadas	1

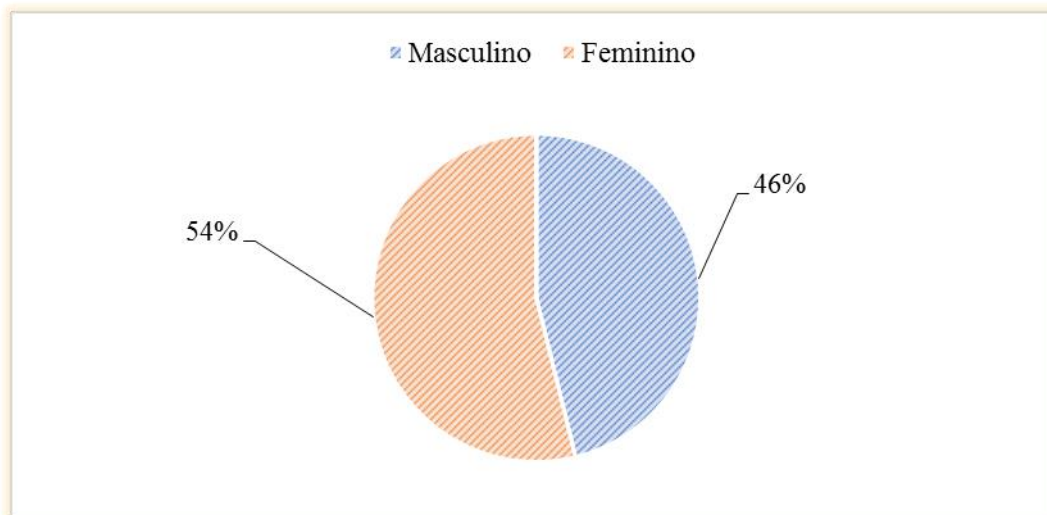
Fonte: Adaptado do PEE da EB1/PE de São Martinho (2020-2024).

6.1.3 | Caraterização da Turma

A turma do 1.º A é composta por treze alunos com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Nesta turma, sete elementos são do género feminino e seis elementos são do género masculino, como explicita o gráfico circular abaixo evidenciado. Saliente-se que integram esta turma quatro alunos venezuelanos em que a língua portuguesa não é a sua Língua Materna, sendo que um deles ingressou no grupo após o ano letivo ter iniciado.

Gráfico 2

Género dos alunos do 1.º A



Como a primeira parte da PPII se desenvolveu através da modalidade *online*, o contacto com a turma viu-se reduzido/limitado. Por este motivo, houve uma maior dificuldade em apreender as especificidades do grupo de alunos. Contudo, recorrendo às considerações obtidas na primeira semana de observação-participante e às reflexões das aulas síncronas lecionadas, proceder-se-á a uma breve caracterização da turma.

Nesta continuidade, em traços gerais, o grupo de alunos do 1.º A é curioso, empenhado, motivado e dedicado. Apesar de se encontrar pela primeira vez na escolaridade obrigatória, os alunos demonstram grande envolvimento/interesse pelos conteúdos das diferentes áreas disciplinares.

Na semana de observação, que decorreu presencialmente, constatou-se que a turma manifesta uma elevada motivação para aprender, envolvendo-se de forma entusiástica nas diversas atividades propostas. Para além disto, ao nível comportamental, realça-se que os alunos cumprem as regras pré-estabelecidas, evidenciando um elevado senso de responsabilidade. Pelo facto de o número de alunos ser reduzido, verifica-se uma maior facilidade relacional do grupo com os docentes e, conseqüentemente, com os colegas. Assim sendo, há um bom clima social na sala de aula, pois entre os intervenientes educativos há respeito mútuo e ajuda. De facto, proporcionar um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e aceitações mútuas constitui um fator indispensável para a qualidade da ação educativa (Morgado, 2004).

Nas aulas síncronas a turma demonstra uma enorme capacidade de adaptação, respeitando os momentos de diálogo e intervindo adequadamente. Os alunos também revelam alguma autonomia na realização das tarefas propostas, sob uma orientação mais “distante” por parte dos docentes e um auxílio mais próximo por parte dos familiares/encarregados de educação.

No que diz respeito à aprendizagem cooperativa, neste paradigma de ensino tornou-se inviável implementar esta metodologia de trabalho. Por esta razão, não se obteve qualquer informação sobre as dificuldades/potencialidades dos alunos face a este requisito.

Ao nível do ritmo de aprendizagem, o E@D dá-nos a utópica visão de que toda a turma apresenta um ritmo de trabalho semelhante. Contudo, verifica-se um ritmo de trabalho mais lento em alguns alunos que demonstram certa insegurança/dificuldade nas atividades propostas, principalmente na área do Português. Efetivamente, de modo geral, considera-se que a maior dificuldade desta turma se prende a questões de fonética, refletindo-se na expressão oral, bem como na expressão escrita. Os alunos provenientes da Venezuela também revelam limitações no ato de leitura, nomeadamente na fluência e na expressividade.

Por outro lado, a turma manifesta particular interesse por atividades matemáticas, evidenciando uma panóplia de competências associadas à resolução de problemas e à comunicação matemática. Do mesmo modo, a área do Estudo do Meio é apreciada por toda a turma, verificando-se singular curiosidade pelo meio que os rodeia. Além de deter um conjunto de experiências e saberes prévios, a turma demonstra a necessidade de ampliá-los de forma a alcançar novas descobertas.

6.1.4 | Organização do Tempo e do Espaço Virtual

O E@D surge estabelecendo mudanças radicais a vários níveis, alterando as abordagens/estratégias educacionais e redefinindo a organização do tempo e do espaço pedagógico dos estabelecimentos educativos. Assim sendo, esta repentina alteração de paradigma exigiu uma enorme capacidade de adaptação por parte de toda a comunidade educativa, isto é, dos docentes, dos alunos e dos pais/encarregados de educação.

Com o intuito de evitar uma interrupção temporária do processo de ensino-aprendizagem, com o auxílio das diretrizes do ME, as escolas detiveram a função de delinear e implementar um plano de E@D. Deste modo, evidenciar-se-á o plano adotado pela EB1/PE de São Martinho, mais concretamente para a turma do 1.º A.

A organização do tempo pedagógico, nestes novos moldes de ensino, sofreu adaptações, ou seja, o horário escolar idealizado para o regime presencial teve de ser deixado de parte. Nesta vertente, os docentes tiveram de criar novas rotinas de trabalho para os alunos, definindo o tempo global dedicado à aprendizagem e articulando equilibradamente as diferentes disciplinas. Assim, estabeleceu-se que a componente curricular e as atividades de enriquecimento curricular (AEC) do 1.º A decorreriam no turno da manhã, iniciando-se às 9h e terminando às 13h.

Tabela 5

Horário estipulado para a orientação da planificação semanal no âmbito do E@D

Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9:00 – 9:30	Estudo Em Casa Português	Estudo Em Casa Estudo do Meio e Cidadania	Estudo Em Casa Português	Estudo Em Casa Estudo do Meio	Estudo Em Casa Matemática
9:40 – 10:10	Estudo Em Casa Hora da Leitura	Estudo Em Casa Educação Artística	Estudo Em Casa Matemática	Estudo Em Casa Educação Artística	Estudo Em Casa Educação Física
INTERVALO					
11:00 – 12:00	Matemática	Português	Estudo do Meio	Português	Matemática
12:00 – 12:30	Expressão Musical e Dramática	Educação Físico-Motora	Expressão Plástica	Inglês	Sessão Síncrona
12:30 – 13:00	Apoio ao Estudo	Sessão Síncrona	Apoio ao Estudo	Biblioteca	
ALMOÇO					

Como podemos constatar na tabela 4, das 9:00 às 10:10 sugeriu-se que os alunos assistissem ao “Estudo Em Casa”. O regresso a uma espécie de “Telescola”, já não nos moldes dos anos setenta, deu-se pela necessidade de se apresentar um conjunto de conteúdos educativos àqueles alunos sem conectividade e/ou equipamentos eletrónicos. Contudo, este recurso também poderia ser utilizado pelos restantes alunos, caso os docentes decidissem proceder à sua inserção nos planos de E@D. Assim, através da RTP Memória, no dia 2 de abril de 2020 deu-se início às emissões televisivas, com blocos temáticos de 30 minutos e com um horário específico para os diversos anos de escolaridade do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

Depois de realizadas as atividades propostas pelo “Estudo Em Casa”, através da plataforma *TEAMS*, procedia-se ao envio dos materiais e das respetivas propostas de trabalho aos alunos. A realização dessas tarefas caracterizava-se pela sua flexibilidade, sendo o apoio dos familiares/encarregados de educação fundamental. O horário para a devolução dos trabalhos ao docente também era flexível e ajustado de acordo com as necessidades dos alunos/famílias. A correção dos trabalhos era enviada aos pais/encarregados de educação que detinham o papel de assegurar que os alunos procediam às eventuais correções.

No que diz respeito ao espaço virtual, as aulas síncronas tiveram lugar na plataforma *TEAMS* e, por meio desta, pretendia-se rever junto dos alunos alguns conteúdos e esclarecer eventuais dúvidas. Na sessão de terça-feira, os alunos colocavam as suas dúvidas e na sessão de sexta-feira desenvolveram-se as intervenções pedagógicas.

6.1.5 | Momentos de Aprendizagem – Sessões Síncronas

Da necessidade de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem a distância, mais do que nunca, se tornou fundamental que o docente assumisse um papel de mero orientador/mediador. Neste sentido, nos momentos de planificação, definiram-se objetivos claros de aprendizagem, para que os alunos adotassem um papel eminentemente ativo na construção dos seus conhecimentos. Além do mais, dinamizou-se o acompanhamento do trabalho dos alunos e, sobretudo, inovou-se pedagogicamente nas abordagens *online* aos diversos conteúdos.

No decorrer das aulas síncronas proporcionaram-se diversos momentos de aprendizagem à turma do 1.º A, recorrendo primordialmente à idealização e partilha de *PowerPoints*, de vídeos e de outros materiais educativos. Deste modo, serão apresentadas duas atividades que envolvem distintas áreas disciplinares e que realçam o trabalho desenvolvido com os alunos aquando da necessidade de proceder à revisão de alguns conteúdos programáticos.

6.1.5.1 | Singular ou Plural?

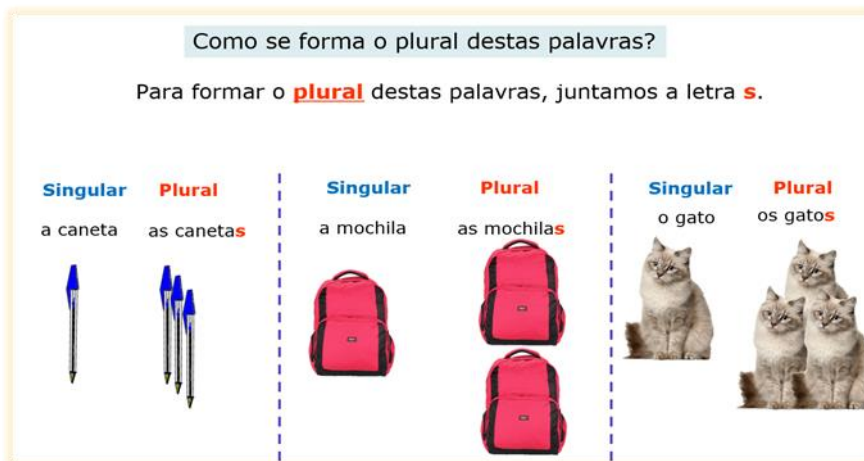
Envolvendo a área do Português, a presente atividade desenvolveu-se no dia 22 de maio de 2020, através da plataforma TEAMS. Denominada de “Singular ou Plural?” e apresentada recorrendo à partilha de um *PowerPoint*, esta atividade surge com o intuito de efetuar uma revisão gramatical da formação do singular e do plural de nomes e adjetivos, seguindo a regra geral. Além do mais, pretendia-se rever o padrão ortográfico indutor de regra na formação do plural de nomes e adjetivos terminados em “-ão”.

Importa clarificar que a utilização deste material educativo se procedeu de forma organizada e previamente planeada, ou seja, evitando que os alunos fossem ouvintes passivos por longos períodos de tempo. Nesta vertente, no início da sessão definiram-se regras claras de participação dos alunos, como a ordem e o tempo de intervenção individual. Do mesmo modo, foram dadas indicações objetivas sobre a atividade prevista com o intuito de clarificar potenciais dúvidas. Apesar deste modelo de trabalho sugerir a intervenção individual como forma de evitar a dispersão, saliente-se que foram proporcionados momentos em que os alunos estabelecerem diálogos/interações com os seus colegas.

Para iniciar a realização desta atividade, começou-se por relembrar de que forma se procede à formação do plural de nomes e adjetivos terminados em vogal. Nesta fase inicial constatou-se a participação ativa da turma, que evidenciou se recordar deste conteúdo.

Figura 27

PowerPoint para revisão do singular e do plural – Diapositivo 3



Em seguida, individualmente, sugeriu-se a leitura de algumas palavras e respetiva identificação de quais se encontravam no singular ou no plural. O grupo de alunos nesta tarefa demonstrou a efetiva compreensão da formação do plural, seguindo a regra geral.

Figura 28

PowerPoint para revisão do singular e do plural – Diapositivo 4



Depois desta abordagem, passou-se à exploração da formação do singular e do plural em nomes e adjetivos terminados em “-ão”. Desta forma, em primeiro lugar, demonstrou-se como se procede a esta formação apresentando a três terminações (“-

ões”, “-ãos” e “-ães”). Inicialmente os alunos demonstraram alguma dificuldade, a título de exemplo, na formação do plural da palavra “pão”. Neste sentido, julga-se que pelo facto da maior parte dos nomes/adjetivos terminados em “-ão” alterarem a sua terminação para “-ões”, faz com que os alunos tenham mais dificuldade em alterar a terminação para “-ães” ou “-ãos”. Contudo, recorrendo ao texto “*Os 7 anões*”, tentou-se trabalhar mais estas questões.


Figura 29

PowerPoint para revisão do singular e do plural – Diapositivo 6

1. Lê o texto.

Os 7 anões

Os sete anões vivem na floresta,
numa pequena cabana.
São todos irmãos e cada um tem a
sua tarefa:
Um, coze os pães.
Outro, descasca os limões.
Outro, cose os botões.
Outro, apanha os grãos.
Outro, dá comida aos cães.
Outro, fecha os portões.
e o mais novo... vê passar os aviões!



Após os alunos terem realizado, silenciosamente, a leitura do texto, foi proposta a sua leitura em voz alta. Pelo facto de os alunos do 1.º A ainda se encontrarem no processo de aquisição efetiva da leitura, identifica-se nítidas dificuldades na fluência e na expressividade. De facto, a aprendizagem da leitura caracteriza-se por constituir “um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2001, p. 51). Sendo assim, o docente detém a função de enraizar hábitos de leitura nos alunos, permitindo-lhes desenvolver competências a vários níveis. Destaque-se que neste momento também se analisou o conteúdo do texto, por meio de um debate em grande grupo, atribuindo especial ênfase aos nomes e adjetivos evidenciados no plural e procedendo à sua organização segundo as suas terminações (-ões; -ãos e -ães).

Constituindo-se num desafio, esta breve sessão foi encarada pela turma de forma positiva, sendo a atividade gramatical concretizada com particular envolvimento, empenho e dedicação. Enfatize-se que o *PowerPoint* apresentado foi facultado aos alunos, com os respetivos áudios explicativos. Optou-se por proceder desta forma, uma vez que cada aluno poderia recorrer a este material, caso surgisse alguma dúvida, aquando da realização autónoma das atividades propostas sobre este conteúdo.

6.1.5.2 | O “mercadinho” do Sr. Joaquim

Abrangendo a área da Matemática, a atividade intitulada “*O mercadinho do Sr. Joaquim*” surge com o intuito de efetuar-se uma revisão à temática do dinheiro, já explorada em contexto presencial. Deste modo, no dia 05 de junho de 2020, por meio da plataforma *TEAMS*, dá-se a implementação desta atividade.

Como forma de iniciar a exploração deste conteúdo, promoveu-se um breve diálogo com a turma no qual se pretendia perceber os conhecimentos prévios dos alunos acerca desta temática. Neste sentido, efetuou-se as seguintes questões: “- *Os vossos pais/familiares já vos deram dinheiro para que fossem comprar alguma coisa?*”, “- *Quais são as moedas ou notas que conhecem?*” e “- *Para que serve o dinheiro?*”. As questões anteriormente evidenciadas detinham uma intencionalidade pedagógica, uma vez que partiam de uma questão geral para questões mais restritas. Assim, pretendia-se apurar se os alunos conheciam as várias notas e moedas e, por sua vez, compreendiam a sua utilidade. Portanto, através das respostas dos alunos, constatou-se uma associação da utilidade do dinheiro à compra de bens, nomeadamente, de carros, de vestidos, de casas, de alimentos, entre outros.

- “*O meu pai usa o dinheiro para comprar carros e coisas para mim!*”

Diário de Bordo, 05 de junho de 2020

Para além disto, os alunos demonstraram conhecer grande parte das notas e das moedas existentes no nosso sistema monetário (Euro). Todavia, com o intuito de relembrar este conteúdo procedeu-se à partilha de um *PowerPoint*.

Figura 30

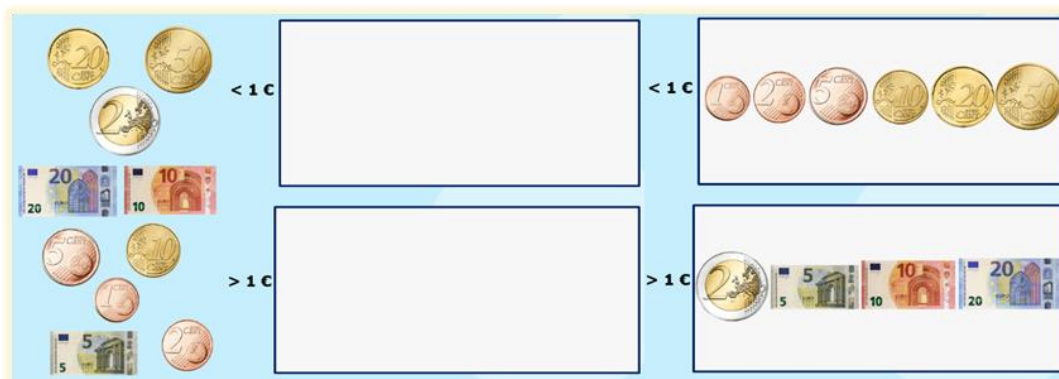
PowerPoint para revisão do dinheiro – Diapositivos 4 e 5



Posto isto, identificou-se que os alunos apresentavam algumas dificuldades associadas ao valor monetário de cada moeda/nota. Por vezes, associavam o tamanho das moedas ao valor das mesmas, por exemplo consideravam que uma moeda de cinquenta cêntimos, devido ao seu tamanho, valia mais do que uma de um euro. Como forma de colmatar esta associação errónea, através do *PowerPoint* supramencionado, foi proposta uma atividade na qual, oralmente, os alunos tiveram de organizar um conjunto de moedas e de notas, por ordem crescente e tendo como critério “< 1 €” e “> 1 €”.

Figura 31

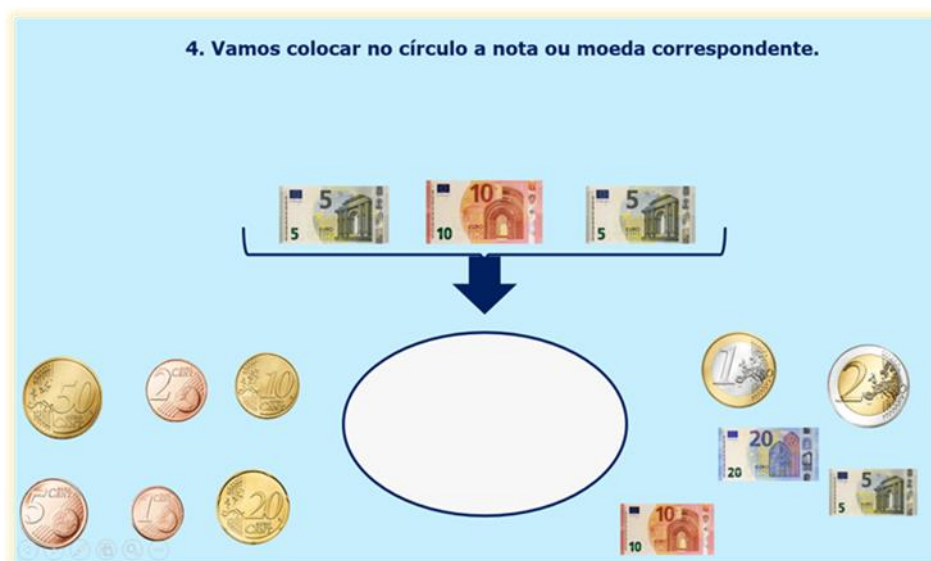
PowerPoint para revisão do dinheiro – Diapositivo 6



Por meio deste recurso ainda foram exploradas as relações entre as várias moedas e as diferentes notas, isto é, os alunos compreenderam que, por exemplo, duas notas de cinco euros e uma de dez euros equivalem a uma nota de vinte euros.

Figura 32

PowerPoint para revisão do dinheiro – Diapositivo 9



Passada esta revisão inicial ao conteúdo e recorrendo a um outro *PowerPoint*, propôs-se aos alunos a sua participação “virtual” no “mercadinho do Sr. Joaquim”. Esta atividade foi idealizada com o objetivo primordial de efetuar uma abordagem mais lúdica e atrativa em torno desta temática. Assim, proporcionou-se à turma um contacto direto com situações do quotidiano na compra de diversos produtos.

Efetivamente, Carvalho et al. (2012) salientam que a implementação da Educação Financeira (EF) em ambiente escolar é de extrema relevância, pois, a todo o momento, necessitamos de manipular o dinheiro. Neste sentido, o dinheiro deve fazer parte do quotidiano dos alunos para que não sejam criadas limitações capazes de dificultar o seu uso na vida adulta. Na verdade, além do contexto escolar, os pais e os restantes familiares desempenham um papel preponderante junto dos seus educandos, em questões relacionadas com dinheiro, pelo que o melhor lugar para começar a lidar com estes assuntos é em casa.

Como forma de dar continuidade à exploração da temática, através da partilha do *PowerPoint*, apresentou-se à turma o “mercadinho do Sr. Joaquim” e os seus respetivos clientes. Para promover desde logo o envolvimento do grupo de alunos, num dos diapositivos, os clientes do mercado pedem auxílio ao 1.ºA para proceder à compra de alguns produtos.

Figura 33

PowerPoint “O mercadinho do Sr. Joaquim” – Diapositivos 1 e 2

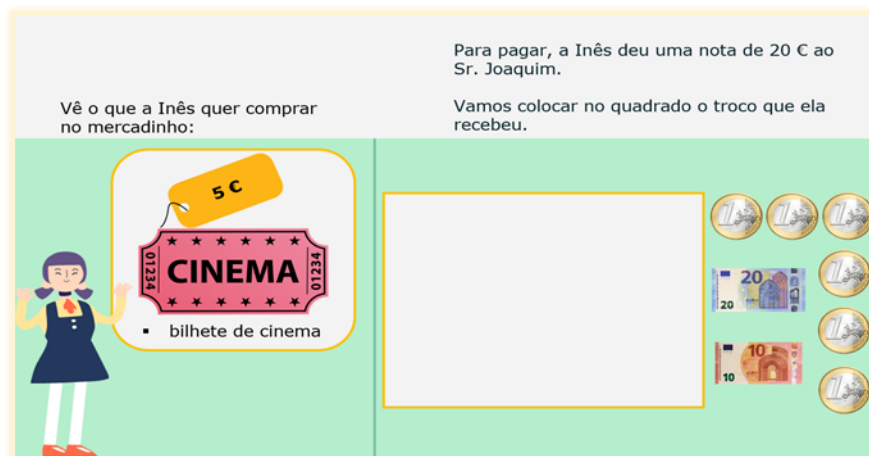


Nos restantes diapositivos os alunos auxiliaram cada um dos clientes, verificando se estes possuíam dinheiro suficiente para comprar determinado produto e constatando qual a quantia de troco que o cliente deveria receber, fortalecendo assim o cálculo mental. Segundo Castro e Rodrigues (2008), para que se operacionalize de forma flexível o conhecimento dos números e das suas relações é fundamental que se adotem estratégias úteis e eficazes provenientes do cálculo mental. Só desta forma os alunos poderão efetuar uma boa utilização do cálculo matemático no quotidiano.

Nos cálculos mentais envolvendo a subtração, os alunos demonstraram algumas dificuldades em mencionar quanto de troco cada cliente deveria receber. Por este motivo, nessas situações problemáticas reconheceu-se a necessidade de refletir em grande grupo, elucidando a turma de como as resolver.

Figura 34

PowerPoint “O mercadinho do Sr. Joaquim” – Diapositivos 1 e 2



A turma envolveu-se de forma entusiástica no decorrer desta atividade. O papel dos familiares/encarregados de educação também foi fundamental nesta dinâmica, visto que auxiliaram os seus educandos nas diversas tarefas propostas ao longo da sessão síncrona. Sendo este um conteúdo que, por excelência, necessita de concretização, julga-se que esta abordagem seria mais enriquecedora quando implementada em contexto de sala de aula. No entanto, considera-se que perante as limitações implementou-se uma atividade lúdica, didática e atrativa, que permitiu proporcionar uma aprendizagem deste conteúdo de forma mais significativa, natural e espontânea.

6.1.6 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º CEB – E@D

De forma repentina as escolas encerraram e o sistema educativo viu-se alterado não por vontade, mas por imposição. Viveram-se tempos conturbados, de desafio constante para os diversos intervenientes educativos. Perante este cenário excepcional, houve a necessidade de reinventar o ensino, de modo a assegurar a continuidade do ano letivo de 2019/2020, de uma forma justa, equitativa e o mais normalizada possível. Só assim o processo de ensino-aprendizagem manter-se-ia “*On*”.

Em conformidade com L. Morgado (2003), ensinar a distância constitui um processo complexo, pois o ato de ensino-aprendizagem passa a estar condicionado pela

mediação de uma tecnologia. Nesta vertente, o E@D surge colocando novas exigências e desafios aos professores, sendo que muitos deles ainda não se encontravam preparados/capacitados para lidar com tal mudança.

De facto, no momento em que me foi transmitido que uma parte da PPII realizar-se-ia através do E@D, surgiram-me de imediato algumas incertezas associadas ao trabalho a desenvolver com os alunos neste paradigma de ensino totalmente inesperado. Assim, pelo facto de esta prática pedagógica se ter desenvolvido com uma turma do 1.º ano do Ensino Básico, levantaram-se, de imediato dúvidas, de como decorreria o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, por saber que no futuro situações como estas poderiam voltar a acontecer, abracei este desafio olhando-o como uma oportunidade de trabalhar a minha capacidade emocional em lidar com situações adversas/imprevisíveis e de adquirir novas estratégias/metodologias associadas às abordagens pedagógicas que se viriam a desenvolver com a turma do 1.º A.

O momento de idealização destas abordagens talvez tenha sido a fase mais complexa, visto que houve a necessidade de refletir sobre as melhores estratégias/metodologias a adotar. Deste modo, no momento de planeamento das atividades senti-me um pouco reticente na introdução de algumas temáticas. Por exemplo, na área da Matemática, senti algumas limitações em idealizar atividades para a introdução do comprimento. Sendo este um conteúdo que carece de concretização, tornou-se mais difícil abordar esta temática numa realidade de E@D. Da mesma forma, na área do Estudo do Meio, surgiram condicionantes aquando da planificação de atividades em torno do cheiro e da textura dos materiais/objetos. Todavia, de forma a ultrapassar estas dificuldades e proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais significativa, sugeri a medição de objetos que qualquer aluno teria em casa e propus a realização de atividades experimentais com materiais/objetos também presentes no quotidiano da turma. Só assim os alunos puderam adotar um papel de sujeitos ativos na construção da sua aprendizagem.

Nas dinâmicas estabelecidas ao longo das aulas síncronas, também surgiram algumas restrições associadas a questões técnicas. A conexão instável da internet, por vezes, fazia com que a sessão fosse abaixo, impossibilitando alguns alunos de visualizar o que era partilhado. Nestes momentos, ficava impossibilitado de solucionar este problema, aguardando uma melhoria da conexão da internet ou procedendo ao envio dos materiais para aqueles alunos privados de acompanhar a aula. Ainda que estes aspetos tivessem, ocasionalmente, dificultado o processo de ensino-aprendizagem, considero que

deter algum conhecimento sobre o manuseamento das plataformas digitais auxiliou-me significativamente.

No decorrer das várias aulas síncronas, mediadas pela plataforma *TEAMS*, proporcionei aos alunos atividades que considerei serem diversificadas, interessantes, motivadoras e significativas. Para tal, recorri a materiais educativos que julguei serem mais práticos e mais fáceis de captar a atenção da turma, efetivando a sua participação virtual nas tarefas propostas. Em todos os momentos estes materiais foram implementados de uma forma lúdica e interativa, mantendo-se uma constante interação dialogal entre os participantes da sessão. Para além disto, no início de cada aula *online*, estabeleceram-se diálogos e debates, nos quais todos os elementos da turma tiveram a possibilidade de expressar os seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos programáticos. Nesta senda, recorrendo a esta estratégia, foi possível identificar algumas das potencialidades/dificuldades de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, conhecê-los melhor.

Apesar das condicionantes anteriormente evidenciadas, considero que foi extremamente benéfico ter passado por esta experiência. Através dela, conheci melhor os alunos com quem desenvolvi parte da PPII e desafiei-me em cada uma das atividades que idealizei, na tentativa de adequá-las às especificidades, aos interesses e às motivações dos alunos. Além do mais, assumindo uma atitude positiva, este inesperado cenário de aprendizagem foi deveras benéfico para os encarregados de educação/familiares, pois acompanharam os seus educandos da melhor forma possível, identificando as suas reais necessidades de aprendizagem.

Na verdade, o ensino não se caracteriza por ser estático, havendo a necessidade de contantes mudanças. Porém, esta caracteriza-se pela sua imprevisibilidade. Assim sendo, esta mudança indesejada, mas necessária, deixou ainda mais perceptível o espírito de adaptação e de resiliência de toda a comunidade educativa. Ensinar e educar será sempre um ato de amor.

Levo desta pandemia novas técnicas e meios educacionais, mas fico com a certeza de que nada substitui o contacto humano. Na sala de aula os alunos veem, sentem, escutam, manuseiam, partilham e vivenciam, integrados num espaço de inter-relações. Então, como podemos ensinar e aprender anulando a presença destas tão poderosas relações?

6.2 | Prática Pedagógica no 4.º Ano de Escolaridade – PPII

“Onde quer que vamos, o significado da mudança será sempre “novo”, porque é um esforço humano perpetuamente dinâmico” (Michel Fullan, 2015, cit. por Pacheco, 2019, p.84).

Tendo sido realizadas 60 horas de prática pedagógica em contexto de E@D, houve a necessidade de dar continuidade à PPII num panorama presencial. Saliente-se que esta continuidade ocorreu no ano letivo seguinte, isto é, 2020/2021, pois neste período registou-se uma evidente melhoria na evolução pandémica em Portugal. Contudo, na impossibilidade de dar seguimento ao processo de ensino-aprendizagem com a turma do 1.º A, que já se encontrava na transição para o 2.º ano de escolaridade, tornou-se crucial definir um novo estabelecimento de ensino onde concluir-se-ia a PPII.

Nesta continuidade, a segunda parte da PPII ocorreu na EB1/PE da Ladeira, com uma turma que tinha acabado de ingressar no 4.º ano de escolaridade. Contou com intervenções de três dias semanais, de cinco horas por dia, ao longo de quatro semanas, sendo que a primeira se destinou à observação do grupo de alunos e as restantes à intervenção pedagógica.

6.2.1 | Caraterização do Meio Envolve⁵

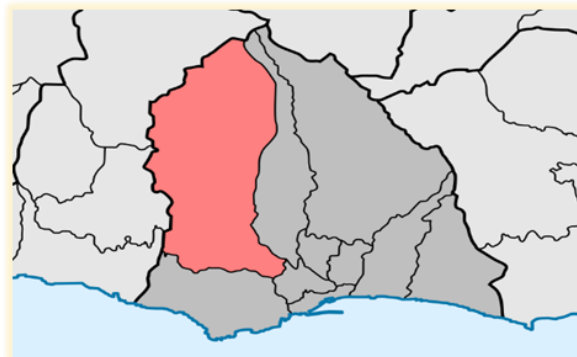
A EB1/PE da Ladeira situa-se no concelho do Funchal, nomeadamente no Caminho da Terra Chã, freguesia de Santo António. Esta freguesia é limitada pelas freguesias de São Pedro, São Roque e São Martinho, pertencentes ao município do Funchal, bem como pelo Curral das Freiras e pelo Estreito de Câmara de Lobos. O núcleo da freguesia encontra-se a cerca de 4 km do centro do Funchal.

Devido à sua extensão, Santo António apresenta dois ritmos de vida diametralmente opostos e identificados. Enquanto a norte da Igreja Matriz se localiza um meio de características rurais, a sul da mesma apresenta-se um meio urbano e citadino.

⁵ Dados recolhidos do PEE da EB1/PE da Ladeira (2019-2023).

Figura 35

Delimitação da freguesia de Santo António



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_(Funchal))

A EB1/PE da Ladeira encontra-se inserida numa área residencial que se desenvolveu significativamente nos últimos anos, onde coexistem bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços. No espaço circundante à instituição, o setor terciário ainda apresenta algum significado, visto que é possível identificar a presença de produção agrícola, com predominância da banana e dos produtos hortícolas. A população envolvente é heterogénea, ao nível social, económico e cultural, coexistindo um meio social económico muito baixo, baixo e médio. Verificam-se focos de pobreza cultural, social, económica e moral, registando-se situações limite de desintegração social, nomeadamente toxicodpendência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.

6.2.2 | Caraterização da Instituição: EB1/PE da Ladeira⁶

A construção da EB1/PE da Ladeira teve início no ano de 2005, tendo sido inaugurada a 17 de janeiro de 2007 pelo então Presidente do Governo Regional, Dr. Alberto João Jardim. A criação desta nova infraestrutura permitiu a fusão de cinco escolas, nomeadamente: da EB1/PE da Ladeira (antiga), da EB1/PE do Salão (Álamos), da EB1/PE do Laranjal e da EB1 de Santo António (Madalenas), e mais recentemente, no ano letivo 2015/2016, da EB1/PE do Lombo dos Aguiares.

⁶ Dados recolhidos do PEE da EB1/PE da Ladeira (2019-2023).

Figura 36*EB1/PE da Ladeira*

Fonte: <https://pem.cm-funchal.pt/estabelecimentos-de-ensino/>

Esta instituição, desde a sua abertura, funciona em regime ETI – das 08h30 às 18h30. Além das atividades de componente curricular, os alunos beneficiam também de AEC, visando uma melhor formação académica e pessoal dos mesmos. Além do mais, possui espaços interiores e exteriores amplos, reunindo muitas das condições necessárias para o bom funcionamento da escola. Na tabela inframencionada é possível proceder à identificação dos espaços físicos da escola.

Tabela 6*Recursos físicos da EB1/PE da Ladeira*

Piso 0		Piso 1		Piso -1	
3	Salas de aula	5	Salas de aula	3	Salas de Ed. Pré-Escolar
1	Sala de apoio	1	Sala de professores	1	Sala de aula
1	Secretaria	1	Gabinete de Direção	2	Gabinetes de Apoio
3	WC	2	WC	5	WC
1	Refeitório	1	Arrecadação	3	Arrecadações
1	Cozinha	Piso 2		Piso -2	
2	Arrecadações	1	Biblioteca	1	Polivalente
1	Vestiário/WC/Balneário	2	Arquivo/Sótão	2	WC
				3	Balneários
				4	Arrecadações
				1	Campo de jogos

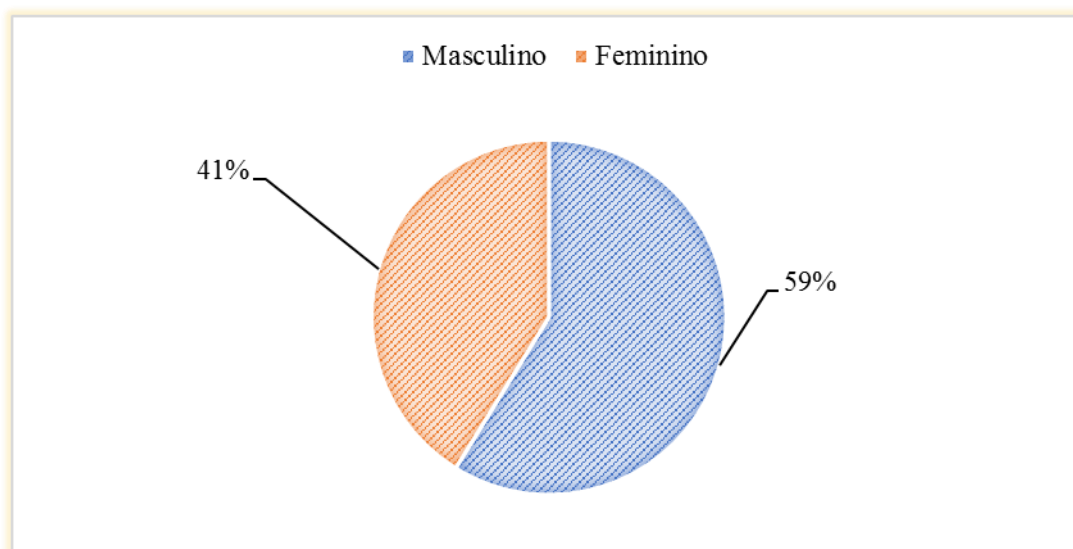
Fonte: Adaptado do PEE da EB1/PE da Ladeira (2019-2023).

6.2.3 | Caracterização da Turma

A turma do 4.º A é constituída por dezassete alunos, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Neste grupo de alunos sete são do género feminino e dez são do género masculino, como é possível verificar no gráfico circular inframencionado. Evidencie-se que, no presente ano letivo, integra esta turma um aluno que foi alvo de retenção no 2.º ano de escolaridade.

Gráfico 3

Género dos alunos do 4.º A



No que se refere à aprendizagem dos alunos, nesta faixa etária o desenvolvimento cognitivo permite a realização de aprendizagens rápidas, sendo que o pensamento lógico deixa de ser tão abstrato. Para Piaget, as crianças em idade escolar – entre os 6/7 e os 11/12 anos – encontram-se no período de desenvolvimento do pensamento concreto, isto é, o pensamento torna-se menos intuitivo/egocêntrico e mais lógico (Tavares et al., 2007). Neste sentido, indiscutivelmente, a turma do 4.º A demonstra um enorme entusiasmo, perseverança e curiosidade nas tarefas propostas, realizando-as com dedicação e efetuando diversas questões concretas para efetivar a compreensão dos conteúdos.

Nesta senda, relativamente ao ritmo de trabalho, detetou-se que os alunos apresentam ritmos diferenciados. Contrariamente à restante turma, três alunos detêm um bom ritmo de trabalho, realizando as tarefas propostas com alguma rapidez e autonomamente. Sublinhe-se que outros três alunos necessitam de acompanhamento constante na realização das propostas de trabalho.

Nas áreas curriculares o grupo de alunos manifesta especial interesse pelo Estudo do Meio, colocando questões pertinentes acerca dos conteúdos abordados e demonstrando o seu espírito de descoberta e pensamento crítico. Nesta área, em particular, os alunos apreciam a realização de atividades experimentais. Na área da Matemática a turma apresenta nítidas dificuldades na interpretação/organização dos dados e, por sua vez, na resolução de problemas. Todavia, os alunos apreciam abordagens lúdicas aos conteúdos matemáticos, principalmente através de jogos. A área do Português talvez seja a menos apreciada pelos alunos, pois, no momento de redigir textos, ao nível lexical, a turma apresenta a necessidade de adquirir palavras mais complexas, de modo a ampliar o seu vocabulário. Para além disto, denota-se dificuldades na coerência e coesão textuais. No ato da leitura, também se identifica pouca expressividade e fluência. Na área de Expressão Plástica, a turma revela entusiasmo por atividades expressivas, manifestando a sua criatividade através do manuseamento de diversos materiais.

O trabalho cooperativo é encarado pela turma de forma positiva, sendo que o grupo de alunos demonstra um certo abandono do pensamento egocêntrico. Os alunos cooperam naturalmente, ou seja, em muitas atividades os próprios sugerem a adoção desta forma de trabalho. Verificam-se, ainda, comportamentos de apoio e entajuda por iniciativa própria.

No domínio comportamental, apesar de os alunos já discernirem o certo do errado, têm muita dificuldade em reconhecer as suas atitudes menos positivas, refletindo-se na baixa capacidade de resolução autónoma de conflitos (através do diálogo). O grupo, salvo três alunos, revela certo desagrado nos momentos que implicam o cumprimento de regras. Um aluno em específico manifesta pouca motivação nas atividades propostas, participando de forma impertinente e apresentando comportamentos pouco adequados ao contexto da sala de aula. Julga-se que esta incapacidade de gerir as suas emoções se encontra associada ao ambiente familiar no qual o aluno em questão se encontra inserido.

6.2.4 | Organização do Tempo e do Espaço Pedagógico

De acordo com J. Morgado (2003), uma gestão cuidada do tempo contribui para a eliminação dos tempos mortos, pois estes poderão ter uma rentabilidade pedagógica duvidosa. Para que este objetivo seja cumprido, é necessário um esforço por parte do docente, no que diz respeito à planificação e à articulação das atividades, de forma a disponibilizar em cada momento a realização de atividades alternativas ou complementares.

A componente curricular do 4.º A decorre no turno da tarde, iniciando-se às 13:30 e com término às 18:30. Consequentemente, as AEC têm lugar no turno da manhã, das 8:30h às 12:30h. Na tabela abaixo é possível perceber a organização do tempo pedagógico.

Tabela 7

Horário Escolar do 4.º A

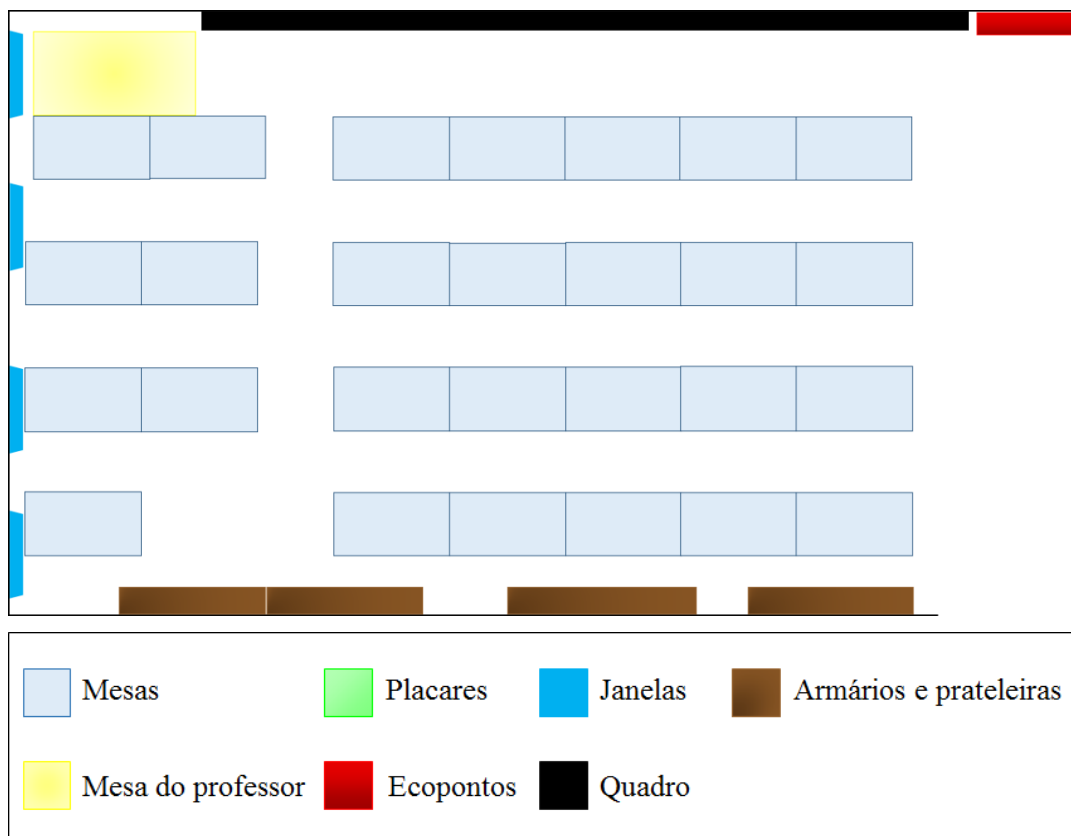
Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8:30h 9:00h	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL
9:00h 10:00h	Expressão Plástica	Biblioteca	TIC	OTL	OTL
10:00h 10:30h	Intervalo				
10:30h 11:30h	EF	Inglês	Música	Estudo	Música
11:30h 12:30h	TIC	Estudo	Biblioteca	EF	Projeto
12:30h 13:30h	Almoço				
13:30h 14:30h	Matemática	Matemática	Português	Música	Português
14:30h 16:00h	Inglês (15h:00 às 16h)	Matemática	Português	Inglês (15h00 às 16h)	Português
16:00h 16:30h	Intervalo				
16:30h 17:30h	Português	EF	Matemática	TIC/Estudo do Meio	Matemática
17:30h 18:30h	Português Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Matemática Apoio ao Estudo	Estudo do Meio Cidadania e Desenvolvimento	Expressão Plástica
LEGENDA: OTL – Ocupação de tempos livres; EF – Educação Física.					

O espaço da sala de aula é a sede do trabalho dos alunos e do professor e, por este motivo, deverá estar organizado de forma a permitir a fácil movimentação dos alunos, o acesso aos materiais de trabalho e, do mesmo modo, permitir a realização de diferentes atividades (Gregório, 1997, cit. por J. Morgado, 2003).

A sala de aula do 4.º A caracteriza-se pelo seu espaço amplo, agradável e bem organizado. Destaque-se que esta sala é partilhada com a turma do 2.º A, que a utiliza no turno da manhã.

Figura 37

Mapa representativo da sala do 4.º A



No que concerne à disposição das mesas, enfatize-se que esta foi idealizada pela professora cooperante, tendo em consideração as precauções para travar a propagação da *Covid-19*. Portanto, os alunos ficavam dispostos na sala respeitando o distanciamento social. Em cada fileira havia uma mesa de separação entre os alunos, sendo que os mesmos tinham de manter os lugares atribuídos.

Figura 38

Sala de aula do 4.º A



Esta organização, algumas vezes, sofreu modificações aquando da realização de dinâmicas de trabalho a pares ou em grupos. Assim sendo, nos momentos de aprendizagem cooperativa, a docente titular atribuiu-me total liberdade para proceder à alteração da organização da sala, apenas salientando a importância de os alunos manterem o distanciamento e evitarem a partilha de materiais pessoais.

Como é possível visualizar na figura supramencionada, a sala possui dois armários pertencentes à turma do 4.º A, nos quais se guardavam os manuais escolares, as capas com os trabalhos dos alunos e os materiais coletivos, tais como tesouras, colas, réguas, blocos de folhas e outros materiais essenciais às atividades a desenvolver.

Nesta sala há somente dois placares para a exposição dos trabalhos dos alunos, sendo que apenas um deles pertencia ao 4.º A. No entanto, num pequeno espaço de uma das paredes encontravam-se afixados o semáforo do comportamento, uma tabela para registar o comportamento diário dos alunos e um mapa de atribuição de tarefas semanais. Saliente-se que estes materiais eram utilizados de forma recorrente pela professora titular e pelos alunos.

Figura 39

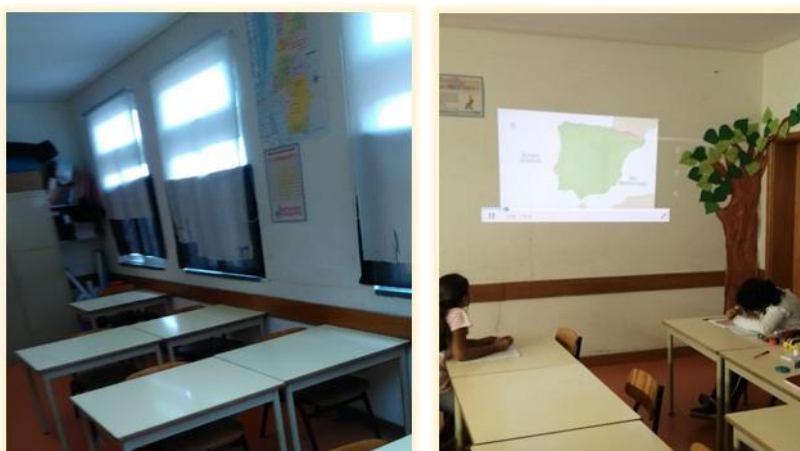
Semáforo do comportamento e atribuição de tarefas



Embora este espaço detenha uma boa iluminação, as persianas existentes para o controlo da luminosidade encontram-se degradadas. Por este motivo, por vezes, alguns alunos apresentam dificuldade em observar o que se encontra escrito no quadro. Os momentos de projeção também são dificultados por esta condicionante, salientando-se que nesta sala não há projetor, nem tela branca de projeção. Nesta senda, os momentos de projeção ocorriam numa parede branca, havendo a necessidade de previamente cobrir algumas das janelas.

Figura 40

Adaptações realizadas na sala do 4.º A



Notabilize-se que, apesar desta condicionante, a docente cooperante atribuiu-me total liberdade para reorganizar o espaço e efetuar as adaptações necessárias em função dos momentos de aprendizagem que pretendia proporcionar à turma e, por conseguinte, da intencionalidade pedagógica que estes acarretavam.

6.2.5 | Momentos de Aprendizagem

Na idealização das diversas atividades desenvolvidas com a turma do 4.º A, recorreu-se aos seguintes documentos curriculares que orientaram o planeamento pedagógico: a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2004), as Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática (Bivar et al., 2012) e o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015). Apesar de no ano letivo de 2020/2021 esta turma ainda não se encontrar incluída no PAFC, teve-se igualmente em consideração os pressupostos das AE e, conseqüentemente, do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

É relevante evidenciar que o retorno às aulas presenciais, no começo do ano letivo, exigiu que os docentes abdicassem de algumas semanas para rever, junto dos alunos, os conteúdos introduzidos no âmbito do E@D. Portanto, em alguns dos momentos de aprendizagem que serão apresentados poderão surgir objetivos de aprendizagem associados ao 3.º ano de escolaridade.

6.2.5.1 | A confeitaria

No dia 28 de setembro de 2020, contando com a presença da orientadora científica, realizou-se a atividade intitulada “A confeitaria”, que surge com o objetivo primordial de se abordar as especificidades do texto poético e de relembrar as frações. Realce-se que esta abordagem decorreu no turno da tarde.

Considerando-se fundamental romper com a fragmentação das áreas disciplinares, a presente atividade articula a área do Português, da Matemática e das Artes Visuais. De facto, para haver interdisciplinaridade é necessário interligar duas ou mais disciplinas, possibilitando uma ação contínua do professor e um envolvimento do mesmo no decorrer

do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, a interdisciplinaridade surge como forma de quebrar o modelo tradicional de ensino, onde as disciplinas surgem habitualmente compartimentadas/individualizadas (Thiesen, 2008).

Para iniciar esta abordagem, começou-se por afixar no quadro uma pintura de Joan Miró em tamanho A3. Através desta pintura objetivava-se refletir sobre o que caracteriza um poema e qual a função de um/a poeta/poetisa. Contudo, num primeiro momento, os alunos tiveram que transmitir aquilo que conseguiam observar nesta obra. Como defende Barbosa (2007), cabe ao docente a adoção de meios para que o ensino da arte aconteça de forma contínua nas escolas, proporcionando aos alunos a capacidade de criar, apreciar e contextualizar produções artísticas.

Figura 41

Pintura “O jardim” de Joan Miró



Do ponto de vista artístico, por se tratar de uma pintura abstrata extremamente rica, a turma teve a possibilidade de tecer diversas interpretações sobre a mesma. Deste modo, individualmente, começaram por evidenciar diversos elementos presentes nesta obra, tais como um pássaro, uma flor, uma joaninha, uma estrela-do-mar e uma anêmona. Curiosamente, o último aluno a expor a sua visão referiu o seguinte:

- “Professor, vejo um carro!”

DB, segunda-feira, dia 28 de setembro de 2020

Esta interpretação do aluno foi desvalorizada pelos restantes elementos da turma. Todavia, como forma de valorizar este contributo efetuou-se de forma espontânea o paralelismo entre a pintura de Miró e o texto poético. Assim, referiu-se à turma que cada um faz a sua interpretação da pintura, tal como quando lemos um poema. Um poeta é como um pintor, ele expressa a sua visão do mundo, os seus sentimentos nos versos que escreve.

- “Por isso os poemas são bonitos”

DB, segunda-feira, dia 28 de setembro de 2020

Depois de introduzida a temática, apresentou-se à turma o poema “A confeitaria” da autoria de António Manuel Couto Viana, que se encontra inserido na obra Versos de Cacará, verificando-se a sua pertinência no domínio da Educação Literária para o 4.º ano. Após a sua leitura silenciosa e identificação autónoma das palavras desconhecidas, propôs-se a leitura a pares, isto é, um aluno leu as duas estrofes mais curtas e outro a mais longa. Realce-se ainda que na identificação das palavras desconhecidas os alunos recorreram ao dicionário para verificar o significado das mesmas e compreender a inserção destas no contexto poético.

Figura 42

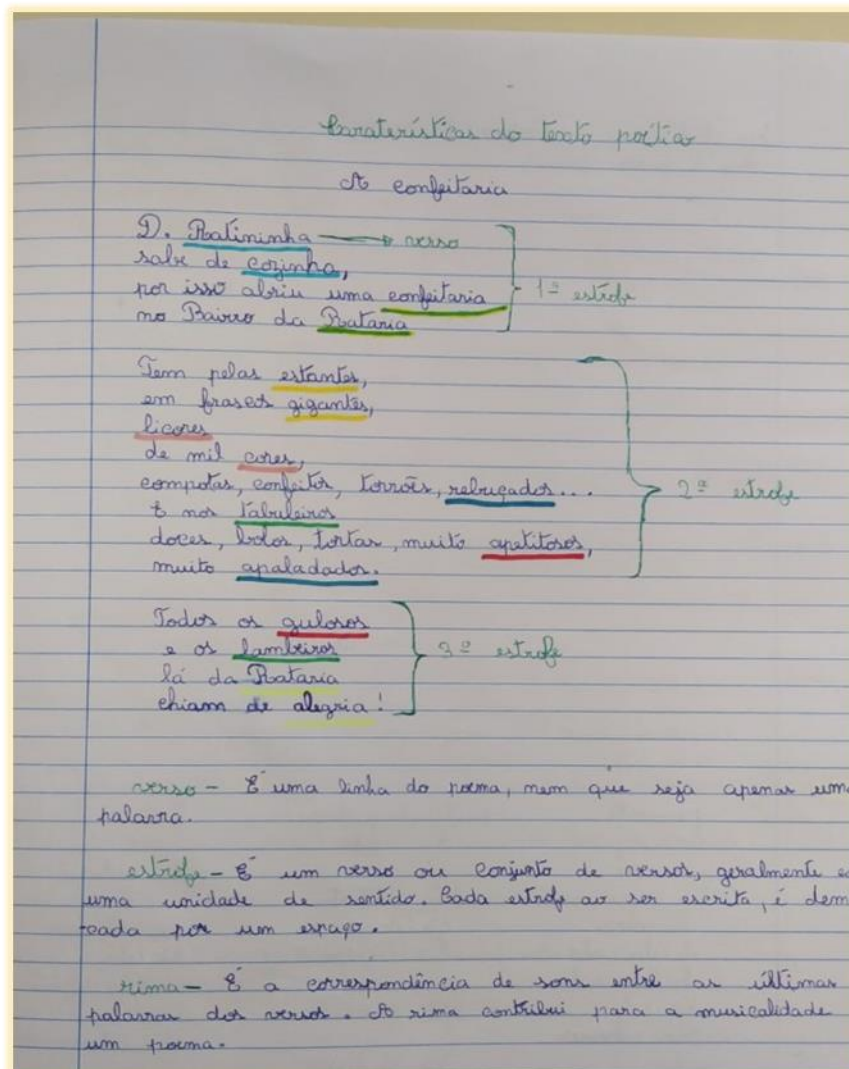
“A confeitaria”, de António Manuel Couto Viana



Na segunda parte da aula, depois do intervalo, deu-se continuidade a esta dinâmica na tentativa de colocar diversas questões acerca do tipo de texto e das suas características, nomeadamente o número de estrofes e de versos, existência ou carência de rima, orientando o processo de interpretação poética. Numa fase inicial, os alunos demonstraram alguma dificuldade em diferenciar as estrofes dos versos. Todavia, após uma breve explicação recordaram-se destas características. Posto isto, no caderno, cada aluno procedeu à identificação das estrofes do poema, dos versos, bem como das rimas, sublinhando-as com cores diferenciadas.

Figura 43

Identificação das características do texto poético



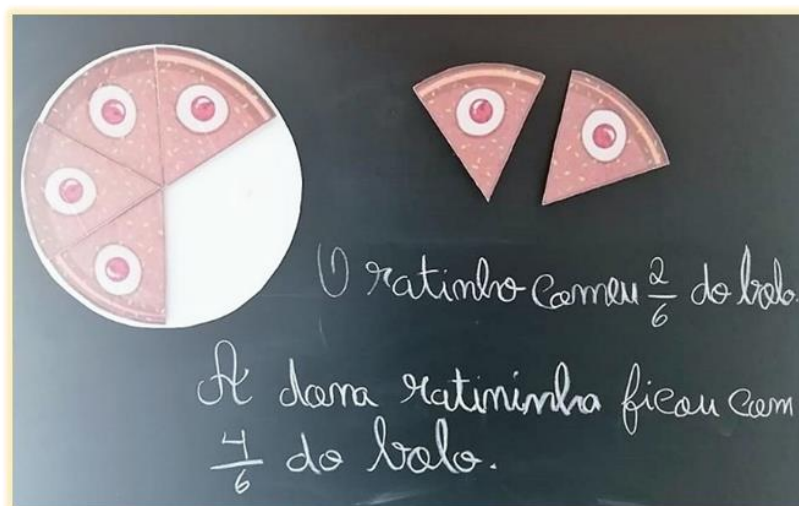
Partindo do poema anteriormente trabalhado, neste dia, ainda se relembrou as frações recorrendo a “um bolo da confeitaria da D. Ratininha”. Nesta vertente, afixou-se no quadro o “bolo” dividido em seis partes iguais e criou-se uma narrativa imaginária envolvendo a Matemática, em torno do mesmo.

Primeiramente, transmitiu-se à turma que um ratinho guloso invadiu a confeitaria e retirou uma das fatias do bolo, que constituía a nossa unidade. Em seguida, referiu-se que a nossa unidade ficou incompleta, isto é, o rato levou $\frac{1}{6}$ do bolo. Posto isto, efetuou-se a seguinte questão ao grande grupo: “Qual é a fração que representa a quantidade de bolo que sobrou?”. Depois de respondida esta questão e de explorados os termos

numerador e denominador, os alunos deram continuidade à narrativa e, individualmente, dirigiram-se ao quadro para retirar fatias do bolo. Saliente-se que à medida que as fatias eram retiradas, os alunos teriam de escrever a fração correspondente ao bolo comido pelo ratinho e, por sua vez, o que tinha sobrado do mesmo na confeitaria. Neste momento, o grupo envolveu-se ativamente na atividade, prestando auxílio aos seus colegas que se dirigiam ao quadro.

Figura 44

O bolo das frações



Em conformidade com Pace (2005), a associação entre a literatura e a matemática é uma forma simples e muito acessível de colocar em prática um currículo integrado, proporcionando aos alunos aprendizagens significativas e duradouras. De facto, através da narrativa criada com base no texto poético, foi possível de uma forma lúdica e contextualizada abordar este conteúdo matemático. Como podemos constatar, a simples observação de uma pintura promoveu a Educação Artística, a Educação Literária e a exploração de conteúdos matemáticos.

Sublinhe-se ainda que nos restantes dias desta primeira semana de intervenção pedagógica deu-se continuidade à exploração destes conteúdos. Assim, retomando o poema explorado, trabalharam-se questões gramaticais relacionadas com as classes de palavras e com a conjugação verbal. Além de atividades relacionadas com as frações, por sugestão dos alunos, operacionalizou-se um bingo de frações.

6.2.6 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º CEB – PPII

[...] quando o professor acredita em si, acredita também nos seus alunos e na capacidade de todos em conjunto realizarem de forma gratificante e com sucesso as situações de aprendizagem. (Ferreira & Santos, 1994 p.5)

Num período de mudanças tudo o que é novo parece-nos de difícil concretização, sentimo-nos desamparados, suscetíveis e constantemente desafiados. Assim me senti quando soube que teria de me adaptar à realidade educativa do grupo de alunos do 4.º A, deixando para trás o trabalho desenvolvido com a turma do 1.º A no âmbito do E@D. Todavia, a minha paixão pelo ensino fez-me ultrapassar as fronteiras do medo, da incerteza e da novidade, priorizando a adoção de uma atitude investigativa na tentativa de melhor conhecer todos e cada um dos alunos com os quais se daria continuidade à PPII. De facto, conhecer verdadeiramente a turma “é a base para a construção de uma relação professor-aluno que seja autêntica e para planificar o ensino em formas que possam ir ao encontro dos interesses e da imaginação de cada aluno” (Day, 2004, p.133).

Nesta senda, a semana dedicada à observação participante constituiu-se indispensável na identificação das potencialidades, das necessidades e dos interesses de aprendizagem dos alunos. Neste curto período de tempo adquiri informações pertinentes para que, posteriormente, pudesse proporcionar à turma abordagens pedagógicas integradoras. Contudo, numa fase inicial, os momentos de planificação demonstraram-se complexos, pois exigiam uma eminente tomada de decisão sobre o ensino. Como afirmam Silva e Lopes (2015), as decisões que o professor toma durante o processo de planificação devem ser minuciosamente refletidas, pois têm uma influência profunda na aprendizagem dos alunos.

Articular diferentes áreas disciplinares, recorrendo aos conteúdos pré-estabelecidos pela docente titular, foi sempre um objetivo. No entanto, “quebrar” o modelo tradicional de ensino não foi assim tão fácil, visto que o próprio currículo denota uma certa compartimentação disciplinar. Como enfatizam Maingain e Dufour (2002), para que se construa uma representação interdisciplinar é necessária alguma aptidão para ultrapassar as fronteiras disciplinares impostas pelo currículo. Assim, nas intervenções pedagógicas, implementei atividades que foram idealizadas na tentativa de unificar os saberes, tornando-os os mais próximos do mundo real.

Nas atividades propostas aos alunos, com o objetivo primordial de lhes proporcionar aprendizagens significativas, teve-se em consideração os seus conhecimentos prévios e recorreu-se à manipulação de diferentes materiais para concretizar determinados conceitos. Segundo Valadares e Moreira (2009), a facilitação da aprendizagem significativa em situação formal de ensino implica ter em consideração o conhecimento prévio do aluno, essencial à assimilação significativa de outros conceitos. Para além disto, na aprendizagem significativa é o aluno que constrói o seu conhecimento, aprendendo através do questionamento e do manuseamento de materiais educativos diversificados.

Considerando a aprendizagem cooperativa também uma forma de interação cognitiva, procurei proceder à implementação desta metodologia de trabalho. A adoção de métodos cooperativos foi realizada em momentos oportunos, visando interações adequadas na sala de aula. Por sua vez, as atividades cooperativas proporcionadas ao 4.º A surgem de um planeamento e controlo cuidadosos, uma vez que neste período recomendavam-se a adoção de medidas escolares na tentativa de controlar a proliferação pandémica.

Dos momentos de aprendizagem proporcionados, saliento ainda a necessidade de fomentar nos alunos uma constante motivação para a aprendizagem dos diferentes conteúdos curriculares. Como principal estratégia motivacional destaca-se a realização de atividades envolvendo o lúdico, isto é, o uso do jogo e de situações de ensino diferenciadas na sala de aula. Uma das características da atividade lúdica, contrariamente a outras atividades, é sem dúvida a motivação intrínseca, que permite uma maior entrega dos alunos, ativando assim os processos de aprendizagem (Ticli & Calvetti, 2007).

No decorrer desta prática pedagógica nem todas as estratégias/metodologias se demonstraram adequadas, havendo muitas vezes a necessidade de reformular e reorientar o processo educativo. Só através da constante reflexão pude identificar as minhas falhas e reexaminar as minhas escolhas, modificando-as com base no progresso da aprendizagem dos alunos. Sem dúvidas que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2009, p. 39).

Para que consigamos alcançar o sucesso precisamos aceitar a derrota e a frustração. Precisamos reconhecer os nossos erros e deixar de atribuir as responsabilidades ao outro. Desengajem-se os que pensam que o ato de aprender e ensinar é algo simplista e dado como garantido. Isso é torná-lo redutor!

Capítulo 7 | Intervenção Pedagógica em contexto de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – PPIII

A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora se nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser por isso, indivisíveis e indissociáveis. Como dois olhares com que nos abrimos ao mundo. Como as faces, da visível e a oculta, do que somos. Os caminhos existem para ser percorridos [...] (Alves, 2004, p.7)

A Prática Pedagógica III decorreu no mesmo ambiente pedagógico do que a prática presencial relatada no subcapítulo anterior. Visando-se prevenir novos constrangimentos, após uma semana de interrupção dedicada à avaliação da PPII, deu-se seguimento à intervenção pedagógica na EB1/PE da Ladeira, com a turma do 4.º A. Nesta vertente, esta prática teve uma carga horária de cento e vinte horas, distribuídas por cinco horas diárias, contando com intervenções de três dias semanais, ao longo de oito semanas.

Pelos motivos precedentes e, por já se ter relatado as especificidades do contexto educativo, da instituição, da turma, do espaço da sala de aula e do tempo pedagógico, no presente capítulo apenas salienta-se-á, de forma fundamentada, os momentos de aprendizagem proporcionados ao grupo de alunos, bem como os aspetos inerentes ao projeto de IA implementado. Assim sendo, explicitar-se-á as opções de gestão e articulação curricular adotadas, como também as metodologias e estratégias utilizadas.

7.1 | Momentos de Aprendizagem

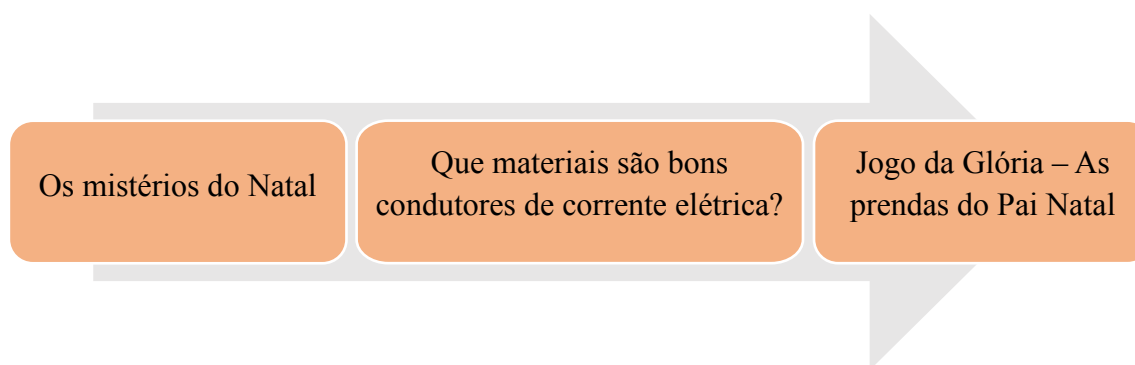
Os momentos de aprendizagem proporcionados à turma do 4.º A tiveram por base os pressupostos da aprendizagem significativa, cooperativa e interdisciplinar. Para além disto, na tentativa de colmatar a passividade, a falta de iniciativa e a desmotivação, delinearam-se estratégias criativas para que os alunos se envolvessem ativamente nas atividades propostas. Na planificação da ação pedagógica ainda se selecionou algumas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), com o objetivo de se averiguar de que forma

estavam a decorrer as aprendizagens dos alunos, bem como de se certificar a pertinência das estratégias/metodologias empregues.

Neste seguimento, passar-se-á à exploração de uma sequência de atividades realizadas na última semana de intervenção pedagógica. Evidencie-se que estas atividades foram idealizadas em torno da temática do Natal e que surgem abordando de forma dinâmica e integradora as diferentes áreas curriculares.

Esquema 8

Sequência de atividades realizadas



7.1.1 | Os mistérios do Natal

Na última semana de prática pedagógica desenvolveu-se com a turma do 4.º A diversas atividades intimamente relacionadas com a temática do Natal. Por considerar-se a aprendizagem um ato contínuo e não fragmentado, ao longo desta semana, articulou-se da melhor forma possível os vários conteúdos das diferentes áreas disciplinares.

No dia 14 de dezembro de 2020, com o objetivo de se criar uma atmosfera progressivamente natalícia na sala do 4.º A, começou-se por afixar no quadro algumas imagens alusivas a esta festividade, sendo que algumas delas retratavam aspetos do Natal madeirense. Segundo Albuquerque (2001) é fundamental que os docentes promovam um ensino que motive os alunos a participar ativamente na construção do conhecimento. Para o efeito, torna-se necessário ter em consideração o cenário em que se realiza a aprendizagem, ou seja, aspetos do meio local.

Inicialmente, instigou-se um diálogo em grande grupo com o intuito de se explorar cada uma das imagens, efetuando-se as seguintes questões: “*Estas imagens retratam que festividade?*”, “*O Natal festeja-se em que dia e em que mês?*” e “*Nas vossas casas, o que fazem para celebrar o Natal?*”. Sublinhe-se que neste momento muitos outros assuntos foram debatidos mediante as afirmações dos alunos.

- “Se eu estivesse sozinho em casa com os presentes, o Natal ia ser triste!”

Diário de Bordo, 14 de dezembro de 2020

Figura 45

Imagens alusivas à época natalícia



Findado o diálogo, com base nestas imagens, propôs-se uma breve atividade de iniciação à escrita. Assim, primeiramente, cada aluno escreveu uma frase secreta referente à sua imagem predileta. Posto isto, individualmente, procederam à leitura das frases na tentativa de a turma associá-las à imagem correta.

Figura 46

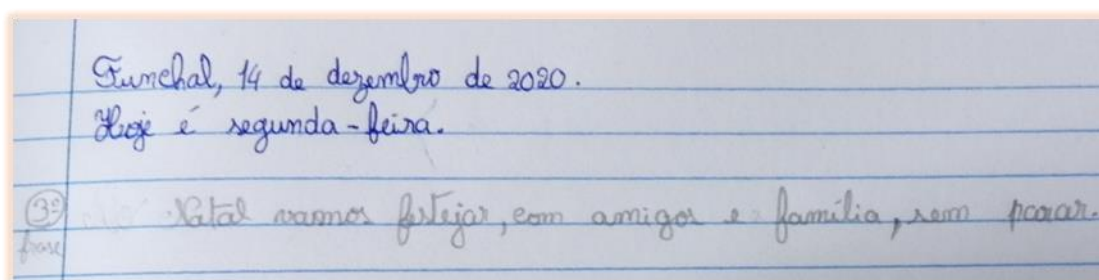
Momento dedicado à redação das frases de Natal



Neste momento os alunos criaram frases criativas, sendo algumas delas mais literais face à imagem selecionada. No entanto, alguns alunos optaram por elaborar frases mais complexas de forma a dificultar a descoberta da imagem, verificando-se assim um certo espírito saudável de competição.

Figura 47

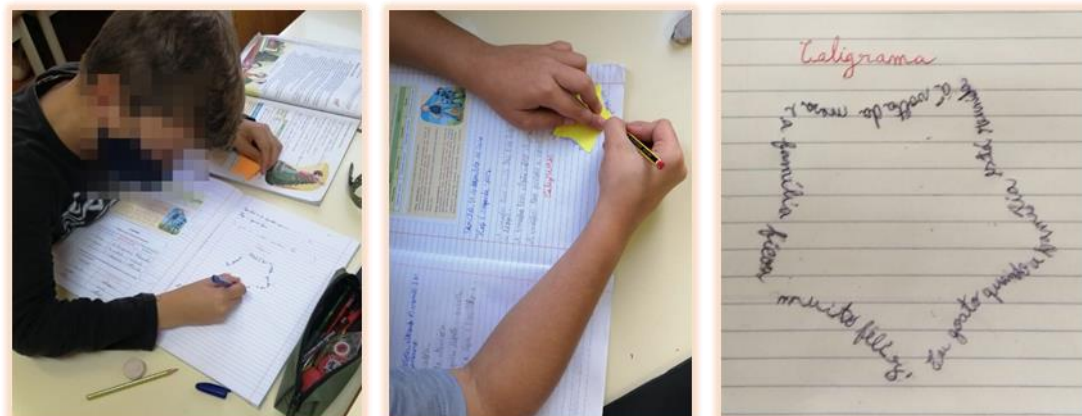
Frase elaborada por um dos alunos



Com as frases concebidas por cada aluno, ainda se sugeriu a elaboração de um caligrama simples em formato de estrela. Saliente-se que para aqueles alunos com mais dificuldades disponibilizou-se um molde para que fosse efetuado o seu contorno. Proporcionar igualdade de oportunidades educativas aos alunos não é apenas fazer com que todos tenham os mesmos recursos, mas ter-se consciência de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma (Alonso et al., 1997, cit. por Resendes & Soares, 2002).

Figura 48

Momento de elaboração do caligrama



Criado um ambiente propício à aprendizagem em torno desta temática, por sugestão da professora cooperante, explorou-se o texto narrativo “Mistérios de Natal” da autoria de Alice Vieira, presente no manual. Assim sendo, antes da leitura do texto, explorou-se a capa do livro onde este se encontra inserido e, por se considerar o diálogo/debate momentos fundamentais da ação pedagógica, colocou-se as seguintes questões: “*Quais serão os mistérios de Natal?*”, “*Porque será que a capa deste livro contém a imagem de um Pai Natal?*” e “*O que sabem sobre a história do Pai Natal?*”.

Após a leitura da narrativa, colocou-se diferentes questões acerca do tipo de texto e das suas características, procedendo-se à identificação do autor, das personagens principais, do tempo e do espaço onde se desenrolava a ação narrativa. Do mesmo modo, orientou-se o processo de interpretação textual.

Pelo facto de o texto trabalhado abordar alguns dos mistérios em torno da veracidade da existência do Pai Natal, após o intervalo, “misteriosamente” surgiu na sala de aula uma caixa fechada com quatro cadeados, acompanhada de uma mensagem.

- Só pode ter sido o Pai Natal a deixar!

Diário de Bordo, 14 de dezembro de 2020

Figura 49

A caixa mistério



Na mensagem que acompanhava a caixa era solicitada a ajuda dos alunos na resolução de quatro enigmas matemáticos, que possibilitavam a abertura de cada um dos cadeados e, conseqüentemente, a descoberta do seu conteúdo. Estes enigmas estavam escondidos pela sala, sendo necessário a turma encontrá-los (ao longo da procura utilizou-se a TAF – quente, morno ou frio, para auxiliar os alunos).

Figura 50

Enigmas com as chaves dos cadeados



Ao longo das buscas realizadas, quando os alunos encontravam um dos enigmas, procedia-se à distribuição do mesmo pelos restantes elementos da turma. O cadeado apenas seria aberto quando o problema matemático fosse corretamente resolvido por todos. Saliente-se que estes enigmas envolviam as quatro operações matemáticas, visando-se de uma forma dinâmica desenvolver nos alunos o raciocínio lógico-matemático. Guzmán (1991) afirma que as situações problemáticas que envolvem o raciocínio matemático assemelham-se de certa forma a um verdadeiro jogo, no qual os alunos de uma forma estimulante poderão aplicar “os processos de raciocínio admitidos como válidos no campo matemático” (p. 39).

Figura 51

Resolução dos enigmas e abertura dos cadeados



Tendo sido resolvidos todos os enigmas e aberta a caixa, os alunos depararam-se com algumas frases alusivas ao texto narrativo trabalhado. Após terem sido lidas, com as mesmas reviu-se algumas questões gramaticais envolvendo o sujeito e o predicado.

- “Não me digam que o Pai Natal esteve a assistir à nossa aula.”

Diário de Bordo, 14 de dezembro de 2020

A implementação desta atividade foi sem dúvida gratificante a vários níveis. A criação de um ambiente de mistério em torno dos conteúdos abordados aguçou a curiosidade dos alunos e o seu empenho na realização das tarefas propostas. A alusão a situações imaginárias tornou o ensino da matemática mais lúdico e apelativo, constatando-se no ato da resolução dos enigmas perseverança e determinação por parte da turma. Em consonância com Rapazote (2001), proporcionar um ensino criativo constitui uma forma de contrapor o ensino tradicionalista, que não dá espaço à imaginação do aluno. Assim, enquanto interveniente ativo do processo de ensino-aprendizagem, “o docente é o elemento-chave que deverá optar por uma abordagem criativa aos conteúdos programáticos [...]” (p.219).

7.1.2 | Que materiais são bons condutores de corrente elétrica?

Abrangendo a área do Estudo do Meio, a atividade experimental “*Que materiais são bons condutores de corrente elétrica?*” realizou-se no dia 15 de dezembro de 2020, sendo que a sua implementação procurou incluir uma perspetiva prática e experimental na abordagem à eletricidade.

De acordo com Sá (2002), o Ensino Experimental das Ciências no 1.º CEB pode ser visto como um elemento crucial para a transformação da escola num lugar de prazer, satisfação e realização pessoal, na medida em que proporciona aos alunos oportunidades de exploração do mundo que os rodeia, suscitando assim uma curiosidade natural. Para além disso, é através da aprendizagem ativa que os alunos poderão construir o seu conhecimento científico, utilizando, para isso, o método científico que incorpora a

previsão, a observação, a comparação e a reflexão, adquirindo, assim, níveis de conhecimento mais complexos e amplos.

Com o objetivo de se dar seguimento à exploração de algumas curiosidades da época natalícia e com recurso à imagem da árvore de Natal utilizada na atividade supramencionada, promoveu-se um diálogo com os alunos partindo das seguintes questões: *“O que está a iluminar esta árvore?”*, *“De onde será que vem a energia elétrica usada para iluminar a cidade do Funchal no Natal?”*, *“O que será necessário para acender uma lâmpada?”*. Através destas questões pretendia-se verificar os conhecimentos prévios dos alunos em torno desta temática, evidenciando-se, posteriormente, as possibilidades de produção da eletricidade e clarificando-se o funcionamento de um circuito elétrico.

No passado pensava-se erroneamente que os alunos chegavam à escola como “tabuas rasas”, isto é, sem conhecimentos prévios. Todavia, atualmente, sabe-se que os alunos trazem consigo ideias prévias com as quais interpretam o mundo. Nesta vertente, Pereira (1992) defende que o sistema de ensino deve ter como principal preocupação a valorização das conceções dos alunos, ou seja, o professor deve procurar conhecer, compreender e valorizar essas conceções para que possa possibilitar as mudanças concetuais necessárias.

- “Para acender uma lâmpada é preciso ligar os fios!”

Diário de Bordo, 15 de dezembro de 2020

Debatidos os conceitos mais gerais em torno da eletricidade, aferiu-se as conceções prévias dos alunos sobre os materiais bons/maus condutores de corrente elétrica. Para tal, recorreu-se à TAF “Bilhetes à entrada e à saída”. Assim sendo, primeiramente, implementou-se os bilhetes à entrada, que constituem “[...] a resposta de um aluno a uma opinião, crença ou pergunta a que o professor pede para responder, relacionada com a matéria que vai ser tratada a seguir” (Lopes & Silva, 2012, p.49). Neste caso, cada aluno procedeu ao preenchimento de uma tabela na qual assinalaram os materiais que consideravam ser bons/maus condutores elétricos.

Figura 52

Preenchimento dos bilhetes à entrada



Preenchidos os bilhetes à entrada, deu-se início à realização da atividade experimental. Para tal, recorreu-se a um circuito elétrico que, numa fase inicial, foi explorado pelos alunos na tentativa de compreenderem a sua constituição.

Figura 53

Circuito elétrico



Num momento posterior, apresentou-se os materiais que seriam testados no circuito, sendo que dois alunos à vez se dirigiram à frente para testá-los. Deste modo, a turma pôde constatar se a lâmpada acendia ou não com os diferentes objetos. No final da experimentação, solicitou-se aos pares que colocassem os materiais na mesa dos bons condutores/ maus condutores, consoante a sua categoria.

Pelo facto desta atividade possibilitar aos alunos um envolvimento direto na manipulação de variáveis, verificou-se elevado entusiasmo e curiosidade em constatar se a lâmpada acendia ou não com os diversos materiais presentes na tabela que tinham preenchido no início da aula. De facto, as experiências são muito mais do que a mera manipulação de objetos ou de instrumentos, sendo que aquilo que está por detrás de uma atividade experimental, como o observar, questionar, prever, interpretar, refletir, comunicar e interagir, é o que realmente gera o conhecimento no aluno (Martins et al., 2007).

Figura 54

Realização da atividade experimental



Depois de testados todos os materiais no circuito elétrico, efetivando a participação de cada um dos alunos, alguns elementos da turma sugeriram testar no circuito outros objetos, ou seja, objetos pessoais.

Figura 55

Testagem de outros objetos no circuito elétrico



Realizada a atividade experimental, promoveu-se um diálogo na tentativa de se aferir a que conclusões a turma tinha chegado. Neste sentido, os alunos demonstraram compreender que quando a lâmpada acendia significava que o objeto era um bom condutor, isto é, a corrente elétrica atravessava-o com facilidade. Compreenderam, igualmente, que a lâmpada acendeu sempre que foi colocado no circuito elétrico um objeto feito de metal, contrariamente aos objetos compostos por plástico, madeira, vidro, papel, cortiça e tecido. Neste momento também se reforçou que para fazer acender uma lâmpada é necessário haver um circuito elétrico fechado, composto por uma fonte de alimentação (pilha) e por um recetor (lâmpada), que devem estar ligados entre si por fios condutores.

No final desta atividade os alunos preencheram os bilhetes à saída, através dos quais pôde-se averiguar os conhecimentos adquiridos durante e após a atividade experimental.

Preenchidos os bilhetes à saída, verificou-se que ocorreu uma mudança concetual na maioria dos alunos. Por este motivo, através desta TAF, conseguiu-se apreender as concessões prévias e posteriores dos alunos à realização da atividade experimental. Ao observar e organizar os dados, visualizou-se as mudanças concetuais dos alunos e, por sua vez, compreendeu-se o porquê de persistirem algumas dúvidas.

7.1.3 | Jogo da Glória – As prendas do Pai Natal

Durante as atividades proporcionadas em torno dos mistérios que a época natalícia nos reserva, no dia 16 de dezembro de 2020 terminou-se a exploração desta temática através da realização de um jogo de tabuleiro inspirado no Jogo da Glória. Com esta atividade pretendia-se, de uma forma lúdica, aferir as dificuldades/potencialidades dos alunos no ato de multiplicação e divisão.

Moreira e Oliveira (2004) realçam que “existe um potencial pedagógico no jogo que deve ser integrado nas metodologias utilizadas na Educação Matemática” (p.84). Neste sentido, salientam que o jogo auxilia no desenvolvimento do raciocínio e na aquisição de conceitos matemáticos. Para além disto, referem que os jogos constituem um recurso valioso de diagnóstico, permitindo detetar as potencialidades e as limitações específicas dos alunos nos conceitos, raciocínio e técnicas matemáticas.

Na pré-implementação do jogo, começou-se por formar grupos de quatro elementos. Apesar deste jogo apresentar uma vertente mais competitiva, no qual geralmente apenas um aluno poderá ser o vencedor, a constituição dos grupos fez-se por níveis de competência. Os grupos heterogéneos, no que respeita à competência, parecem mais adequados em termos de trabalho cooperativo (Dean, 2000, cit. por Morgado, 2003). Assim sendo, adotando este critério, pretendia-se que ao longo do jogo os alunos partilhassem os seus conhecimentos e demonstrassem atitudes de interajuda. Destaque-se ainda que para a implementação desta atividade modificou-se a disposição das mesas da sala de aula. Segundo Lopes e Silva (2009b), o professor deve otimizar o espaço na sala de aula para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente.

Posto isto, em grande grupo, procedeu-se à exploração do tabuleiro do jogo. Para tal, transmitiu-se à turma que o “Pai Natal” tinha uma lista muito extensa de prendas para entregar em casa de todas as crianças, mas que não o conseguia fazer sozinho. Por este motivo, cada aluno teria de ajudá-lo a colocar as prendas perto da árvore de Natal, que se situava no centro do tabuleiro. No entanto, realçou-se que o “Pai Natal” só aceitava ajudantes que efetuassem bem os cálculos matemáticos envolvendo a divisão e a multiplicação.

Figura 56

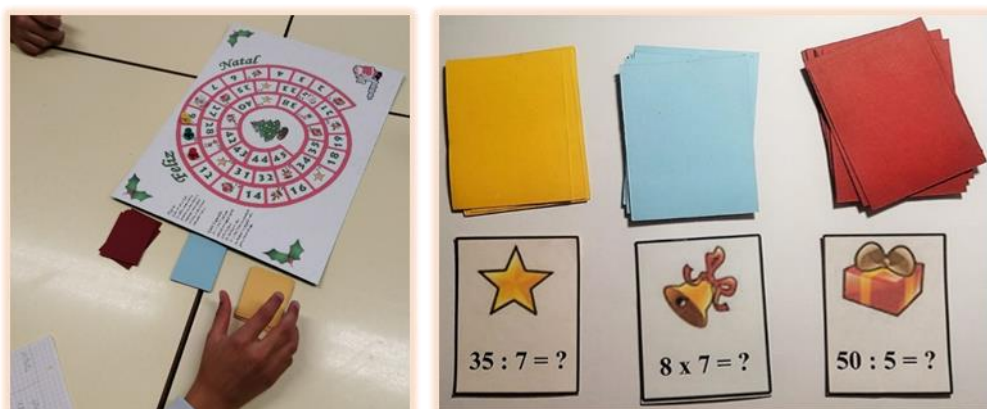
Tabuleiro do jogo



Neste momento também se explicitou as regras do jogo, salientando-se que em todos os grupos a ordem de jogada definir-se-ia através do lançamento inicial do dado. Posto isto, evidenciou-se que caso o peão parasse numa casa com uma prenda, estrela ou sino o aluno teria de retirar o cartão correspondente ao símbolo e responder a uma operação matemática (divisão/multiplicação). Se o aluno efetuasse corretamente o cálculo avançava o número de casas representado no dado, caso contrário teria de recuar duas casas. Tal como em todos os jogos da glória, existiam casas específicas que alteravam por completo o rumo do jogo.

Figura 57

Cartões com as operações matemáticas



Quando se iniciou o jogo, assumiu-se uma atitude de mediador da aprendizagem, dando-se espaço para que os alunos interagissem. No entanto, ao longo desta dinâmica, em nenhum momento se deixou de ter um papel ativo na atividade que se estava a implementar. Nesta linha, o foco estava em ajudar e estimular os alunos, orientando o seu pensamento e, desta forma, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades que surgissem.

Figura 58

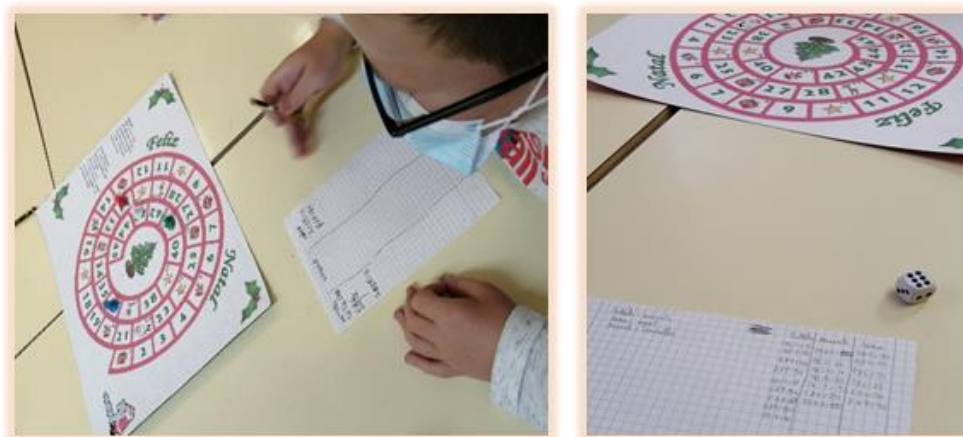
Realização do Jogo da Glória



No desenrolar do jogo, a resolução das operações matemáticas foi encarada pelos alunos de forma positiva. No entanto, a maior parte da turma recorreu à folha de rascunho para resolver, principalmente, operações envolvendo divisões simples, demonstrando assim pouca desenvoltura no cálculo mental. Ainda assim, poucos foram os alunos que tiveram de recuar “casas” no jogo por não terem efetuado corretamente os cálculos, devendo este facto à partilha de conhecimentos entre os alunos.

Figura 59

Momentos do jogo dedicados à resolução das operações matemáticas



Num ensino em que a falta de motivação e de interesse por parte dos alunos é cada vez mais notória, torna-se fundamental a adoção de estratégias que fomentem o gosto pela aprendizagem (Balacho & Coelho, 2001). Com isto, acredita-se que o jogo deva fazer parte dos recursos essenciais aquando da lecionação. No entanto, a sua presença por si só não leva à aprendizagem dos alunos, é necessário que se consiga estabelecer um fio condutor entre o jogo e os alunos, demonstrando a intencionalidade pedagógica que está por detrás do mesmo.

Optar por usar este recurso foi, sem dúvida, uma mais-valia, pois o grupo de alunos captou a finalidade do jogo e envolveu-se ativamente nos conteúdos que estavam a ser trabalhados. Quando a atividade lúdica detém uma intencionalidade pedagógica, a aprendizagem significativa é facilmente propiciada.

7.2 | Projeto de Investigação-Ação

7.2.1 | Enquadramento da Problemática

O presente projeto de IA assume um carácter qualitativo, uma vez que pressupõe o esclarecimento de questões educativas observáveis no seu ambiente natural de ocorrência. Assim sendo, na semana dedicada à observação do grupo de alunos do 4.º A, assumiu-se uma atitude investigativa na tentativa de se estabelecer uma compreensão mais esclarecedora das potencialidades/dificuldades da turma. Segundo Bogdan e Biklen

(1994) quando a abordagem qualitativa começa a fazer parte do cotidiano dos futuros professores, dá-lhes a possibilidade de “tornarem-se observadores mais atentos do meio escolar como um todo, auxiliando a transformar a sua formação num esforço mais consciente” (p.285).

Nesta senda, ao observarem-se as dinâmicas estabelecidas na sala de aula, identificou-se nos alunos certo desinteresse nos momentos dedicados à produção textual. Geralmente esta tarefa era realizada em grande grupo, sendo poucos aqueles que exprimiam a sua opinião ao longo da idealização do texto. Deste modo, através de um diálogo estabelecido com a professora cooperante, procurou-se compreender as razões pelas quais se verificava tal situação. Assim, concluiu-se que o défice de vocabulário e a falta de estimulação nesta área constituíam o foco da desmotivação dos alunos.

Pretendendo-se suprir estas condicionantes, tornou-se necessário refletir e investigar sobre de que forma os alunos poderiam ampliar as suas competências no domínio da linguagem escrita. Para tal, efetuou-se uma revisão literária preliminar, na qual se identificaram estratégias adequadas a serem implementadas no ato de intervenção pedagógica.

Nesta revisão, compreendeu-se que a efetiva aprendizagem da escrita necessita, atualmente, “de ser assistida por um professor que cumpra a função de mediador, entendendo-se essa mediação como um dispositivo ao mesmo tempo pedagógico e didático” (Pereira, 2008, p.93). Por meio desta afirmação, formulou-se a seguinte questão orientadora do projeto de IA:

- “De que forma a turma do 4.º A poderá desenvolver competências de escrita, através de uma motivação intrínseca?”

A partir da questão idealizada, adotaram-se estratégias que foram implementadas na tentativa de colmatar a problemática identificada na turma. Pelo facto deste projeto ter-se desenvolvido num curto período de tempo, torna-se utópico extrair os resultados das ações pedagógicas. Contudo, tecer-se-ão considerações acerca das estratégias operacionalizadas.

7.2.2 | Estratégias de Intervenção Pedagógica

Quando pensamos em estratégias para uma aprendizagem da escrita no ensino básico, vem-nos de imediato à mente um vasto leque de atividades e de exercícios que podem ser realizados pelos alunos. Contudo, Pereira (2008) defende que essas estratégias apenas têm “validade pedagógico-didática se o professor for capaz de lhes atribuir significação, ou seja, se ele for capaz de lhes atribuir racionalidade, compreendendo-as na sua formulação mais profunda e entrevendo as possibilidades cognitivas que encerram” (p.60).

Neste sentido, apresentar-se-ão as estratégias aplicadas na tentativa de melhorar a produção escrita dos alunos, explicitando-se a sua intencionalidade pedagógica. Realce-se que para cada estratégia será apresentada apenas uma atividade, todavia estas estratégias foram utilizadas com alguma frequência, visando contribuir para a redução das limitações dos discentes face à escrita e, conseqüentemente, melhorar a qualidade das suas produções.

Estratégia I – Promover a escrita criativa

Em consonância com Leitão (2008), a escrita criativa constitui um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico, como também de desenvolvimento pessoal. “Escrever de forma criativa conduz assim os alunos a um esforço inteligente na construção dos significados textuais [...]” (p. 32). Para além disto, a escrita criativa permite “levar alguém a escrever de forma mais desenvolta, mais livre, mais... criativa” (Santos & Serra, 2011, p. 178).

Nesta vertente, “o escritor criativo faz a mesma coisa que uma criança quando brinca e reorganiza o mundo ao seu gosto usando a imaginação e a fantasia como matéria-prima” (Freud, s.d., cit. por Norton, 2001, p.25).

Como forma de estimular a escrita criativa, no dia 11 de novembro de 2020, sugeriu-se a criação de um “poema vertical”, isto é, de um acróstico com as letras iniciais das palavras “São Martinho”. Para tal, começou-se por projetar um vídeo referente a um poema de Ilona Bastos intitulado “*A Lenda de São Martinho*”. Com a visualização deste

vídeo, pretendia-se motivar e inspirar os alunos aquando da criação dos seus “poemas verticais”. Na realidade, Pereira (2008) defende que uma didática da escrita no ensino básico carece cada vez mais de motivação e envolvimento por parte dos alunos. Assim, considera que cabe ao docente, desde logo, fomentar na turma entusiasmo pela criação de textos.

Figura 60

Momento de visualização do vídeo

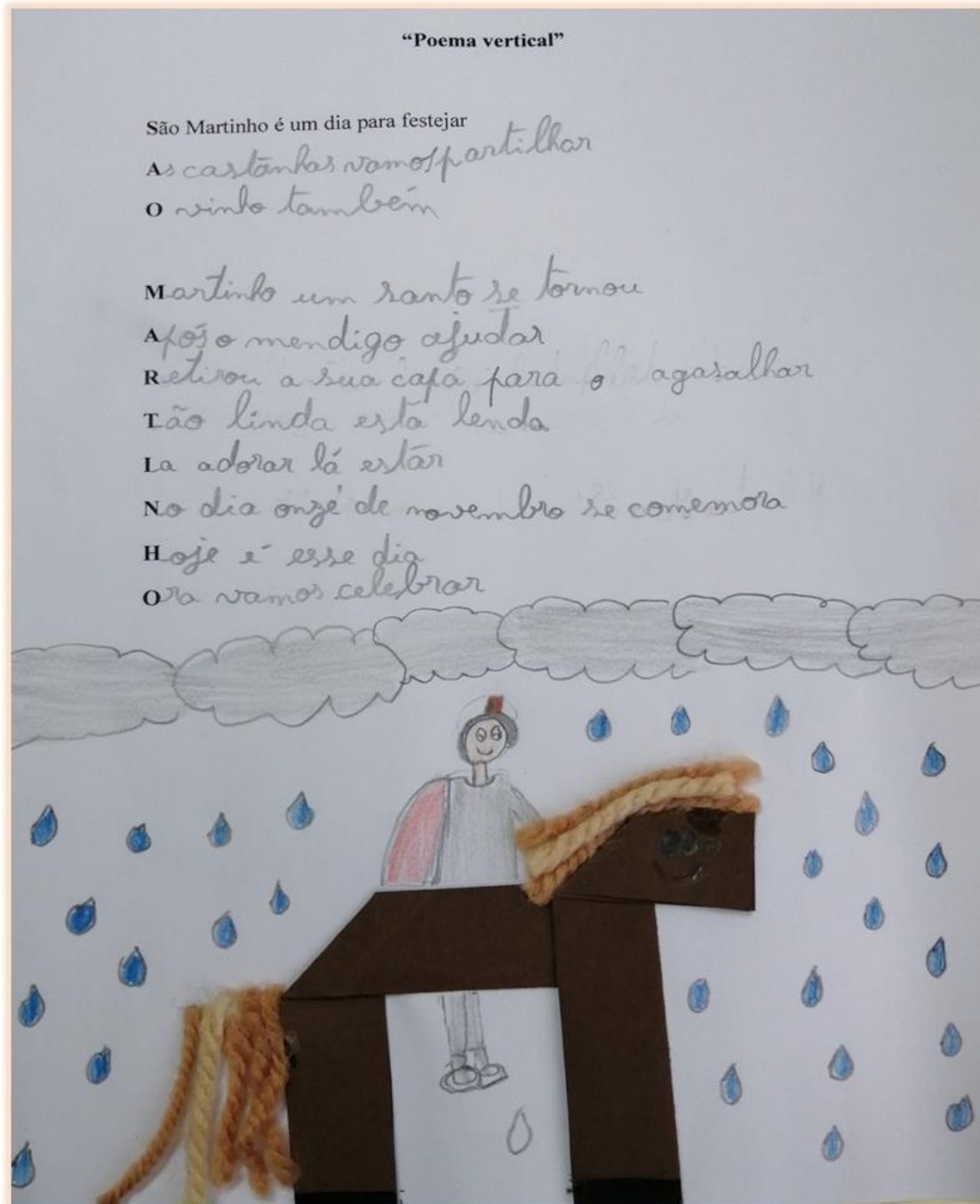


Promovido um diálogo sobre esta festividade, privilegiando a participação de todos e procurando enaltecer o contributo de cada um, explorou-se alguns aspetos do poema apresentado. Posto isto, individualmente, os alunos procederam à criação do seu poema vertical.

No momento em que se idealizou esta atividade, considerou-se que os alunos pudessem apresentar algumas dificuldades em iniciar a escrita do poema. Por este motivo, optou-se por criar a primeira frase do acróstico, isto é, para a letra “S”. Esta decisão potencializou, positivamente, a efetiva compressão da tarefa, uma vez que na produção escrita, é fundamental que se forneça aos alunos os meios necessários para que eles possam expor “os seus saberes de forma clara, concisa e criativa” (Contente, 2000, p.28).

Figura 61

Poema vertical elaborado por um dos alunos



No momento de idealização do poema, em alguns alunos, verificou-se nítidas dificuldades em seguir as características estruturais do texto poético e em redigir corretamente algumas palavras. Por este motivo, ao circular pela sala, tornou-se necessário efetuar uma revisão textual das produções dos alunos, alertando-os para

eventuais erros ortográficos e incumprimento estrutural. No entanto, apesar de se salientar a necessidade de efetuarem alguns ajustes textuais, respeitou-se a ideias de cada aluno e, conseqüentemente, o seu espírito criativo. Para Bach (2001), a criatividade de um indivíduo apenas se pode exprimir na ausência de qualquer julgamento. Deste modo, “para que um aluno produza um texto sem qualquer receio, é necessário que ele se sinta confiante” (p.23).

Terminada a elaboração dos poemas e realizada uma atividade de Artes Visuais complementar à escrita criativa, cada aluno procedeu à apresentação do seu texto poético. Este momento demonstrou-se fundamental, pois os alunos sentiram que as suas produções foram valorizadas. Barbeiro e Pereira (2007) salientam que a escrita, não só enquanto processo, mas também como produto, deve ser valorizada. De acordo com tal propósito, é crucial que as produções dos alunos sejam partilhadas e apreciadas pelos restantes colegas, incentivando assim o interesse por esta prática.

Com a realização desta atividade, verificou-se que os acrósticos constituem um excelente meio de apelar à criatividade no ato da escrita. Nos “poemas verticais” criados pelos alunos visualizou-se um certo sentido poético e peculiar criatividade na construção frásica. Para além disto, embora as palavras dos acrósticos fossem as mesmas, observou-se a idealização de textos únicos e imaginativos, transparecendo o cunho pessoal de cada aluno.

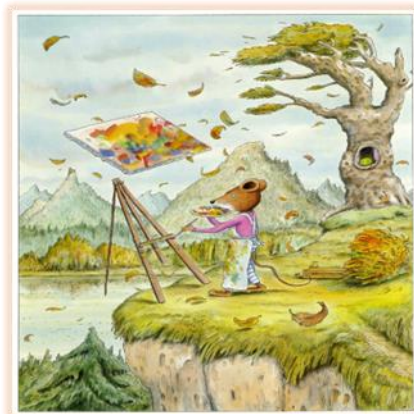
Estratégia II – Escrever para.... narrar por meio de uma ilustração

“A narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura de todas estas substâncias” (Barthes, 1972, cit. por André, 2018 p. 49).

Tendo-se já trabalhado, em aulas anteriores, a estrutura do texto narrativo, no dia 18 de novembro de 2020 propôs-se aos alunos a criação de uma narrativa a partir de uma ilustração associada à temática do outono. Na seleção desta imagem, teve-se em atenção a importância da presença de uma personagem principal e a fácil identificação do local onde esta se encontrava, auxiliando os alunos no momento de planificação textual.

Figura 62

Ilustração para a elaboração do texto narrativo



Tendo em consideração o modelo de Flower e Hayes, o processo de composição da escrita implica três etapas: a planificação, a textualização e a revisão (Gomes et al., 2016). Neste sentido, tendo sido selecionada a temática para a redação da narrativa, cada aluno começou por proceder à sua planificação individual. De referir que no momento de planificação, os alunos preencheram uma tabela na qual definiram os aspetos a ser tratados na introdução, no desenvolvimento e na conclusão.

Figura 63

Planificação do texto narrativo



Tomadas algumas decisões na planificação inicial, os alunos procederam à construção dos seus textos. Segundo Barbeiro (2003) na componente de redação o indivíduo transformará o seu plano num texto, no entanto, “o percurso para chegar da planificação inicial à representação escrita poderá não ser imediato ou automático” (p.75). Efetivamente, numa fase inicial, constatou-se que os alunos ainda necessitavam de expandir as suas ideias, prosseguindo uma incessante busca por mais expressões linguísticas que permitissem potenciar o desenvolvimento do texto.

Figura 64

Texto narrativo produzido por um dos alunos

1. Planificação do texto narrativo:

Introdução	Quando?	Num dia de sol...
	Onde?	Ao pé do rio
	Quem?	A rapariga Renata
Desenvolvimento	O quê?	A pintura ficou presa na árvore
	Como?	A pintura voou
Conclusão	A rapariga Renata procurou-a	

2. Elabora o teu texto narrativo.

(título) A pintura perdida

Uma vez, uma Rapariga chamada Renata. Ela decidiu, num dia de sol, dar um passeio pelo rio, e levou consigo o seu quadro e as suas aquarelas de mil cores. Quando chegou ao seu destino, preparou o material e começou a pintar a linda paisagem que do rio se via.

Um tempo depois, começou a dar muito vento e a pintura voou. Os seus amigos, os pássaros, ajudaram-na a agarrar a pintura. Mas tanto se ficou presa numa árvore.

Os pássaros tentaram agarrá-la tantas vezes que se cansaram. A rapariga Renata decidiu uma maneira de apagar a sua pintura, e a ideia nasceu na forma de trabalho em equipa. Da última vez, conseguiram, porque fazendo trabalho em equipa conseguiu-se tudo.

3. Efetua a revisão do teu texto.

	Sim	Não
Segui a estrutura do texto narrativo	X	
Evitei repetir palavras utilizando, pronomes e sinónimos	X	
Utilizei conetores discursivos	X	

Ao longo do processo de escrita alertou-se os alunos para que efetuassem uma revisão textual, na tentativa de procederem à correção de expressões linguísticas e de adequarem o que já tinham escrito aos requisitos do texto narrativo.

No momento final de textualização, o indivíduo deve olhá-lo “para avaliar a sua adequação em relação aos objetivos [...]” (Barbeiro, 2003, p.99). Deste modo, ao perspetivarem os seus textos globalmente, os alunos tiveram de assinalar numa tabela o (in)cumprimento dos objetivos.

Por fim, propôs-se a leitura dos textos, permitindo um diálogo em grande grupo sobre os mesmos. Saliente-se que as produções foram recolhidas para que se efetuasse uma revisão final, na qual se detetaram algumas falhas principalmente associadas à pontuação.

A elaboração dos textos narrativos, tendo em consideração o processo estruturado da escrita, demonstrou-se dinâmica, criativa e singular. Tendo por base uma simples imagem, os alunos produziram textos únicos e imaginativos. Para além disto, devido à planificação inicial, verificou-se nas produções da turma melhorias na coesão e coerência textuais. Fatores estes que asseguram “a aceitabilidade lógica, a organização sequencial e a gramaticalidade de um texto” (Marques, 2003, p. 104). Assim, considera-se que o momento de planificação se constituiu fundamental, pois auxiliou os alunos na conceção da narrativa. Apesar de ser nítida esta melhoria, sabe-se que o processo de escrita é algo moroso, que necessita de uma contante prática para que sejam ampliadas as competências dos alunos nesta área.

Estratégia III – Escrever para.... informar através do folheto

De acordo com Sim-Sim (2007), o texto informativo tem por objetivo descrever, explicar e transmitir informações factuais ou opiniões sobre um determinado assunto, sendo este género textual identificado em jornais, revistas, artigos, panfletos, entre outros.

Todavia, geralmente, na sala de aula este tipo de texto é apresentado aos alunos por meio da notícia, sendo a produção escrita limitada a este recurso. Neste sentido, com o intuito de contrapor esta habitual opção, no dia 24 de novembro de 2020 propôs-se aos

alunos uma atividade de produção escrita envolvendo a criação de folhetos. De facto, Seix (2005) reconhece que o ensino da escrita deva ser diversificado, recorrendo-se à utilização de estratégias diferenciadas e de diferentes situações de aprendizagem.

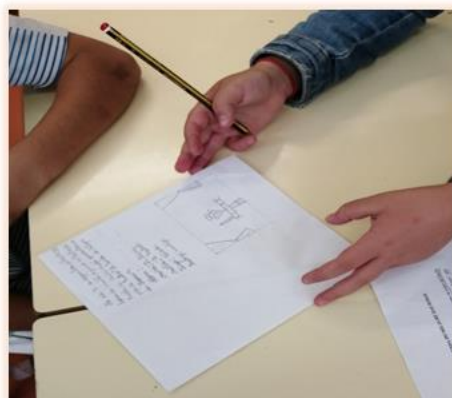
De forma a iniciar esta abordagem, começou-se por formar grupos de quatro alunos, distribuindo-se por cada um deles diferentes folhetos. Posto isto, promoveu-se um diálogo no qual cada grupo, com base na leitura e análise do seu folheto, partilhou com a turma as suas características e finalidades. Saliente-se que já haviam sido introduzidas, por meio de uma notícia, as especificidades do texto informativo.

Discutida a estrutura e as finalidades desta excelente ferramenta de comunicação, cada grupo procedeu à criação do seu folheto. Pelo facto de nesta semana ter-se desenvolvido com a turma diversas atividades intimamente relacionadas com a lenda do Milagre das Rosas, sugeriu-se que os folhetos fossem elaborados como meio de divulgação de uma ideia criativa do grupo, como por exemplo um evento cultural, relacionado com esta lenda da História de Portugal.

Selecionada a temática central, cada grupo procedeu à idealização do seu panfleto. Neste momento os alunos demonstraram boa capacidade em cooperar, verificando-se uma autoatribuição de papéis, isto é, enquanto dois alunos idealizavam as ilustrações do panfleto os restantes elementos do grupo ocupavam-se da produção textual.

Figura 65

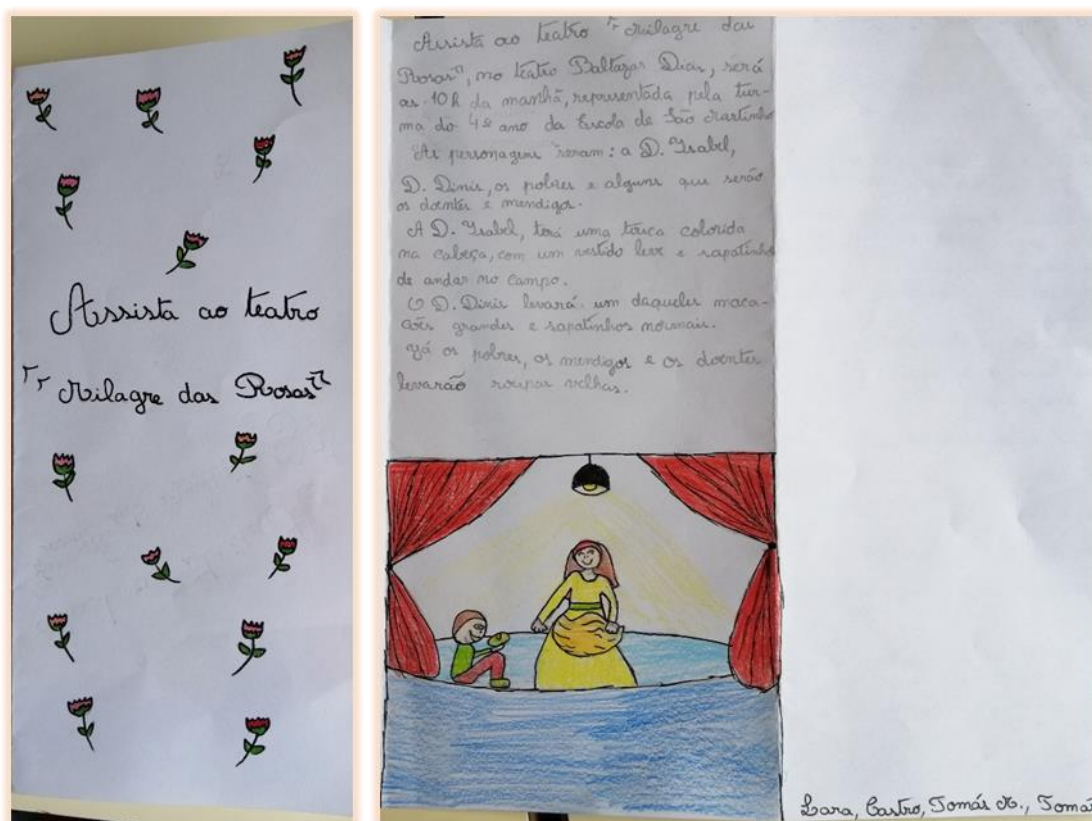
Momento de idealização dos panfletos



Concluída a elaboração dos panfletos, verificou-se que os grupos seguiram cuidadosamente os aspetos estruturais debatidos no início da atividade. Os títulos criados estavam apelativos, os desenhos captavam a atenção do leitor e as frases elaboradas eram simples, claras e objetivas. Apenas identificaram-se alguns erros ortográficos e de pontuação que, posteriormente, foram corrigidos.

Figura 66

Folheto elaborado por um dos grupos



Efetuada a revisão dos textos produzidos por cada grupo, solicitou-se aos alunos a apresentação das suas produções aos restantes colegas. De realçar que, após cada apresentação, a turma teve a possibilidade de tecer comentários acerca dos trabalhos apresentados. No momento das apresentações orais foi possível constatar em alguns alunos certa timidez e pouca desenvoltura comunicativa, reforçando assim a necessidade de se implementar mais atividades deste género.

Figura 67

Apresentação dos folhetos



Na realização da presente atividade comprovou-se a importância de se proporcionar aos alunos momentos de escrita diversificados. Assim, a criação dos folhetos foi encarada pelo grupo como sendo uma novidade, verificando-se motivação, empenho e dedicação no momento de produção escrita. Prova disto, foram os panfletos que os alunos apresentaram no dia seguinte. Deste modo, por iniciativa própria, alguns elementos da turma decidiram criar em casa folhetos sobre temáticas atuais que lhes suscitaram interesse.

Figura 68

Folheto criado por um dos alunos sobre a Covid-19

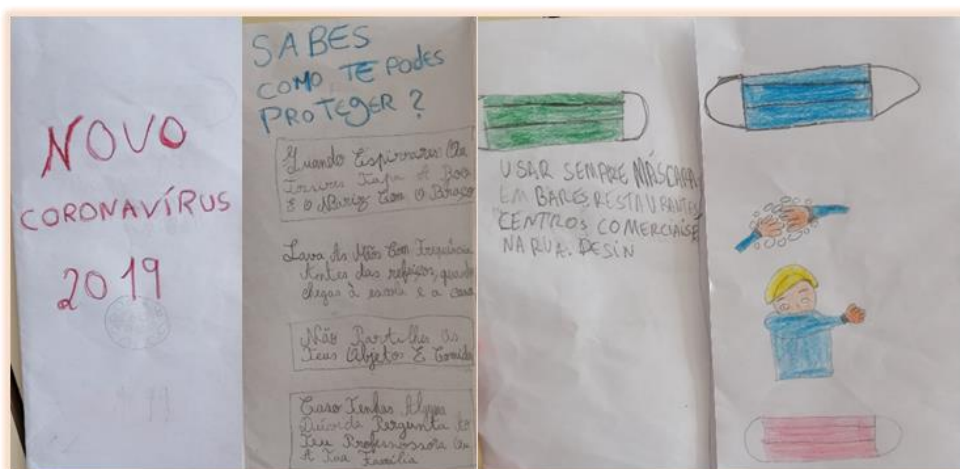
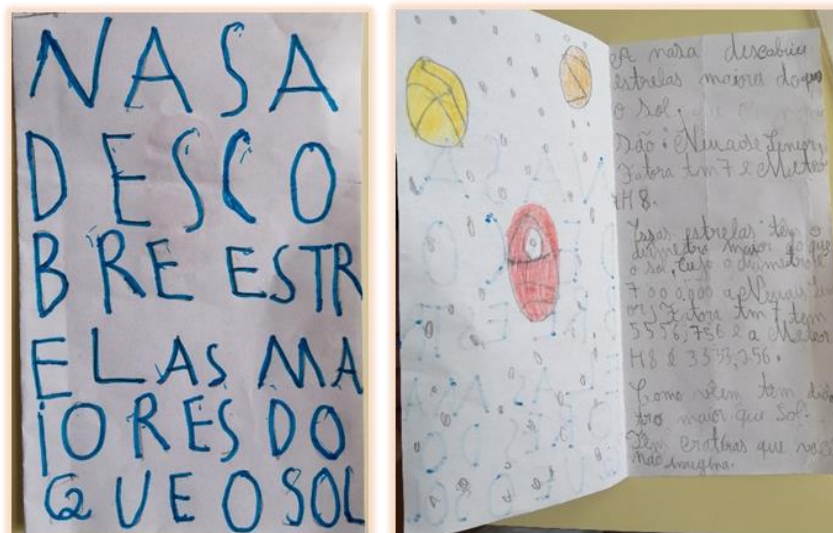


Figura 69

Folheto criado por um dos alunos sobre uma descoberta da NASA



Em conformidade com Barbeiro (2003) uma das limitações associadas ao envolvimento dos alunos no processo de escrita prende-se com o facto de nos seus “textos raramente entrarem outros destinatários para além do professor e outros contextos para além da turma e da escola” (p. 19). Efetivamente, não se pode esquecer que a escrita não engloba apenas a realidade escolar, mas também a realidade social. Logo, na escola deve-se fomentar o gosto pela escrita para que, em contextos exteriores a este ambiente, sejam redigidos textos de forma espontânea e prazerosa.

7.2.3 – Fases do Projeto

A implementação do projeto de IA em contexto do 1.º CEB teve por base a idealização de um cronograma representativo das diversas fases inerentes a esta metodologia. Nesta vertente, os pressupostos provenientes das fases de planeamento, ação e reflexão encontram-se devidamente assinalados, tendo em consideração os meses e as semanas de prática pedagógica. Saliente-se que no cronograma que se segue as semanas da PPII encontram-se incluídas, visto terem sido fundamentais na observação e análise das situações problemáticas da turma do 4.º A e, por sua vez, na definição de estratégias de resolução da questão-problema definida. Assim, o presente projeto teve início no dia 21 de setembro e terminou no dia 16 de dezembro de 2020.

Tabela 8

Cronograma representativo das fases do Projeto de Investigação-Ação

Cronograma												
Fases	Procedimentos	Duração										
		setembro		outubro			novembro			dezembro		
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a	11. ^a
Planear	Observação e recolha de dados											
	Identificação do problema											
	Revisão de literatura											
	Definição de estratégias de intervenção											
Agir	Implementação das estratégias											
Reflexão	Recolha e análise de dados											

Note-se que pelo facto deste projeto ter-se desenvolvido num curto período de tempo, tornou-se difícil averiguar o sucesso das estratégias implementadas. Para tal, seria necessário dar-se continuidade à operacionalização das estratégias até que se avaliasse e se dialogasse sobre o progresso dos alunos. Por esta razão, as fases de avaliação e diálogo não se encontram contempladas neste cronograma.

7.3 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º CEB – PPIII

O sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende de múltiplos fatores, sendo necessário identificá-los e compreendê-los para que se proporcione aos alunos momentos de aprendizagem verdadeiramente significativos. Neste sentido, no decorrer da prática pedagógica desenvolvida na EB1/PE da Ladeira, procurou-se propiciar à turma do 4.º A um ensino de qualidade, assente em princípios e requisitos didático-pedagógicos.

A questão motivacional constituiu uma das principais prioridades da ação educativa, dado o evidente desinteresse de alguns alunos pela escola atual e, conseqüentemente, pela aprendizagem. Segundo Balancho e Coelho (2001) a motivação só acontece “quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o levam à realização do ideal desejado” (p. 21). Assim, partindo dos interesses dos alunos para a implementação de um modelo criativo de ensino, progressivamente, foi-se constatando um maior entusiasmo e envolvimento da turma perante as tarefas propostas.

O desenvolvimento de competências de escrita através de uma motivação intrínseca também constituiu um dos objetivos da PPIII. Deste modo, quando intrinsecamente motivados, os alunos encararam o processo de escrita de uma forma mais desafiadora, interessante e prazerosa. Tal como defende Fontaine (2005), a motivação constitui o aspeto dinâmico da ação, sendo “necessária para iniciar qualquer ação, mantê-la ou terminá-la” (p.11). É, portanto, a eminente dedicação e perseverança que cada aluno transpõe na realização do seu trabalho.

Como forma de suscitar o interesse e a compreensão dos alunos face aos conteúdos abordados, recorreu-se à utilização de materiais didáticos que constituíram uma alternativa para diversificar as atividades, tornando-as mais apelativas. No entanto, a utilização desses materiais teve sempre como finalidade os objetivos previamente delineados para a atividade, evitando-se fazer um uso ineficaz dos mesmos (Cavalcante, 2007).

Nas atividades implementadas ainda se procurou incutir momentos de aprendizagem cooperativa, visando-se a interação e a partilha de conhecimentos entre os alunos. Assim, optou-se pela formação de pequenos grupos de trabalho heterogéneos, pois “a colaboração com um colega de grupo mais competente, conduz ao

desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o colega se torna o objeto para o qual tende o desenvolvimento” (Fontes & Freixo, 2004, p.26).

Por considerar-se que a avaliação apresenta um contributo central e insubstituível na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, ao longo das intervenções pedagógicas, implementaram-se diversas técnicas de avaliação formativa (TAF) que possibilitaram melhorar o ensino e, por sua vez, a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, a avaliação formativa oferece ao docente uma multiplicidade de dados que o informa do seu ensino e permite melhorar a aprendizagem dos alunos. Possibilita que o professor possa conhecer melhor todos e cada um dos seus alunos e, conseqüentemente, ajustar e reajustar o ensino em função das suas características (Lopes & Silva, 2012).

Importa salientar que os dados obtidos pela implementação dessas técnicas exigiram uma constante reflexão, na tentativa de se compreender como é que a aprendizagem dos alunos estava a decorrer. Para além disto, tornou-se essencial fornecer *feedback* aos alunos com o intuito de lhes informar “onde estavam” e “como caminhar” no sentido dos objetivos pretendidos. Assim, “a avaliação formativa é intrínseca ao processo de aprendizagem, é contínua mais do que analítica, mais centrada em quem aprende do que no produto acabado.” (Petitjean, 1984, cit. por Abrecht, 1986, p.32).

Com a certeza de que a educação constitui o alicerce para a vida futura dos alunos, proporcionou-se abordagens pedagógicas capazes de fortalecer a individualidade dos alunos, dando-se assim a possibilidade de adquirirem habilidades e conhecimentos para atuar na sociedade atual com liberdade, ética e responsabilidade. Como defende Nóvoa (2009), promover a aprendizagem pressupõem instaurar novas formas de pensar e trabalhar na escola, trata-se de “construir um conhecimento que se insere numa trajetória pessoal” (p. 13).

De facto, a prática pedagógica concretizada na turma do 4.º A fez-me perceber que a escola de hoje não é mais o que era dantes, tornando-se cada vez mais urgente despertar nos alunos o gosto pela escola e pela aprendizagem. Por meio deste desafio, considero que as dinâmicas estabelecidas com o grupo de alunos e com a docente cooperante permitiram-me adquirir uma vasta bagagem de estratégias e de metodologias fundamentais para o exercício futuro da profissão docente. Assim, importa referir que a aprendizagem não é um processo linear, devendo ser equacionada numa perspetiva multifacetada.

Considerações Finais

Quando eu for grande, vou ser professor! A frase que acompanhou toda uma trajetória de vida e que me provocou um incessante anseio na tentativa de torná-la realidade. Hoje, terminado um voo para uma ambição, nada mais justo do que efetuar uma retrospectiva do percurso que me possibilitou realizar um sonho, sem deixar de referir alguns dos aspetos que marcaram todo este trajeto.

Passaram-se cinco anos de um percurso académico, cinco anos de formação docente nos quais objetivava adquirir e aprofundar conhecimentos relevantes na área da docência. Desde a fase inicial desta caminhada senti uma gradual submersão no verdadeiro significado de ser educador/professor. Assim, aprendi que a paixão pelo ensino é o principal motor capaz de proporcionar momentos e aprendizagens únicas às crianças. Para além disto, compreendi que a profissionalidade docente, num mundo repleto de imprevisibilidade e contantes mudanças, implica a adoção de uma atitude eminentemente investigativa e reflexiva, promotora de mudanças significativas nos contextos em que se intervém.

As práticas pedagógicas realizadas em díspares ambientes educativos contribuíram significativamente para que detenha esta visão, pois vivenciei momentos desafiantes e enriquecedores no decorrer de todo este processo de formação. De facto, o contacto com diversificados, autênticos e dinâmicos contextos de aprendizagem permitiram-me aplicar, em contexto real, as bases teóricas aprofundadas nas inúmeras unidades curriculares. Deste modo, creio que desenvolvi atividades devidamente fundamentadas e contextualizadas que primaram pelo modo como procurei colocar as crianças no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Com o propósito de proporcionar uma educação de qualidade, considero que assumi uma atitude crítico-reflexiva capaz de romper com os vestígios do ensino tradicional, ainda visivelmente presentes em certos aspetos educacionais da atualidade. Deste modo, procurei proporcionar momentos de aprendizagem nos quais a motivação intrínseca fosse um imperativo, a implementação de técnicas de aprendizagem cooperativa fosse recorrente e a interdisciplinaridade constituísse um meio de promover aprendizagens efetivamente significativas. Além do mais, recorrendo à metodologia de IA, detetei problemáticas com influência direta no progresso da aprendizagem de cada

grupo/turma. Assim, por meio da observação, do planeamento, da ação e da avaliação edifiquei e implementei estratégias que acreditei serem adequadas à colmatação de tais problemáticas.

Saliento, no entanto, que todo este percurso não se coaduna com a redutora e rígida implementação da teoria aquando das intervenções pedagógicas. Por esta razão, enfatizo a importância das aprendizagens que adquiri, por meio das interações e partilhas, com os diversos intervenientes educativos com os quais tive o privilégio de contactar. As crianças, bem como os adultos, facultaram-me inúmeros saberes que uma visão meramente tecnicista e teórica não me iriam permitir alcançar. Assim, todas estas experiências vivenciadas contribuíram para o desenvolvimento de uma panóplia de competências e para a aquisição de diversos recursos que, certamente, contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futuro docente.

No decurso das práticas pedagógicas diversos foram os desafios, obstáculos e preocupações com que me deparei. Neste tópico não posso deixar de referir a situação pandémica da Covid-19 e, por conseguinte, a emergência do ensino a distância. Nesta vertente, julgo que lecionar mediado por um computador, em pleno confinamento, talvez tenha sido o meu maior e inesperado desafio. No entanto, abracei-o numa perspetiva de crescimento profissional, de aprendizagem e de adaptação face à mudança. Nesta linha de pensamento, enalteço a capacidade de adaptação e perseverança de toda a classe docente que abriu as portas virtuais da aprendizagem, permitindo-me vivenciar ambas as perspetivas desta modalidade de ensino, isto é, enquanto estudante e no papel de futuro docente.

Tal como é impossível guardar e descrever todas as gotas da chuva, os limites do presente relatório impossibilitam a partilha da infinidade de momentos vivenciados nos diferentes contextos educativos. Assim, sem a intenção de encerrá-lo definitivamente, finalizo-o com um excerto de um dos poemas de Álvaro de Campos, um dos heterónimos de Fernando Pessoa, deixando-o à vossa interpretação e reflexão.

Seremos nós neste mundo apenas canetas com tinta

Com que alguém escreve a valer o que nós aqui traçamos?...

(Pessoa, 1993, p. 66)

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1986). *Avaliação Formativa*. Edições ASA.
- Aires, A. (2015). *Manual de Educação de Infância – O mundo de palmo e meio*. FEC – Fundação Fé e Cooperação.
- Albuquerque, A. M. (2001). Da literacia à ousadia: Desafios na viragem do milénio. Em M. F. Patrício (Org.), *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto Editora.
- Alves, R. (2004). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Edições ASA.
- André, M. B. (2018). *Despertar o gosto pela leitura e pela escrita: coesão e coerência na produção textual*. Edições Colibri.
- Antunes, A-M. C., Cravidão, F., & Bahia, S. (2011). Arte e ambiente – Contributos para a educação ambiental. Em L. Cunha & R. Jacinto (Eds.), *Interioridade/Insularidade – Despovoamento/Desertificação: Paisagens, Riscos Naturais e Educação Ambiental em Portugal e Cabo Verde* (pp. 357-384). Colecção Iberografias.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita*. Edições ASA.
- Balancho, M., & Coelho, F. (2001). *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Texto Editora.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, M. L. (2007). *O ensino da Escrita: A dimensão textual*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, A. M. (2007). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. Cortez.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.

- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, VII(64), 40-43.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*.
- Bessa, N., & Fontaine. A (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brady K. (2008). Using paper-folding in the primary years to promote student engagement in mathematical learning. In Goos M., Brown R., & Makar K. (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia* (pp. 77– 83). MERGA.
- Braga, F. (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Edições ASA.
- Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. Em J. Sousa & C. Fino (orgs), *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
- Brotto, F. O. (1999). *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Universidade Estadual de Campinas.
- Carbonell, J. (2001). *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Artmed.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar. Fundamentos e conceitos. *Da investigação às práticas – Estudos de natureza educacional*, VIII(1), 13-34.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Autor e Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Carvalho, A., Tavares, C., & Sequeira, S. (2012). *Práticas criativas transversais para o ensino básico*. Universidade de Aveiro.

- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). O sentido de número no início da aprendizagem. Em J. Brocardo, L. Serrazina & I. Rocha (Eds.), *O Sentido do Número: Reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp. 117-133). Escolar Editora.
- Cavalcante, Y. (2007). *Aperfeiçoamento Permanente de Professores: A continuidade descontínua*. Edufal – Editora da Universidade Federal de Alagoas.
- Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Editorial Presença.
- Correia, J. D., Henriques, S., & Dias-Trindade, S. (2021). Transitar para um ensino remoto emergencial: Perceções de professores/as portugueses/as do ensino básico e secundário sobre o uso de tecnologias digitais. *Educação, Sociedade e Culturas*, (59). <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.337>.
- Costa, J. (2020). Prefácio. Em J. M. Alves & I. Cabral (Org.), *Ensinar e aprender em tempo de Covid 19: entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas - Teoria e prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.
- Cristo, A. (2013). *Escola para o século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - perspectivas pós-modernas*. Artmed.

- Day C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Fernandes, M. A. F., Machado, E. A., Alves, M. P., & Vieira, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa De Educação*, 34(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>.
- Ferreira, S. M., & Santos R. M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 95-105.
- Fino, C. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Em C. Escallier e N. Veríssimo (Org.), *Educação e cultura* (pp. 43-53). DCE – Universidade da Madeira.
- Flores, M. A. (2020). Prefácio. Em A. I. Ribeiro, A. R. Luís, C. Barreira, E. Ribeiro-Silva & N. A. Pires (Coords.), *A supervisão pedagógica no século XXI – Desafios da profissionalidade docente* (pp. 13-19). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Edições Pedagogo.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de Investigação – Da concepção à realização*. LUSOCIÊNCIA – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fontaine, A. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Universidade Aberta.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: Uma Forma de Aprender Melhor*. Livros Horizonte.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.

- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F., & Gouveia, A. I. (2021). Educação em tempos de COVID-19: O acesso condicionado à Aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal. *Sensos-E*, 8(1), 77–87. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3786>.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gomes, M. C. de la C., Mira Leal, S., & Serpa, M. S. D. (2016). *Aprendizagem da escrita no ensino básico*. Edições Colibri.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com Sucesso*. Livraria Almedina.
- Hélder, H. (2004). *Ou o Poema Contínuo*. Assírio & Alvim.
- Hohmann, M., Weikart, D., & Banet, B. (1979). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guzmán, M. (1990). *Aventuras Matemáticas*. Gradiva.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Edição do autor.
- Leitão, N. (2008). As palavras também saem das mãos. *Revista Noesis*, 72, 24- 37.
- Leitão, A. (2018). Desenvolvimento Normal. Em N. L. Antunes (Org.), *Sentidos* (pp. 33-70). Editora Lua de Papel.
- Leite, C. (2007). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Lenoir, Y. (1998). Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. Em I. Fazenda (Org.), *Didática e Interdisciplinaridade* (pp. 45-76). Papyrus Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Método de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia*

Prático para o Professor. Lidel – Edições Técnicas.

Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na Realização Escolar dos Alunos. No Sucesso dos Alunos*. Lidel – Edições Técnicas.

Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel – Edições Técnicas.

Lourenço, C. B. (2005). Profissão de professor e gestão do currículo: Será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena?. Em M. C. Roldão (Org.), *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 61-75). Universidade Católica Editora.

Maingain A., & Dufour B. (2002). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Horizontes pedagógicos.

Marques, A. L. (2003). *Motivar para a Escrita – Um Guia para Professores*. Editorial Presença.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor - Representações sobre a Formação e a Profissão*. Edições Sílabo.

Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>.

Montserrat, X. (2005). *Como Motivar – Dinâmicas para o sucesso*. Edições ASA.

- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Universidade Aberta.
- Moreira, J. A. (2018). Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. Em D. Mill, G. Santigo, M. Santos & D. Pino (Org.), *Educação a Distância – dimensões da pesquisa, da mediação e da formação* (pp. 37-54). Artesanato Educacional.
- Moreira, M. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Morgado, J. C. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Morgado, J., Sousa, J., & Pacheco, J. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, 15, pp. 1-13. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062>.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Morgado, L. (2003). *Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade Aberta.
- Norton, C. (2001). *Os Mecanismos da Escrita Criativa*. Temas e Debates – Atividades Editoriais.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*. Educa - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). *Imagens de um futuro presente*. EDUCA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. A., & Formosinho J. (2008). Prefácio. Em L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp. 7-14). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. A., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância - Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. A., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Pace, C. L. (2005). You read me a story, I will read you a pattern Mathematics Teaching in the Middle School (pp. 424-429). National Council of Teachers of Mathematics.
- Pacheco, J. A. (1998). Avaliação da aprendizagem. Em L. Almeida & J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
- Pato, M. H. (2001). *Trabalho de grupo no Ensino Básico – Guia prático para professores*. Texto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Universidade Aberta.
- Pereira, A. (2006). Aspectos pedagógicos no ensino a distância. Iniciação ao ensino a distância (pp.41-54). Het Gemeenschapsonderwijs.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Universidade Aberta.
- Pessoa, F. (1990). *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*. Editorial Presença.

- Pessoa, F. (1993). *Álvaro de Campos — Livro de Versos*. Estampa.
- Petersen, P. M., & Tonnesen, L. G. (2006). Ensino: aspectos didáticos no ensino a distância. Iniciação ao ensino a distância (pp. 55-66). Het Gemeenschapsonderwijs.
- Pires, C. M. (2010). A Investigação-Ação como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente. *USER: Revista de Educação*, II(2), 66-83.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio d'Água.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade — Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Portugal, G., & Laevers F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Porto Editora.
- Praia, J. F. (2000). Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. Em *Teoria da Aprendizagem Significativa: Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (pp. 121 a 134). Peniche.
- Rapazote, P. (2001). Criatividade no meio escolar. Em M. F. Patrício (Org.), *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto editora.
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA*, 3, 1-5. http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Roldão, M. C (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.

- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Coleção Mundo de Saberes 10 – Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, M. F., & Serra, E. (2011). *Quero ser escritor. Manual de escrita criativa para todas as idades*. Oficina do Livro.
- Seix, T. (2005). A diferenciação no ensino da língua escrita. *Palavras*, 28, 35-47.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. Em *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 51-64). Cadernos de Formação de Professores.
- Soler, R. (2011). *Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos*. Sprint.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Thiesen, J.S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 39, 87-102.

- Ticli, D., & Calvetti, F. (2007). *Faz o teu jogo!*. Paulus Editora.
- Tomás C., & Fernandes N. (2014). *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. EDUEM.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade curricular e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano Editora.
- Valadares A. J., & Moreira A. M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa – sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2018). Entrando no Interior da Escola: etnografia e entrevistas etnográficas. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(26), 31-48.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

Referências Normativas

Lei n.º 46/1986, Diário da República n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.

Lei n.º 5/1997, Diário da República n.º 34/1997, Série I-A, de 10 de fevereiro de 1997.

Decreto-Lei n.º 240/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.

Decreto-Lei n.º 241/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.

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

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, *Diário da República* n.º 52/2020, Série I, de 13 de março de 2020.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, *Diário da República* n.º 72/2020, Série I, de 13 de abril de 2020.

Despacho n.º 5220/1997, *Diário da República* n.º 178/1997, Série II, de 4 de agosto de 1997.

Despacho n.º 5908/2017, Diário da República n.º 128/2017, Série II, de 5 de julho de 2017.

Despacho n.º 6478/2017, Diário da República n.º 143/2017, Série II, de 26 de julho de 2017.

Despacho n.º 6944-A/2018, Diário da República n.º 138/2018, Série II, de 19 de julho de 2018.

Despacho n.º 6605-A/2021, Diário da República n.º 129/2021, Série II, de 6 de julho de 2021.

Portaria n.º 359/2019, *Diário da República* n.º 218/2019, Série I, de 13 de novembro de 2019.

Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020, Direção Regional de Educação, de 13 de abril de 2020.