

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Margarida Moura Rosa Oliveira

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

fevereiro | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Margarida Moura Rosa Oliveira

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

ORIENTADOR
Fernando Luís de Sousa Correia



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação

Ana Margarida Moura Rosa Oliveira

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

Orientador: Prof. Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal e UMa, fevereiro de 2018

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.”

(Pessoa, 1946)

À Encarnação,

Pelos ensinamentos, pelo amor e pela marca que deixou na minha vida

AGRADECIMENTOS

Uma das coisas mais bonitas que aprendi nestes últimos tempos é que a vida só faz verdadeiramente sentido quando partilhada. Não há palavras suficientes que valham para poder agradecer o carinho que recebo todos os dias, de tantas pessoas que se (cruzaram e) cruzam comigo nesta minha caminhada. No entanto, importa fazer referência algumas das pessoas que mais se destacaram ao longo de todo este percurso.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, pela educação que me deram e pelos valores que me inculcaram. Sem esses alicerces, não seria a pessoa que sou hoje.

À Inês, que sempre me apoiou e me acompanhou nesta vida com as suas mãos de fada e com toda a paciência do mundo para lidar com a minha impaciência. Sem ti, maninha, para além de mais difícil, todo este caminho (e esta vida) teria sido muito mais aborrecido.

A toda a minha família que sempre me mimou e acarinhou em todos os momentos, e em especial às minhas avós, que são o meu maior exemplo e referência nesta arte que é o cuidar.

Aos meus amigos que são, sem dúvida, pilares na minha vida e responsáveis pela minha sanidade mental, em especial:

À minha Isabel por ser a minha melhor metade e a irmã mais velha que nunca tive. Viver a adolescência e este início dos 20 anos na tua companhia tem sido uma verdadeira aventura e sinceramente não podia pedir melhor! Não tenho palavras suficientes que possam expressar o quão grata sou por te ter na minha vida.

À Marisa e ao João por, desde o primeiro instante, me terem acolhido nas vossas vidas. Obrigada aos dois por me fazerem lembrar que este mundo é realmente muito mais bonito quando partilhado com amigos como vocês! Obrigada também pela presença que me enche sempre o coração!

À Patrícia, por ter sempre uma palavra amiga e um abraço para dar e à Carolina por me mostrar que, entre outras coisas, a beleza da vida não está em apreciar as árvores caídas mas sim em valorizar as flores que nascem delas.

Ao Gonçalo pelo companheirismo e pelos desabafos filosóficos ao longo destes 5 anos. A minha vida seria muito mais aborrecida sem conhecer as curiosidades científicas que tanto gostas de partilhar com esse jeitinho suricata! E também não me posso esquecer de te agradecer por me emprestares o teu mano, o Ricardo, que me encoraja e se preocupa como se eu fosse a vossa irmã mais nova.

Ao Pedro, por fazeres questão de estar sempre presente e por não duvidares, nem por um instante, de mim! Por teres celebrado cada conquista minha como se fosse tua e por me teres dado a mão nas horas mais atribuladas (mesmo tendo noção que o risco de ter que lidar com o meu mau feitio era elevado). A verdade é que não existem palavras suficientes que consigam expressar a gratidão que sinto por caminharmos juntos e por partilharmos tanto! Obrigada por tudo, mano!

Ao Luís, pela companhia desde o primeiro ano, pelo apoio em todas as alturas de stress e pela presença.

Ao André por estar sempre disponível para me ajudar e para me substituir. Sem ti, teria sido tudo mais complicado!

À Carina, à Joana e à Nádia, por todo o incentivo e pela preocupação na fase final deste relatório. Obrigada pela aprendizagem que fazemos juntas e por me ensinarem a ver a infância com outros olhos.

Um agradecimento especial à minha professora de 1.º Ciclo, a professora Augusta e para a minha educadora de infância, a irmã Encarnação. Se um dia for metade da professora/educadora que são, já serei uma pessoa feliz. Guardo-vos no meu coração com muito carinho.

Ao orientador deste relatório, professor Fernando Correia por me ter recebido de braços abertos e por estar sempre disponível para me ajudar. Obrigada pela partilha de ideias e por todos os momentos de reflexão.

Às orientadoras científicas da prática pedagógica por me terem acarinhado desde o primeiro dia e por estarem sempre à distância de um abraço encorajador. À prof. Gorete Pereira por ter sempre fé nas minhas capacidades e por me ter incentivado sempre a fazer mais e melhor! Um agradecimento especial pelo seu sorriso e por todo o carinho e incentivo! À prof. Fernanda por nunca ter duvidado de mim, pelo apoio e por toda a disponibilidade. À prof. Graça, que sempre me contagiou com a sua boa disposição, obrigada por estar sempre presente e por me ensinar que tem de existir sempre "alegria no trabalho".

Não posso deixar de agradecer a dois dos professores que mais me marcaram nos últimos anos: Ao prof. Nelson Veríssimo pela sua vontade incessável de ensinar e por partilhar comigo sempre um ensinamento novo em cada conversa. Obrigada, professor, por me fazer compreender o quão importante é "ter para dar" e que em muitas ocasiões da vida "perdemos um amor e não a capacidade de amar". Ao prof Nuno Fraga, por ter sempre um sorriso no bolso pronto para partilhar. Graças a si, descobri o quão bom é

poder partilhar experiências e sorrisos baseados em confiança e criatividade que acabam por se transformar em amizades para a vida.

Um agradecimento às três escolas que me acolheram tão bem para a realização das práticas supervisionadas: a EB1/PE do Galeão, EB1/PE da Nazaré e EB1/PE da Fonte da Rocha. A esta última em especial, agradeço o carinho dado desde o primeiro dia e a disponibilidade incondicional sempre demonstrada.

À educadora Nádea por me ter mostrado tanta coisa bonita: pelo amor que tem por esta profissão e por me ter recebido de braços abertos! Agradeço, de coração, tudo o que me ensinou e em especial o seu exemplo! Foi tão bom poder partilhar consigo esta caminhada! Obrigada pela presença, pelos abraços (tanto nos bons como nos momentos menos vitoriosos) e por apoiar as minhas ideias mais alucinadas. Mais do que tudo, obrigada pela amizade que ficou. Tanto os nossos meninos como a educadora Nádea pintaram a minha vida com tons bem mais coloridos!

À professora Teresinha por ter tido sempre paciência para me ensinar e por me motivar sempre. Obrigada por ter sempre uma palavra de apreço e incentivo nas horas menos boas e por me ter lembrado do quão bonito é poder ensinar!

Aos meus meninos da Sala Laranja, do 1.º A e do 3.º A por todos os sorrisos, pelos abraços, pelas palavras de conforto que davam mesmo sem compreender e pela confiança que depositaram em mim!

Por último, faço uma referência especial às minhas três companheiras de todas as horas, pela partilha enorme que vivemos nos últimos anos: pela amizade, pelos sorrisos e rabugices durante os dias e noites de trabalho e por todas as maluquices que vivemos: À Filipa, que sempre me acompanhou desde os primeiros dias na licenciatura. Foste sempre o meu ombro amigo quando precisei de chorar e a minha cúmplice nas horas de trabalho e alegria! Obrigada por esta amizade que foi das melhores coisas que a UMa me deu. À Carolina, que sempre que ouvia “*Acho que tive uma ideia...*” respondia “*Isso é uma loucura mas é capaz de resultar. E se tentássemos...?*”. Obrigada por seres tão maluca quanto eu e ao mesmo tempo, transmitires tanta serenidade nos momentos mais dramáticos. À Mónica, por nos dar sempre tanta paz e ao mesmo tempo tanta alegria! Obrigada por seres tão positiva, por te preocupares tanto e pela sinceridade em cada conversa! Amigas, acho que depois disto tudo ficamos juntas para a vida!

Obrigada!

X



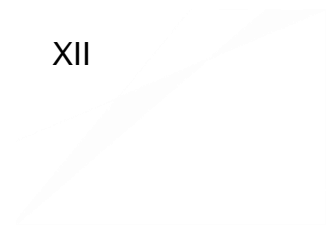
RESUMO

O presente relatório surge após a partilha de aprendizagens, no contexto da intervenção pedagógica, com os alunos da Sala Laranja da EB1/PE da Fonte da Rocha, do 3.º A da EB1/PE do Galeão e do 1.º A da EB1/PE e Creche da Nazaré e os seus respetivos docentes.

Ao longo deste documento estarão relatadas as vivências do contexto escolar e das respetivas práticas, expondo os vários ambientes educativos e refletindo sobre os mesmos. Para ajudar a organizar a reflexão e dar-lhe consistência dividi-o em três partes devidamente identificadas, contendo o enquadramento teórico e metodológico, responsável pelo suporte de toda a *praxis*. A última parte debruça-se na descrição e reflexão acerca dos três contextos onde decorreram as intervenções pedagógicas.

Em todo este percurso assumiu-se uma atitude reflexiva, desde o processo de observação, planificação até a ação. Aliada a esta ideia, surge a necessidade de proporcionar às crianças envolvidas situações em que estas desempenhavam o papel de construtoras do seu próprio conhecimento. Para que tal fosse possível, foram aplicadas estratégias de intervenção tendo em conta os grupos e o contexto educativo dos mesmos, de modo conseguir ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças. Por fim, importa salientar a intervenção com as comunidades educativas das escolas que se efetivou através das atividades desenvolvidas com as mesmas, permitindo a integração entre os diferentes agentes educativos.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica; Investigação-Ação; Educação-Pré Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico;



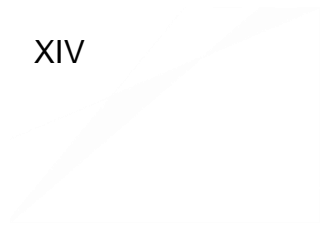
ABSTRACT

This report comes after the sharing of learning, in the context of the pedagogical intervention, with the students of the Sala Laranja of the EB1 / PE of Fonte da Rocha, 3rd A of EB1 / PE of Galeão and 1st of EB1 / PE and Nursery of Nazaré and their respective teachers.

Throughout this document will be reported the experiences of the school context and its practices, exposing the various educational environments and reflecting on them. It is composed of three parts duly identified, containing the theoretical and methodological framework, responsible for the support of all praxis. The last part focuses on the description and reflection on the three contexts where the pedagogical interventions took place.

Throughout this journey a reflexive attitude has been assumed, present at all times, from the process of observation, planning to action. Allied to this idea, the need arises to provide the children involved situations in which they played the role of constructors of their own knowledge. For this to be possible, intervention strategies have been applied taking into account the groups and the educational context of the same, in order to meet the needs and interests of children. Finally, it is important to emphasize the intervention with the educational communities of the schools that was carried out through the activities developed with them, allowing the integration among the educational agents.

Key Words: Pedagogical Intervention; Research-Action; Education-Pre-School; 1st Cycle of Basic Education;

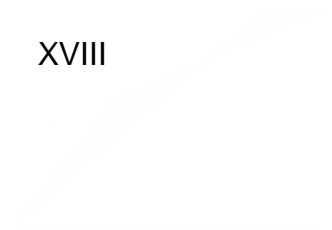


ÍNDICE

RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
ÍNDICE.....	XV
ÍNDICE DE TABELAS	XIX
ÍNDICE DE FIGURAS	XXI
LISTA DE APÊNDICES	XXIII
LISTA DE SIGLAS	XXV
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo I – A Relação do Currículo com os agentes educativos	7
1.1. A escola do séc. XXI e o currículo: alunos hoje, cidadãos amanhã	7
1.2. Construindo a identidade do professor	11
1.2.1. O perfil do docente	12
1.2.2. O professor como líder	13
1.3. A escola, a família e a criança – Educando para os valores	14
1.4. Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo	16
Capítulo II- A construção de uma <i>praxis</i> como caminho para o futuro	17
2.1. Os desafios na construção de uma prática pedagógica reflexiva.....	17
2.2. As estratégias como veículo de aprendizagens;.....	19
2.2.1 Metodologia de Trabalho de Projeto - Uma forma de descobrir o mundo	20
2.2.2 Diferenciação Pedagógica;.....	22
2.2.3 Trabalho cooperativo;	25
2.3. Planificação e avaliação;.....	26
Parte II – Enquadramento Metodológico da Prática Pedagógica.....	29
Capítulo III – Investigação-Ação: Investigar enquanto se educa	31
3.1. Investigação-ação.....	31
3.2. Fases da Investigação.....	34

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	34
Parte III – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	39
Capítulo IV – Intervenção Pedagógica na Sala Laranja da EB1/PE da Fonte da Rocha	43
4.1. Caraterização do contexto escolar	43
4.2 Caraterização da Sala Laranja.....	44
4.2.1 Caraterização do grupo;	44
4.2.2. Organização do ambiente educativo	45
4.2.3. Gestão das rotinas.....	48
4.2.3. Metodologia de trabalho da Sala Laranja.....	48
4.3. O projeto “Brincar com as Cores”	49
4.3.1. Contextualização	49
4.3.2. As fases do projeto	50
4.3.2. Atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto <i>Brincando com as Cores</i> ...	52
4.3.3. Atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Investigação-Ação	58
4.3.4 Atividades com a comunidade educativa	63
4.4. Reflexão	65
Capítulo V – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Intervenção na turma A do 3.º ano de escolaridade da Escola do Galeão	71
5.1. Caraterização do contexto escolar	71
5.2. A turma do 3.º A da Escola do Galeão	72
5.2.1. Caraterização da turma;.....	72
5.2.2. Organização do ambiente educativo e gestão do tempo	73
5.3. Atividades desenvolvidas no âmbito da questão de investigação-ação	74
5.4. Atividades nas outras áreas curriculares	82
5.4.2 Matemática.....	82
5.4.3. Estudo do Meio e Expressões Artísticas	86
5.5. Atividade com a comunidade educativa	89

5.6. Reflexão	90
Capítulo VI - 1.º Ciclo do Ensino Básico: Intervenção na turma A do 1.º ano de escolaridade da EB1/PE com creche da Nazaré	95
6.1. Caracterização do contexto escolar	95
6.2. A turma do 1.º A	96
6.2.1 Caracterização da turma;.....	96
6.2.2. Organização do espaço e gestão do tempo.....	98
6.3. Momentos de aprendizagem	99
6.3.1 Português.....	99
6.3.2. Matemática	103
6.3.3. Estudo do Meio - Educar para os valores.....	106
6.4. Reflexão	110
Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas.....	117
Referências Normativas.....	123



ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Interesses e necessidades dos alunos da Sala Laranja. Adaptado do PCG.....	44
Tabela 2: Interesses e motivações dos alunos. Fonte: PAT.....	97

XX



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Etapas da metodologia de trabalho por projeto.....	21
Figura 2: Características do trabalho cooperativo.....	25
Figura 3: Passos para a criação de uma planificação.....	26
Figura 4: Fachada da EB1/PE da Fonte da Rocha. retirado de: http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pefrocha/tabid/2581/Default.aspx	43
Figura 5 - Dramatização de fantoches da história " <i>A Fada da Cor e a Ilha do Halloween</i> "	52
Figura 6 - Material utilizado para a atividade.....	53
Figura 7 - Mistura de cores e impressão das mesmas.....	53
Figura 8 - Mistura de cores.....	54
Figura 9 - Preenchimento da folha de registo com as cores obtidas.....	54
Figura 10 - Execução da "experiência colorida".	56
Figura 11 - Preenchimento da folha de registo acerca da experiência.	57
Figura 12 - Confeção e resultado final do bolo das cores.	58
Figura 13 - Saída para a visita ao bairro.	60
Figura 14 - Reestruturação do recreio: antes e depois.....	62
Figura 15 - Realização de momentos de aprendizagem no recreio.	63
Figura 16 - Dia de São Martinho.	64
Figura 17 - Missa do Parto na EB1/PE da Fonte da Rocha.	64
Figura 18 - Fachada da EB1/PE do Galeão. Fonte: https://www.jm-madeira.pt/regiao/ver/31388/Escola_do_Galeao_realiza_grande_convivio_solidario..	72
Figura 19 - Horário da turma do 3.º A.....	74
Figura 20 - Cartaz com palavras de enriquecimento de vocabulário.	81
Figura 21 - Execução de um exercício de enriquecimento de vocabulário, em grupo... 81	
Figura 22 - Elaboração de um poema utilizando o dicionário, em grupo.	82
Figura 23 - Cartaz de frações decimais.	84
Figura 24 - Momento da confeção do bolo para a comemoração do dia da criança.	85
Figura 25 - Construção da maquete do Sistema Solar.....	87
Figura 26 - Construção do texto sobre cada um dos alunos	88
Figura 27- Fachada da EB1/PE da Nazaré. Retirado de: https://ecoescolas.abae.pt/plataforma/index.php?p=schoolpage&id=1424	95
Figura 28 - Modelagem de letras com plasticina.....	102

Figura 29 - Desenho do n.º8 utilizando o saco com tinta guache.....	103
Figura 30 - Realização de exercícios utilizando materiais manipulativos.....	105
Figura 31 - Confeção das broas de Natal.....	107
Figura 32 - Conversa com o pároco acerca do Natal.....	109
Figura 33 - Cópia de um texto nas aulas de TIC.	109

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice n.º 1 – Planificação Geral do Projeto *Brincando com as Cores*;

Apêndice n.º 2 – *Zoom de Rede* do Projeto *Brincando com as Cores*;

Apêndice n.º 3 – Calendarização da Prática Pedagógica;

Apêndice n.º 4 – Planificações da Valência do Pré-Escolar;

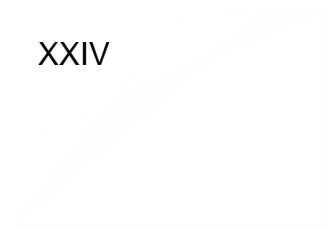
Apêndice n.º 5 – Reflexão do Projeto *Brincando as Cores*;

Apêndice n.º 6 – Vídeo demonstrado na Apresentação do Projeto *Brincando com as Cores*;

Apêndice n.º 7 – Vídeo da Experiência Colorida

Apêndice n.º 8 – Planificações da Valência do 1.º Ciclo – 3.º ano

Apêndice n.º 9 – Planificações da Valência do 1.º Ciclo – 1.º ano



LISTA DE SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

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

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

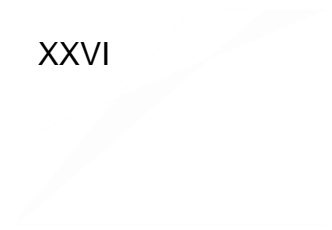
MEM- Movimento da Escola Moderna

PAT – Projeto Anual de Turma

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Escola

UMa – Universidade da Madeira



INTRODUÇÃO

A sociedade atual coloca grandes desafios à forma como é vista a educação. O conhecimento tecnológico e científico desenvolve-se a passos largos e de tal forma que todos os dias somos confrontados com um crescimento exponencial de informação (Martins, 2017). Assim, as questões relacionadas com a identidade, segurança, inovação e sustentabilidade estão cada vez mais presentes, marcando afincadamente a sua posição.

Neste contexto, a escola assume o papel de conseguir criar um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências múltiplas para os alunos tanto no sentido escolar como a nível social e cultural. Por este motivo, cada vez mais emerge a necessidade de reconfigurá-la de modo a responder às exigências propostas pelo ritmo frenético do quotidiano (Martins, 2017).

O presente relatório surge como culminar de um percurso académico de dois anos letivos, em que decorreram 3 estágios pedagógicos, com o intuito de refletir acerca dos mesmos, fazendo o balanço entre os aspetos positivos e os menos positivos. Foi dividido em três grandes partes, a fim de facilitar tanto a organização como a sua compreensão.

A primeira parte diz respeito à fundamentação teórica de todos os pressupostos utilizados durante a prática pedagógica. Mais especificamente, neste capítulo refletimos acerca da emergência de escola que dá cada vez mais importância aos valores e a criar futuros cidadãos competentes, autónomos e detentores de um olhar crítico. Com efeito, analisamos alguns aspetos sobre o currículo e a forma como este é aplicado, interligando com o seu executor privilegiado, o docente, que é visto enquanto mediador de aprendizagens, assumindo o papel de líder e privilegiando o facto de ser cada vez mais reflexivo com as suas práticas. Outro dos aspetos que merece particular atenção é a relação entre a escola e os restantes agentes educativos: *Qual a relevância desta relação? É realmente necessário existir um clima saudável entre a escola e a família?* Por fim, analisamos um pouco a transição entre a EPE e o 1.º CEB de modo a conseguir compreender o modo como esta deve ser feita bem como as implicações que isso pode ter na vida das crianças. Já o segundo capítulo é dedicado à importância de exercer uma prática intencionalmente pensada e refletida: em primeiro lugar são desvendados e analisados alguns dos desafios na construção de uma prática pedagógica reflexiva e as estratégias que poderão salvaguardá-los e minimizá-los. Por fim, debruçamo-nos um

pouco acerca do dualismo existente entre a planificação e a avaliação, tentando perceber a relação que existe entre estes dois conceitos.

Na segunda parte deste relatório é feita uma análise metodológica acerca da importância e dos benefícios em utilizar a investigação-ação enquanto ferramenta útil no ambiente pedagógico. No capítulo III é feita uma pequena contextualização com vista a conhecer com mais clareza e precisão este conceito e o modo como é aplicado. Além disso este é analisado à luz do pensamento de autores como Sousa (2005) e Máximo-Esteves (2008) fazendo uma correlação entre as suas ideias de modo a desmistificar algumas conceções existentes. Por fim, é feita a análise às fases da mesma e referência às principais técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados em prol da investigação que decorreu nas intervenções pedagógicas.

Na terceira e última parte deste trabalho, é dado ênfase à prática pedagógica realizada no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) na Escola Básica com Pré-Escolar (EB1/PE) da Fonte da Rocha, no 1.º ano de escolaridade na Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão e 3.º ano de escolaridade na Escola Básica com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. Está constituída por três capítulos organizados de forma muito semelhante. Em todos são feitas as caracterizações do contexto escolar, do grupo onde decorreu a intervenção, das suas rotinas e do modo como o espaço estava organizado. Em seguida, é feita a descrição de algumas das atividades desenvolvidas conjugadas com a sua devida fundamentação e análise. No fim de cada um destes capítulos é possível ler uma reflexão onde é feito o balanço de toda a intervenção. Todavia, uma vez que nas duas primeiras intervenções pedagógicas foi utilizada a metodologia de investigação-ação, estas surgem como mote para o desenvolvimento de aprendizagens. Assim, no primeiro estágio, desenvolvido na EPE, além de dar algum ênfase à metodologia de trabalho por projeto, uma vez que era a utilizada pela educadora cooperante, debruçar-nos-emos em torno da questão: *“O que é possível fazer para tornar os espaços exteriores e os recreios da sala Laranja da Escola EB1/PE da Fonte da Rocha em locais e momentos propícios à realização de aprendizagens significativas?”*. Já a segunda intervenção pretendeu responder à questão: *“De que forma poderá a escrita criativa ser um veículo promotor de novas aprendizagens para as crianças do 3.º A da Escola do Galeão?”*. Por fim, no terceiro momento de prática pedagógica serão descritos os momentos desenvolvidos que foram concebidos tendo em conta os conteúdos didáticos analisados durante as unidades curriculares.

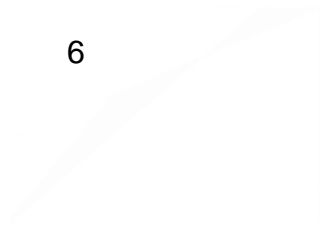
No fim do presente relatório é possível encontrar as considerações finais em que são refletidos alguns aspectos da prática pedagógica em conjunto com alguns pressupostos teóricos a fim de reafirmar algumas das aprendizagens adquiridas. Além disso, estão também descritas as referências bibliográficas e normativas utilizadas para a construção do mesmo.



Parte I – Enquadramento Teórico

Para compreender qualquer tema, é essencial que se procure ter o máximo de conhecimentos científicos suficientes para conseguir analisar e refletir corretamente. Neste sentido, esta primeira parte do relatório foi concebida tendo em conta a seleção de alguns pressupostos teóricos capazes de sustentar e fundamentar as estratégias e o modo como foram desenvolvidas as aprendizagens no contexto da intervenção pedagógica. Desta forma, foram agrupados em dois capítulos, temas acerca da educação, do modo como esta deve ser aplicada e a caracterização de quem a aplica.

6



Capítulo I – A Relação do Currículo com os agentes educativos

“Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.”

Rubem Alves (2004) p.7

O século XX foi rico em mudanças paradigmáticas e a escola não ficou aquém delas. A nossa sociedade distingue-se não só pelos avanços tecnológicos como também pelo esforço de se tornar cada vez mais rica em valores democráticos. Neste sentido, podemos verificar o acompanhamento da escola nesta caminhada social, emergindo na necessidade de criar uma escola inclusiva e aberta a todos, independentemente da condição social de cada um e de modo a formar futuros cidadãos com olhar empírico e crítico. Todavia, as marcas do passado escolar automático e estandardizado ainda se encontram muito presentes, apresentando-se como um desafio a ultrapassar.

Paralelamente às mudanças da visão em relação à escola, o papel do professor e o modo como este se relaciona com a escola e os alunos também sofreu algumas alterações. Os conceitos de reflexão e liderança surgem cada vez mais associados ao perfil do professor.

Ao longo deste capítulo debruçar-nos-emos na reflexão de alguns pressupostos teóricos acerca das mudanças da escola e da sua condição atual, fazendo referência, em especial, ao contexto socioeducativo português. Neste sentido, será feita uma análise das implicações que o currículo tem no processo de ensino-aprendizagem e como pode, ou não, influenciar o modo como os alunos agem socialmente. Além disso, será feita a análise do perfil de desempenho do professor à luz das exigências do séc. XXI, tendo em conta o seu cariz reflexivo e de liderança.

1.1. A escola do séc. XXI e o currículo: alunos hoje, cidadãos amanhã

A imagem da escola tem mudado muito, em especial durante o séc. XX e no início do séc. XXI, de acordo também com os avanços da sociedade. Foram vários os autores que se debruçaram na análise destas mudanças, contrapondo a realidade social e o modo

de funcionamento do contexto educativo. Destes, uma vez que vivemos num tempo em que se enfatiza a importância de educar cidadãos ativos e com o sentido crítico, destaco John Dewey que, de acordo com os seus pensamentos, concebe que a educação é uma preparação para a vida em sociedade.

Deste modo, o autor defende que deve ser criada na escola uma projeção do tipo de sociedade onde gostaríamos de viver e assim formar alunos de acordo com o intuito de modificar, de forma gradual, os aspetos da sociedade adulta (Dewey, 1959, citado por Costa, 1996, p. 62). Com efeito, os estabelecimentos de Ensino devem ser o reflexo da sociedade possuindo as seguintes características: processo educativo ativo experiência e trabalho manual; autonomia dos indivíduos; princípios e práticas da sociedade democrática metodologias ativas e participativas.

Para que seja possível seguir algumas destas ideias, em particular a prática democrática de metodologias ativas, importa ter em consideração alguns aspetos formais, nomeadamente alguns pressupostos teóricos que gerem o ensino, nomeadamente o *currículo*.

Antes de explorarmos este conceito importa compreender qual o seu sentido e de onde este advém. Em primeiro lugar, importa ter noção que o currículo é baseado nas políticas educativas, correspondentes a um conjunto de decisões tomadas pelo sistema político. Estas englobam intenções e estratégias que são determinadas por critérios ideológicos e necessidades tidas como válidas pela sociedade (Pacheco, 2005). Corroborando com esta ideia, Sousa (2004) afirma que o currículo é um artefacto político capaz de interagir com a sociedade ideologicamente e culturalmente, estando intrinsecamente relacionado não só com os conteúdos programáticos que devem ser lecionados como também com os valores culturais que devem ser incutidos.

Etimologicamente falando, a palavra currículo advém do latim *currere* (latim), que significa caminho, percurso a seguir. Assim, Pacheco (2001) evidencia que no contexto educativo, o currículo não é apenas um conjunto de objetivos delineados num plano de ação mas sim varia e é adequado às áreas curriculares e às estratégias destas.

Desta forma, no processo de construção do currículo são selecionados e valorizados alguns elementos culturais, em detrimento de outros, que muitas das vezes em nada são relacionados com o contexto escolar e com as vivências das crianças. Apesar dos avanços históricos, uma das preocupações que se mantém a nível curricular, é a de formar cidadãos de modo a desempenhar um determinado papel na sociedade. Gouveia (2014) afirma que:

Se por um lado, faz-se apelo a uma escola inclusiva e à educação e formação para todos ao longo da vida, por outro lado, fundamenta-se a necessidade de desenvolver níveis de competitividade a pretexto de se elevar o nível de qualificação dos trabalhadores (...) pp 16

Trata-se, então, de um processo de triagem que, em muitas situações, impõe limitações aos alunos, uma vez que não são dadas ferramentas suficientes que lhes permitam compreender o mundo que os rodeia. (Pereira, 2012).

Após a concretização do currículo, passamos para a sua aplicação no sistema educativo. No caso específico português, e tendo em conta os níveis a que se destina a formação oferecida por este mestrado, podemos dividir a aplicação do currículo em duas grandes dimensões: na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico.

No que concerne à organização curricular do 1.º CEB, os conteúdos a desenvolver nas disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (Físico-Motora e Artísticas), encontram-se agrupados num documento intitulado Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (2004). Nele é possível não só considerar os temas por que estão organizados como também os subtópicos inseridos em cada um deles. Todavia, importa salientar que em 2012, com vista a melhorar a qualidade do ensino aprendizagem em Portugal, surgiram as Metas Curriculares do Português e da Matemática, consignados através do no Decreto-Lei n.º 139/2012. Esta alteração emergiu através da necessidade de reestruturação e da tentativa de aprimorar o ensino, tornando-o mais rigoroso desde o Ensino Básico.

Desta forma, os programas das disciplinas de Português e Matemática foram estruturados de forma diferente, apesar dos conteúdos programáticos estarem intimamente articulados com as Metas, enquanto os Programas definem conteúdos por ano de escolaridade ordenados sequencial e hierarquicamente, as metas delineiam objetivos específicos, de ano a ano, referentes aos conhecimentos e às capacidades dos alunos, reforçando assim a coerência da aprendizagem (MEC, 2013). Estes são avaliados por descritores de desempenho, criados para o mesmo efeito.

Esta reestruturação dos programas e o facto de terem sido inseridos conteúdos mais complexos e mais exigentes a nível do raciocínio lógico, torna muito mais difícil tanto para os alunos como para os professores a aquisição e a transmissão de conhecimentos. Porém, isto pode ser minimizado se o docente optar por interligar estes

conteúdos e enriquecê-los conjugando-os com as expressões artísticas e utilizando estratégias lúdicas.

No âmbito da Educação Pré-Escolar a situação difere um pouco. O currículo é planeado e desenvolvido pelo educador, com base nas orientações curriculares provenientes do Ministério da Educação. Para que seja aplicado de forma mais concisa, o educador planifica, organiza as aprendizagens de acordo com o grupo, o espaço e o tempo bem como avalia os projetos curriculares, sempre com o intuito da construção de um espaço propício a aprendizagens, ricas e significativas. (Circular nº4/2011, Avaliação na Educação Pré-Escolar, p.1).

Apesar de toda a organização curricular em ambas as valências importa salvaguardar uma ideia: a escola e os docentes intervêm de uma forma intensa na vida dos alunos, representando muito peso na sua formação. Deste modo, é fundamental ter em conta que além de alunos, estamos a fazer crescer futuros cidadãos.

O MEC, em 2017, lançou um documento intitulado como *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* que reflete acerca da visão e do compromisso que a escola assume em prol do futuro dos jovens. Mais do que nunca, a sociedade obriga a que se prepare cidadãos conscientes, capazes e com conhecimentos suficientes para conseguir ter sucesso na sua vida futura enquanto cidadão (Martins, 2017). Para isto, o mesmo autor define alguns princípios que devem estar subjacentes ao trabalho curricular apresentado, nomeadamente:

- ✓ Um perfil de base humanista - Cabe à escola o dever de dotar os jovens de conhecimentos para a construção de uma sociedade mais justa, com valores e centrada na pessoa e na dignidade humana;
- ✓ Educar ensinando para a aquisição efetiva das aprendizagens – A educação deve promover, de forma intencional, o desenvolvimento da capacidade de aprender. Este perfil prevê que os alunos dominem competências e saberes capazes de valorizar a educação e o modo como aprendem ao longo da sua vida;
- ✓ Incluir como requisito da educação – A escolaridade obrigatória abarca uma grande diversidade de alunos e é fundamental que todos sejam incluídos de forma a que se consiga entender que o conceito de exclusão é incompatível com o de equidade e democracia;
- ✓ Contribuir para o desenvolvimento sustentável – O cidadão do século XXI tem de ter a consciência dos riscos a nível de sustentabilidade que afetam o planeta e o ser humano de modo a saber agir nesta ação social;

- ✓ Educar ensinando com coerência e flexibilidade – Especialmente esta última palavra é um instrumento fundamental. Através da gestão flexível do currículo, do trabalho realizado pelos docente e da participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, é possível explorar temas diferenciados;
- ✓ Agir com adaptabilidade e ousadia – É fundamental moldar-se a novas estruturas estando preparado para atualizar o conhecimento e desempenhar novas funções.
- ✓ Garantir estabilidade – O perfil de competências está assente numa matriz de conhecimentos que permitem fazer face a uma revolução em todas as áreas e saber que existe a estabilidade suficiente para o sistema se adequar e adaptar a elas;
- ✓ Valorizar o saber – toda a ação deve ser sustentada, de forma reflexiva, dando à escola a missão de despertar e promover curiosidade intelectual criando cidadãos que valorizam o saber.

Adaptado de Martins (2017)

Ao longo deste texto, falou-se na necessidade de mudar o paradigma, através do diálogo e da reflexão crítica. É claro para todos que existe uma vontade de abandonar os modelos de transmissão e adotar outros com mais valores. Todavia, existe ainda o receio e algumas reservas em romper estes modelos o que se verifica na coexistência de um currículo capaz de servir os moldes da sociedade mas, simultaneamente, capaz de integrar valores (Silva, ver data)

É neste sentido que a figura do professor surge enquanto agente e moderador de aprendizagens tentando jogar com o currículo de forma a promover não só as competências básicas como também para tentar formar o aluno enquanto futuro cidadão íntegro e consciente do seu papel na sociedade.

1.2. Construindo a identidade do professor

A visão sobre os docentes tem vindo a sofrer várias alterações ao longo dos anos. Com os avanços intelectuais da sociedade, é possível verificar a necessidade eminente de transformação dos professores em prol do desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, este não é apenas visto como alguém detentor de conhecimentos e capaz de debitá-los aos alunos. Pelo contrario, o professor tem vindo a assumir o

papel de indivíduo reflexivo, que vê na sua prática a oportunidade de dar a cada um dos seus alunos ferramentas úteis para a sua vida.

Alarcão (1996) assume que o papel desempenhado pelo professor tem de ser ativo na educação e não apenas de um mero técnico reduzido à aplicação de normas, receitas ou teorias exteriores à sua comunidade profissional. À luz deste pensamento, Cordeiro Alves (2001) salienta a necessidade que existe em prepará-lo para a vida profissional desde a formação inicial, referindo que na sua formação deve refletir e investigar permanentemente sendo capaz de se auto transformar. Além disso, deve ser capaz de administrar as suas aprendizagens e conceber dispositivos de diferenciação, adequando estratégias de aprendizagem aos alunos respeitando os diferentes modos de aprendizagem e valorizando as aprendizagens construtivistas, sendo também capaz de envolver os alunos neste processo.

Assim, importa caracterizar e compreender o perfil e as competências que o docente deve adquirir de modo a conseguir interiorizar melhor as características que o determinam e distingue dos outros profissionais.

1.2.1. O perfil do docente

Os profissionais de educação, nomeadamente os professores de 1.º Ciclo e os educadores de infância, possuem características e competências transversais que se manifestam na sua prática pedagógica.

Os decretos-lei 240/2001 e 241/2001 apresentam os perfis gerais e específico dos docentes, destacando as características e competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas pelos professores de 1.º ciclo e educadores de infância, evidenciando as exigências sentidas na sua formação. Acrescentam ainda a creditação de cursos de formação e a concetualização do desenvolvimento curricular e da flexibilidade capaz de ser orientada pelos docentes. Além disto, realçam a relação que deve existir entre o educador de infância e a criança, sempre tendo em conta a promoção de um ambiente educativo organizado e estável capaz de promover de igual modo a autonomia. Mesquita (2015), complementa esta ideia afirmando que um docente deve conseguir gerir e agir na sua situação profissional de forma complexa. Para tal é necessário que saiba essencialmente:

- ✓ Agir com pertinência;
- ✓ Mobilizar saberes e conhecimentos do seu contexto profissional;
- ✓ Integrar ou combinar diversos saberes;

- ✓ Saber aprender, aprender e aprender.

Mesquita (2015)

Ainda assim, podemos observar no dito decreto-lei que o docente do 1.º CEB desenvolve o currículo, tendo em conta o contexto de escola inclusiva e tentando sempre mobilizar e integrar os conhecimentos científicos das áreas específicas e as competências suficientes e necessárias ao desenvolvimento e enriquecimento das aprendizagens dos alunos.

Na educação pré-escolar podemos constatar que a maior preocupação presente na legislação portuguesa é a de integrar socialmente a criança, o que se reflete na intensão em formar educadores especializados e conscientes do seu trabalho (Precatado, Damião & Nascimento, 2009). Refletindo acerca do perfil específico delineado no decreto-lei 241/2001 destacamos a importância dada ao facto de ser o educador o principal responsável pela elaboração e execução do currículo, desenvolvendo-o através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Todavia, importa refletir acerca do seguinte:

“Não é possível, no entanto, esquecer que o perfil do educador/professor não se finda na aparência, muito pelo contrário, o perfil cinge-se praticamente a um trabalho de bastidores extenso, neste caso, de ação pedagógica (organização de conteúdos e adequação de estratégias); e de construção de redes de comunicação (comunidade educativa, crianças e família). (...) o papel do professor é permeado pela afetividade que exige saber qual a sua função na construção da aprendizagem realizada pelos alunos. Sendo assim, as suas ações falam muito mais que os conteúdos ensinados na sala de aula, a forma como organiza o material, como pensa e propõe cada situação didática, a maneira como faz as cobranças dos trabalhos e atividades propostas ensinam muito mais, pois há uma relação humana entre professor e aluno.” (Silva & Sousa, s.d., pp.8-9).

1.2.2. O professor como líder

A escola existe para formar cidadãos autónomos, livres e responsáveis, capazes de viver num mundo complexo e visível. Todavia, é preciso ter alguém responsável pelas aprendizagens capaz de liderar todo o processo de aquisição de conhecimentos de forma

a transformá-los em momentos realmente significativos. Neste sentido surgem as questões: *O que é preciso ter para ser líder? Podemos considerar o docente um líder?*

Após a reflexão acerca desta e de outras questões relacionadas e a partir da observação de alguns líderes, Goleman (2016) refere que uma das características que se reflete na execução de tarefas destes indivíduos é a inteligência emocional. O mesmo autor salienta que é possível verificar este conceito através dos seus componentes, nomeadamente o autoconhecimento, autodisciplina, motivação, empatia e a aptidão social. (Goleman, 2016) Ao analisar estes conceitos, é possível afirmar que estão intrinsecamente relacionados com a prática docente. Estanqueiro (2010) salienta que, a quando da gestão da sala de aula, o professor destaca-se como o líder formal da turma, sendo responsável não só por organizar as aprendizagens como também de liderá-las e por todo o contexto que prevalece na sala de aula.

Além disso, importa relacionar estas competências com o estilo de liderança que este poderá assumir. É certo que a capacidade e a escolha do estilo de liderança dependerá muito da sua personalidade e do estilo comportamental que adota em relação aos seus alunos e aos seus pares. Fraga (2014) reforça que quando nos referimos a estilos de liderança, debruçamo-nos acerca de padrões de comportamento adotados por um chefe em situações de gestão de equipa. Com efeito, o mesmo autor refere que, na maioria das situações, adotam-se estilos que pareçam emergir de forma natural e espontânea, tendo em conta o cariz ético e moral de cada indivíduo, como referido anteriormente.

Para que isto seja realizada de forma coerente, um professor não pode simplesmente assumir um papel que não esteja de acordo com a sua forma de ser. Estanqueiro (2010) reforça que um docente competente exerce a sua autoridade sem cair nos extremos do autoritarismo ou da permissividade, o que lhe permite balançar os seus valores com o modo como lida com os alunos.

Ao desempenhar este papel e relacionando com as características que o definem como profissional, o professor deverá possuir ferramentas suficientes para, com o auxílio dos seus alunos, construir-se de forma a conseguir ajudar os seus alunos no desenvolvimento de aprendizagens diferenciadas e na aquisição de comportamentos baseados nos valores.

1.3. A escola, a família e a criança – Educando para os valores

Vivemos numa sociedade marcada pelos altos níveis de consumo e pela sua individualidade e competitividade. Esta crise de valores obriga a repensar no papel que a

escola desempenha e nas prioridades que devem ser dadas à educação e ao modo como esta se processa (Estanqueiro, 2010).

Outro aspeto que merece alguma reflexão é a relação entre a escola e a família. Em muitas situações, é possível observar a existência de uma relação fria e por vezes conflituosa. Uma vez que estes agentes são parceiros na educação dos alunos, importa orientar e (re)descobrir a melhor forma de os coordenar com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido emerge a necessidade de ensinar aos jovens que os valores devem ser alicerces na sua vida e na relação destes com o mundo (Estanqueiro, 2010).

A escola assume o compromisso de ser um guia capaz de enunciar os princípios fundamentais que devem assentar numa educação de cariz inclusivo (Martins, 2017). O mesmo autor reforça que esta instituição deve apresentar uma visão daquilo que se pretende que os jovens, enquanto futuros cidadãos do mundo, alcancem tanto a nível de conhecimentos como a nível de comportamentos. O que se apresenta também determinante é a ação dos professores e o desempenho das famílias e dos encarregados de educação em apoiar todo este processo.

Educar com valores, deve ser uma prioridade da família. No entanto, devemos também ter consciência que, uma vez que os valores são fundamentais para a educação, uma das prioridades assentes na formação escolar deve passar pelo investimento na formação integral enquanto pessoa (Estanqueiro, 2010).

Um bom professor não se preocupa apenas em desenvolver o raciocínio moral dos alunos mas sobretudo em ajudar a conhecer e praticar os valores morais presentes na nossa herança cultural, fazendo um equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se, sobretudo, de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. (Estanqueiro, 2010). Além disso, deve existir a preocupação em conhecer o contexto familiar, relacionando-se positivamente tanto com as crianças como com os seus familiares, envolvendo-os nos projetos escolares de forma a proporcionar um clima de escola agradável e segura capaz de predispor atividades significativas para todos (decreto-lei n.º 241/2001).

Importa também refletir acerca do papel que os pais assumem em relação às crianças e às suas aprendizagens. A sua prioridade deve ser, essencialmente, a de providenciar recursos e meios suficientes para que sejam capazes de, progressivamente, adquirir e consolidar o máximo de conhecimentos possível (Muñiz, 1993).

1.4. Transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo

As mudanças e transições ocorrem em vários momentos das nossas vidas trazendo consigo algumas alterações que se espelham a nível comportamental, correspondendo a papéis, interações e atividades distintas (OCEPE, 2016). Quando uma criança termina a educação pré-escolar e transita para o 1.º CEB, passa por uma série de mudanças que, se tiverem um impacto negativo na sua vida, poderão ter muitas repercussões que a acompanharão para sempre.

A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB é um assunto que preocupa muito os encarregados de educação devido às mudanças que as crianças enfrentarão (Serra, 2004). De acordo com o Ministério da Educação (2016) nesta fase é necessário prestar atenção especial à criança e transmitir-lhe uma visão positiva de um novo ciclo para que se possa sentir confiante para responder aos novos desafios que surgirão. Paralelamente aos pais importa analisar a dimensão da segmentação do sistema educativo bem como o papel dos agentes educativos nesta fase específica. Neste sentido, além de ser fundamental existir uma articulação entre docentes, a fim de acordar quais as melhores estratégias educativas para minimizar as consequências deste processo, é necessário, também envolver as crianças (Ministério da Educação, 2016).

Legalmente, existe a preocupação em interligar estes dois ciclos educativos. Se nos debruçarmos na análise dos objetivos da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar e a Lei de Bases do Sistema Educativo português, verificamos que existe a essa preocupação. Apesar de, a Lei de Bases do Sistema Educativo (2009) prever que “A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”, Portugal (1998) realça que uma das principais problemáticas nesta fase é a segmentação curricular que existe no sistema educativo português, pautado na descontinuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico. Portugal, G. (1998) No entanto, a problemática da segmentação do sistema educativo português, com a correlativa descontinuidade entre educação pré-escolar e ensino básico, é um facto a ter em consideração.

Capítulo II- A construção de uma *praxis* como caminho para o futuro

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado” vai gerando a coragem.”

Freire (p.51)

A profissão docente acarreta diversos desafios. Cada criança que se cruza na vida de um professor possui características, capacidades, interesses e necessidades específicas que faz de si um ser único e merecedor de atenção. De acordo com a Unesco (1994), os programas de ensino devem ser concebidos tendo em conta esta visão e salvaguardando sempre a sua integridade. Seguindo esta linha de pensamento, cabe a cada docente definir uma prática pedagógica capaz de ir ao encontro dos interesses e das necessidades de cada um dos seus alunos, promovendo momentos de ensino-aprendizagem ricos.

Devido à importância deste tema, no próximo capítulo serão referidas algumas temáticas consideradas importantes para a implementação e continuidade de uma prática pedagógica coerente, significativa e com qualidade, tanto para os docentes como para os alunos. Os pressupostos analisados foram selecionados tendo em conta a sua pertinência e utilização no contexto da prática pedagógica que, em capítulos posteriores, será devidamente referenciada.

2.1. Os desafios na construção de uma prática pedagógica reflexiva

O caminho que os docentes percorrem ao longo da sua vida profissional é marcado pelos desafios que enfrentam. Construir uma prática pedagógica coerente exige que o docente detenha um olhar crítico e reflexivo e compreenda a necessidade eminente não só de ensinar como também de aprender. Freire (2001) refere que a palavra *ensinar* de nada serve sem a palavra *aprender*. Ambas desempenham um papel fundamental neste trajeto educativo, caminhando lado a lado na construção deste caminho.

Além destas duas palavras-chave neste processo, é fundamental definir quatro ações essenciais na construção desta caminhada reflexiva: **conhecer, observar, agir e avaliar**. Estes quatro pilares permitirão que o docente consiga não só tomar decisões coerentes, conscientes e adequadas ao seu grupo de trabalho, recorrendo também a diversos intervenientes (desde as famílias a outros profissionais) como também facilitar a articulação de saberes (Ministério da Educação, 2016). No caso específico das práticas desenvolvidas, que serão abordadas em capítulos posteriores, estas ações conjugaram-se em vários momentos fazendo deste ciclo um momento de reflexão capaz de melhorar o processo de ensino aprendizagem. Ao reconstruir estes conceitos, conseguimos compreender um pouco melhor a sua implicância no contexto referido bem como no desempenho do professor.

Para conseguir intervir em determinada situação ou tecer opinião acerca de determinado assunto é fundamental conhecer o local ou o assunto em questão. No contexto educativo o mesmo se aplica. Em primeiro lugar, deve ser realizado um trabalho de pesquisa de modo a reconhecer as imediações da escola e a sua infraestrutura. Seguidamente, é fundamental conhecer a equipa responsável pela gestão da escola, nomeadamente o seu diretor e a equipa pedagógica. Para que o docente consiga criar momentos de aprendizagem ricos é necessário ter a plena noção do seu grupo e de cada criança, tendo em conta as suas competências para potencializá-las ao máximo e as suas fragilidades para que consiga colmatá-las. De acordo com o Ministério da Educação (2015) isto é essencial para a promoção de aprendizagens ricas para os alunos.

Em segundo lugar, debruçamo-nos acerca da segunda ação: *observar*. Geralmente o tipo de observação utilizado neste contexto é a observação participante pois de algum modo, o observador participa na rotina do grupo (Estrela, 2015). Nesta fase são recolhidos os dados acerca das crianças que os professores consideram pertinentes para futuras aprendizagens. Além disso, é também realizada a observação das rotinas e do modo de funcionamento da sala bem como do trabalho realizado pela restante equipa educativa. Todo este trabalho, conjugado com a ação anterior, é fundamental para a criação de um ambiente educativo capaz de promover momentos de ensino-aprendizagem ricos para as crianças pois para o professor poder intervir de forma fundamentada é necessário interrogar a realidade, neste caso através da observação (Estrela, 2015).

Depois deste processo, o docente passa para a intervenção propriamente dita. De forma a agir corretamente, tem de ter em conta os conhecimentos e dados adquiridos nas duas fases anteriores, interligando-as com o currículo, de modo a construir a sua

intervenção. Paulo Freire (2001) afirma que “(...) *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades da sua produção ou construção.*” (p. 25) Neste sentido, emerge a necessidade de o professor utilizar estratégias diversificadas e recorrer a materiais manipulativos para que possa envolver os alunos na construção das suas aprendizagens e evitando assim a excessiva transmissividade de conhecimentos. Ainda nesta fase, importa ressaltar o papel da observação como instrumento crucial que servirá de suporte para a etapa seguinte.

Após a intervenção torna-se fundamental refletir acerca do modo como se realizaram as aprendizagens, fazendo um balanço acerca das mesmas e do seu impacto tanto nos alunos como no trabalho do professor. De acordo com Morgado (2004), a avaliação é considerada o principal modo de regulação da ação pedagógica do docente e das aprendizagens dos alunos. Este trabalho desempenha um papel importante na promoção de processos educativos de qualidade, dando a possibilidade ao professor de compreender quais as maiores necessidades e dificuldades de cada aluno e desta forma aprimorar a sua intervenção para que as consiga colmatar.

Por fim, é fundamental afirmar que só assumindo uma consciência crítico-reflexiva será possível realizar uma formação com sentido (Silva, 2003). Desta forma, é importante que os docentes, especialmente em início de formação, assumam o olhar crítico para que consigam realmente ajudar as crianças a construir um caminho de aprendizagens significativo para elas. Apenas desta forma conseguirão também ultrapassar os desafios que possam surgir, conseguindo executar a sua prática pedagógica de forma coerente.

2.2. As estratégias como veículo de aprendizagens;

A criação de momentos de aprendizagem para as crianças é sempre um grande desafio quer para os professores quer para os educadores de infância. Ambos tentam sempre elevar a fasquia inovando e enriquecendo estas situações, recorrendo a diversas estratégias, materiais e técnicas.

Morgado (2004) considera que, para que os alunos consigam absorver as aprendizagens de forma intensa, as atividades devem ser pensadas tendo em conta alguns aspetos: Em primeiro lugar, devem ser **ativas** ou seja: capazes de mobilizar situações em que seja permitida a manipulação, descoberta e experimentação, quer a nível dos conceitos quer a nível de materiais; Em segundo lugar, devem ser **significativas** e **integradas**, procurando integrar os conhecimentos não só escolares como também

personais de cada aluno bem como as suas motivações e interesses, articulando-os com outros conhecimentos e competências de variadas áreas. Só desta forma aumentará o nível de motivação, interesse e empenho dos alunos. Em terceiro lugar, estes momentos devem envolver diferentes estratégias e o professor deverá recorrer a diferentes recursos e materiais de apoio, tornando-as **diversificadas**. Por último, destaca a necessidade de criar momentos capazes de estimular a troca de informação, hábitos de cooperação e interajuda, a capacidade de reflexão, tornando-se num momento de aprendizagens **socializadoras**.

Neste sentido, surge a necessidade de potencializar as competências de cada aluno, sendo capaz de motivá-los, de promover atitudes de investigação e resolução de problemas, respeitando sempre os ritmos de cada criança (Morgado, 2004). A utilização de estratégias diferenciadas é algo com extrema importância pois terá implicações diretas com o modo como as aprendizagens são expressas e assimiladas. Das diversas formas de potencializar os conhecimentos, Morgado (2003) destaca a importância que estas assumem no contexto educativo, não só de forma a influenciar as aprendizagens como também de aumentar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Em seguida serão analisadas algumas estratégias e metodologias utilizadas em contexto das práticas pedagógicas realizadas, com o sentido de estimular as aprendizagens dos alunos bem como de aprimorar o trabalho feito pelo professor.

2.2.1 Metodologia de Trabalho de Projeto - Uma forma de descobrir o mundo

As teorias mais recentes das Ciências e da Psicologia da Educação salvaguardam a importância da aprendizagem através da ação. Para compreendermos melhor este conceito, Hohmann e Weikart (2007) referem que *“A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos constrói novos entendimentos”* (p.22). Desta forma podemos afirmar que o conhecimento da criança, de acordo com este tipo de aprendizagem, provém das interações que esta realiza com os objetos e o meio (Piaget (1969, citado por Hohmann e Weikart, 2007). São diversas as metodologias que seguem este pensamento construtivista pois afirmam que, uma vez que as crianças estão realmente envolvidas nas aprendizagens, estas serão mais benéficas para elas.

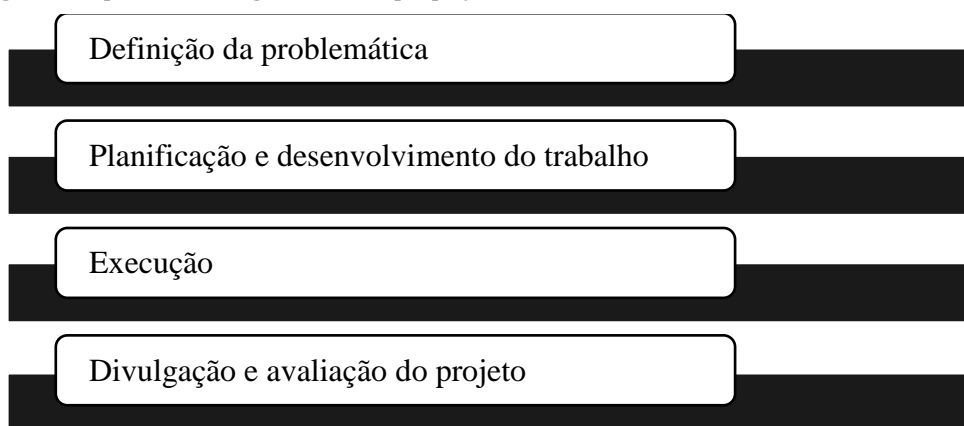
A Metodologia de Trabalho por Projeto debruça-se essencialmente na descoberta através da pesquisa, tendo por base problemas propostos pelas crianças, normalmente inspirados no seu quotidiano ou no meio que as rodeia. Podemos defini-la como uma

abordagem centrada na investigação aprofundada em torno de uma temática específica, de forma a que os alunos sejam capazes de procurar respostas para as questões colocadas por eles e desta forma construir os seus conhecimentos (Katz e Chard, 2009).

De acordo com Katz e Chard (2009), a introdução desta metodologia no currículo poderá trazer muitos benefícios para os alunos na medida em que é capaz de promover o desenvolvimento intelectual dos mesmos, envolvendo-os na construção das suas aprendizagens. Além disso, uma vez que a reflexão é algo constante neste processo, permite construir aptidões fundamentais para o seu desenvolvimento.

Esta metodologia destaca-se pela sua organização em quatro etapas distintas:

Figura 1: Etapas da metodologia de trabalho por projeto



(Vasconcelos, 2009a)

No que concerne à primeira fase, a definição da problemática, importa realçar o papel desempenhado pelo professor. Uma vez que são as crianças as principais construtoras dos traços iniciais do projeto, o docente passa a ser moderador uma vez que orienta as aprendizagens com base nas questões definidas pelos alunos (Katz e Chard, 2008). Para que tal aconteça, as crianças partilham as suas conceções acerca da temática a estudar, tendo como base as seguintes questões “O que se vai fazer?”, “Como se vai fazer?”, “Quem faz o quê?” (Vasconcelos, 2009a).

O principal objetivo da fase seguinte, a execução, passa por responder às questões colocadas pelas crianças na planificação. Desta forma, é fundamental a realização de momentos de aprendizagem ricos de modo a promover a aquisição de novos conhecimentos e consolidar competências previamente adquiridas pelas crianças. Assim, é importante que o professor recorra a diversificados materiais como construções, mapas, livros até desenhos e pinturas. Ainda nesta fase é importante destacar que o trajeto percorrido para responder às questões elaboradas anteriormente, pode ser diferente do

projetado na fase anterior. Tudo isto está relacionado com o interesse das crianças e a motivação durante a execução do projeto. Ao refletir no conceito desta metodologia, importa compreender a importância da autonomia que é dada às crianças, refletida em todas as fases mas em especial na planificação do projeto.

Por fim, na última fase do projeto, é realizada uma reunião, em grande grupo, onde é feita uma reflexão do projeto realizado e das aprendizagens adquiridas (Katz e Chard, 2009). A avaliação é também um ponto fundamental na conclusão do projeto. No entanto, não deverá ser realizada apenas nesta fase, mas sim ao longo de todo o projeto. Assim, tanto o professor como a criança poderão refletir acerca dos conhecimentos adquiridos e do rumo que o projeto está a seguir. Para finalizar o projeto, as crianças podem convidar elementos da comunidade educativa a fim de mostrar não só os seus trabalhos como também os seus conhecimentos, explicando todo o processo das suas aprendizagens. Esta divulgação pode ser realizada de diversas formas, cabendo às crianças e ao professor, escolherem o que mais se adequa ao seu meio.

No caso específico da utilização desta metodologia no contexto pedagógico, neste caso a nível da EPE, foi possível constatar o envolvimento de toda a sala em todas as fases da construção do projeto. Ao envolver-se de forma tão íntima na aprendizagem, verificou-se que os conhecimentos eram assimilados de forma mais rápida e permanente. Além disso, foi possível observar o desenvolvimento de competências sociais como a tomada de decisões e a autonomia, fundamentais para a formação de futuros cidadãos.

2.2.2 Diferenciação Pedagógica;

A Lei de Bases do Sistema Educativo (2009) prevê que o Sistema de Ensino tenha a capacidade criar condições a fim de promover o sucesso educativo e escolar a todas as crianças. Paralelamente a esta ideia, deverá também existir um ambiente educativo capaz de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos valorizando a dimensão humana do trabalho. O docente desempenha um papel fundamental na conjugação destes dois objetivos propostos pelo Ministério da Educação. Um dos seus principais objetivos é garantir que todos os seus alunos sejam capazes de adquirir o máximo de conhecimento, promovendo assim diversos momentos de aprendizagem. Todavia, devido à heterogeneidade presente nas turmas, isto torna-se um grande desafio e cabe ao docente desenvolver uma intervenção pedagógica eficaz para todos os alunos (Tomlinson, 2008).

De acordo com o Decreto-lei n.º 241/2001, para organizar uma prática coerente, o docente deve dar particular atenção a alguns aspetos como a diversidade de conhecimentos que cada aluno possui bem como as suas capacidades e experiências com que inicia ou prossegue as aprendizagens. Além disto, é necessário que o docente tenha em consideração três elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente: o conteúdo, que indica o que os alunos devem aprender; o processo, que se debruça em analisar e refletir acerca do modo como assimilam as aprendizagens e por fim o produto, que demonstra o que aprenderam (Tomlinson, 2008). O mesmo autor salienta que estas abordagens visam encorajar o crescimento dos alunos permitindo que o docente reflita acerca da sua prática e crie experiências de aprendizagem mais eficazes e envolventes, capazes de ir ao encontro das especificidades de cada aluno.

É no sentido de integrar todos os alunos de forma inclusiva, independentemente do seu ritmo de trabalho, que surge o conceito de diferenciação pedagógica. Morgado (2009) sustenta esta ideia como o processo pelo qual os docentes organizam o processo de ensino/aprendizagem de modo a que os seus alunos conseguiram progredir no currículo proposto, através da seleção de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem apropriadas aos mesmos. Para que isto aconteça de forma coerente, o mesmo autor salienta a necessidade emergente do docente em realizar uma avaliação rigorosa de cada aluno, de modo a conseguir compreender quais os seus interesses, dificuldades e motivações no contexto educativo.

Estratégias de Intervenção de Diferenciação Pedagógica

Para conseguir criar um ambiente de diferenciação pedagógica importa analisar 3 frentes para conseguir implementar estratégias de intervenção para a gestão da sala de aula nomeadamente o tempo, o espaço/recursos e o trabalho pedagógico. Neste sentido, é necessário conhecer cada uma delas e analisar o modo como estas podem potencializar o processo de ensino aprendizagem das crianças. A fase seguinte passa por pesquisar estratégias que sejam capazes de dinamizar o modo como as crianças aprendem e como o professor ensina, sendo capazes também de minimizar algumas lacunas que estejam presentes nas aprendizagens de ambos.

Após o diagnóstico e a implementação de estratégias, o docente deverá realizar um trabalho permanente de planificação, reflexão e avaliação de toda a sua prática pedagógica com vista a colmatar as possíveis falhas que surjam (Heacox, 2006). Nisto, o professor deverá introduzir as novas estratégias de diferenciação pedagógica

gradualmente, partindo do trabalho realizado em sala de aula. Durante todo este processo, destacamos a importância do papel da reflexão, uma vez que é essencial que o docente reflita e analise a eficácia da aplicação das estratégias de modo a proceder às possíveis alterações necessárias para melhorar a sua prática (Perrenoud, 2007). Independentemente da seleção de estratégias e métodos de ensino que o professor adote, importa salientar que só terão efeito se forem ao encontro das necessidades de cada um dos alunos.

Vantagens da utilização de diferenciação pedagógica

Lidar com uma turma, devido à sua heterogeneidade, pode ser algo desafiante. Como todas as artes, ensinar é também algo que se aprende e com o passar do tempo, cada docente acaba por desenvolver aptidões capazes de refletir de forma consciente acerca da sua forma de ensino (Tomlinson, 2008). Ainda seguindo a linha de pensamento deste autor, os docentes capazes de se adaptar ao ensino diferenciado desenvolvem capacidades que lhes permitem:

- ✓ Valorizar as especificidades de cada aluno;
- ✓ Reconhecer as diversas dimensões que o sucesso pode assumir;
- ✓ Promover diferentes modos de trabalho;
- ✓ Dar ferramentas suficientes para que as crianças consigam construir o seu próprio conhecimento;
- ✓ Valorizar as competências de cada aluno, aumentando a autoconfiança e autoestima;
- ✓ Enfatizar o processo e não só o resultado final;
- ✓ Proporcionar o desenvolvimento de novas aptidões;
- ✓ Realçar o sucesso dos alunos, não descurando as suas dificuldades;
- ✓ Transferir a gestão da aprendizagem do professor para o aluno;

(baseado em Tomlinson, 2008; Heacox, 2006)

Todos estes benefícios deverão traduzir-se na melhoria dos resultados tanto dos alunos como do processo de ensino-aprendizagem. Após iniciar a construção de uma prática diferenciada, o docente deparar-se-á com e diversas estratégias, técnicas e métodos ao longo de toda a caminhada e terá o que aprender e testar a eficácia das mesmas. Todavia, importa frisar da necessidade eminente de tornar este processo de

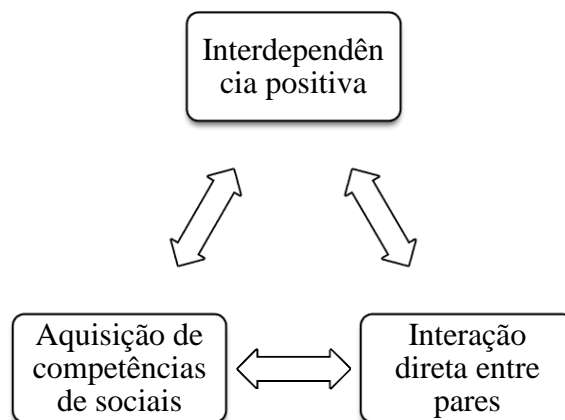
forma crítica e reflexiva, dando liberdade para investigar, conhecer, observar e essencialmente adaptar e adequar à sua prática e aos seus alunos.

2.2.3 Trabalho cooperativo;

A relação entre os alunos é um dos alicerces fundamentais para que na turma exista um clima de confiança e bem-estar, capazes de fomentar momentos de aprendizagem ricos. Neste sentido são várias as estratégias que são possíveis utilizar com vista a promover este tipo de aprendizagens.

Ao contrário do que se possa imaginar, trabalhar cooperativamente vai para além de agrupar os alunos e pedir que realizem atividades, cada um cumprindo a sua tarefa. Morgado (2004) ressalva que, quando devidamente organizado, esta forma de trabalho disponibiliza recursos importantes na partilha e estimulação de conhecimentos e no seu desenvolvimento social. Ao trabalhar em grupo depreende-se que exista três características fundamentais:

Figura 2: Características do trabalho cooperativo



Morgado (2004)

No que diz respeito à interdependência positiva, salienta-se a importância de todos os elementos do grupo assumirem um papel fundamental na tomada de decisões e realização de tarefas pois o sucesso só será atingido quando todos os elementos o conseguirem. O mesmo autor enfatiza a necessidade de interação direta entre os pares, que deverá ser privilegiada em detrimento da interação entre os alunos e os materiais, sendo capaz de despertar momentos de aprendizagem mais ricos. Por fim, pretende-se que esta forma de trabalho seja potencializadora de momentos de enriquecimento de

competências sociais essenciais para a sua formação enquanto adultos responsáveis e com olhar crítico sobre a sociedade.

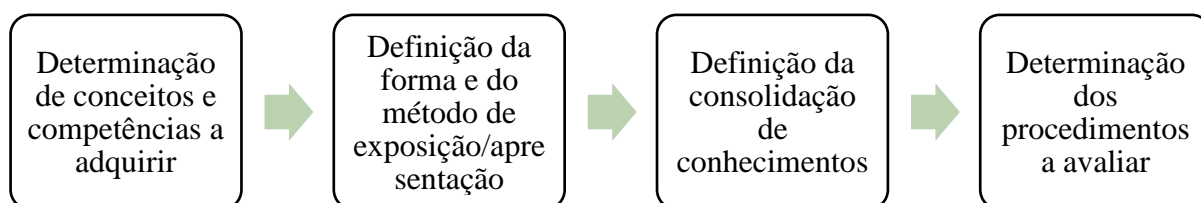
2.3. Planificação e avaliação;

Para que o docente consiga orientar de forma coerente o curso das suas aulas tem obrigatoriamente que definir as aprendizagens através de objetivos específicos e, posteriormente realizar a avaliação e reflexão dos mesmos a fim de verificar a sua eficácia. Neste sentido, os conceitos de planificação e avaliação surgem lado a lado construindo uma parilha essencial para uma intervenção pedagógica de sucesso.

A planificação dos momentos de aprendizagem a realizar no contexto de sala de aula é uma ferramenta indispensável para responder aos interesses tanto do professor como dos alunos e à heterogeneidade presente nas turmas (Morgado, 2003). Para definir este conceito basta compreender que isto não é mais do que a conversão de uma ideia ou propósito para uma ação específica (Zabalza, 1994). É crucial que o docente debruce a sua atenção tanto na elaboração da mesma como também na reflexão após as atividades para que consiga exercer uma prática coerente e benéfica com os alunos pois as decisões tomadas na criação desta ferramenta terão influência direta na aprendizagem dos mesmos (Silva & Lopes, 2015).

Para que este processo seja elaborado com sucesso, o professor deverá estar ciente de aspetos como: a definição de objetivos, a previsão de questões relativas ao calendário e ao tempo relativo a cada situação de aprendizagem, a definição dos procedimentos de avaliação e dos recursos e materiais envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A fim de completar esta ideia, Morgado (2003) destaca quatro passos que considera fundamentais para a criação de uma planificação de sucesso:

Figura 3: Passos para a criação de uma planificação



Em relação ao primeiro ponto, o docente deverá ter a consciência de quais os conceitos e competências que os alunos devem adquirir, identificando com os alunos o nível a atingir. Nesta fase, os conteúdos deverão ser organizados tendo em conta a sua

complexidade, começando sempre na abordagem mais simples (Tomlinson, 2008). Em seguida, ao definir a forma e o método de apresentação, é feito um trabalho específico em que é determinada a forma como os conhecimentos serão expostos à turma bem como prever a necessidade ou não de utilizar materiais que sustentem o processo de ensino/aprendizagem. Perrenoud (1999) refere que a escola tende a privilegiar atividades de cariz fechado, rigidamente estruturadas que remetem a um quadro de avaliação. Todavia, estas características são opostas às ideias concebidas para uma planificação coerente. Morgado (2004) refere que esta deve assumir um carácter flexível, tendo por base atividades com abertura suficiente para ser alterada consoante as necessidades dos alunos. Posto isto, é necessário determinar a forma como os alunos consolidarão os novos conteúdos, articulando-os sempre com as aprendizagens ocorridas previamente, integrando assim todas as áreas curriculares (Morgado, 2004).

Por fim, o professor deverá fazer um balanço não só dos conhecimentos adquiridos por parte dos alunos como também da própria planificação, verificando a sua eficácia. Para isto, de acordo com Lopes e Silva (2012), terá que averiguar o conhecimento dos alunos, as suas perceções, conceções, limitações e falhas, usando estes dados não só para ajudar os alunos a elevar ao máximo o nível das suas aprendizagens como também para o professor conseguir melhorar toda a sua prática pedagógica. Assim, a avaliação surge como um instrumento para aprimorar o método de ensino dos professores, garantindo aprendizagens de qualidade (Estanqueiro, 2010).

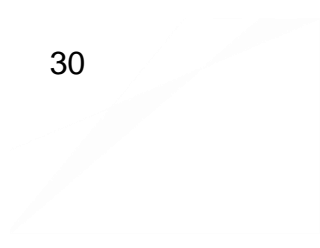
É possível considerar que a avaliação é o coração de toda a aprendizagem, estando presente em todas as fases da sua construção. (Lopes & Silva, 2012). Os mesmos autores referem que todo este processo, uma vez que acontece a todo o tempo na sala de aula, tem implicação direta na ação do docente e no modo como coordena a sua prática. Desta forma, é fundamental que o professor seja capaz de mostrar aos alunos quais as metas de aprendizagem definidas, de forma a que seja mais fácil atingi-las, motivando-os e realçando que são capazes de melhorar os seus resultados revendo e refletindo sobre o seu desempenho e progressos.

Para que consiga realizar este trabalho, o docente deverá privilegiar uma forma de avaliação de cariz **formativo**. De acordo com Perrenoud (1999) ao utilizar este modelo de avaliação, conseguirá prever mais rapidamente, do que um ensino expositivo, as incoerências da sua planificação. Lopes e Silva (2012) qualifica-o como um processo contínuo e dinâmico capaz de envolver professores e alunos numa relação de cooperação com vista a recolher dados para melhorar as aprendizagens, em detrimento da sua simples

classificação. Assim, o professor não só é capaz de avaliar o produto final das suas aprendizagens como também todo o caminho percorrido para o atingir.

Por fim, importa ressaltar que a avaliação reflete a identidade de cada professor, mostrando os seus valores e a sua perceção acerca do que é o sucesso, contaminando diretamente os seus comportamentos e a sua prática (Morgado, 2004). Se a avaliação for tida em conta apenas como um modo de certificação e classificação de aprendizagens, poderá acabar por se transformar num elemento de exclusão (Lopes & Santos, 2012). Todavia, ao estar intrinsecamente relacionada com a planificação, através do modo pelo qual o docente determina e orienta as aprendizagens e o rumo da sua intervenção pedagógica, salvaguarda o processo de ensino-aprendizagem.

Parte II – Enquadramento Metodológico da Prática Pedagógica



Capítulo III – Investigação-Ação: Investigar enquanto se educa

Investigar enquanto se educa

Um dos maiores desafios do Sistema Educativo, atualmente, passa por formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos. A imposição destes valores espelha-se na escola e muitas vezes é necessário o docente repensar e refletir na e sobre a sua prática pedagógica e na forma como os alunos reagem a ela. É neste sentido que emerge a necessidade do professor assumir o papel de investigador, instigando à descoberta de novos métodos e atitudes, investindo cada vez mais na sua formação.

Para que isto aconteça de forma coerente e instrutiva, cabe ao docente conhecer vários tipos de investigação de modo a conseguir analisar de forma específica e rigorosa as problemáticas que poderão existir na sua prática e a melhor forma de as corrigir, sempre com vista a promover o desenvolvimento das suas capacidades e dos seus alunos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação é uma questão de atitude e perspetiva tomada pelos indivíduos face a determinado objeto ou atividade. A simbiose entre as palavras *investigação* e *ação* resulta assim num tipo de estratégia metodológica levada a cabo pelo docente a fim de refletir sobre a sua intervenção pedagógica e o impacto que esta tem nos seus alunos (Sousa, 2005).

Ao longo deste capítulo serão narrados os passos dados no âmbito dos projetos de investigação-ação implementados nas intervenções pedagógicas realizadas. Numa fase inicial será feita a contextualização teórica do conceito de *investigação-ação* bem como de todas as fases que as compõe, refletindo a par e passo todo o trajeto.

3.1. Investigação-ação

Uma das características mais eminentes no professor deverá ser a busca incessante por conhecer mais. Neste sentido, a pesquisa é algo que deve estar sempre presente no seu dia-a-dia, com vista a melhorar o seu modo de ver a sua intervenção pedagógica. O investigar, torna-o capaz de conhecer melhor não só o seu contexto educativo como também lhe dá ferramentas para resolver problemas que eventualmente possam surgir.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), são várias as perspetivas, defendidas por autores das Ciências da Educação, que nos ajudam a compreender a complexidade deste tipo de investigação: Na visão de Dewey, a investigação-ação pode ser definida como o objeto de estudo de um episódio social, no sentido de aprimorar a qualidade da ação que

nele decorre. Já Rapoport, além de seguir as mesmas linhas de pensamento de Dewey, destaca a colaboração dos intervenientes na investigação como meio de conjugar os pressupostos teóricos com a prática, criando uma articulação que permita obter uma visão mais concreta dos problemas de forma a conseguir uma resolução mais eficaz. Paralelamente a esta ideia, Bogdan e Biklen (1994) salientam o papel que este tipo de investigação desempenha na promoção de mudanças sociais pois é capaz de determinar alterações em busca da resolução de um determinado problema.

Caraterísticas da Investigação-Ação

Após definir o conceito deste tipo de investigação torna-se importante compreender quais as suas principais caraterísticas. Após a análise e reflexão acerca de alguns pressupostos teóricos relacionados com esta problemática foram selecionadas três caraterísticas, que de acordo com Sousa (2005) são fundamentais para ilustrar este conceito, apresentando-o como um tipo de investigação **participativa, interventiva e autoavaliativa**.

É necessário considerar que a investigação-ação preocupa-se com o diagnosticar de um problema num dado contexto específico, procurando a sua resolução. O envolvimento dos participantes e a interação com o investigador, neste tipo de investigação, é fundamental para a eficácia da resolução do problema. Uma vez que o investigador não é um estranho no campo, contribui ativamente para colmatar os problemas que encontra, com a colaboração de outros intervenientes (Sousa, 2005). Nesta perspetiva, podemos clarificar o sentido participativo, colaborando ativamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as soluções mais adequadas (Máximo-Esteves, 2008).

Outra das caraterísticas deste modo de investigar é a sua abordagem prática e interventiva: como já foi referido anteriormente, a investigação-ação não se centra apenas nos pressupostos teóricos mas sim articula-os com a realidade, adaptando-os ao problema em questão. É também importante referir o carácter cíclico patente na investigação-ação. Apesar de ser formulada uma questão-problema no início da investigação, isso não descarta a possibilidade de surgir outras questões no desenrolar do processo investigativo (Bogdan e Biklen, 1994).

Por fim, é necessário salientar o papel que a avaliação assume durante a investigação. De acordo com Sousa (2005), a autoavaliação desempenha um papel durante todo o processo na medida em que há uma constante avaliação das situações, com

o objetivo de procurar os caminhos mais eficazes para resolver os problemas e aplicar as estratégias delineadas.

Limitações da Investigação-Ação

Ao realizar investigações é recorrente depararmo-nos, em alguns momentos, com alguns aspetos capazes de limitar todo o processo de investigação. Sousa (2005) refere quatro aspetos que, na sua perspetiva, podem interferir de forma negativa no decorrer da investigação:

- a) A falta de rigor científico;
- b) A amostra é restrita e não representativa;
- c) Há pouco controlo sobre as variáveis independentes;
- d) Os resultados são restringidos ao contexto em que a investigação se desenvolve.

Todavia, é possível categorizar estas limitações em três tipologias distintas: natureza ética, ontológico e epistémica. No que concerne às de natureza ética, estas estão relacionadas com a confidencialidade e o anonimato dos intervenientes na investigação. Um aspeto interligado com esta “categoria” é o respeito pelo outro. O investigador deve honestidade, neutralidade e integridade aos participantes na ação. Estes valores demonstram-se em simples atitudes como referir claramente aos intervenientes os objetivos e as finalidades da investigação, de modo a que estes tenham pleno conhecimento do que irá ser concretizado (Máximo-Esteves, 2008).

No que diz respeito aos limites ontológicos, estes estão relacionados com a subjetividade do estudo. O investigador deve ter em consideração a realidade que pode estar omissa nas suas observações. Este deverá ter em conta a dificuldade que é observar, pois ao distrair-se podem ficar omitidos dados que poderiam ser benéficos para a investigação. Isto faz com que seja necessário realizar um processo de validação da investigação.

Por fim, importa salientar as limitações epistemológicas. Estas estão diretamente relacionadas com a metodologia da investigação-ação. A pertinência do tema a investigar ou a escolha dos instrumentos de recolha de dados corretos podem ser limites epistemológicos, pois podem induzir a erros que limitarão o desenrolar do estudo (Sousa, 2005).

3.2. Fases da Investigação

Ao estudar os pressupostos teóricos inerentes à investigação-ação, podemos constatar que esta trata-se de um processo contínuo e em constante modificação (Máximo-Esteves, 2008). Assim, podemos também verificar algumas ramificações de investigação qualitativa, na medida em que permite recolher e obter diversas informações com o objetivo de implementar novas e variadas estratégias de modo a melhorar a realidade que está a ser investigada.

Desta forma, surge a necessidade de abordar o roteiro de investigação. Este encontra-se dividido em quatro fases. Na primeira fase, é feita a planificação do projeto. Esta assume um carácter flexível, pois pode ser alterada consoante a observação e a recolha de dados. Inicialmente é realizada a recolha de dados de forma a sinalizar a problemática ou assunto a ser estudado (Máximo-Esteves, 2008).

Já na segunda fase, o investigador implementa as estratégias delineadas na fase da planificação. À luz do pensamento de Máximo-Esteves (2008), é nesta fase que estão englobadas todas as pesquisas realizadas no campo, sendo revistas e reformuladas sempre que necessário. É através desta pesquisa e observação que vão sendo clarificadas as questões elaboradas na fase anterior.

Seguidamente, o investigador reflete acerca das práticas realizadas na segunda fase, com o intuito verificar a eficácia de todas as estratégias implementadas. São utilizados vários instrumentos para registar e analisar os dados que estão ainda em observação. De acordo com Sousa (2005), o diálogo com outros docentes e o confronto com pressupostos teóricos podem ser instrumentos benéficos para realizar a reflexão.

A quarta fase diz respeito à avaliação. Nesta fase, o investigador verifica a eficácia das suas observações e registos, através da descrição e análise dos dados previamente recolhidos. É também nesta fase que se observa os efeitos resultantes das estratégias utilizadas (Máximo-Esteves, 2008).

Por fim, a última fase dedica-se ao diálogo dos resultados. Este, pode ser feito com outros professores e tem em vista partilhar os vários pontos de vista, resultados e toda a caminhada feita durante a investigação-ação.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

De acordo com Morgado (2000), “num processo de investigação o instrumento de recolha de dados deve ser um meio coerente e consistente de recolha, ou seja, deve garantir que os dados recolhidos são necessários para atingir os fins que essa investigação

persegue” (p. 123). A escolha de instrumentos e de recolha e análise de dados é um marco fundamental no início de qualquer trabalho de investigação. Ao explorar os pressupostos teóricos relacionados com a investigação-ação, é possível verificar que existem várias técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. No entanto, restringirei este ponto à abordagem das técnicas e instrumentos que foram utilizados ao longo da prática supervisionada.

a) Observação participante

Um dos instrumentos fundamentais na investigação-ação é a observação participante. Máximo-Esteves (2008) afirma que a observação é uma técnica importante na compreensão de contextos e dos indivíduos nele presentes. Apesar de ser uma faculdade natural do ser humano, a observação tem que ser treinada. Muitas vezes acontecem situações em simultâneo e o investigador deve saber o que retirar de cada situação, por exemplo.

Existem algumas variantes da observação, no entanto, Quivy e Campenhoudt (1998) referem que a observação participante é a que segue ao encontro das necessidades dos investigadores na área das ciências da educação. Ainda de acordo com estes autores, a observação participante consiste em “analisar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva” (pp. 197). Assim, o investigador estuda os seus modos de vida, o meio como interagem entre si e com meio, estando atento à reprodução ou não das situações observadas, participando nessas mesmas situações.

Ao utilizar a observação, o investigador deve estar consciente das suas limitações. Uma delas é a eventualidade de ocorrer situações importantes simultaneamente. Nestes casos, é importante o treino, já referido anteriormente, e o discernimento do investigador em retirar os aspetos essenciais dessas situações.

Outra das limitações da observação passa pelo registo. A memória do ser humano é caracterizada pela sua seletividade, por este motivo, o investigador não pode confiar apenas na sua para recordar os seus conhecimentos.

b) Registos fotográficos

É no seguimento do registo que surge outra das técnicas fundamentais na investigação-ação, o registo fotográfico. Durante a prática pedagógica, surgiu a

necessidade de registar fotograficamente os momentos vivenciados com as crianças bem como as situações de aprendizagem realizadas com elas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a fotografia permite “inventariar rapidamente os objectos da sala - os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo do que está escrito no quadro, ou ainda actividades de encenação ou dramatização” (p. 91). No entanto, o facto de, muitas vezes, a câmara fotográfica ser um objeto pouco usual na sala de aula, pode fazer com que os alunos não reajam com normalidade, provocando algumas dificuldades ao investigador em selecionar quais os comportamentos realmente corretos (Máximo-Esteves, 1998).

c) Diários de bordo

Outro dos instrumentos fundamentais na investigação-ação foi o diário de bordo. Nele estão contemplados todos os medos, receios, mas também as vitórias e os momentos de felicidade vividos durante toda a prática pedagógica. Este instrumento foi fundamental para a reflexão de práticas e estratégias utilizadas no decorrer deste projeto.

Como afirma Máximo-Esteves (1998) “os professores utilizam o diário de bordo como a sua principal estrutura de registo escrito, na qual incluem não só notas de campo, mas também outro tipo de dados.”. Ao falar dos diários de bordo, não podemos descurar a importância que as notas de campo têm. Estas incluem registos descritivos, focalizados e detalhados de situações, pessoas, ações e interações realizadas, respeitando a linguagem nesse mesmo contexto. Por outro lado, as notas de campo podem estar escritas sob a forma de anotações condensadas, realizadas enquanto as crianças estão a concretizar alguma atividade, por exemplo. Assim, têm como objetivo, retratar com rigor um determinado contexto, sendo fiel à realidade ao máximo. (Máximo-Esteves, 2008).

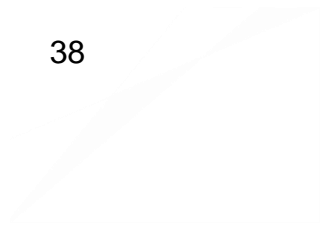
d) Entrevista

A entrevista apresenta-se também como um importante instrumento de recolha de dados nas investigações qualitativas. Os investigadores recorrem a este instrumento com muita frequência devido à facilidade de recolha de informação direta entre os intervenientes da entrevista e o investigador. (Sousa, 2005). Tal como a observação, as entrevistas têm algumas variantes mas, neste tópico iremos destacar a entrevista informal. De acordo com Máximo-Esteves (2008), as entrevistas informais aproximam-se de uma

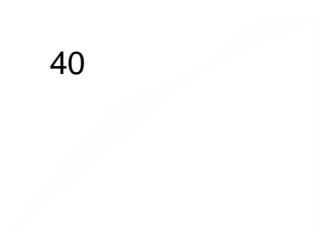
conversa do quotidiano, distinguindo-se apenas pela sua intencionalidade, visto que têm como objetivo obter informações que complementem a observação. Ainda à luz do pensamento deste autor, estas são um instrumento imprescindível pois consegue obter informações que seriam dificilmente conseguidas, de forma simples e acessível.

Finalizado o processo de recolha de dados, o investigador passa à análise dos mesmos. Para tal, recorre a técnicas de análise, fundamentais para a compreensão e fundamentação dos dados previamente adquiridos. De acordo com Máximo-Esteves (2008), após a recolha de dados, surge a questão “O que é que isto significa?”. A procura dessa compreensão é mediada pela interpretação. Interpretar, de acordo com o mesmo autor, é um processo complexo entendido sob vários primas. Inicialmente é realizada uma análise dos textos ou dados com o fim de identificar os diferentes significados que possam ter. As primeiras interpretações permitem confirmar se os dados recolhidos vão ao encontro das questões previamente formuladas, verificando se existe ou não coerência entre os dados recolhidos e a questão-problema. Neste contexto, é importante refletir acerca da prática. Os acontecimentos ocorrentes na prática assumem um papel fundamental nesta investigação, sendo realizada uma constante reflexão e relação com os aspetos teoricamente já abordados.

Em seguida, é realizada uma descrição em que deve constar detalhadamente a complexidade da situação, bem como o contexto onde está inserida (Máximo-Esteves, 2008). No que diz respeito à análise documental, foi realizada uma interpretação e tratamento de apenas um documento oficial. No que a isto diz respeito, Sousa (2005) destaca a importância de “analisar o que [o documento em questão] contém, para lá do que se vê” (p.264), relevando a importância de refletir e articular dados, promovendo conclusões fundamentadas teoricamente.



Parte III – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico



Pensamos a Infância não como uma idade mas como um olhar, uma maneira de ver as coisas, de pensar o mundo.

A Infância é surpreender-se com os pirilampos, com o jacarandá, com o botão que abre.

A Infância é pentear cometas, mimar micro-segundos, amestrar preguiças.

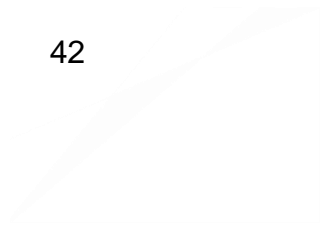
É Infância irritar-se com as coisas, mudar frequentemente de sítio, inventar ideias.

Não nos interessam as respostas, as certezas imutáveis.

Estamos fascinados pelas interrogações.

Caminhadores de perguntas.

(Catalano, citado por Vasconcelos, 2009, pág. 41)



Capítulo IV – Intervenção Pedagógica na Sala Laranja da EB1/PE da Fonte da Rocha

No decorrer deste capítulo estarão descritos alguns aspetos gerais essenciais para a caracterização do meio escolar e do grupo com quem foi realizada a prática pedagógica. Além disso, serão refletidos alguns momentos de aprendizagem de modo a que seja possível compreender o porquê das atividades desenvolvidas e o rumo que tomaram. Esta prática pedagógica teve a duração de oito semanas em que duas se debruçaram apenas na observação participante e as restantes na intervenção.

4.1. Caracterização do contexto escolar

A escola deve ser vista como uma grande oficina dotada de espaços polivalentes e constantemente transformáveis onde existe liberdade, espaço e abertura para refletir, agir e compreender sensorialmente o que a rodeia (Vasconcelos, 2009). A EB1/PE da Fonte da Rocha situa-se no centro da cidade de Câmara de Lobos, entre dois bairros sociais problemáticos, de onde são provenientes mais de noventa por cento das crianças que a frequentam.

Figura 4: Fachada da EB1/PE da Fonte da Rocha. retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pefrocha/tabid/2581/Default.aspx>



A EB1/PE da Fonte da Rocha segue a linha de pensamento supracitada apresentando espaços amplos e dinâmicos onde primazia a vontade que os alunos se interessem pela descoberta de novos conhecimentos. Desta forma, é constituída por dois grandes espaços: o exterior, com um campo desportivo e respetivos balneários e o pátio, onde as crianças brincam durante o recreio. Já o espaço interior está dividido por pisos e possui uma série de infraestruturas essenciais para o bom funcionamento escolar como: salas de aulas curriculares e extracurriculares, sala de apoio aos docentes e não docentes, biblioteca, cozinha, reprografia e gabinete da direção. Ainda nesta área, encontram-se as duas salas do Pré-Escolar com as respetivas instalações sanitárias (PEE, 2015)

No que diz respeito ao meio, de acordo com o Projeto Educativo de Escola (2015), as características socioculturais da escola são muito específicas devido à sua localização. Os agregados familiares são compostos por famílias numerosas e desestruturadas, com pouca formação básica e poucos recursos económicos. Além disso, é feita uma má gestão dos rendimentos, o que muitas vezes se reflete em flagelos sociais graves como a toxicodependência e o alcoolismo.

Por estes motivos, a participação da família como agente ativo do processo educativo é uma das principais preocupações da escola, conjugada com a necessidade de desenvolver atitudes como a curiosidade, a autonomia, o espírito crítico e reflexivo e a autoestima, a fim de formar crianças e futuros cidadãos íntegros. (PEE)

4.2 Caraterização da Sala Laranja

4.2.1 Caraterização do grupo;

A sala Laranja é composta por 21 crianças, 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A maioria reside na periferia da escola, com o núcleo familiar, num contexto sociocultural e económico de nível médio-baixo. A nível académico, os pais das crianças caracterizam-se por ter um nível baixo de habilitações académicas e, além disso é possível verificar que uma margem significativa deles não exerce qualquer atividade profissional. Este facto repercute-se nas crianças através dos poucos estímulos e experiências que lhe são proporcionadas no seio familiar.

A nível cognitivo, o grupo é caraterizado pela heterogeneidade tanto a nível dos estádios de desenvolvimento como a nível etário, uma vez que abarca crianças entre os 2 e os 5 anos de idade. Por este motivo é possível verificar diferenças entre os interesses e as necessidades dos alunos, espelhados na seguinte tabela:

Tabela 1: Interesses e necessidades dos alunos da Sala Laranja. Adaptado do PCG

Idades	Interesses	Aspetos a desenvolver
3 e 4 anos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Canções; ✓ Jogos de faz de conta; ✓ Construções; 	<ul style="list-style-type: none"> Cooperação entre e com os outros; Cumprimento das regras; Linguagem expressiva e compreensiva; Partilha de materiais; Motricidade fina; Lateralidade; Raciocínio lógico-matemático; Concentração e memorização; Domínio das expressões plástica e dramática (desenho, corpo, dramática);

		Sentido estético das suas produções; Autonomia;
5 anos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Canções; ✓ Desenhos; ✓ Jogos; ✓ Histórias; ✓ Faz de conta; ✓ Plasticina. 	Linguagem expressiva; Raciocínio lógico-matemático; Motricidade fina; Lateralidade; Grafismos; Raciocínio lógico-matemático; Concentração e memorização.

Podemos verificar que o grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e 4 anos interessa-se por menos atividades do que as crianças mais crescidas e sente as necessidades do que elas. Isto traduz-se uma vez que a maioria de crianças do grupo frequenta a escola pela primeira vez, vendo a instituição como um ambiente estranho e desconhecido. Este dado é de grande importância pois o educador deverá sempre ser capaz de promover momentos de aprendizagem significativos a todos, indo sempre ao encontro das motivações e interesses de cada criança.

No que diz respeito ao comportamento, não existem situações conflituosas com frequência. Visto que 13 das crianças do grupo frequenta a escola pela primeira vez, ainda existe alguma dificuldade no cumprimento das regras, o que resulta em algumas situações de conflito. No entanto, estas acontecem pontualmente e são facilmente resolvidas.

Relativamente à necessidade de apoio acrescido, apenas uma das crianças beneficia uma vez que apresenta muitas dificuldades tanto na fala como na aquisição de conhecimentos.

4.2.2. Organização do ambiente educativo

A organização da sala é o reflexo das intenções do educador e da dinâmica do grupo (MEC, 2016). Neste sentido, o educador deve ter a preocupação de criar um espaço pedagógico que tenha em conta as vivências, as necessidades e os interesses das crianças promovendo um ambiente seguro para elas e estimulador de novas aprendizagens. (Oliveira-Formosinho, 2011). Hohmann e Weickart (2011) complementam esta ideia defendendo que, é necessário também criar um espaço que esteja dividido em áreas de interesse bem definidas e com materiais diversificados, de forma a permitir maior variedade de brincadeiras e aprendizagens significativas.

A sala Laranja dispõe de um espaço relativamente amplo e equipado com janelas de grande porte permitindo uma boa iluminação natural que, de acordo com Hohmann e Weickart (2011) é um aspeto positivo pois suaviza a sala complementando-a com elementos naturais. Está organizada em 9 áreas distintas, todas elas devidamente identificadas tanto com o respetivo nome como com o número de crianças que podem estar em cada uma delas. Oliveira-Formosinho (2011) ressalta a importância de organizar a sala de modo a estimular a vivência plural da realidade e construir experiências a partir da exploração de papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação.

Na área da biblioteca, as crianças estão em contacto com o texto escrito através dos livros e também dos trabalhos realizados pelas mesmas, no âmbito de alguns projetos. Desta forma, as crianças não só ouvem as histórias contadas pela educadora, como também simulam a leitura, recorrendo à memória e às ilustrações das histórias e criam as suas histórias.

Perto da biblioteca, existe a área da escrita cujo principal intuito é sensibilizar as crianças para a escrita recorrendo a diversos materiais de manipulação e experimentação, dando assim oportunidade de escrever e copiar o código escrito. Além disto, existem jogos e registos numéricos que têm como objetivo estimular e desenvolver o raciocínio lógico-matemático.

Ainda relacionado com esta temática, temos a área do quadro que foi concebida para as crianças poderem explorar os mais diversos registos gráficos como desenhos, números e letras.

Na área do faz de conta, a criança tem a oportunidade de brincar e reproduzir episódios relacionados com o seu quotidiano. Paralelamente a esta, temos a área da cultura alimentar em que estão polarizadas atividades relacionadas com educação alimentar, regras de higiene alimentar e normas sociais de estar à mesa.

A área dos jogos de mesa, está destinada à manipulação e exploração de diversos materiais lúdico-didáticos bem como de jogos e puzzles. Com este tipo de material, as crianças desenvolvem aprendizagens como a resolução de problemas, a seriação, comparação, experimentação e construções.

A área da garagem e construções é um local propício à imaginação, criatividade e liberdade das crianças. É nesta área que as crianças constroem episódios em que lhes é possível voar, conduzir ou participar em corridas de carros. Além disso, são capazes de construir objetos de grande porte, através da manipulação de legos.

Neste espaço as crianças exploram, diariamente, a plasticina e constroem objetos e figuras, tanto livremente como por forma orientada. Além disso, a massa de modelar e o barro são utilizados pontualmente, em contextos específicos.

É na área polivalente que são realizados os encontros em grande grupo como o acolhimento e as comunicações e, por este motivo, esta é constituída por uma mesa e cadeiras, em que todas as crianças sabem qual o seu lugar. Podemos considerar este espaço como a Mesa de Conselho, instrumento utilizado no Movimento Escola Moderna (MEM), que apesar de não ser aplicado na sua totalidade pela educadora cooperante, é possível verificar alguns dos seus elementos no quotidiano da sala Laranja. Além deste instrumento, ressalvo outro dois do mesmo modelo curricular:

✓ Mapa mensal de presenças

Aqui cada criança, diariamente e individualmente, regista a sua presença no momento do acolhimento. Este instrumento é um auxiliar na construção da consciência temporal, sendo capaz de desenvolver conteúdos, descritos nas Orientações Curriculares (OCEPE) (2016) mais precisamente no âmbito do pensamento logico-matemático, linguístico e social.

Além disso, permite que as crianças reconheçam os caracteres linguísticos que compõe o seu nome. Por outro lado, é uma forma do educador trabalhar conteúdos relacionados com a matemática e verificar de forma rápida a assiduidade das crianças.

✓ Mapa do tempo

Este instrumento surge com o intuito de despertar o interesse pela observação do exterior e dos fenómenos naturais, nomeadamente o estado do tempo. Possibilita igualmente aprofundar a temática das estações do ano, no que concerne à área do Conhecimento do Mundo e explorar conceitos matemáticos, no que diz respeito ao tratamento de dados, através do preenchimento do gráfico mensal de distribuição de frequência dos vários estados de tempo.

Além disto, esta área serve de suporte para outras atividades relacionadas com os projetos bem como de outras de cariz individual como recorte e colagem, desenhos e pinturas. Numa das paredes, junto a esta área, estão afixados mapas de registo que auxiliam na planificação, gestão e avaliação das atividades educativa. Inclusivamente,

caso esteja a decorrer algum projeto, poderão estar afixados trabalhos ou informações relativas a estes.

No que diz respeito ao espaço exterior, mais precisamente o recreio, é possível observar um espaço descoberto e amplo. No entanto, não possui qualquer tipo de material, equipamento ou pintura o que o torna num espaço pouco propício ao desenvolvimento de atividades lúdicas.

4.2.3. Gestão das rotinas

A rotina diária é uma ferramenta útil para a gestão da sala. O definir tarefas básicas e estipular tempo para cada uma delas, possibilita que a criança consiga gerir o seu tempo de forma a fazer escolhas, resolver problemas e perseguir os seus interesses no contexto dos acontecimentos que vão surgindo. (Hohmann e Weickart, 2011)

Entre as 08h30 e as 09h00 é realizado o acolhimento na entrada da escola. Durante os primeiros quinze minutos, as crianças são recebidas no hall de entrada da escola e nos quinze minutos posteriores, são feitas as atividades de rotina deste momento já na sala: é cantada a canção dos bons dias e cada criança marca a sua presença no respetivo quadro.

Em seguida, entre as 09h00 e as 09h30 é feita a planificação do trabalho que irá ser desenvolvido durante o dia ou, ocasionalmente, são iniciadas as aprendizagens orientadas. Durante as 09h30 e as 10h00, as crianças deslocam-se à cantina para o primeiro lanche do dia.

O espaço para o desenvolvimento das atividades bem como para as atividades de enriquecimento curricular é entre as 10h00 e as 12h00. É também durante este intervalo de tempo que muitas vezes o grupo é separado pois as crianças com cinco anos frequentam atividades que as mais novas ainda não frequentam, como TIC e Inglês.

Entre as 12h00 e as 12h30 as crianças têm o almoço e posteriormente, o momento da higiene. Este momento antecede a hora do repouso que, geralmente, ocorre entre as 12h45 e as 14h30.

4.2.3. Metodologia de trabalho da Sala Laranja

A sala Laranja distingue-se pela multiplicidade de elementos pedagógicos que se traduz num leque capaz de proporcionar as mais diversificadas experiências às crianças. A educadora cooperante baseou-se em alguns aspetos como a caracterização do grupo, mais concretamente nas potencialidades e fragilidades que apresenta e no contexto sociocultural em que está inserida a escola.

Assim optou por conjugar elementos dois modelos curriculares, o High Scope e o MEM, de modo a tirar partido das vantagens de cada um deles e proporcionar aprendizagens ricas e diversificadas a cada uma das crianças da sala.

No que concerne ao modelo High Scope, os momentos de aprendizagem são idealizados tendo em conta as interações naturais das crianças com os seus pares, com o meio e com a comunidade através da resolução de problemas de forma a compreender melhor o mundo que as rodeia (Hohmann e Weikart, 2011).

Por sua vez, relativamente ao MEM, além dos instrumentos de trabalho referidos e caracterizados no ponto anterior, é importante destacar a metodologia de trabalho por projeto. Este método de trabalho é a chave de todas as aprendizagens da sala, uma vez que é utilizado sempre e será aprofundado no seguinte ponto.

4.3. O projeto “Brincar com as Cores”

4.3.1. Contextualização

Um dos elementos que distingue a Sala Laranja é a metodologia de trabalho utilizada pela educadora da sala, a metodologia de trabalho por projeto. De acordo com Katz e Chard (2009), o trabalho de projeto desenvolvido na educação de infância é um modo de aprender e ensinar que vai além da utilização de técnicas pedagógicas específicas, sequências de atividades, rotinas ou estratégias fixas. Vasconcelos (2009a) acrescenta que esta metodologia é uma alternativa às perspetivas escolarizantes e académicas uma vez que possibilita à criança que responda a questões pertinentes relacionadas com os seus interesses e não com os interesses colocados por terceiros. Uma vez que a educadora da sala tem vindo a utilizar esta metodologia ao longo da sua carreira, esta surge com muita naturalidade no contexto educativo.

O início desta prática pedagógica deu-se em simultâneo com o início de um novo projeto relacionada com as cores. Vasconcelos (2009a) defende que o tema de um projeto advém, normalmente, de um aspeto relacionado com o quotidiano e do meio das crianças e neste caso específico, o assunto surgiu após a leitura da história “Minha, minha, minha”.

A maioria das crianças do grupo apresentava algumas dificuldades em partilhar objetos especialmente na hora de brincadeiras livres e, por este motivo, a educadora decidiu explorar esta história debatendo assim a temática da partilha. Todavia, a atenção dos alunos desviou-se para uma bola colorida que aparecia com alguma frequência ao longo da história. Este interesse manteve-se até à exploração da história, altura em que as

crianças mais velhas referiram quais as cores que conheciam e se aperceberam que os mais pequeninos não tinham conhecimentos acerca desta temática:

M: Os mais pequeninos não sabem... Podemos ensinar-lhes?

Dia 4 de outubro de 2015

Realizar um projeto acerca desta temática, não só faz com que as crianças desenvolvam competências sociais como a cooperação e respeito pelo outro como também permite a exploração de elementos de comunicação visual como as cores primárias e secundárias, a mistura de cores e as tonalidades, no âmbito descritos nas OCEPE (2016).

4.3.2. As fases do projeto

Como já foi referido em capítulos anteriores, a metodologia de trabalho por projeto está dividida por fases nas quais são estipuladas determinadas tarefas e objetivos, sendo a primeira a definição da problemática que foi abordada no ponto anterior.

A segunda etapa consiste em planificar quais os momentos de aprendizagem tendo em conta a opinião e a voz do grupo. Esta metodologia prevê que as crianças assumam o papel protagonista nesta tarefa, sendo o educador um mero orientador. De acordo com Katz e Chard (2009) é fundamental estabelecer um ponto comum entre as crianças de forma a discutir e compreender quais os conhecimentos que já possuem relativamente à temática a explorar e quais os que querem adquirir ou aprofundar. Desta forma, as crianças, com a orientação das educadoras, participaram na planificação do projeto, expondo as questões que, serviram de leme para o início do projeto, e o tipo de atividades que gostariam de realizar a fim de respondê-las. Após a discussão acerca da temática e da planificação feita pelas crianças, foi construída a primeira planificação geral do projeto (Apêndice n.º1), em que as ideias das crianças foram complementadas com as da equipa educativa, bem como o zoom de rede (Apêndice n.º2), a fim de explorar detalhadamente quais os conceitos e tópicos que seriam abordados. Ambos os instrumentos baseavam-se sempre nas metas estabelecidas pelo grupo de crianças, no tipo de atividades propostas por elas e nas Orientações Curriculares.

Para mim, esta tarefa demonstrou-se muito exigente, pois não sabia como coordenar a planificação geral desenvolvida com a ajuda das crianças com as planificações semanais que teria que realizar. No entanto, ao longo do tempo e com a

orientação da educadora cooperante tornou-se mais fácil conciliar os dois tipos de planificações.

Além da planificação, foi construído outro instrumento a fim de organizar melhor as situações de aprendizagem que iriam ser desenvolvidas. Optámos por criar uma calendarização (Apêndice n.º3) com todas as atividades programadas, incluindo as que seriam orientadas pela educadora cooperante nos dias em que eu não estaria presente. Este instrumento revelou-se crucial na organização do projeto uma vez que nos dava uma visão geral do que seria realizado, sendo mais fácil proceder alterações.

Após estar delineados os objetivos relacionados com o projeto bem como o tipo de atividades a realizar, passamos para a terceira fase do projeto em que foram desenvolvidas as atividades preconizadas consoante a sua calendarização. Algumas destas atividades serão mais desenvolvidas nos tópicos seguintes. (Apêndice n.º4)

Por fim, na última fase do projeto, é realizada uma reunião, em grande grupo, em que é feita a avaliação e reflexão do projeto bem como das aprendizagens adquiridas (Katz e Chard, 2009). É importante referir que a avaliação é feita paulatinamente e à medida que o projeto se desenvolve servindo para, tanto o educador como para as crianças, conseguirem refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem (Apêndice n.º5). De acordo com Katz e Chard (2009) este momento não é só importante para as crianças como também o é para o educador. Nesta fase final, as crianças sintetizam os seus conhecimentos através da apresentação dos trabalhos realizados neste âmbito. Além disso, este momento permite que o educador reflita acerca de toda as aprendizagens construídas pelas crianças.

Neste caso específico a apresentação do projeto decorreu no dia 10 de dezembro e contou com a presença dos meninos da outra sala do Pré-Escolar, a Sala Azul, alguns professores das atividades de enriquecimento curricular e a orientadora científica da UMa. As crianças apresentaram alguns dos materiais que tinham construído nos últimos três meses como: o livro de projeto, em que estavam compiladas e ilustradas todas as atividades, desde as pesquisas feitas na sala até as visitas tanto recebidas como realizadas; alguns materiais feitos pelo grupo como um jogo da memória, uma das telas, ficheiro de imagem e os adereços da *Fada da Cor*. Em seguida, foi realizado um teatro de fantoches com a história que havia sido previamente criada pelas crianças, intitulada como *A Fada da Cor e a Ilha do Halloween*. Uma das surpresas para as crianças foi a visualização de um vídeo em que estavam compiladas fotografias e vídeos das atividades desenvolvidas

no projeto. Por fim, o grupo apresentou a coreografia da canção “Sete Fitas” (Apêndice n.º6).

Esta comunicação foi o culminar de uma aventura em que foram feitas muitas aprendizagens e descobertas, tanto para as crianças como para os adultos da sala Laranja.

Figura 5 - Dramatização de fantoches da história "A Fada da Cor e a Ilha do Halloween"



4.3.2. Atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto *Brincando com as Cores*

Ao desenvolver este projeto, além de pretender que as crianças adquirissem conhecimentos específicos, era fundamental criar momentos de aprendizagem para desenvolver competências expressivas e criativas, reconhecer elementos de comunicação visual, tanto na produção como na apreciação de produções artísticas e expressar a sua opinião e crítica a partir da observação das várias manifestações artísticas. (MEC, 2016). Foram várias as situações proporcionadas para este fim mas, saliento três que, na minha opinião, foram muito enriquecedoras para o grupo.

a) Mistura de Cores

De acordo com as Orientações Curriculares (2016), os educadores de infância devem promover situações de aprendizagem em que as crianças possam explorar elementos da comunicação visual como as cores primárias, a mistura de cores e as tonalidades. Como uma das questões patentes na planificação elaborada pelas crianças era “*Como se formam as cores?*” achou-se pertinente realizar uma atividade em que explicasse que ao misturar algumas cores estas transformar-se-iam em novas. Assim estaria a explorar simultaneamente dois destes elementos: as cores primárias e a mistura das mesmas para a formação de uma nova cor.

Para iniciar esta descoberta, foi contada a história “*O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo*” de Leo Lionni, na área polivalente. Optou-se por dividir a história em duas partes distintas, sendo lidas e exploradas em dias diferentes devido à complexidade que o assunto, mistura de cores, poderia causar especialmente para as crianças mais pequenas.

Após ter sido lida e explorada a primeira parte do conto, foi distribuído a cada criança uma folha de papel e foi lhes pedido que utilizando tinta azul e tinta amarela fizessem uma mancha na folha, utilizando um pincel, representando assim as personagens principais.

No dia seguinte, antes de continuar a leitura da história, foi pedido às crianças que recapitulassem a primeira parte, colocando questões acerca da mesma. Entretanto, foi lida e explorada a segunda parte da história. Em seguida, passámos para a mistura de cores.

Figura 6 - Material utilizado para a atividade



Foram colocados três recipientes de vidro em cima da mesa, um deles com tinta azul, outro com tinta amarela e outro vazio.

Uma vez que não existiam materiais suficientes para as todas as crianças fazerem a atividade simultaneamente, foi pedido a uma das crianças que o fizesse, colocando a mesma quantidade de tinta amarela com tinta azul, num frasco de vidro transparente, simulando o abraço da história para compreender o porquê de ambas as personagens terem mudado de cor.

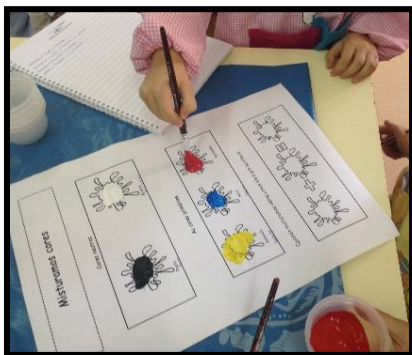
Figura 7 - Mistura de cores e impressão das mesmas.



Após este momento, dialogámos acerca do que tinha acontecido e foi colocada uma nova questão na nossa planificação: “*Será que ao misturarmos outras cores conseguimos descobrir novas?*”. Oliveira-Formosinho (2011) realça a importância de educar crianças para serem capazes de colocar hipóteses, testá-las, compará-las e verificar os resultados das mesmas.

Foi seguindo esta linha de pensamento que demos início a outra atividade que se baseou na mistura de cores e no registo das cores descobertas. Esta situação de aprendizagem foi realizada em grande grupo na área polivalente. À semelhança da atividade anterior, foram colocados na mesa recipientes vazios e tintas. Em seguida, foi pedido a algumas crianças que se dirigissem ao centro e dissessem quais as cores que

Figura 9 - Preenchimento da folha de registo com as cores obtidas.



queriam misturar.

O passo seguinte seria preencher uma folha de registo, criada para o efeito e para o livro de projeto. Cada criança, após ter referido quais as cores que queria misturar, teria que marcar, com a ajuda de um pincel, na folha. Depois colocavam um pouco de cada tinta num dos recipientes transparentes, misturando com um pincel. Em seguida, era colocado na folha, da mesma forma referida anteriormente, o resultado da soma das cores.

Creio que ambas as atividades foram benéficas para o desenvolvimento cognitivo das crianças uma vez que conseguiram visualizar a concretização do conceito a explorar. Além disso, foi possível verificar que tanto as crianças mais crescidas como as mais novas mantiveram-se atentas durante toda a atividade, não existindo muitos momentos de distração. Todavia, este momento de aprendizagem poderia ter tido ainda mais impacto se houvesse a possibilidade de realizá-lo individualmente de forma a que cada criança conseguisse concretizá-lo na íntegra.

b) Semana das Experiências

A área do Conhecimento do Mundo é uma das áreas privilegiadas nas Orientações Curriculares e tem como objetivo sensibilizar as crianças para as Ciências Naturais, fazendo com que adotem um conjunto de atitudes de questionamento e procura do saber, a fim de compreender o mundo que as rodeia (MEC, 2016). Além disso, tem como principal aprendizagem compreender o processo em que se desenvolve a metodologia científica nas suas etapas: “(...) questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar

Figura 8 - Mistura de cores



respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las” (MEC, 2016, p. 90), fomentando nas crianças uma atitude científica e experimental, tornando-as detentoras de um olhar crítico e científico.

Na planificação realizada pela equipa pedagógica, achou-se que seria pertinente e interessante para as crianças, dedicar uma semana para a realização de experiências relacionadas com os 5 sentidos. Então, durante os três dias da semana em que desenvolvi a minha prática, foram idealizados momentos de aprendizagem com o intuito de explorá-los.

De acordo com Bruner (1960), é possível que as crianças aprendam qualquer ciência em qualquer idade, desde que os procedimentos experimentais sejam adaptados ao nível cognitivo e às suas necessidades. Além dessa adaptação, cabe também ao educador disponibilizar diferentes fontes e meios capazes de apoiar estas descobertas como o envolvimento de pessoas da comunidade ou especialistas (MEC, 2016).

Partindo destes pressupostos, achou-se pertinente promover o contacto com a ciência através da realização de uma experiência laboratorial. A ideia inicial era pedir a um cientista que fosse à escola realizar uma experiência, à sua escolha, desde que as cores fossem o enfoque. Todavia, apesar do contacto com o Centro de Química da Madeira e com alguns alunos e professores de Bioquímica da Universidade da Madeira (UMa), não foi possível levar avante esta ideia, pois todos rejeitaram o pedido. A segunda opção seria levar o grupo a uma atividade a nível regional promovida pelo Centro de Química da Madeira, denominada de Química Divertida. Novamente não foi possível concretizar esta ideia pois a organização não concordou, referindo que a maioria das crianças estava numa faixa etária muito baixa.

Como não foi possível a colaboração destes agentes, surgiu a ideia de pedir a duas colegas para realizarem uma experiência, escolhida por mim tendo em conta o tema, num dos laboratórios de biologia da UMa, para depois mostrar às crianças na sala (Apêndice n.º 7). Como foi necessário planificar a experiência, optei por escolher algo com materiais que eram conhecidos das crianças e que pudessem experienciar no seu dia-a-dia. Desta forma, achou-se pertinente explorar os conceitos solúvel e não solúvel, misturando alguns líquidos como água e óleo. Para relacioná-los com a temática das cores foi decidido colocar corante alimentar no óleo, o líquido não solúvel, para realçar mais esta sua característica e desenvolvendo também o sentido da visão.

A visualização do vídeo da experiência foi realizada na sala de inglês, uma vez que possuía melhores condições tanto para esta atividade. À medida que decorria o vídeo,

foram feitas algumas paragens para dialogar com as crianças e realizar alguns passos que prevê o método científico como a colocação de hipóteses e a previsão dos resultados,

Após a visualização do pequeno filme disponibilizamos algum tempo para as crianças dialogarem acerca do que haviam visto, de modo a tentar compreender se tinham conseguido compreender a experiência, e verificar se os resultados iam ao encontro das previsões que haviam sido feitas. De acordo com as OCEPE (2016) incentivar a curiosidade das crianças, colocando questões que as obrigam a pensar, a interrogar-se e a querer saber mais é fundamental para que estas desenvolvam o pensamento crítico e olhar científico.

Posteriormente, a sala foi transformada num laboratório, colocando todos os materiais necessários à disposição das crianças para que fosse possível reproduzir a experiência a fim de compreender melhor os resultados. Esta foi realizada no centro da sala pelas crianças mais crescidas. Optou-se por pedir às crianças que estavam a assistir que ajudassem os colegas de forma a que conseguissem reproduzir a experiência da forma mais correta possível. Esta atitude de experimentação é crucial para que seja possível o desenvolvimento de competências científicas (MEC, 2016).

No decorrer da atividade, o meu papel foi apenas o de supervisionar a atividade, apoiando os pequenos cientistas sempre que necessário e intervindo de forma comedida, não subvertendo o que estavam a fazer. É uma forma de levar a criança pela mão mas deixando que se mantenha sempre com os pés no chão. (Edwards, Gandini e Forman, 1993).

Figura 10 - Execução da "experiência colorida".



O último passo deste momento de aprendizagem foi o seu registo para o livro de projeto. Optou-se por registar recorrendo a atividades no conteúdo da Matemática, como ordenar os passos da experiência, analisar os dados num pequeno gráfico e refletir acerca das aprendizagens resultantes da mesma. De acordo com as OCEPE (2016) é fundamental

organizar os dados relacionados com as experiências realizadas, usando formas de registo diversificadas, enriquecendo assim as aprendizagens. Desta forma, além de desenvolver competências relacionadas com o Conhecimento do Mundo, foi possível conjugar conteúdos do domínio da Matemática como o raciocínio matemático através da ordenação dos momentos da experiência.

O grupo demonstrou muito interesse em todos os momentos desta situação de aprendizagem, especialmente na reprodução da experiência. Foi possível observar a evolução no desenvolvimento de competências sociais, mais precisamente na interajuda entre as crianças, aquando da execução da experiência.

Figura 11 - Preenchimento da folha de registo acerca da experiência.



Ao longo da Educação de Infância a criança deve estar em permanente contacto com atividades com significado cultural de modo a trilhar um caminho capaz de alcançar novos patamares de conhecimento (Vasconcelos, 2009). É seguindo esta linha de pensamento que surgiu esta atividade, que além de ir ao encontro dos objetivos previamente delineados para a Semana das Experiências, ao explorar o sentido do paladar, surge como ponto de ligação entre a escola e casa. Neste sentido, foi planeada a confeção de um bolo colorido.

Para esta atividade optou-se por envolver a comunidade, pedindo a colaboração de uma pasteleira, de modo a promover um momento diferente na rotina da sala. Vasconcelos (2009) salienta a importância de não reduzir a aprendizagem à ação didática em si, sendo importante articular modalidades educativas formais e informais com a participação de outros agentes da comunidade.

A atividade foi realizada dentro da sala, na Mesa de Conselho, com o grupo sentado à sua volta. Após a chegada da pasteleira, foram colocados os ingredientes em cima da mesa e simultaneamente foi explicado às crianças como se iria proceder. À

medida que o bolo ia sendo confeccionado, a pasteleira pedia às crianças que a auxiliassem, distribuindo assim algumas tarefas.

Figura 12 - Confeção e resultado final do bolo das cores.



Esta foi das atividades realizadas no âmbito do projeto *Brincando com as Cores* que as crianças demonstraram mais entusiasmo, participando ativamente durante todo o tempo destinado para este momento de aprendizagem. Além disso creio que foi uma boa forma de diminuir a distância entre a escola e casa, uma vez que associamos a confecção de um bolo a um contexto mais familiar.

4.3.3. Atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Investigação-Ação

Durante as duas semanas destinadas à observação e após compreender as rotinas da Sala Laranja, foi possível verificar que, depois do tempo de aprendizagens orientadas, o grupo não tinha tempo para brincar no recreio e ficava agitado até à hora do almoço. É claro a importância que as brincadeiras ao ar livre assumem na vida das crianças. De acordo com as Orientações Curriculares, brincar “(...) é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender” (MEC, p. 12), e também um momento em que a criança exprime a sua singularidade e desenvolve competências como a criatividade e curiosidade. Paralelamente, o mesmo documento refere que o espaço exterior não pode ser descurado pelo educador, uma vez que é um espaço educativo com diversas potencialidades e oportunidades educativas capazes de enriquecer e diversificar as aprendizagens das crianças (MEC, 2016).

Após dialogar com a educadora cooperante acerca desta observação, foi possível compreender que a decisão de levar as crianças com pouca frequência ao recreio depreendia-se por uma questão de receio uma vez que aquele espaço estava desprovido

de equipamentos ou materiais que pudessem ser explorados. Lopes e Lopes (2012) ressaltam que o espaço exterior, nomeadamente o recreio, assume um duplo papel no desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo das crianças uma vez que complementa as aprendizagens adquiridas na sala mais livremente.

Outro aspeto que suscitou o meu interesse em desenvolver algo relacionado com o espaço exterior, não só no recreio, foi o facto de a maioria das crianças, quando não está na escola, passar muito do seu tempo a brincar na rua. Neto afirma que a rua é um local rico de aprendizagens uma vez que é um espaço propício a novas descobertas e a encontros importantes no crescimento das crianças e na sua qualidade de vida.

Neste sentido achou-se pertinente desenvolver o projeto de Investigação-Ação de modo a ir ao encontro desta necessidade, dividindo-o então em duas partes: a reestruturação do recreio e a realização de momentos de aprendizagens significativas para as crianças tanto no recreio como em espaços exteriores à sala, surgindo assim a seguinte questão *“O que é possível fazer para tornar os espaços exteriores e os recreios da sala Laranja da Escola EBI/PE da Fonte da Rocha em locais e momentos propícios à realização de aprendizagens significativas?”*

a) Saída ao bairro da Fonte da Rocha

No dia 2 de novembro de 2015 foi realizada a primeira atividade do âmbito do projeto de Investigação-Ação, através da saída ao bairro junto à escola. Além de ser uma atividade de enriquecimento para o grupo, Katz e Chard (2009) enaltecem a importância de dar a conhecer às crianças o mundo que as rodeia, partindo dos seus interesses e do meio que lhes é próximo. As OCEPE (2016) acrescentam que um dos objetivos do educador deve ser também o de estabelecer relações com o meio envolvente, a fim de compreendê-lo e adquirir novos conhecimentos acerca do mesmo.

Desta forma, pretendia que as crianças se apercebessem que os conhecimentos podem ser adquiridos tanto dentro da sala como em espaços exteriores como a rua. Desta forma agendámos uma visita ao bairro junto da escola, de onde provem a maioria das crianças, para consolidar os conhecimentos adquiridos acerca das cores.

Iniciámos o dia explicando às crianças o modo como iria proceder a atividade e estabelecemos desde cedo algumas regras básicas de conduta e segurança que teriam que ser cumpridas. Foi-lhes dito que, naquele dia, tal como na história da *Fada da Cor*, o bairro tinha acordado sem cor e cabia às crianças colori-lo novamente. Para isso, iríamos

andar pelas artérias principais do bairro e elas teriam que escolher algum objeto e dizer qual a sua cor.

Figura 13 - Saída para a visita ao bairro.



O envolvimento das crianças na atividade manifestou-se ainda na saída da escola e demonstraram logo muito interesse em participar de forma ativa. Isto manteve-se até o fim da atividade, em especial no grupo de crianças mais crescidas, enquanto as mais pequenas estavam um pouco mais reticentes em participar. Desta forma optou-se por incentivar as mais pequeninas colocando questões acerca dos objetos presentes na rua a fim que conseguissem interagir mais no diálogo.

É possível então afirmar que este momento de aprendizagem foi muito positivo e, apesar de algumas vezes terem encontrados alguns familiares, não houve qualquer problema de comportamento. Todas elas estiveram atentas nesta caça à cor, até mesmo as mais pequenas, depois do início mais “tímido”, estavam muito entusiasmadas em mostrar que tinham adquirido novos conhecimentos e que já sabiam identificar as cores.

Creio que esta atividade além de ter servido de consolidação de conhecimentos, fez com que as crianças transportassem a realidade da sala para o seu meio, podendo perceber que não é só a sala um espaço de aprendizagem, mas sim todo o meio que a envolve.

Após a saída, foi realizado o registo da mesma para o livro de projeto, no qual eram descritas e refletidas todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto. As Orientações Curriculares (2016) destacam a importância de descrever, analisar e refletir sobre o que a criança observa e vive construindo assim aprendizagens ricas. Deste modo, optou-se por registar algumas das expressões referidas pelas crianças bem como a ilustração dos objetos que cada um referiu ao longo da saída. Foi também neste momento que foi realizada a reflexão da visita em grande grupo onde debatemos alguns assuntos

como os aspetos que lhes tinha despertado mais interesse e os pontos que menos gostaram na atividade.

Eu gostei de passear pelo bairro! – H.

Eu gostei de ajudar a Fada da Cor a por cores nas ruas! – M.

b) Recreio: Reestruturação e criação de momentos de aprendizagem

Como foi dito anteriormente, o recreio junto da Sala Laranja não tinha nenhum tipo de material lúdico-educativo nem marcas coloridas que servissem de ponto de partida para alguma atividade. Deste modo, optou-se por analisar a hipótese da reestruturação do recreio de forma a transformá-lo num espaço mais atraente para as crianças bem como num sítio onde fosse possível partir para novas aprendizagens.

Uma vez que estávamos a trabalhar nos conceitos relacionados com as cores, resolveu-se começar a reestruturação com a pintura do recreio, a fim de torná-lo num espaço mais agradável para as crianças e, simultaneamente, aprofundar conhecimentos relacionados com o projeto *Brincando com as Cores*. Stratton e Mullan (2005) referem que tornar o recreio mais atrativo, através da implementação de desenhos e marcas coloridas é uma medida que pode promover nas crianças a aquisição de conhecimentos e aptidões sociais. A corroborar esta ideia, Vasconcelos (2009) acrescenta ainda que estes momentos em que são criadas situações de aprendizagem orientadas (ou não) ao ar-livre são fundamentais para a promoção de bons níveis de atividade física, capazes de prevenir doenças como a obesidade, possibilitando maior qualidade de vida.

A ideia inicial era fazer do recreio uma tela e das crianças pintoras, para que participassem ativamente em todo o processo de reestruturação do espaço deixando assim a sua marca no recreio. No entanto, face às dificuldades que surgiram em conseguir os materiais apropriados bem como ao curto espaço de tempo que tínhamos para realizar esta atividade, essa ideia teve que sofrer algumas alterações. Uma vez que a Câmara Municipal de Câmara de Lobos, tinha destacado alguns pintores para reestruturar a pintura do interior da escola, pedimos a colaboração da Câmara Municipal para nos auxiliar. Foram escolhidas algumas figuras relacionadas com os domínios da abordagem à escrita e da Matemática, que incluíam números e letras, para que pudesse estar mais relacionado com a escola. Em seguida, as figuras foram projetadas no chão por mim e pela educadora cooperante e pintadas pelos pintores da Câmara Municipal de Câmara de Lobos.

Figura 14 - Reestruturação do recreio: antes e depois.



Outro aspeto que foi tido em conta nesta reestruturação foi a introdução de materiais e equipamentos capazes de estimular a imaginação das crianças e que, sobretudo, respondessem às regras de segurança (MEC, 2016). De modo a ir ao encontro desta ideia, foi enviado um pedido de material para o recreio à Delegação Escolar de Câmara de Lobos, proveniente de um infantário que havia sido encerrado no ano 2015. O pedido seguiu para a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos mas, desde que foi elaborado até a data, não foi obtida nenhuma resposta.

Apesar de não ter sido cumprida a ideia inicial, as crianças estiveram presentes tanto no momento da projeção do desenho como no momento da pintura, dialogando sobre as cores que estavam a ser utilizadas não só com os elementos da comunidade educativa como também com os pintores. Numa fase posterior, os desenhos foram completados por mim com os tais pormenores referidos anteriormente relacionados com os domínios das Orientações Curriculares.

Após a pintura do espaço, foram realizados alguns jogos, uns de cariz tradicional e outros apenas com o intuito de explorar o espaço, as cores e os desenhos que lá estavam. Devido ao pouco tempo disponível para estas atividades, foi decidido realizá-las em

grupos e em simultâneo. Assim um grupo ficou a explorar uma parte do pátio, jogando à macaca enquanto o outro grupo ficou a responder a algumas questões acerca das cores, indicando-as.

Figura 15 - Realização de momentos de aprendizagem no recreio.



As atividades destacadas serviram também para verificar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, especialmente por parte das crianças mais pequenas que não tinham noções acerca das cores. De acordo com Neto os jogos são fundamentais no desenvolvimento de algumas aptidões cognitivas como: a descoberta, a capacidade verbal, a resolução de problemas, a manipulação de objetos e a capacidade de processar a informação.

4.3.4 Atividades com a comunidade educativa

A educação das crianças não se limita à ação pedagógica dos educadores, mas sim de uma sinergia entre a escola e os diferentes agentes educativos que a rodeia. Assim, ao concretizar situações de aprendizagem em que são articulados os vários elementos da comunidade educativa, o educador, além de promover aprendizagens ricas e significativas, estimula à aquisição de competências sociais essenciais à formação das crianças enquanto futuros cidadãos (MEC, 2016).

No que diz respeito às atividades desenvolvidas com a comunidade educativa na EB1/PE da Fonte da Rocha, podemos dividi-las em dois sectores distintos: duas atividades no âmbito do projeto *Brincando com as Cores* e duas relacionadas com o Plano Anual de Grupo, perfazendo um total de quatro atividades.

Uma vez que duas das atividades já foram descritas anteriormente, ressalvo as outras duas, desenvolvidas de modo a ir ao encontro dos objetivos previstos no plano anual do grupo, relacionadas com algumas tradições. A primeira atividade, desenvolvida no mês de novembro e, em conversa com a educadora cooperante, achou-se pertinente desenvolver o tema de São Martinho convidando um sacerdote para explicar às crianças

a lenda e algumas curiosidades acerca deste tema. Durante a atividade as crianças mostraram-se interessadas e participaram de forma ativa no diálogo com o sacerdote. No fim, mostraram alguns desenhos que tinham realizado sobre a lenda e apresentaram também uma canção relacionada com a temática.

Figura 16 - Dia de São Martinho.



De acordo com Vasconcelos (2009), os educadores devem procurar agir com a família e assumi-la como um recurso educativo capaz de contribuir para o desenvolvimento das crianças através da partilha de saberes e competências realizada com as crianças.

Seguindo este pensamento, achou-se pertinente criar uma atividade de modo diminuir as fronteiras entre a escola e a família. Então, na altura do Natal, organizou-se uma missa do parto na escola em que pedimos a colaboração da família para participar não só na Eucaristia como também num momento de convívio que aconteceria em seguida. Esta atividade teve maior afluência do que havia sido prevista.

Figura 17 - Missa do Parto na EB1/PE da Fonte da Rocha.



4.4. Reflexão

Acredito que a nossa formação enquanto professores e educadores é um grande projeto construído por vários momentos, agentes, condicionantes e atores. Neste meu primeiro grande projeto na Educação Pré-Escolar, optei por me debruçar em alguns aspetos a fim de refletir sobre o impacto que tiveram nesta caminhada neste nível de educação, fazendo também um balanço sobre a sua construção e o seu final.

No decorrer da prática ressalvo três desafios que merecem particular atenção e reflexão: O meio social em que a escola se insere, a metodologia de trabalho utilizada pela educadora da sala e a necessidade de implementar o projeto de investigação-ação nestes moldes.

Quando nos debruçamos acerca do meio social é necessário elencar dois grandes tópicos: a localização da escola e o meio envolvente isto porque todo este contexto tem uma grande influência não só na intervenção do educador como também no modo como as crianças assimilam as suas aprendizagens. Por este motivo, desde o início senti a necessidade de conhecer detalhadamente o meio e a articulação existente entre as famílias e a escola a fim de pautar uma intervenção significativa na aprendizagem das crianças.

Apesar desta realidade não ser completamente desconhecida, uma vez que numa anterior prática supervisionada já havia lá estado, inicialmente, senti algum receio devido à localização da escola e aos comportamentos estigmas que caracterizam os bairros sociais. Vasconcelos (2009) afirma que o papel da escola não passa por tentar resolver os problemas advindos da família e do meio envolvente, mas sim em envolvê-los numa sinergia capaz de mostrar às crianças como viver em pleno na sociedade. Apesar desta realidade não ser tão evidente como seria de esperar, esta vivência próxima com o meio fez-me compreender o quão importante é estimular as crianças para as aprendizagens bem como envolvê-las em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da construção de todo o projeto compreendi a enorme importância que o meio social acarreta no contexto educativo, podendo até considerá-lo um dos seus pilares. Apesar de ser desafiante trabalhar num contexto destes, incentiva-nos a redefinir estratégias e a estruturar uma lógica de pensamento coerente de modo a que consigamos ir ao encontro de todas as necessidades das crianças, diferenciando o processo de aprendizagem e propondo situações capazes de estimulá-las (MEC, 2016). Além disto, a EB1/PE da Fonte da Rocha tornou-se num espaço de aprendizagem não só profissional como também pessoal, sendo capaz de transformar e elevar alguns dos meus pontos de

vista e opiniões a uma realidade menos utópica e cada vez mais verdadeira e assim tornando-me capaz de proporcionar aprendizagens ricas para todo o grupo.

O segundo grande desafio desta prática pedagógica foi a metodologia de trabalho que teria que utilizar, uma vez que era a privilegiada pela educadora da sala. Embora já tivesse conhecimento acerca dos pressupostos teóricos que guiam esta metodologia, não sabia o modo como aplicá-la e desenvolver atividades dentro deste conceito nem como iria incluí-la na construção de instrumentos de apoio à prática como as planificações, uma vez que as atividades surgem dos interesses e motivações das crianças e são sugeridas pelas mesmas criando um momento de partilha em que escutam-se a si próprias, afirmando as suas intenções (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011).

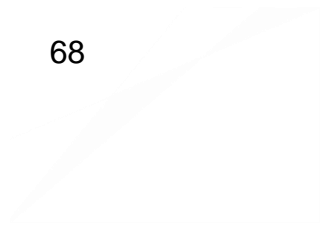
Apesar de no início ter sentido alguma dificuldade em elaborar as planificações, visto que eram diferentes do molde a que estava habituada, o facto de o grupo ter participado na planificação das atividades foi algo benéfico e com muito peso no desenvolvimento de todo o projeto pois foi possível verificar o seu interesse, empenho e participação ativa ao longo de todas as atividades. Katz e Chard (2009) afirma que é necessário o educador apoiar a criança nesta fase que refere o que quer aprender. Todavia tem que discernir com clareza se é ou não benéfico para a sua aprendizagem, oferecendo alternativas semelhantes que podem também ir ao encontro das suas ideias.

Nos primeiros momentos de aprendizagem, senti algum desconforto e também era possível constatar algumas falhas devido à inexperiência, resultando muitas vezes em erros e momentos de frustração. Todavia, ao longo deste percurso compreendi que o erro desempenha um papel de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. Foi através da reflexão das falhas e dos erros cometidos que comecei a reformular e reestruturar a minha forma de trabalho, acabando também por desenvolver uma maior capacidade de resiliência e persistência.

O terceiro desafio que ressalvo incide na dificuldade sentida ao realizar dois projetos em simultâneo: o projeto *Brincando com as Cores* e o projeto de I-A. Apesar de serem de naturezas distintas (no projeto de I-A, tínhamos que observar uma problemática e delinear estratégias a fim de minimizá-la enquanto no outro tínhamos que responder às questões implementadas pelas crianças), optei por interligá-los e assim incluir o projeto de I-A no projeto trabalho pelo grupo (Máximo-Esteves, 2008). Apesar de ter conseguido implementar algumas estratégias, surgiram algumas limitações que condicionaram o desenvolvimento mais aprofundado do projeto de investigação-ação, como por exemplo, o curto espaço de tempo de prática pedagógica e a falta de recursos económicos da escola.

Importa também fazer referência ao papel que a educadora cooperante desempenhou ao longo da construção desta caminhada. Vasconcelos (2009) afirma que os educadores têm a necessidade de transcenderem-se a si próprios e aos desafios que lhes são colocados pela instituição que estão inseridos. Pude confirmar isto na minha prática, uma vez que a educadora cooperante não poupou esforços para me ajudar a construir uma boa formação enquanto educadora. Uma vez que eu não dominava a metodologia nem sabia aplicá-la, a sua partilha de experiências foi fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho. Além disso, destaco a sua preocupação em trabalharmos em equipa durante todo o estágio, calendarizando todas as atividades comigo, incluindo nos dias em que eu não estava presente. Estas atitudes foram muito importantes uma vez que me fizeram sentir integrada na equipa e mais confiante no meu trabalho.

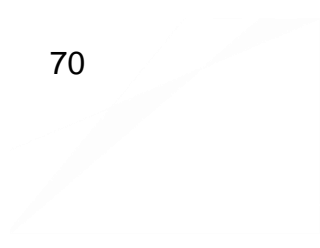
Por fim, indo ao encontro do poema mencionado no início do capítulo, creio que o caminho a seguir passa por ser uma educadora *caminhadora de perguntas*, construindo um trilho com a preocupação de proporcionar momentos de aprendizagens enriquecedores a todas as crianças que se cruzarão nele.



“Cada criança é um universo. Todas as crianças são extraordinárias e únicas e não basta encher-lhes a cabeça com dados. Temos de lhes fornecer ferramentas e conhecimento, facilitar-lhes a tarefa com empatia, sensibilidade e resistência, para que elas possam sair fortalecidas de situações adversas. As crianças devem saber que, se se propuserem a algo e lutarem por isso, podem consegui-lo e que depende delas tornar o mundo num lugar melhor.”

(Bona, 2015)

70



Capítulo V – 1.º Ciclo do Ensino Básico: Intervenção na turma A do 3.º ano de escolaridade da Escola do Galeão

“A escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.” (Miguens, 2016, pg.2)

Partindo deste princípio surge a necessidade de criar nas instituições educativas um espaço atual capaz de proporcionar momentos ricos para as crianças. A reflexão sobre Prática Supervisionada II, sobre a qual incide o próximo capítulo, visa o grupo com quem foram desenvolvidas as atividades bem como os pontos fortes e as fragilidades sentidas por mim no decorrer desse percurso.

A prática pedagógica decorreu entre os meses de abril e junho de 2015, durante 120 horas, sendo 15 delas dedicadas apenas à observação participante.

5.1. Caracterização do contexto escolar

Um dos princípios estabelecidos pelo Ministério da Educação na Lei de Bases do Sistema Educativo (2009) prima por:

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Artigo 7.º).

Neste sentido, as instituições educativas assumem extrema importância pois necessitam de fornecer as condições necessárias para que se concretizem estas experiências supracitadas.

A Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão está situada na zona alta da cidade do Funchal, mais precisamente na freguesia de São Roque. É a principal escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da zona desde a sua inauguração em 2002, funcionando a tempo inteiro de modo a responder às necessidades da população escolar. De acordo com o PEE (outorgado para 2014 até 2018), a maioria dos alunos vive nos bairros sociais da periferia

da escola e provém de famílias desestruturadas e com poucos recursos materiais e sociais, o que se repercute nalguns problemas sociais.

Figura 18 - Fachada da EB1/PE do Galeão. Fonte: https://www.jm-madeira.pt/regiao/ver/31388/Escola_do_Galeao_realiza_grande_convivio_solidario



Relativamente aos aspetos físicos, esta instituição encontra-se dividida em dois grandes espaços, exterior e interior onde são desenvolvidas todas as atividades de cariz educativo. No que concerne à parte exterior, é possível verificar a existência de recreios e de um campo desportivo onde são realizadas as aulas de Educação Física. Além disso, destaco a existência de uma horta onde é possível observar a participação e o interesse dos alunos (PEE, 2014-2018). No que diz respeito aos espaços interiores, é possível observar a divisão em dois pisos. No primeiro piso, encontramos as salas da pré-escolar, o gabinete da direção e a cozinha e cantina. Por fim, no segundo andar é possível encontrar as salas de aulas de componente curricular e extracurricular, a biblioteca e a sala de professores.

Um dos maiores problemas que a escola enfrenta consiste na pouca participação dos pais em atividades da comunidade escolar. Vasconcelos (2009) enfoca na necessidade de conhecer as famílias e integrá-las da forma mais ativa possível nas aprendizagens das crianças. Apesar de existir algumas melhorias significativas, ainda é possível verificar a pouca presença destes agentes na participação ativa escolar, sendo ainda um dos problemas que mais preocupa os docentes.

5.2. A turma do 3.º A da Escola do Galeão

5.2.1. Caracterização da turma;

A turma do 3.º A é composta por 6 rapazes e 10 raparigas perfazendo um total de 16 alunos. A maioria frequenta o terceiro ano pela primeira vez, existindo apenas um

aluno retido. No geral, todos os elementos da turma são residentes nos bairros circundantes da escola, o que vai ao encontro dos dados obtidos no PEE.

A nível dos resultados, o grupo é caracterizado pela sua homogeneidade, uma vez que apenas duas alunas se destacam com muito bom aproveitamento em todas as áreas. Os restantes apresentam resultados médios/baixos, em especial na disciplina de Português, concretamente na interpretação de textos. Esta dificuldade acaba por se espelhar nas restantes disciplinas como por exemplo na resolução de problemas, na Matemática e na interpretação e aquisição de novos conteúdos no Estudo do Meio. Dada a impossibilidade da professora titular da turma acompanhar os casos mais problemáticos com a devida atenção, sete dos alunos recebem apoio acrescido sendo três deles acompanhados pela docente de Ensino Especial.

A nível comportamental, os alunos apresentam conhecimentos das normas de conduta e de forma geral aplicam-nas no meio escolar. No entanto, apenas um aluno apresenta alguma dificuldade no cumprimento de regras e, muitas vezes, influencia os restantes a fazê-lo. No contexto de sala de aula, apenas apresentam situações de conflito pontuais, facilmente resolvidas através do diálogo. Todavia no exterior, nomeadamente no recreio e em algumas disciplinas de enriquecimento curricular, as situações de conflito são mais frequentes e muitas vezes evoluem em alguns incidentes com colegas das outras turmas ou desentendimentos com professores.

No que concerne às famílias caracterizam-se pelo baixo nível de habilitações literárias e é possível afirmar que cerca de metade dos pais não desempenham nenhuma função laboral. Isto repercute-se nas crianças através das poucas experiências e estímulos que trazem de casa. No entanto, é possível verificar que os pais manifestam interesse e presença na vida escolar dos filhos, participando nas atividades escolares ou quando a sua presença é solicitada, em contexto mais formal.

5.2.2. Organização do ambiente educativo e gestão do tempo

A escola tem um papel fundamental na socialização de cada criança. Além de ser responsável pela transmissão de conhecimentos deve também proporcionar um ambiente educativo saudável entre todos os agentes da comunidade e com boas condições físicas.

Uma vez que o meio influencia a aprendizagem dos alunos, aquando da estruturação do espaço, o professor deverá ter em conta variáveis como a iluminação, a

disposição dos materiais, conforto e decoração de forma a organizar uma sala de aula funcional e adequada às tarefas a realizar (Morgado, 1999).

A turma do 3.º A dispunha de uma sala ampla, luminosa e com diversos materiais lúdico-manipulativos que, de acordo com Gregório (1997), o professor deve utilizá-los de forma gradual e propondo a sua exploração quando pertinente. Por opção da professora cooperante, as mesas estavam dispostas em U para tentar minimizar as distrações e promover a cooperação entre os alunos.

A organização do tempo escolar tem como principal objetivo mobilizar este recurso de forma a potencializar o processo de ensino/aprendizagem e atingir os objetivos curriculares prescritos, conjugando assim a racionalização equilibrada de conhecimento aos ritmos e rotinas dos alunos. (CNE, 2017). O estabelecimento de rotinas é um aspeto muito importante no sucesso dos alunos pois permite que estejam envolvidos e cientes do decorrer do tempo pedagógico (Gregório, 1997).

Nesta escola, o tempo letivo dos alunos do 3.º ano decorria no turno da tarde entre as 13h15 e as 18h15. Este período estava dividido pelas disciplinas curriculares.

Figura 19 - Horário da turma do 3.º A.

Horas		2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
Início	Termo					
13:15	14:45	TIC/ Português (13:15/14:15)	Matemática	Matemática	Matemática	Português (13:15/14:30)
14:45	15:30	Português (14:15/15:30)	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Modalidade Artística (14:30/15:30)
Intervalo de 30 minutos						
16:00	17:00	Matemática	Ed. Física	Inglês	Português	Matemática (16:00/17:30)
17:00	18:15	Exp. Musical (17:00/18:00) Apoio ao Estudo	Português	Português	Inglês (17:00/18:00) Apoio ao Estudo	Estudo do Meio (17:30/18:15)

5.3. Atividades desenvolvidas no âmbito da questão de investigação-ação

Durante as duas primeiras semanas de prática supervisionada, em que nos dedicamos exclusivamente à observação participante, apercebi-me que os alunos sentiam muita dificuldade no Português. Era notória a dificuldade em expor as suas ideias e em transcrevê-las, o que se pautava em muitos erros de escrita. Esta ideia ficou completa após o diálogo com a professora cooperante que complementou que as maiores lacunas estavam na interpretação e na disgrafia e que se repercutiam nas outras áreas disciplinares.

De acordo com Pires (2002), as crianças fazem, frequentemente, generalizações em que os erros surgem com estádios transitórios e à medida que começam a interiorizar as regras (que fazem parte da gramática reflexiva) acabam por corrigi-los. No entanto, o

mesmo autor reforça que cabe ao professor que incida sobre este problema, criando um plano de atividades de treino específico de forma a colmatar estas falhas. Por este motivo, denotei que seria importante desenvolver atividades para suprimir estas falhas e, conseqüentemente, desenvolver o projeto de investigação-ação em torno de um destes tópicos.

Quando foi comunicada a decisão à professora cooperante, esta desvalorizou a problemática, afirmando que à medida que as crianças se desenvolvessem cognitivamente, os erros iriam desaparecer. Na opinião da docente, seria mais benéfico para os alunos realizarem atividades no âmbito da escrita criativa pois era um conteúdo pouco trabalhado por eles e seria um bom tema para desenvolver o projeto de investigação-ação.

Uma vez que a professora cooperante era quem melhor conhecia as competências dos alunos, optei por seguir o seu conselho e debruçar-me em torno da temática por ela sugerida. Assim, surgiu a questão “*De que forma poderá a escrita criativa ser um veículo promotor de novas aprendizagens para as crianças do 3.º A da Escola do Galeão?*”

A escrita criativa

A escrita é uma competência transversal ao currículo, necessária para o exercício pleno da cidadania (Santos & Gonçalves, 2007). Para tal, é necessário que os alunos consigam tirar o máximo partido da escrita, utilizando-a de forma correta. No entanto, uma vez que não é uma capacidade inata, é necessário socorrer ao recurso de ensino formal, para desenvolver esta competência. (MEC, 2003).

Ao pensar em escrita criativa, associamos sempre a um texto livre e sem nenhum tipo de regras formais, à exceção das normas presentes em todos os textos. De acordo com Pires (2002) enquanto a escrita orientada apresenta um cariz mais objetivo e implica o seguimento de regras discursivas aliadas a estrutura textual sem variações, a escrita criativa possui maior liberdade a nível da escolha da tipologia textual e da temática.

O Programa de Português do Ministério da Educação prevê que os alunos terminem o terceiro ano de escolaridade conseguindo produzir textos escritos de diferentes tipologias, tendo em conta três fases da produção textual: a planificação, o desenvolvimento e a revisão (MEC, 2015). Tendo em conta estes objetivos, foram delineadas algumas estratégias a fim de promover momentos de aprendizagem eficazes para o desenvolvimento de competências relacionadas com a escrita criativa.

Definida a problemática, passei para a segunda fase do projeto de investigação-ação em que me debrucei na revisão de literatura a fim de pesquisar quais as estratégias que seriam mais adequadas à problemática e ao grupo. Dias (2006) reforça que o papel do professor consiste em promover situações de aprendizagem, utilizando estratégias para que os alunos sejam capazes de refletir não só sobre o resultado final da atividade como também de todo o processo pelo qual a mesma passou. O Ministério da Educação (2015) corrobora esta ideia, enfatizando que o docente, sempre que lhe for possível, deve criar um ambiente de reflexão e análise acerca do funcionamento da língua, juntamente com os restantes domínios, nomeadamente a comunicação oral e escrita.

Neste sentido, optei por focar a minha intervenção na implementação de estratégias para promover a escrita criativa em detrimento da criação de atividades específicas que serão descritas e refletidas nos próximos pontos.

a) Criação de textos em grande grupo

Um dos objetivos do programa de 1.º ciclo do Ensino Básico (2011) passa por produzir textos de diferentes categorias e género conhecendo as diferentes etapas de construção textual como a planificação, o desenvolvimento e a revisão do texto.

Assim, foram várias as razões que me levaram a optar pela utilização desta estratégia: Em primeiro lugar, era do meu conhecimento que os alunos sentiam dificuldades na elaboração de textos e esta seria uma forma para que se sentissem mais confortáveis e confiantes para concretizar esta tarefa; Em segundo lugar, para promover a partilha e troca de ideias e simultaneamente o respeito e a cooperação entre eles; Por último, esta seria a forma mais eficaz de fazer uma avaliação diagnóstica, que segundo Pires (2002) é fundamental para compreender quais os pontos que necessitam de ser trabalhados para criar um plano de exercícios para colmatar essas lacunas.

Projeto *Expressa-te!* – A partilha de experiências como impulsionadora de novas aprendizagens

A primeira atividade concretizada utilizando esta estratégia realizou-se no âmbito do projeto “*Expressa-te!*”, desenvolvido com quatro turmas, duas da escola do Galeão e duas da escola de Água de Pena, pelas professoras estagiárias das turmas. Este projeto, criado pelas mesmas, tinha como principal objetivo promover situações de ensino/aprendizagem utilizando as expressões artísticas.

Após a elaboração das linhas condutoras do projeto, achámos que seria pertinente criar uma relação entre as turmas, uma vez que as mesmas iriam integrá-lo e realizar atividades dentro da mesma temática. Para uma organização coerente a nível da correspondência de informações e partilhas de ideias, ficou decidido que ambas as turmas de 3.º ano, da escola de Água de Pena e do Galeão, fariam troca de correspondência entre si, deixando então as turmas de 1.º e 2.º ano das escolas correspondentes partilhar as informações. Assim, as professoras, em conjunto, escreveram uma carta para todas as turmas, apresentando as linhas orientadoras do projeto e relevando a partilha de ideias e atividades que iriam ser feita no desenrolar do mesmo.

Depois de ter sido recebida a primeira carta dos alunos de 3.º ano da Escola de Água de Pena, os alunos ficaram muito entusiasmados com a ideia de partilhar as suas atividades com alunos de outra escola, pois já o tinham feito em anos anteriores com outra escola, chegando até a partilhar trabalhos. Ao longo do diálogo acerca desta nova atividade e quando lhes foi questionado como iriam responder à carta, decidiram que neste primeiro contacto, era essencial apresentar-se aos novos amigos.

Inicialmente, foi feita a planificação do texto, através de uma chuva de ideias em que os alunos referiram quais os aspetos mais importantes que deveriam estar na carta relacionados com a escola e com a turma como o seu ano de escolaridade, o número de elementos na turma e quais as suas atividades preferidas, no geral. De acordo com Pires (2002), a essência de um texto é a planificação e, por este motivo, deve ser abordado desde o início do processo de ensino/aprendizagem da escrita, sendo crucial a sua sistematização posterior.

Após ter todos os tópicos a abordar registados no quadro, pedi-lhes ajuda na organização do texto a fim de verificar se conseguiam organizar a informação de forma coerente. Nesta fase, apercebi-me que esta era uma das suas maiores lacunas, uma vez que não conseguiam estruturar o seu pensamento de forma lógica e articulada.

À medida que fomos escrevendo o texto, foi possível verificar as principais dificuldades dos alunos na escrita: além de não conseguirem expor as suas ideias com clareza e sequência lógica, o vocabulário utilizado era muito pobre e como tal, sentiam a necessidade de utilizar as mesmas palavras com muita frequência. Optei por continuar a responder às cartas utilizando esta estratégia, limitando as minhas intervenções com o passar do tempo, apenas fazendo-as quando necessário. Assim, dava liberdade às crianças de expressar as suas ideias, conseguindo ver, gradualmente, algumas melhorias relativamente à coerência textual e sequência de ideias.

Como foi possível visualizar melhorias através desta atividade, decidi que seria pertinente continuar a trabalhar a escrita criativa de forma gradual, começando por trabalhar em grupo e apenas numa fase posterior, individualmente.

O aperfeiçoamento de textos em grande grupo

De acordo com Dias (2006), o aperfeiçoamento de texto é realizado em grande grupo em que cada aluno dá sugestões e corrige os erros. Neste tipo de atividades, o professor deve proceder à exploração, análise e reflexão acerca do funcionamento da língua. À semelhança da primeira carta recebida no contexto do projeto *Expressa-Te*, continuei a utilizar esta estratégia noutros contextos e com outros tipos de texto, indo ao encontro dos objetivos propostos no Programa do 1.º ciclo do Ensino Básico (2015) sem ser a narrativa.

Um dos exercícios de um dos momentos de avaliação realizados pela professora cooperante consistia na elaboração de uma entrevista. Uma vez que os alunos nunca tinham trabalhado este tipo de texto e visto que seria um dos itens de avaliação, a professora cooperante pediu para mostrar aos alunos a forma mais correta de fazer uma entrevista. Na minha visão, seria mais lógico e benéfico para os alunos, uma vez que não tinham tido contacto com este tipo de texto, construirmos um em grande grupo em vez de apenas expor a forma correta de elaborá-lo e pedir para repetirem o exercício em casa.

Assim, no final da aula de Português foi lançado o desafio: As crianças transformar-se-iam em jornalistas e teriam que entrevistar um pasteleiro a fim de compreender como era o seu quotidiano e quais as principais tarefas exigidas pela sua profissão. Heacox (2006) destaca a importância de levar aos alunos situações do seu quotidiano, criando um ambiente inclusivo na sala de aula. O facto de pedir aos alunos para ajudar nesta tarefa, dando ideias acerca do quotidiano desta profissão, permitiu que estimulasse a sua imaginação e o raciocínio.

Criação de outro final de uma história

Um dos textos trabalhados durante a prática pedagógica foi *Boa Sentença* de Guerra Junqueiro, no âmbito do Programa de Português do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que o texto encontrava-se no manual, a exploração foi feita apenas utilizando este recurso. Todavia, devia ter explorado outras formas de apresentar o texto de forma a motivar mais os alunos para esta atividade.

Antes de iniciar a exploração do texto, foi realizado um diálogo com as crianças acerca dos provérbios populares, explorando o seu conceito e se os alunos conheciam algum provérbio e o seu significado. Após a exploração destes ditos populares e dos seus significados, foi apresentado o texto e pedi aos alunos que fizessem a leitura silenciosa. Posteriormente li o texto em voz alta de modo tirar alguma dúvida que os alunos poderiam ter e pedi para assinalarem as palavras cujo significado não lhes era familiar. Para finalizar, passámos à leitura coletiva, uma estratégia benéfica para dinamizar a leitura (Heimburge & Rief, 2006). Sempre que um texto era trabalhado optava por reforçar nos aspetos essenciais como a leitura e a interpretação, como tentativa de aumentar o contacto dos alunos com o Português e assim, diminuir as suas falhas.

Apesar da dificuldade sempre demonstrada nesta disciplina, os alunos superaram as expectativas, tendo lido fluentemente e com o ritmo e velocidade pretendidos. Em seguida foi feita a recolha das palavras desconhecidas, transcrevendo-as no quadro, e a exploração do texto através do diálogo com os alunos. Esta foi feita de forma a que todos conseguissem compreender o sentido do texto, mesmo não sabendo o significado de determinadas palavras ou expressões. Para tal, fomos desconstruindo as frases para melhor compreender o seu significado, e assim estimular o raciocínio dos alunos.

Numa fase posterior, pedi às crianças que procurassem as tais palavras desconhecidas no dicionário, para confirmar a clareza do seu raciocínio e em seguida registando-as no caderno diário. Após todo este trabalho na exploração do texto, foram feitos exercícios de interpretação de forma a consolidar a compreensão do mesmo. O foco na exploração e interpretação deste texto decorreu devido à sua complexidade a nível linguístico, uma vez que apresentava palavras fora do alcance vocabular das crianças. Ao interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade, com o intuito de valorizar a língua portuguesa e, simultaneamente, construir conhecimentos acerca da mesma (MEC, 2015)

Após toda esta abordagem, a ideia era que, em grupos de 4 elementos, adaptassem o texto trabalhado, com a possibilidade de alterar as personagens, o enredo ou o final da história. As crianças apresentariam o seu texto final sob a forma de jogo dramático conjugando a literatura com a dramatização. De acordo com o Ministério da Educação (2015), este tipo de atividade contribui tanto para o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas como para o enriquecimento da experiência pessoal e de grupo. No entanto, devido à falta de tempo, foi necessário alterar a atividade e realizá-la individualmente como trabalho de casa.

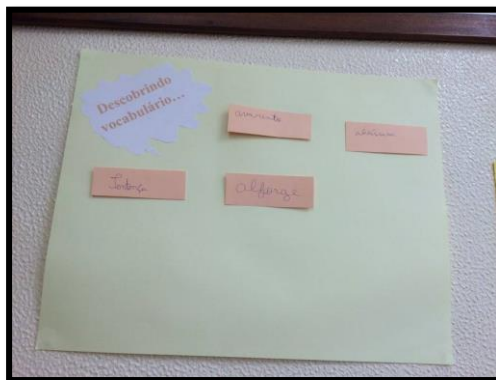
No dia seguinte, foi selecionado um dos textos de um dos alunos para melhorarmos em grande grupo. Optei por escolher um trabalho que, à partida, apresentasse algumas falhas a nível do pensamento lógico e de explanação das ideias, a fim de compreender e observar se os alunos já eram capazes de identificar e corrigir eventuais lacunas apresentadas e de verificar a existência de uma sequência lógica (MEC, 2015)

✓ Atividades de desenvolvimento do vocabulário

No decorrer da prática pedagógica e com o desenvolvimento de algumas das atividades no âmbito da disciplina de Português compreendi que além da dificuldade na redação, compreensão e interpretação de textos, os alunos tinham pouco vocabulário. Uma vez que já não era possível alterar a problemática do projeto de investigação-ação, foram concebidas algumas propostas de atividades com o intuito de enriquecer, adequar e variar o vocabulário dos alunos (MEC, 2015).

Sempre que um texto era trabalhado, era pedido às crianças para identificar as palavras ou expressões que não conheciam, aquando da leitura silenciosa. Em seguida, depois ser feita a leitura em grande grupo, os alunos eram questionados de quais os vocábulos desconhecidos, registando-os no quadro enquanto procuravam o seu significado no dicionário. Neste ano de escolaridade, de acordo com o programa estabelecido pelo Ministério da Educação (2015), o professor deve proporcionar momentos em que os alunos estejam em contacto com outras formas textuais como textos de enciclopédias ou dicionários. Posteriormente era discutido em grande grupo qual a definição que mais se ajustava ao contexto em que a palavra se enquadrava na frase e feito registo no quadro e no caderno. Para que as palavras não fossem só exploradas naquele dia e depois esquecidas, reconheci que seria benéfico para os alunos adotar uma estratégia que ajudasse na memorização das novas palavras. Desta forma, foi criado um cartaz para afixar os vocábulos descobertos e sempre que era explorado um novo texto ou alunos descobriam uma palavra nova e o seu significado, escreviam numa tira de cartolina e afixavam no cartaz. Sempre que era adicionada uma palavra nova, era pedido aos alunos para lerem-na e recapitular as palavras previamente trabalhadas e o respetivo significado.

Figura 20 - Cartaz com palavras de enriquecimento de vocabulário.



Ainda no contexto de alargar o vocabulário dos alunos, foram desenvolvidas duas pequenas atividades realizadas em pequenos grupos. De acordo com Morgado (1999) ao trabalhar cooperativamente, além de se desenvolver competências de comunicação e interação entre os alunos, promove a interajuda entre pares, o que é fundamental para o desenvolvimento pessoal das crianças.

O primeiro exercício proposto consistia em escrever o máximo de palavras da área vocabular de uma palavra referida pela professora. Para aumentar o nível de dificuldade da atividade, foi adicionada uma condicionante: isto teria que ser feito durante o tempo estipulado pela professora. Ao inserir pequenas condicionantes, o professor acaba por aumentar gradualmente o nível de exigência da atividade, estimulando também o raciocínio dos alunos (MEC, 2015). De forma a reforçar positivamente o trabalho dos alunos e como forma de os incentivar, ao grupo que tivesse registado mais palavras corretamente, isto é, sem erros de grafia, eram atribuídos 5 pontos.

Figura 21 - Execução de um exercício de enriquecimento de vocabulário, em grupo.



Outra atividade desenvolvida de forma a conciliar a problemática desenvolvida no contexto do projeto de investigação-ação e a necessidade de enriquecimento do vocabulário dos alunos, foi a criação de um poema com palavras começadas pela mesma letra. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos e, utilizando o dicionário como ferramenta auxiliar, cada grupo teria que construir um poema a partir de um nome comum e atribuir adjetivos com a mesma inicial (Leão & Filipe, 2006). Neste caso, a palavra

Figura 22 - Elaboração de um poema utilizando o dicionário, em grupo.



escolhida foi o substantivo *rio*: o poema teria que ser composto por adjetivos iniciados com a letra r. Esta atividade correu muito bem, uma vez que os alunos demonstraram muito interesse nesta nova forma de criar poemas e também por descobrir novas palavras no dicionário. À semelhança do exercício anterior, este também tinha o intuito de atribuir pontos aos grupos cujo poema estivesse mais coerente e sem erros ortográficos (Apêndice

n.º 8)

5.4. Atividades nas outras áreas curriculares

5.4.2 Matemática

A Matemática foi desde cedo indicada como a disciplina em que os alunos mostravam mais gosto e interesse. No entanto, notei que apesar de sentirem menos dificuldade, comparativamente ao Português, apresentavam algumas falhas na resolução de problemas. Esta situação é normal, dado que, como já foi referido anteriormente, os alunos apresentavam muitas falhas na interpretação e compreensão de textos.

Das atividades realizadas nesta disciplina saliento três que, na minha opinião, melhor resultaram para a aquisição e consolidação dos conteúdos matemáticos, enfatizando alguns aspetos que tiveram mais sucesso na realização desta atividade.

De acordo com a Miguens (2016) é partindo das observações e representações de objetos e imagens que os alunos conseguem adquirir conhecimentos. Assim, ao criar situações de aprendizagens tendo em conta estes pressupostos estaremos a beneficiar os alunos e a integrá-los de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Ditado de frações

De acordo com o Ministério de Educação (2015) a introdução e consolidação das frações e dos números fracionários, devem ser realizados de forma cuidada e com o máximo rigor. De forma a ir ao encontro ao que está estipulado no programa de Matemática para este ano de escolaridade, foram realizadas atividades com o intuito de promover novas aprendizagens rigorosas e desenvolvendo conhecimentos já adquiridos pelos alunos e essenciais para a sua formação como por exemplo o cálculo mental.

Esta atividade foi realizada com o objetivo de consolidar a representação gráfica e a leitura de frações e promover o trabalho entre pares/ de tutoria, de forma mais motivadora e estimulante para os dois envolvidos, desenvolvendo assim tarefas e problemas em conjunto (Morgado, 2004). Para tal, os alunos foram agrupados a pares, consoante a sua disposição na sala a fim de rentabilizar o tempo disponível. Em seguida, foram enunciados os traços gerais da atividade, explicando que cada um iria ditar ao seu par dez frações e posteriormente passariam à correção do trabalho do colega.

Apesar do ditado ser um exercício normalmente realizado em Português, acabou por resultar nesta disciplina trabalhando competências transversais às duas áreas disciplinares como a leitura e representação gráfica de frações, na Matemática e a escrita e tentativa de redução de erros de grafia.

Os alunos mostraram muito interesse e entusiasmo pois este ditado era diferente dos moldes a que estavam habituados. Segundo Heacox (2006), o facto de variar estratégias na sala de aula é um modo de manter os alunos motivados e isto comprovou-se no desenrolar da atividade com o facto de estar a trabalhar em grupo e de corrigir o trabalho dos colegas.

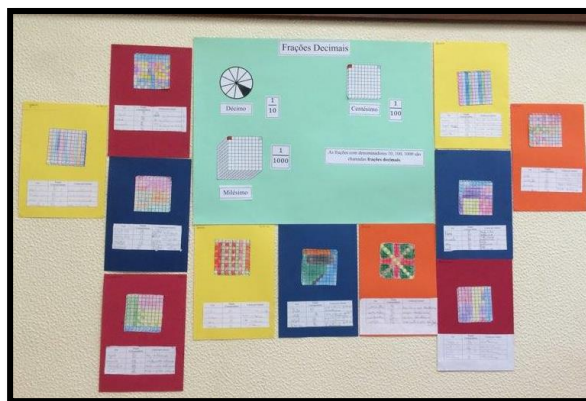
Todavia, como foi a primeira vez que os alunos realizavam uma atividade deste cariz foram registadas algumas observações para futuramente não existir qualquer tipo de falha. Por exemplo número de frações deveria ter sido menor, uma vez que as crianças ainda não dominavam totalmente este conteúdo e a escolha dos grupos deveria ter sido feita considerando as competências dos alunos de forma que prevalecesse a heterogeneidade entre os alunos.

Cartaz com as frações decimais

Ao abordar a temática das frações foi notório que este conceito era pouco claro e, mesmo quando os conteúdos eram compreendidos surgia a necessidade de recorrer a algum suporte visual. Assim, quando foi introduzido o conceito de fração decimal, foi

utilizado o multibásico como material de suporte. A utilização de materiais manipulativos no ensino da Matemática é uma estratégia capaz de motivar os alunos a aprender de forma ativa, passando para o concreto alguns conceitos abstratos. Além disso, os materiais tornam-se um veículo facilitador da compreensão dos conceitos matemáticos na medida em que beneficiam o ritmo particular da aprendizagem envolvendo-os de forma ativa (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010).

Figura 23 - Cartaz de frações decimais.



Depois da exploração e de mostrar a representação gráfica tanto em fração como em dízima, foi construído um cartaz a par e passo da explicação com a representação em desenho e de fração dos conceitos de “décimo”, “centésimo e milésimo”. De acordo com o Ministério da Educação (2015) os alunos no 3.º ano devem ser capazes de identificar e relacionar frações e as dízimas correspondentes tanto em números inteiros como em números decimais. Em seguida, foi entregue a cada criança o desenho de uma placa do multibásico dividida em 100 partes iguais e cada uma deveria pintar as centésimas com cores da sua preferência e sem qualquer ordem estipulada. Posteriormente completavam uma tabela, que estava no fim da página, com a cor e a representação tanto sob a forma de fração da parte pintada de cada cor e em seguida escrita por extenso. Desta forma, foi adicionada à atividade outra subatividade no domínio do tratamento de dados. No final, os trabalhos foram expostos na sala de forma a incentivar a memorização dos conceitos e também como forma de reforço positivo para os alunos.

O balanço desta atividade foi positivo, uma vez que foi possível constatar que a maioria dos alunos conseguiu absorver os conceitos de forma mais rápida do que normalmente. Além do mais, ao ter optado por uma proposta mais lúdica, recorrendo a outros materiais, fez com que estes tivessem com atenção durante mais tempo.

Confeção do salame de chocolate no dia da Criança

A Matemática pode ser considerada como um instrumento presente na vida das crianças que lhes permite desenvolver-se de forma ativa no seu meio (Alsina, 2004). De acordo com o Decreto-lei n.º 241/2001, cabe ao professor promover o gosto pela Matemática, transpondo-a em situações relacionadas com o quotidiano dos alunos. Seguindo esta ideia, no dia da criança foram realizadas algumas atividades de cariz mais lúdico, uma vez que era um dia festivo para todos.

No início da tarde, foram apresentadas às crianças o plano da aula, elucidando que durante a tarde seriam desenvolvidas três situações de aprendizagem: a confeção de um bolo para depois comer ao lanche, a elaboração de um poema e respetiva ilustração e, no final do dia, cataventos.

A primeira atividade foi delineada da seguinte forma: Em primeiro lugar, todos os alunos receberiam a receita do bolo e, em grande grupo, seria feita a leitura e interpretação para tirar alguma dúvida que pudesse suscitar. Depois seria pedido para os alunos se organizarem em grupos de quatro elementos para, posteriormente fazer a divisão de tarefas e atribuição das mesmas a cada um. Por fim, enquanto cada grupo realizava a tarefa atribuída, os restantes realizariam outra atividade paralela. Lopes e Silva (2010) destacam a importância da realização de atividades de aprendizagem cooperativa nesta a fim de envolver ao máximo os alunos na construção do seu conhecimento.

De acordo com Miguens (2016) é fundamental proporcionar aos alunos experiências que lhes permita estar em contacto com diferentes grandezas e unidades de medida. Ao estar a dar oportunidade aos alunos de confeccionarem um bolo, que é uma situação prática e interligá-la com conceitos e conteúdos matemáticos é uma estratégia benéfica para o seu desenvolvimento cognitivo tornando-os capazes conseguir aplicar conhecimentos matemáticos de uma forma prática (Heacox, 2006). Além disso, acabou por promover atitudes sociais como a interajuda e o respeito pelo outro, aspetos fundamentais na formação social.

Esta atividade, de uma forma geral, correu dentro do esperado. Os alunos estiveram sempre muito entusiasmados, o que resultou algumas vezes em alguns

Figura 24 - Momento da confeção do bolo para a comemoração do dia da criança.



distúrbios na atividade, pois não era costume realizar este tipo de atividades práticas. No entanto, essas situações foram facilmente resolvidas. Relativamente à atividade em si, creio que deveria ter um grau de dificuldade um pouco mais elevado, visto que já eram alunos do 3.º ano: A receita poderia ter sido apresentada com diferentes unidades de massa e capacidade e poderia ter desafiado os alunos para fazer a conversão dos mesmos a fim de ter apenas uma unidade comum, por exemplo.

5.4.3. Estudo do Meio e Expressões Artísticas

A Lei de Bases do Sistema Educativo (2009) prevê a importância de conciliar a educação artística com o ensino básico de forma a enriquecer as aprendizagens dos alunos apesar de muitas vezes apresentar-se como um desafio para o professor. Durante esta prática pedagógica, as Expressões não foram utilizadas nas aulas tantas vezes como gostaria, algumas vezes por falta de tempo. Apesar disso, destaco algumas das atividades que as utilizei como principal foco.

O Sistema Solar – 9 Amigos de Mãos Dadas

O programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo engloba aspetos essenciais para o desenvolvimento da cultura geral dos alunos, descobrindo o meio que os engloba e também o ambiente natural. É essencial que o professor conceba atividades com o intuito de estimular a curiosidade dos alunos, encorajando-os a colocar questões para que possam compreender o ambiente que os rodeia (Ministério da Educação, 2004). O bloco 3 debruça-se na descoberta do ambiente natural e de tópicos como os seres vivos e os astros. Durante o tempo em que esta temática foi desenvolvida, foram planificadas várias atividades utilizando as Expressões como forma de motivar e cativar os alunos.

Ao introduzir um tema, o professor deve adotar estratégias que capte a atenção dos alunos e que os motive intrinsecamente. Para começar esta abordagem, optei por começar a trabalhar esta temática utilizando a canção “Nove Amigos de Mãos Dadas”. Esta canção abordava não só o nome dos planetas do Sistema Solar como também o facto de o Sol ser uma estrela, apresentando também a sua definição. Foi entregue a cada aluno uma folha com a letra da canção para que pudessem acompanhar ao mesmo tempo que a ouviam e posteriormente colar no caderno, uma vez que abordava uma definição que iria ser trabalhada ao longo do tempo. A utilização da música como ferramenta de ensino/aprendizagem acaba por estimular a sensibilidade dos alunos e, através da audição,

a adquirir algumas referências culturais (MEC, 2004). Os alunos reagiram muito bem a esta estratégia e após ouvir a canção algumas vezes já tinham interiorizado o conceito de estrela, pois já cantavam de cor o seu refrão. Além disso, ficaram muito contentes pela utilização da música nas aulas.

Ao decorrer da exploração deste tema, desafiei os alunos a construir uma maquete do sistema solar. A exploração e manipulação de materiais com formas e cores são fundamentais para o desenvolvimento da sua forma de se expressar (MEC, 2004). Para que desenvolvessem esta atividade de forma apropriada, a turma foi dividida em pequenos grupos e foi atribuído a cada um deles dois planetas do Sistema Solar e um texto descritivo desses planetas. De forma a criar um modelo mais apropriado, cada grupo tinha duas esferas de esferovite de tamanho diferente de modo a construir um modelo com tamanhos “proporcionais” aos planetas e um texto informativo sobre cada planeta, para depois procederem à escolha das cores e à pintura consoante as características físicas de cada um. Esta estratégia foi utilizada de modo a promover diferentes modos de trabalho e para que a construção da aprendizagem fosse feita de forma ativa pelos alunos (Heacox, 2006).

Durante esta atividade, os alunos mostraram-se empenhados em analisar o texto a fim de descobrir quais as características de cada planeta para conseguirem construir a maquete o mais corretamente possível. Todavia, devido à falta de tempo e a outros imprevistos, não foi possível terminar a montagem da maquete, ficando a faltar esta parte final. Apesar disso, acho que foi uma atividade que deu muito gosto aos alunos realizar, uma vez que estavam em contacto com materiais pouco utilizados na sala de aula.

Figura 25 - Construção da maquete do Sistema Solar.



A última atividade desta temática utilizando as Expressões foi a dramatização do movimento de rotação dos planetas. A promoção de atividades de exploração é crucial para o desenvolvimento e enriquecimento de capacidades comunicativas e de expressão de cada criança (Ministério da Educação, 2004). Após a leitura e a exploração do conceito de movimentos de “*rotação*” e “*translação*” pedi a alguns alunos para dramatizar a seguinte situação: Um deles assumiria o papel de Sol e outros dois seriam planetas. Após a definição dos papéis, teriam que exemplificar o movimento de rotação dos planetas. Ao fazer esta atividade, estaria também a rever o conceito de estrela e planeta uma vez que o aluno que fizesse de Sol não se poderia movimentar. As crianças realizaram esta atividade com muito bom grado e quase todas quiseram participar. Através desta atividade também foi possível verificar se já tinham assimilado alguns conceitos, podendo fazer a avaliação contínua dos alunos.

Atividades do Dia da Criança – Cataventos e Composição de um desenho através de uma fotografia

De modo a celebrar o dia da criança, foram feitas algumas atividades temáticas para celebrar este dia. Foram realizadas atividades no âmbito do Português e da Matemática, mas também das Expressões, nomeadamente da Expressão Plástica. Como já foi descrito anteriormente, durante este dia no âmbito do Português, propus aos alunos que construíssem um texto sob a forma de acróstico utilizando o seu nome, para se descrever. De forma a colorir um pouco mais o texto, pedi que cada aluno fizesse a ilustração do mesmo, fazendo uma espécie de autorretrato a partir de uma fotografia da sua cara. Esta atividade inseria-se no projeto “Expressa-te!” que, como já foi referido anteriormente, tinha como objetivo promover uma abordagem à aprendizagem em que as expressões artísticas fossem as protagonistas do processo de ensino/aprendizagem.

Nesta atividade, ao utilizar a fotografia estaria a introduzir e enfatizar uma nova ferramenta plástica. Decidi que seria engraçado construir cataventos pois era uma atividade relativamente simples, o que não implicava muita orientação da professora e que poderia ser feita paralelamente a outra atividade. Apesar

Figura 26 - Construção do texto sobre cada um dos alunos



de, no geral, a atividade ter corrido bem, creio que poderia ter melhorado nalguns aspetos técnicos. Optei por utilizar cartolina de várias cores para fazer os cataventos e apesar do resultado ter sido o esperado, durante a atividade foi mais difícil fazer as dobragens. Por esse motivo, deveria ter escolhido papel com uma gramagem superior ao papel “normal” e inferior à cartolina, para ser mais fácil a dobragem do papel. Também a reação dos alunos foi a esperada, tendo cumprido as regras impostas no início da aula e mostrando sempre empenho ao longo da atividade. A maioria dos alunos até fez mais um exemplar que seria utilizado para decorar uma caixa para enviar aos colegas da Escola de Água de Pena.

5.5. Atividade com a comunidade educativa

A interação com a comunidade educativa torna-se uma mais-valia para os alunos predispondo-os à aquisição de novas competências não só curriculares como também sociais. Ao propor atividades em que de alguma forma exista a interação entre a comunidade educativa, o professor acaba por proporcionar um ambiente educativo saudável, o que é fundamental para a aquisição de novas aprendizagens (Decreto Lei n.º 241, 2001)

Como a Matemática é a disciplina que causa mais desânimo entre os alunos, em conversa com a outra colega que estava a realizar a prática na Escola do Galeão, pensámos que seria uma boa opção desenvolver uma atividade para toda a comunidade educativa para combater este sentimento. Numa das sessões de Seminário da Prática Pedagógica I, tivemos a oportunidade de conhecer a professora Márcia Temtem e o seu trabalho em prol da dinamização dos jogos matemáticos como ferramenta essencial na aquisição e no desenvolvimento de capacidades de raciocínio. De acordo com Perrenoud (2000), o recurso aos jogos no contexto educativo possibilita uma aprendizagem rica desenvolvendo várias capacidades e aptidões. Desta forma, estaríamos a potencializar novos conhecimentos aos alunos e a promover o gosto pela Matemática.

A atividade decorreu durante uma tarde em que a professora percorreu as salas dos 3.º e 4.º anos e uma vez que o tempo era limitado escolheu apenas um jogo matemático, o abalone e explorou-o ao máximo ensinando as regras do jogo e fazendo uma espécie de mini torneio com as turmas. De um modo geral, todos os alunos mostraram-se interessados pelo jogo pois embora estivesse relacionado com a Matemática, ao estimular o raciocínio e a estratégia, não era necessário fazer nenhum tipo

de operações ou cálculos, o que fez com que os alunos permanecessem focados na atividade.

5.6. Reflexão

Finda a realização desta prática pedagógica importa refletir acerca de alguns aspetos que no desenrolar da mesma tanto se destacaram pela positiva ou por serem uma fragilidade, tendo ambas uma dimensão significativa no meu crescimento pessoal e profissional. Após alguma reflexão, optei por debruçar-me sobre três tópicos que, embora estejam de certa forma interligados, serão abordados em momentos diferentes, nomeadamente as limitações sentidas relativamente ao ensino da Matemática, a construção de materiais lúdico-didáticos e o papel do docente.

De acordo com o Decreto Lei n.º 241/2001, o professor deve implicar os alunos na construção do seu conhecimento matemático tendo sempre em conta o modo como estes aprendem Matemática e o meio em que essas aprendizagens acontecem. Todavia, além de ter que dominar os conteúdos matemáticos, o professor deve conseguir transpô-los para os alunos de forma clara e concisa facilitando a assimilação de conhecimentos por parte dos alunos. Esta foi uma das maiores dificuldades sentidas durante a prática pedagógica, não devido à incompreensão dos conceitos, mas sim à dificuldade de transmiti-los para os de forma que estes conseguissem compreendê-los.

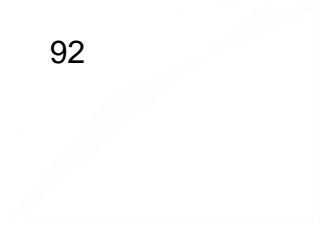
Outro aspeto fundamental que deve ser tido em conta pelo docente é o desenvolvimento de capacidades de identificação e definição de conceitos matemáticos (decreto-lei nº 241/2001). De acordo com este item e apesar das fragilidades sentidas no âmbito da explicação de alguns conteúdos matemáticos, foi sempre tido o cuidado de explorar com os alunos os conteúdos de forma que fosse possível o envolvimento dos mesmos na construção dos conceitos, tornando as suas aprendizagens mais diversificadas e ricas. Assim, ao longo da abordagem dos conteúdos matemáticos houve a preocupação de pedir que os alunos participassem de forma a explicarem o modo como pensavam aquando da resolução de problemas. De acordo com Lopes e Silva (2010), encorajar os alunos a verbalizar o seu pensamento e raciocínio transformam as aprendizagens mais eficazes e ricas nesta disciplina.

Ainda neste contexto, importa salientar a importância da realização de atividades de aprendizagem cooperativa, envolvendo as crianças de forma ativa na construção das suas aprendizagens (Lopes & Silva, 2010). Neste sentido, foram proporcionados alguns

momentos de trabalho cooperativo em que os alunos se ajudavam mutuamente e avaliavam as competências dos colegas, como por exemplo na realização de um ditado de frações. Aqui foi possível verificar também o entusiasmo dos alunos através do empenho e dedicação que desenvolveram a atividade.

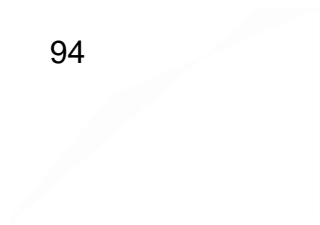
Relativamente ao segundo tópico a refletir, reconheço que outra das minhas maiores fragilidades depreendeu-se na construção e exploração de materiais manipulativos. Fino (2001) refere que o professor deve proporcionar aos alunos apoio e recursos para que este seja capaz de desenvolver os seus próprios conhecimentos. José Morgado (1997), corrobora com esta ideia salientando a importância da utilização de materiais no contexto de sala de aula, destacando que estes materiais devem ter margem de manobra e manipulação de modo a serem explorados pelos alunos. Apesar de estar consciente da relevância que estes instrumentos acarretam, não consegui muitas vezes corresponder a esta necessidade devido à dificuldade em gerir algumas situações pontuais relacionadas com os conteúdos a lecionar. José Morgado (2007) reforça que os materiais devem permanecer acessíveis de modo a promover a sua utilização de forma autónoma. Todavia, tentei proporcionar momentos de exploração de materiais como o cuisenaire e o multibásico com o intuito de colmatar eventuais lacunas na compreensão dos conteúdos.

O último aspeto a ressaltar surge aquando da impossibilidade de não conseguir realizar algumas das atividades que haviam sido planeadas previamente e que por vários motivos não foram concretizados. Muitas vezes devido às dificuldades apresentadas pelos alunos surgia a necessidade de demorar um pouco mais do que o previsto em determinadas atividades, o que acabava por prejudicar outras das atividades programadas, tendo muitas vezes que as deixar de parte. Outro fator determinante para a não concretização de alguma das atividades foi a pouca flexibilidade da professora cooperante em alguns momentos da prática pedagógica.



"Encaro a escola como um lugar onde as crianças podem sentir-se muito bem, além de aprenderem, e isso é maravilhoso"

(Bona, 2015)



Capítulo VI - 1.º Ciclo do Ensino Básico: Intervenção na turma A do 1.º ano de escolaridade da EB1/PE com creche da Nazaré

Para definir estratégias que consigam ir ao encontro das necessidades e motivações dos alunos, é necessário ter conhecimento do meio em que se encontram e dos agentes educativos da escola em questão (PEE, 2016-2020). Desta forma, ao longo deste capítulo serão evidenciados alguns aspetos importantes para a compreensão do contexto educativo, caracterizando não só a escola mas todo o meio envolvente. Além disto, será feita a caracterização do 1.º A bem como de algumas das atividades e estratégias utilizadas com o intuito de promover aprendizagens significativas com estes alunos.

6.1. Caracterização do contexto escolar

A EB1/PE da Nazaré está localizada no concelho do Funchal mais precisamente na freguesia de São Martinho. Nas suas imediações é possível encontrar diversos estabelecimentos comerciais e educativos e também o bairro social da Nazaré, de onde são provenientes a maioria das crianças que frequentam esta escola.

Figura 27- Fachada da EB1/PE da Nazaré. Retirado de:
<https://ecoescolas.abae.pt/plataforma/index.php?p=schoolpage&id=1424>



A nível de funcionamento, o estabelecimento integra-se no regime de Escolas a Tempo Inteiro, abrangendo crianças desde os 0 aos 6 anos nas valências de creche e Educação Pré-Escolar e a partir dos 6 anos no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os alunos apresentam características socioculturais específicas que se reproduzem em resultados escolares menos positivos e comportamentos desadequados. No entanto, de acordo com o PEE (2016-2018) estão de momento a ser implementadas estratégias com o intuito de minimizar estas limitações.

À semelhança das restantes instituições educativas, esta encontra-se dividida em dois grandes espaços: exterior e interior. Em relação ao primeiro, é possível verificar a

existência de um campo polidesportivo, onde são realizadas as aulas de Educação Física, um pátio semicoberto que é frequentada no tempo de recreio dos alunos, um parque infantil utilizado pelas crianças do pré-escolar e uma horta pedagógica onde são desenvolvidas pontualmente atividades de modo a enriquecer as aprendizagens das crianças. Relativamente ao segundo espaço podemos encontrar o salas de cariz administrativo como a secretaria e o gabinete da direção, as salas de aulas das atividades curriculares, extracurriculares e de apoio pedagógico, a biblioteca, a reprografia e o refeitório. Todos estes espaços encontram-se devidamente equipados e segundo as regras de segurança estabelecidas (PEE, 2016-2018).

No que diz respeito às famílias, correspondem, de forma generalizada, ao estigma dos bairros sociais, apresentando, na sua maioria, agregados familiares desestruturados com poucos rendimentos que muitas vezes são geridos de forma incoerente. Por estes motivos, o interesse pela educação das crianças é limitado. Uma das preocupações dos professores deve ser criar uma parceria entre os pais e a escola conseguindo criar uma sinergia produtiva para o desenvolvimento das crianças (Vasconcelos, 2009). É possível constatar o esforço realizado pelos agentes educativos, no entanto, esta é outra das problemáticas que o PEE visa melhorar através da realização de atividades e momentos lúdico-educativos a fim de aproximar as famílias do seio escolar. (PEE, outorgado para 2016 até 2020).

6.2. A turma do 1.º A

6.2.1 Caraterização da turma;

A turma do 1.ºA é composta por 18 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Aquando da entrada no 1.º ciclo, este grupo não apresentou muitas dificuldades a nível da adaptação na escola, uma vez que já permaneciam juntos desde o Pré-Escolar. Apenas uma das crianças demonstrou algumas dificuldades neste sentido, ficando nas primeiras semanas de aula muito agitada no início das aulas.

Ainda nesta altura houve algumas dificuldades no cumprimento das regras de conduta estabelecidas pela professora da sala. Por este motivo, esta optou por utilizar um quadro para registar o comportamento das crianças, assinalando com cor verde o bom, amarelo o mediano e vermelho o mau comportamento. A implementação deste instrumento mostrou-se muito útil uma vez que as situações de mau comportamento diminuíram radicalmente (PAT, 2016).

A nível comportamental, de forma geral, a turma é caracterizada pelo seu bom comportamento e pela vontade em adquirir novos conhecimentos e competências participando ativamente nas atividades propostas pela professora.

Relativamente às suas motivações e interesses, de acordo com o decreto-lei 241/2001, o docente deve organizar o modo de ensino tendo em conta a capacidade dos alunos, os estímulos que advêm de casa bem como as experiências que inicia cada aprendizagem. Deste modo, podemos conferir através do quadro seguinte que a maioria dos alunos da turma prefere as disciplinas de Estudo do Meio e Expressão Plástica, mostrando menos interesse nas disciplinas de Português e Matemática.

Tabela 2: Interesses e motivações dos alunos. Fonte: PAT

Nome	Português	Matemática	Estudo do Meio	Inglês	Expressão Plástica	Expressão Musical e Dramática	Expressão Físico-Motora
AC			X	X			X
AA			X		X		X
CO		X				X	
CL			X		X	X	
DH			X	X			X
EF	X				X		X
ES			X		X		X
JF	X			X	X		
LC			X		X		x
LL	X			X	X		
LA	X			X	X		
MI		X				X	
ME		X			X	X	
MB			X	X			
NM			X			X	X
RF		X			X		X
TM				X			
VM				X			

Importa referir que uma das crianças do grupo é portadora de Síndrome de Down, o que implica o benefício de apoio acrescido, feito através do acompanhamento da professora de Educação Especial, durante uma hora na componente letiva. Uma vez que esta prática pedagógica foi realizada ainda no 1.º Período não existiam outras crianças a beneficiar de apoio acrescido.

No que concerne à caracterização das famílias da turma, inserem-se num contexto económico-social médio/médio baixo. Os encarregados de educação possuem, em média, habilitações académicas relativamente altas, entre o 9.º ano e a licenciatura. Relativamente à relação entre as famílias e a escola, é possível verificar que a maioria dos pais dos alunos participa de forma regular na sua vida escolar mantendo o interesse em conhecer os pontos fortes e as fragilidades dos seus educandos, de forma a conseguir apoiá-los da melhor forma possível.

6.2.2. Organização do espaço e gestão do tempo

A organização da sala de aula é um fator importante no bom aproveitamento dos alunos. Aquando desta tarefa, devem ser tidas em conta algumas variáveis como o conforto, a iluminação, a decoração, entre outros aspetos de forma a criar um ambiente próprio para desenvolver aprendizagens ricas (Morgado, 1999).

A sala do 1.º A estava situada no piso superior da escola, juntamente com as restantes salas da componente curricular. Dispunha de um espaço amplo e com boa iluminação, proveniente das várias janelas existentes nas paredes do lado esquerdo da mesma. Nas restantes estavam afixados alguns trabalhos dos alunos bem como alguns quadros e materiais relacionados com as disciplinas de Português e Matemática, a fim de auxiliar os alunos ao longo das aulas. De acordo com Gregório (1997) a utilização de instrumentos deste tipo capazes de beneficiar a rotina da sala são uma forma útil de organizar o espaço transformando-o num local propício a aprendizagens ricas e diversificadas.

Além destes recursos, importa destacar que a sala estava equipada com diversos materiais lúdico-didáticos utilizados para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da turma. Gregório (1997) afirma que as salas de aula devem contar com uma variedade de materiais lúdico manipulativos que devem ser apresentados gradualmente e explorados em futuros momentos de aprendizagem, sendo essenciais.

6.3. Momentos de aprendizagem

A aprendizagem é o núcleo do processo educativo e caso não exista qualidade neste processo, efetivamente não existirão resultados significativos. Neste sentido surge a necessidade promover intencionalmente o progresso da capacidade de aprender, para que os alunos possam dominar competências e saberes que sustentem a sua capacidade de aprender (Martins, 2017).

Ao contrário das outras duas práticas supervisionadas, esta terceira destaca-se pela inexistência de um fio condutor entre as aprendizagens, anteriormente existente através do projeto de investigação-ação. Deste modo, os momentos de aprendizagem que em seguida serão narrados foram idealizados tendo em vista desenvolver alguns conteúdos de cariz didático.

6.3.1 Português

“O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português” (Lei de Bases do Sistema Educativo, art. 50.º, 2009)

Seguindo esta linha de pensamento, no primeiro ano de escolaridade a disciplina de Português merece um especial enfoque devido à iniciação da aprendizagem do código formal da escrita e na aquisição de competências no domínio da leitura e escrita. (Ministério da Educação, 2015). Aos seis anos de idade, as crianças apresentam uma mestria verbal capaz de se expressar oralmente desembaraçadamente com qualquer indivíduo falante da mesma língua, desde que nos anos precedentes à entrada escolar exista o contacto regular com materiais de leitura e escrita. (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Paralelamente, o professor assume um papel de extrema importância pois deverá possibilitar a continuação do desenvolvimento destas mesmas competências mobilizando conhecimentos científicos acerca do modo como processa linguagem de modo a

conseguir realizar uma articulação coerente entre esta e a escrita (Decreto-Lei 241/2001). Desta forma, cabe-lhe compreender esta aprendizagem como um jogo de observação e treino capaz de habilitar o aluno ao exercício autónomo da leitura e escrita (Amor, s.d.).

Foi tendo por base estes pressupostos teóricos que surgiram as estratégias referidas seguidamente de modo a promover sempre momentos de aprendizagem que fossem significativos para os alunos e que conseguissem desenvolver ao máximo competências linguísticas.

Estratégias desenvolvidas na Iniciação ao Código Formal da Escrita

O processo de introdução à escrita deve ser realizado naturalmente, de forma a cativar a atenção e o interesse das crianças e não como um treino imposto (Gonçalves & Santos, 2007). Para tal, o professor deve dispor de estratégias motivadoras a fim de conseguir que os alunos assimilem estes conhecimentos de forma clara e produtiva. De modo a ir ao encontro desta ideia, foram utilizadas diferentes estratégias ao longo desta prática pedagógica, sempre com o objetivo de incentivar e motivar as crianças na aquisição de novos conhecimentos linguísticos.

No decorrer da prática pedagógica, o docente deverá conhecer quais os interesses dos alunos a fim de transformá-los em agentes potencializadores de aprendizagens significativas (Decreto Lei 241/ 2001). Só desta forma os manterá interessados no processo de aprendizagem fazendo também que se interessem em participar ativamente no mesmo.

Desde o primeiro contato com as crianças, mais precisamente na semana de observação, foi notório o seu interesse em ouvir histórias. Quando a professora cooperante lia um texto, grande parte da turma permanecia atenta e concentrada e, posteriormente, mostrava muito interesse na análise e na interpretação oral do texto. Dado isto, foi claro que a utilização desta estratégia seria algo benéfico para os alunos e como tal, foi utilizado em pelo menos dois momentos da intervenção pedagógica.

a) Leão Lucas – Uma forma de introduzir novas letras

Quando foi iniciado o trabalho na letra “l”, foi apresentado à turma o livro *Letras com História* de Catarina Águas, de onde tinha sido retirado o texto a ser trabalhado nos dias seguintes. Em primeiro lugar foi feita a exploração da capa, dialogando com os alunos acerca da temática que o livro poderia incidir e a exploração da ilustração do texto

a trabalhar. Em seguida, foi escrito no quadro o título do texto e foi feita a leitura expressiva. Uma vez que o texto era pequeno e continha uma história interessante, foi notório que os alunos se mantiveram atentos durante a leitura. Este facto constatou-se aquando da interpretação oral do texto, pois mostraram-se entusiasmados e muito participativos.

O segundo momento desta atividade, ainda antes de dar a conhecer a “nova letra do alfabeto”, passou por fazer o reconto da história. De acordo com o Ministério da Educação (2012), os alunos no 1.º ano de escolaridade devem adquirir competências a fim de conseguir fazer um reconto. Uma vez que ainda estávamos no início do ano letivo, foi decidido usar imagens ilustrativas da narrativa para auxiliar no reconto, como um leão, a Lua, uma laranja, uma lima e foram afixadas aleatoriamente no quadro e pedido aos alunos que ordenassem segundo a história. A utilização deste recurso foi benéfica uma vez que serviu de auxiliar de memória traduzindo-se no sucesso desta atividade.

Após o reconto e a exploração das imagens, foi realizada a legenda por baixo de cada uma, no quadro. À medida que as palavras eram escritas era também feita a leitura, de modo a que os alunos tivessem conhecimento tanto visual como fonologicamente das mesmas. Em seguida, foi inquirido aos alunos quais as semelhanças entre as palavras, passando assim das semelhanças fonológicas, fazendo referência ao som em comum e posteriormente ao grafismo chegando assim à letra l. Seguindo Nunes, Ramos e Sim-Sim (2004) as crianças nesta idade apresentam-se num nível em que iniciam o processo de análise das palavras, através dos seus segmentos mais pequenos, nomeadamente os fonemas, começando também a associar o valor sonoro a letras.

Ao realizar esta atividade, foi possível não só introduzir uma nova letra como também estimular a capacidade de compreensão e associação de fonemas às letras correspondentes. Paralelamente foram desenvolvidas outras competências essenciais como a memória e a concentração. Em geral, durante toda a atividade o grupo manteve-se atento e participativo confirmando o seu interesse em momentos de aprendizagem com histórias.

Aprender a escrever – formas dinâmicas de treinar a caligrafia

Após compreender os fonemas e conhecer a nova letra, passamos para a fase seguinte em que é conhecido o modo como se desenha a letra em questão. De acordo com Sim-Sim (2007) é necessário passar por um processo de conhecimento e desenvolvimento

da consciência fonológica e em seguida pela correspondência entre o som e o grafema, que levará à escrita alfabética da língua portuguesa e ao conhecimento dos caracteres formais da escrita. Em seguida existe um momento dedicado ao conhecimento e reconhecimento destes que precede a aprendizagem do treino da escrita. Tradicionalmente este treino é feito através da repetição sistemática da letra no caderno diário de cada aluno. Este exercício é repetido juntando à letra nova as vogais. Embora acredite que este exercício é de extrema importância para treinar a caligrafia, optei por introduzir outras estratégias a fim de dinamizar este treino.

Os dois exemplos mais utilizados foram a modelagem com plasticina e os sacos com tinta. Estas duas opções foram tidas em conta uma vez que ao explorá-las e manuseá-las, os alunos estariam a realizar movimentos com os dedos polegar-indicador-médio criando uma espécie de pinça, que são fundamentais para a manipulação de utensílios como lápis e caneta (Sousa, 2003).

A utilização da plasticina como alternativa aos recursos tradicionais de treino de escrita surgiu para rever todo o código de escrita previamente aprendido. No início de uma das aulas, foi lançado o desafio de, individualmente, cada aluno modelar o máximo de palavras possíveis com a plasticina e transcrevê-las para a folha de registo, criada para o efeito. No entanto, esta atividade não decorreu como imaginava, uma vez que uma margem superior ao esperado de alunos apresentou muita dificuldade em moldar palavras. Para continuar a atividade, foi necessário reformulá-la para que todos os alunos conseguissem, de alguma forma, consolidar os seus conhecimentos linguísticos.

Figura 28 - Modelagem de letras com plasticina.



Então, foi inserida uma nova condicionante a este momento de aprendizagem: sempre que cada aluno conseguia moldar uma palavra, deslocava-se até ao quadro e escrevia-a para que os colegas com mais dificuldade conseguissem acompanhar. O professor deve sempre ter uma planificação flexível de modo a conseguir alterar as

atividades que tem preparadas caso veja que os alunos não consigam realizá-las do modo como foi idealizada (Morgado, 1997). Esta condicionante foi realmente benéfica para o desenvolvimento da situação de aprendizagem pois além de conseguirem alcançar os objetivos propostos para a atividade acabaram por desenvolver competências sociais, como o respeito e a colaboração em grupo, tão importantes para a vida em sociedade.

Por outro lado, a utilização dos sacos de tinta foi implementada com um intuito diferente da plasticina: Após a introdução de uma nova letra, tanto minúscula como maiúscula e de apresentá-las graficamente no quadro, era pedido às crianças que também as reproduzissem. Para que conseguissem fazê-lo de forma correta, era importante compreenderem a forma como teria que ser desenhada e os movimentos que associados à mesma, trabalho este que era reforçado pela professora quando a apresentava no quadro. Então, numa primeira abordagem era pedido que desenhassem a nova letra na mesa utilizando o dedo ou a borracha, imitando o movimento. Posteriormente, cada criança recebia o saco de tinta com um cotonete para então proceder ao treino da letra e, noutros casos de números.

Figura 29 - Desenho do n.º8 utilizando o saco com tinta guache.



Ao utilizar esta técnica, os alunos estariam a assimilar a posição de segurar o lápis e a caneta, que embora tenha sido trabalhada ao longo da EPE, acaba por não lhes ser inatas. Esta estratégia sempre foi uma das que a turma demonstrava mais prazer em utilizar pois estavam em contacto com materiais que apesar de lhes serem familiares não eram, normalmente, utilizados com este intuito. Deste modo, foi muito utilizada no decorrer da prática pedagógica pois além de manter os alunos mais interessados e participativos nas aprendizagens complementava a alternativa tradicional, o treino no caderno diário com o lápis.

6.3.2. Matemática

A Matemática é uma disciplina à qual à partida os alunos não demonstram muito interesse, manifestando apenas insatisfação a ela. Como tal, o professor desempenha um papel com grande importância pois deve promover nos seus alunos o gosto por esta disciplina articulando-a com a vida real de forma que consigam resolver problemas (Decreto-lei 241/2001).

O mesmo decreto-lei salienta que o modo como a aquisição de conhecimentos é transmitida é fundamental e por isso os alunos devem ter um papel de destaque neste processo sendo capazes de participar na própria aprendizagem.

O colar de contas: Um auxílio nas atividades

Cada professor do 1.º CEB, especialmente quando leciona os primeiros anos de aprendizagem deve estar ciente da necessidade de promover nos seus alunos conceitos, técnicas e processos na compreensão e representação dos números e das operações aritméticas (Decreto-Lei 241/2001). Paralelamente a este pensamento importa refletir que com 6/7 anos as crianças encontram-se no estágio de desenvolvimento tal, tendo o pensamento abstrato pouco desenvolvido. Por este motivo torna-se fundamental utilizar materiais manipulativos para a compreensão de conteúdos mais abstratos. Isto apresenta-se fundamentalmente na disciplina de matemática.

Desta forma, ao longo da prática supervisionada foram utilizados alguns materiais para auxiliar as crianças a assimilar alguns conhecimentos de forma a que conseguissem participar no processo de ensino-aprendizagem e, simultaneamente a assimilação dos conhecimentos fosse feita com sucesso.

Um dos momentos em que surgiu a necessidade de usar esses materiais foi aquando da introdução das operações nomeadamente a soma e a subtração. Foi notória a dificuldade de parte da turma em realizar atividades deste género uma vez que não conseguiam ter a percepção correta dos números e das quantidades a eles associadas. Então, foi pedido a cada aluno que trouxesse de casa materiais como contas, botões ou tampas para serem utilizados como auxiliares na realização dos exercícios relacionados com estes conteúdos matemáticos.

A escolha dos materiais recaiu em contas e botões para criar um colar de contas, material que de acordo com o Ministério da Educação (2012) deve ser utilizado no início da aprendizagem dos números de modo a facilitar a aquisição dos conhecimentos relacionados com contagens e operações. A outra opção, as tampas de garrafas de

plástico, foi selecionada também com o intuito de auxiliar também nas operações e nas contagens.

Figura 30 - Realização de exercícios utilizando materiais manipulativos.



Tendo em conta estes instrumentos de apoio foi criada uma atividade em que um dos objetivos era promover a tenacidade no manuseamento de objetos manipulativos, desenvolvendo também a motricidade fina dos alunos. Para tal, foi entregue a cada aluno uma folha de exercícios de contagens e operações de soma e subtração que teriam que ser resolvidas utilizando os materiais trazidos de casa para o efeito.

No decorrer desta atividade, os alunos comportaram-se da forma esperada, participando com entusiasmo sem perturbar o bom funcionamento da aula, realizando todas as atividades propostas. Foi também possível verificar que a utilização dos materiais foi benéfica para o grupo uma vez que a percentagem de alunos com dificuldades foi muito reduzida. Por este motivo, optou-se por continuar a utilizar alguns destes materiais, nomeadamente as tampas, como instrumento auxiliar na resolução de outras atividades do mesmo género.

Comparação de números e os sinais $>$, $<$ e $=$

O Ministério da Educação (2011) prevê que até ao fim do no 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino os alunos consigam dominar a ordenação crescente e decrescente bem como a comparação de números naturais utilizando corretamente os sinais de maior ($>$), menor ($<$) e igual ($=$).

Para introduzir o primeiro conteúdo optou-se por dar aos alunos o papel protagonista na atividade. Deste modo, a abordagem foi realizada tendo em conta este aspeto e divida em duas vertentes. Numa primeira fase optou-se por introduzir os conceitos de ordenação crescente e decrescente com o auxílio dos alunos. Foi pedido a um conjunto de sete alunos, uma vez que a turma apenas tinha estudado até este algarismo, que se deslocassem junto ao quadro e se ordenassem conforme a sua altura,

em primeiro do mais baixo para o mais alto e em seguida pela ordem inversa. O exercício foi repetido algumas vezes, variando na escolha dos alunos. É importante também salientar que a parte da turma que não era selecionava apoiava os alunos incentivando-os a resolver o desafio de forma mais rápida e eficaz. Posteriormente, foi entregue à mesma quantidade de alunos, cartões com os algarismos até ao sete a fim de realizar o mesmo exercício (a ordenação dos números);

Ao realizar estas atividades foi possível confirmar mais uma vez que ao envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem tornam-se mais capazes de compreender melhor os conteúdos. Estas estratégias também foram utilizadas para introduzir os símbolos de $>$, $<$ e $=$.

6.3.3. Estudo do Meio - Educar para os valores

“Os valores, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos.” (Martins, 2017 pg. 11)

É do conhecimento geral que os valores são o pilar de toda a sociedade e a escola assume um papel fundamental na difusão dos mesmos. Todavia não é de todo possível impor valores seja a quem for. É necessário criar condições propícias para que as crianças sejam capazes de crescer e viver por si mesmas (Barros, 1986). É neste sentido que, no PEE surge a meta, para o 1.º ano do 1.º CEB, *Descobrir valores*.

Foi a partir deste pressuposto que surgiram algumas atividades, no âmbito do Estudo do Meio, com o intuito não só de interligar e aproximar a realidade do quotidiano e as tradições com a escola, mas também de incentivar os alunos à descoberta de novas aprendizagens relacionadas com os valores.

Na altura de Natal, aquando da planificação dos conteúdos a lecionar e em diálogo com a professora cooperante, achou-se oportuno na disciplina de Estudo do Meio debater acerca de algumas tradições natalícias madeirenses bem como do significado desta época.

Numa primeira fase, foi feita a abordagem do tema às crianças com o intuito de compreender quais as conceções que tinham acerca do tema. Na fase seguinte, foram estruturadas algumas atividades de modo a aprofundar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, promovendo também o contacto direto com o meio envolvente através de pesquisas e situações do quotidiano na escola (Ministério da Educação, 2001).

a) Confeção de broas e livro de receitas

O Natal é uma época caracterizada não só pelo espírito que emana como também pela sua variedade culinária. Neste sentido, foi proposto aos alunos a realização de uma atividade deste género: a confeção de broas de manteiga na sala de aula. De acordo com o Ministério da Educação (2001) a sala de aula deve ser um palco de aprendizagens diferenciadas e ricas e, se possível, relacionadas com outras disciplinas e até mesmo com o quotidiano e tradições das crianças. A escolha deste tipo de doce debruçou-se em dois aspetos fundamentais: a facilidade na execução e o facto de serem utilizados ingredientes muito pouco dispendiosos.

Para esta atividade a sala foi organizada de forma diferente, existindo a necessidade de agrupar as mesas que estavam no final da sala de modo a criar um espaço mais confortável para a confeção das broas. Em seguida, foram colocados os ingredientes em cima da mesa e a receita foi escrita no quadro de modo a que todos os alunos, embora não conseguissem ler, pudessem acompanhar visualmente. No início da confeção dos biscoitos, foi explicado à turma que todos iriam participar na atividade, ajudando mistura dos ingredientes bem como na modelação das broas e foi-lhes pedido para ficar à volta da mesa. À medida que a receita ia avançando, era explicado aos alunos cada passo de forma a conseguir criar a massa consoante o descrito na receita. Por fim, cada aluno modelou, com auxílio de formas de metal, as broas enfeitando-as com sementes.

Figura 31 - Confeção das broas de Natal



É possível afirmar que este momento de aprendizagem teve um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem das crianças uma vez que lhes deu a oportunidade de conhecer e valorizar algumas das suas tradições, indo ao encontro do programa estabelecido pelo Ministério da Educação (2001). Ao longo de toda a atividade foi possível verificar que os alunos tinham sido contagiados pelo espírito natalício, participando na atividade com muito apreço e dedicação. No entanto, uma vez que a atividade foi realizada em grande grupo, alguns dos alunos tinham tendência a distrair-se mais facilmente. Isto teria sido evitado se optasse por realizar a atividade de outra forma, dividindo melhor as tarefas.

Além desta atividade prática no contexto de sala de aula, foi pedido aos alunos que fizessem um pequeno trabalho de investigação acerca de receitas natalícias para posteriormente apresentarem à turma e compilar num livro de receitas. Esta pesquisa poderia ser feita utilizando diversos recursos: internet, livros ou revistas. Um dos objetivos desta atividade prendeu-se com o facto de incentivar os alunos a investigar e a estar em contacto com os recursos referidos anteriormente. Além disso, o facto de realizarem uma apresentação oral perante a turma, desenvolveria capacidades de interação fundamentais para a vida dos alunos.

A maioria dos alunos realizou a atividade trazendo para a sala de aula receitas natalícias com a respetiva ilustração, fazendo uma breve exposição oral na turma explicando o porquê de a terem escolhido. Embora muitos alunos referissem que não tinham experimentado a receita, afirmaram que a escolheram, pois, a maioria dos ingredientes lhes era familiar e algo que gostavam muito. Em seguida, as receitas recolhidas foram compiladas num pequeno livro para que todos pudessem tirar o máximo partido desta atividade.

Visita do Pároco para conversar acerca do Natal

Ainda com o intuito de promover às crianças diferentes experiências no contexto escolar e minimizar a distância entre a sociedade e a escola e indo também ao encontro do objetivo patente no PEE referido anteriormente, foi pedido ao pároco da Nazaré que lhes fosse falar um pouco acerca do Natal.

Após a devida apresentação, o sacerdote explicou à turma não só a história do Natal como também qual referiu qual o sentido que esta época do ano deveria ter nas suas vidas. Os alunos reagiram muito bem a esta visita estando sempre participativos no diálogo.

Além disso, foi possível constatar que, embora todos já conhecessem a história do Natal, mantiveram-se sempre muito atentos durante toda a explicação.

Creio que ao aproximar o meio envolvente à escola é algo muito benéfico não só na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos como também na sua formação enquanto futuros cidadãos.

Figura 32 - Conversa com o pároco acerca do Natal.



Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação para consolidação de conhecimentos

Ao longo da prática pedagógica foram pensadas várias estratégias para que fosse possível a consolidação de conhecimentos, em especial das disciplinas de Português e Matemática. De acordo com o Decreto lei n.º 6/2001 a utilização das tecnologias de informação e comunicação no 1.º ciclo deverá assumir um carácter multi e transdisciplinar sendo capaz de desenvolver atividades de enriquecimento do próprio currículo.

No âmbito do português, foram utilizados jogos para consolidar alguns conhecimentos e também realizado um trabalho a pares em que as crianças tinham que copiar algumas frases para um documento word.

Figura 33 - Cópia de um texto nas aulas de TIC.



A utilização de jogos lúdicos era frequente pois a editora dos manuais oferecia uma panóplia de recursos virtuais adequados ao nível de aprendizagem que este grupo se inseria. Neste tipo de atividades, a turma correspondia, geralmente de forma calma e empenhada, com exceção dos dias em que mostravam mais agitação. Creio que este tipo

de comportamento também podia ocorrer uma vez que este momento curricular decorria no último turno da manhã.

No que diz respeito à atividade a pares, os alunos já estavam previamente agrupados de forma aleatória, pois devido aos poucos recursos materiais cada computador tinha que ser partilhado. Esta situação de aprendizagem correu bem no geral, mas alguns dos alunos apresentaram dificuldades em duas dimensões diferentes: na cooperação/trabalho a pares e na cópia em si. No primeiro ponto, foi possível observar a falta de consenso pois todos os alunos queriam utilizar o teclado. Esta situação foi prontamente resolvida, atribuindo a cada aluno duas frases. Relativamente ao segundo ponto, foi possível verificar que alguns alunos ainda apresentavam dificuldades em relacionar a letra manuscrita com a letra de impressa, o que dificultou na realização do trabalho e levou mais tempo que o previsto.

6.4. Reflexão

Após esta pequena jornada no 1.º ano do 1.º CEB importa refletir acerca de alguns aspetos importantes que foram surgindo ao longo da prática supervisionada. É notório que uma das principais preocupações do professor é que os seus alunos consigam aprender, tentando proporcionar-lhes contextos e momentos de aprendizagem ricos e dinâmicos. Para tal deve dispor de recursos de forma a conseguir concretizar este processo.

Um dos aspetos fundamentais que devem estar sempre presentes na preparação das aulas é a planificação. De acordo com Zabalza (1992) esta deve ser entendida como uma previsão de algo que deverá concretizar-se, incluindo tarefas, estratégias numa sequência de atividades para posteriormente ser refletida. Neste sentido destaco a importância de uma das características que deve prevalecer sempre: a flexibilidade.

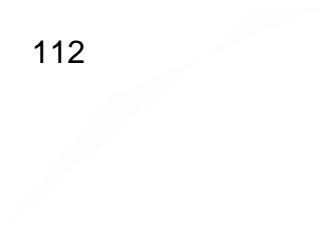
Ao longo do tempo de prática pedagógica foram várias as situações em que foi necessário proceder a alterações na planificação por diversos motivos: ora porque os alunos sentiam dificuldade em concretizar as atividades previamente pensadas, sendo necessário proceder a uma reestruturação ora as situações de aprendizagem eram demasiado acessíveis, sendo necessário colocar condicionantes. Morgado (2003) salienta a necessidade de o professor conseguir modelar este instrumento de forma a conseguir tirar o maior proveito desta e de forma a conseguir ir ao encontro das necessidades de cada aluno.

Sem dúvida que esta foi uma das minhas maiores preocupações e, devo relatar demonstrou alguma eficácia uma vez que, como já foi referido anteriormente, aconteceram com alguma frequência situações que surgiu a necessidade de proceder a alterações à planificação original. Carol Tomlinson (2008) realça ainda a necessidade de o docente assumir uma prática pedagógica que funcione a nível individual, uma vez que de outra forma a mesma não será eficaz.

Outro aspeto que importa debruçar alguma atenção é o sentido a dar às aprendizagens. Martins (2017) salienta a importância de instruir crianças capazes de pensar crítica e autonomamente com criatividade e diversas competências de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicar de forma coerente. Neste sentido, destaco duas situações que foram ao encontro deste pensamento, nomeadamente a preocupação em proporcionar aprendizagens relacionadas com o quotidiano em que se confrontam bem como promover situações em que desenvolvessem competências relacionadas com a comunicação em público.

Durante a intervenção foram preparadas atividades com vista a levar um pouco do meio social para dentro do contexto educativo. O Ministério da Educação (2001) destaca a importância deste paralelismo referindo os benefícios que constitui para o desenvolvimento integral da criança. Deste modo, as atividades realizadas pela altura do Natal, em que foram debatidos e explorados algumas tradições desta época tanto por pessoas exteriores à escola, através da visita à instituição e da pesquisa em casa, mostraram-se benéficas. Não só os alunos demonstraram muito entusiasmo como também foi possível constatar que assimilaram as aprendizagens com mais facilidade, em comparação a outros momentos de aprendizagem.

Em balanço, creio que esta experiência no 1.º ano do 1.º CEB foi muito enriquecedora em todos os níveis. Foi notório compreender a importância de instigar o gosto pelas aprendizagens e aguçar a curiosidade das crianças de modo a conseguir criar momentos de aprendizagens capazes de fundamentar competências sociais fundamentais como a leitura e a escrita.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado este projeto importa refletir no quão gratificante foi o meu percurso, tanto a nível profissional como pessoal. Apesar de todas as adversidades que se cruzaram neste caminho, todo ele foi deveras enriquecedor.

Ser professor é sem dúvida um grande desafio em todas as dimensões e acarreta inúmeras responsabilidades. Alarcão (1996) complementa esta ideia referindo que para cumprir em pleno esta profissão, implica saber e conhecer quem somos, as razões pelas quais somos motivados a exercê-la e a consciência do papel que desempenhamos na sociedade. Nos dias que correm, os docentes são postos à prova quase de forma constante. Cada vez mais lhes são exigidas novas responsabilidades e o confronto com situações imprevisíveis, para as quais não foram preparados academicamente, são cada vez mais emergentes (Silva, 2003). Deste modo, é essencial que a sua formação inicial seja realizada de forma adequada, consciente, rigorosa e íntegra, de modo conseguir não só conciliar as aprendizagens realizadas na sua formação, para conseguir aplicá-las na sua prática pedagógica, como também para prepará-los ao máximo para lidar com situações dramáticas da melhor forma possível.

Ao longo deste processo foi possível sentir, ainda que de forma superficial, não só as fragilidades da profissão docente como também as suas potencialidades, podendo verificar que o papel do docente não se mantém apenas no contexto de sala de aula, estendendo-se para fora das suas quatro paredes. Neste sentido, importa ressaltar a qualidade da minha formação académica nos últimos 5 anos, estando em contacto com unidades curriculares teóricas, práticas e teórico-práticas organizadas e lecionadas de forma coerente, com rigor científico e “visão humana” por parte dos docentes que as lecionaram. Estes, e em especial aos responsáveis pelas unidades curriculares de intervenção pedagógica, didáticas e algumas teóricas, assumiram um papel muito importante nesta caminhada académica pois, além de exímios profissionais, demonstraram o quão importante é transpor as aprendizagens da sala de aula para fora das paredes que as limitam.

As intervenções pedagógicas foram algo presente desde o 1.º ano da Licenciatura, ganhando importância, embora que gradualmente, à medida que os anos foram passando, até chegar ao Mestrado. Aqui, como foi descrito ao longo do relatório, assumiram um papel fundamental. No caso específico destas intervenções pedagógicas, serão destacados

alguns aspetos que, na minha perspetiva, foram muito importantes no decurso das mesmas.

De uma forma geral, os três estágios foram desafiantes em aspetos de cariz díspar. O maior desafio, e que esteve presente em todos eles, foi o meio social onde cada uma das escolas estava inserida. Embora tivessem sido realizados em estabelecimentos distintos, todos eles pertenciam a um meio social desestruturado e desfavorecido, aspeto esse que me deixou, inicialmente, um pouco apreensiva. Todavia, à medida que me inseri no contexto educativo apercebi-me que os seus contextos sociais eram proporcionadores de aprendizagens igualmente ricas. Apesar de ter experienciado algumas situações um pouco mais dramáticas, foi possível aprender a resolvê-las, utilizando alternativas diferentes das quais estava habituada.

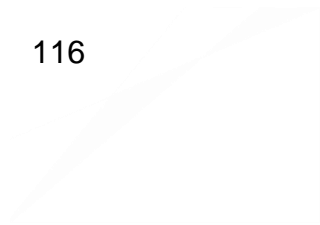
O outro desafio, transversal às duas primeiras práticas, foi a implementação do projeto de investigação-ação. Devido ao pouco tempo estipulado para as intervenções pedagógicas, não foi possível implementar todas as estratégias delineadas e, desta forma, conseguir obter resultados mais específicos e a longo prazo. No entanto, importa ressaltar que a utilização desta metodologia é realmente benéfica pois permite que o docente conheça as fragilidades do seu grupo e consiga desenvolver estratégias de forma a colmatá-las.

No contexto alusivo ao Pré-Escolar, destaco a oportunidade de adquirir mais conhecimentos e estar em contacto com a metodologia de trabalho por projeto. Como já foi referido anteriormente em alguns momentos deste relatório, a utilização desta metodologia foi um desafio pois era algo que apenas conhecia as linhas gerais a nível teórico. No meu ponto de vista, uma das mais valias desta é, sem dúvida, poder estar em contacto e criar momentos de aprendizagem em que o professor assume um papel um pouco diferente dos moldes a que estamos habituados, sendo mediador de aprendizagens. Por este motivo, foi muito enriquecedor observar de perto a forma como as crianças construía os seus próprios conhecimentos e os aplicavam no dia-a-dia.

No que diz respeito ao 1.º Ciclo, um dos aspetos em que tive mais dificuldade durante ambas as práticas pedagógicas foi a estruturação das aprendizagens. Uma vez que os programas de Português e Matemática apresentam níveis de exigência grandes e algum desfasamento em relação às fases de desenvolvimento das crianças, tornando difícil desconstruir os conceitos mais abstratos de forma a que os alunos os conseguissem compreender. Esta dificuldade refletiu-se em especial na segunda prática pedagógica, na disciplina de Matemática. Uma das situações mais enriquecedoras neste panorama teve a

ver com o ensino da leitura e da escrita no 1.º ano do ensino básico. A meu ver, apesar de ser altamente desafiante e, em algumas das situações, um pouco frustrante, é uma das alturas em que nos apercebemos do quão gratificante é ensinar.

Terminado todo este percurso importa agradecer todos os desafios e aprendizagens realizadas e constatar o quão importante elas foram para mim. Ao longo destes anos compreendi que ser professor e educador é realmente uma profissão muito nobre, capaz de transformar corações.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

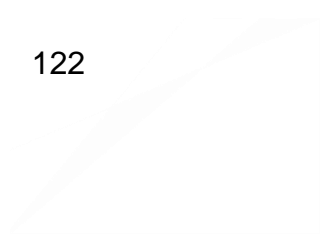
- Alarcão, I. (org.) (1996) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. In Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem- Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R., & Bikler, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. (Col. Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Bona, C. (2015). *A nova Educação: O professor que está a revolucionar a escola*. Lisboa: Objetiva
- Cardona, M. J. (2008) *Para uma pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos* In Maria José Cardona & Ramiro Marques (coords.) (2008) *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerce da Matemática – Guia Prático para Professores e Educadores*. Porto: Areal Editores.
- Edwards, C., Gandini, L. e Forman, G. (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.
- Estanqueiro, A. (2010) *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs.) (1999) *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 273-291.

- Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem-Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fraga, N. (2014). *As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática.*, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 12, 5: 151 - 171.
- Freire, P. (2001) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Paz e Terra.
- Gouveia, F. (2012) *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas: Um estudo numa escola do 1.º Ciclo Básico da RAM*. Tese de doutoramento na área do Currículo. Universidade da Madeira.
- Heacox, D. (2006) *Diferenciação Curricular na Sala de Aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Heimburge, J. & Rief, S. (2006). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Leão, M. & Filipe, H. (s.d.) *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, L. (2006). *Actividade Física, Recreio Escolar e Desenvolvimento Motor. Estudos exploratórios em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: L. Lopes. Tese de Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Educação Física e Lazer. Retirado de:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6206/1/TESE%20LUIS%20CARLOS%20OLIVEIRA%20LOPES.pdf>
- Lopes, L., Santos, R., Lopes, V., & Pereira, B. (2012). A importância do recreio escolar na atividade física das crianças. In I. Condessa, B. Pereira & G. Carvalho (Coord.). *Atividade Física, Saúde e Lazer*. Educar e Formar (pp. 65-79). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010) *O Professor Faz a Diferença – Na aprendizagem dos alunos; Na realização escolar dos alunos; No sucesso dos alunos*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J., Silva, H. (2012) *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas Lda.

- Katz, L. G & Chard, S. C. (2009) *A abordagem por Projectos na Educação de Infância*. (2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006) *Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto*. Porto: Areal Editores.
- Martins, I. (2003) *Das potencialidades da Educação em Ciência nos primeiros anos aos desafios da educação global* in L. Veiga (coord.) (2003) *Formar para a Educação em Ciência na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Martins, G.(coord.) (2017) *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2015) *Formação inicial, profissão docente e competências para a docência; A visão dos futuros professores*. In Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem- Tradição e Inovação nas Práticas Docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Miguéns, M. (coord.) (2016) *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Conselho Geral de Educação.
- Ministério da Educação e Cultura. (2003). *Domínio da Comunicação Linguagem e Fala Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Cultura. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Ministério da Educação e Cultura. (2012) *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura
- Ministério da Educação e Cultura. (2012) *Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura

- Moraes e Pacheco (2003) *Metodologia Comparada: algumas aproximações in* Moraes, M., Pacheco, J. e Evangelista, M. (orgs.) (2003) *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editores.
- Pessoa, F. (1946) *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ática.
- Pereira, M. (2012) *O Percorso Curricular Alternativo, um desafio à Inovação Pedagógica? Uma abordagem etnográfica aos cenários de aprendizagem de uma turma de 5º ano com proposta de PCA*. Tese de doutoramento. Universidade da Madeira.
- Perrenoud, P. (1999) *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In: Estrela, A.; Nóvoa, A. (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 171-191.
- Perrenoud, P. (2000) *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Precatado, M., Damião, M., & Nascimento, M. (2009). *Contribuição da Formação Inicial para a Construção do Perfil Profissional dos Educadores de Infância: Perceções de Futuros Educadores*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 125-142.
- Rodrigues, A. et al. (2017) *Organização escolar: o tempo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C., Nunes, T & Sim-Sim, I. (2004). *A relação entre a consciência fonológica e as conceptualizações de escrita em crianças dos 4 aos 6 anos de idade. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional 2004*, vol. V, nº1.

- Sá, J. (2003) *Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: perspectivas de formação de professores* in L. Veiga (coord.) (2003) *Formar para a Educação em Ciência na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Sarmiento, T. (2009) *As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos*. In T. Sarmiento (org.) (2009) *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2003). *A formação contínua de professores: Contradições de um modelo* in Moraes, M., Pacheco, J. e Evangelista, M. (orgs.) (2003) *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015) *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: Pactor- Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (2004) *Educação: Textos de intervenção*. Funchal: Editora Liberal
- Stratton, G. (2000). Promoting children's physical activity in primary school: na intervention study using playground markings. *Ergonomics*, 43 (10), 1538-1546.
- Stratton, G., & Mullan, E. (2005). The effect of multicolor playground markings on children's physical activity level during recess. *Preventive Medicine*, 41, 828-833. Retirado de http://repository.wit.ie/1300/1/PM_-_Playground_markings_&_PA.pdf
- Tuckman, B. W. (1994) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009) *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2009a). *Trabalho por Projecto na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.



REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Circular nº 4/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto (Perfis Gerais de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto (Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).

Lei nº 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).