

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mónica Filipa Abreu Vilanova

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2020

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Mónica Filipa Abreu Vilanova

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

ORIENTAÇÃO

Adérita Cristina Pereira Fernandes



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2019/2020

Mónica Filipa Abreu Vilanova

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

Orientadora: Mestre Adérta Cristina Pereira Fernandes

Funchal, dezembro de 2020

Só a Brincar

Quando me virem a montar blocos, a construir casas, prédios, cidades

Não digam que estou só a brincar.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender sobre o equilíbrio e as formas.

Um dia, posso vir a ser Engenheiro ou Arquitecto.

(...)

Quando me virem coberto de tinta, ou a pintar, ou a esculpir e a moldar barro

Não digam que estou só a brincar.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender sobre expressar-me e a criar.

Um dia, posso vir a ser Artista ou Inventor.

Quando me virem sentado, a ler para uma plateia imaginária

Não riam e achem que estou só a brincar.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender a comunicar e a interpretar.

Um dia, posso vir a ser Professor ou Actor.

Quando me virem à procura de insectos no mato ou a encher os bolsos com bugigangas

Não achem que estou só a brincar

Porque a brincar estou a aprender, a aprender a prestar atenção e a explorar

Um dia, posso vir a ser Cientista.

(...)

Quando me virem a pular, a saltar, a correr e a movimentar-me

Não digam que estou só a brincar.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender como funciona o meu corpo.

Um dia, posso vir a ser Médico, Enfermeiro ou Atleta.

Quando me perguntarem o que fiz na escola, e eu disser que brinquei

Não me entendam mal.

Porque a brincar estou a aprender, a aprender a trabalhar com prazer e eficiência

Estou a preparar-me para o futuro.

Hoje, sou Criança e o meu trabalho é Brincar.

Anita Wadley

Agradecimentos

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

Ao longo desta jornada foram diversas as pessoas que assinalaram e contribuíram para o sucesso do meu percurso académico, assim expreso a minha gratidão.

À minha mãe que, apesar de não estar presente fisicamente, sempre me apoiou e incentivou na prossecução dos meus estudos.

À minha irmã e ao meu pai que sempre me apoiaram e confiaram nas minhas capacidades, incentivando-me a nunca desistir.

Agradeço a toda a minha família, em especial à minha tia Elisabete Abreu e às minhas primas Verónica Gonçalves e Carina Scotcher, pela força e pelo apoio prestado nos momentos difíceis e por acreditarem que eu conseguiria concluir esta etapa.

Às minhas colegas de curso e amigas, Carina Gonçalves, Micaela Pestana, Sofia Caires e Soraia Alves, que me acompanharam nos momentos bons e menos bons desta grande etapa, o meu muito obrigada pelo companheirismo e pela vossa amizade.

Aos meus amigos e amigas que nunca deixaram de acreditar em mim e ao longo destes anos estiveram sempre presentes.

À minha orientadora científica, Mestre Adérita Cristina Pereira Fernandes, muito obrigada pelo profissionalismo, disponibilidade, paciência e motivação. Ajudou-me imenso na conceção deste relatório.

Aos orientadores das práticas pedagógicas, Ana Isabel Gouveia e José Paulo Gomes Brazão.

A todos os docentes que contribuíram para a minha formação académica, o meu muito obrigada.

Agradeço a toda a comunidade educativa da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava e do Colégio do Marítimo, em particular à Educadora e às Professoras Cooperantes pela disponibilidade, afetividade, pois sem vós nada seria possível. Um muito obrigada pela confiança de aceitarem a minha presença no vosso espaço, por contribuírem com as vossas experiências e pelo feedback dado ao longo das práticas pedagógicas capacitando-me para o meu futuro enquanto docente.

A todos vós dedico este trabalho!

Resumo

A concretização deste relatório adveio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a obtenção do grau de mestre.

Este encontra-se organizado em três partes diferentes, mais especificamente, o enquadramento teórico, o enquadramento metodológico e a prática pedagógica. As duas primeiras partes visam a fundamentação teórica, na qual se pretende articular a teoria com a prática. Estes pressupostos inerentes à prática pedagógica que se intenciona refletir são os desafios da educação para o século XXI, a organização e gestão curricular em Portugal, a essencialidade da planificação e avaliação na prática pedagógica e a investigação-ação em educação.

A partir deste relatório tenciona-se descrever, partilhar e refletir criticamente sobre as intervenções pedagógicas realizadas tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tanto a primeira prática pedagógica efetuada na valência de Educação Pré-Escolar, como a segunda no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente numa turma de 3.º ano de escolaridade, decorreram na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava. Quanto à terceira prática pedagógica, esta realizou-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente, numa turma de 2.º ano de escolaridade, e ocorreu no Colégio do Marítimo. Em todas estas práticas pedagógicas recorreu-se à investigação-ação no sentido de tentar melhorar/resolver problemáticas evidenciadas ao longo do estágio.

Salienta-se que ao longo da prática pedagógica, proporcionou-se às/aos crianças/alunos momentos de aprendizagem ativa, significativa e cooperativa, de forma, a que todos fossem incluídos na aprendizagem e participassem ativamente na sua construção.

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

Abstract

The achievement of this report came under the Master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education to obtain the Master's degree.

It is organized in three different parts, more specifically, the theoretical framework, the methodological framework and the pedagogical practice. The first two parts aim at the theoretical foundation, in which the theory is intended to articulate with practice. These assumptions inherent to the pedagogical practice that is intended to reflect are the challenges of education for the 21st century, the organization and management of curricular in Portugal, the essentiality of planning and evaluation in pedagogical practice and action-research and action-research in education.

From this report it is intended to describe, share and reflect critically on pedagogical interventions carried out both in the context of Preschool Education and in the 1st Cycle of Basic Education. Both the first pedagogical practice performed in the valence of Pre-school Education and the second in the 1st Cycle of Basic Education in a class of 3rd year class of schooling, that took place in the Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava. Regarding the third pedagogical practice, this was carried out in the 1st Cycle of Basic Education, specifically, in a class of 2nd year of schooling, and occurred in the Colégio do Marítimo. In all these pedagogical practices, action-research was used to try to improve/solve problematics evidenced during the internship.

It is notepoint that during the pedagogical practice, the childrens/students were provided with moments of active, significant and cooperative learning, in such a way that all included in the learning and actively participate in its construction.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action- Research; Learning; Reflection.

Sumário

| | |
|---|--------------|
| Resumo | VI |
| Abstract | VIII |
| Índice de Figuras | XV |
| Índice de Gráficos..... | XXI |
| Índice de Quadros..... | XXIII |
| Índice de Apêndices de Conteúdos do CD-ROM..... | XXV |
| Lista de Siglas | XXVII |
| Introdução | 1 |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 3 |
| Capítulo 1 – Desafios da educação no século XXI..... | 5 |
| 1.1 Educação de qualidade..... | 6 |
| 1.1.1 A premência da mudança nas práticas pedagógicas..... | 6 |
| 1.1.2 O envolvimento das crianças no processo educativo | 7 |
| 1.1.3 A relação escola - família na educação das crianças | 7 |
| Capítulo 2 – Organização e gestão curricular em Portugal | 9 |
| 2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar..... | 9 |
| 2.2 Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 11 |
| 2.3 O educador/professor como gestor do currículo..... | 15 |
| Capítulo 3 – A essencialidade da planificação e da avaliação na prática pedagógica | 18 |
| 3.1 A planificação e a avaliação na prática pedagógica..... | 18 |
| 3.2 A aprendizagem significativa | 20 |
| 3.3 A motricidade fina | 21 |
| 3.3.1 A importância do desenvolvimento da motricidade fina na criança | 22 |
| 3.3.2 A motricidade fina na educação pré-escolar..... | 22 |
| 3.4 A educação inclusiva | 24 |
| 3.4.1 A aprendizagem cooperativa para a inclusão | 25 |
| 3.5 O clima social positivo na sala de aula | 26 |
| 3.5.1 A urgência de educar para os valores | 27 |
| 3.5.2 A aprendizagem cooperativa na gestão de conflitos | 27 |
| 3.5.3 O jogo como ferramenta para o cumprimento das regras..... | 28 |
| PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO | 29 |
| Capítulo 4 – Metodologia investigação-ação em educação | 31 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 4.1 | Investigação-ação: em que consiste? | 31 |
| 4.2 | Fases da investigação-ação | 33 |
| 4.3 | Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 34 |
| 4.4 | Método de análise de dados | 37 |
| PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA | | 38 |
| Capítulo 5 - Intervenção pedagógica na educação pré-escolar | | 40 |
| 5.1 | Caraterização do meio envolvente | 40 |
| 5.2 | Caraterização da instituição: EB1/PE/C da Ribeira Brava | 42 |
| 5.3 | Sala da Pré 2 | 44 |
| 5.3.1 | Organização do ambiente educativo..... | 44 |
| 5.3.2 | Sala da Pré 2 – grupo de crianças e as suas famílias | 55 |
| 5.4 | Projeto de investigação-ação em contexto de educação pré-escolar | 58 |
| 5.4.1 | Enquadramento do problema | 58 |
| 5.4.2 | Questão de investigação-ação..... | 59 |
| 5.4.3 | Estratégias de intervenção | 59 |
| 5.4.3.1 | Desenvolver o recorte | 62 |
| 5.4.3.2 | Promover a utilização do movimento de pinça com dedos | 64 |
| 5.4.3.3 | Estimular a coordenação motora através de movimentos finos de controlo e destreza | 69 |
| 5.4.4 | Fases do projeto | 73 |
| 5.4.5 | Avaliação do processo | 74 |
| 5.5 | Momentos de aprendizagem | 75 |
| 5.5.1 | Vou aprender os comportamentos que devo ter! | 76 |
| 5.5.2 | O outono chegou! | 80 |
| 5.5.3 | Hora de contar! | 83 |
| 5.6 | A comunidade educativa como fonte de aprendizagem na Educação Pré-Escolar.. | 84 |
| 5.6.1 | Ação educativa implementada em comunidade | 84 |
| 5.7 | Reflexão crítica à prática pedagógica no grupo da Sala da Pré 2 | 90 |
| Capítulo 6: Intervenção pedagógica no 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico | | 93 |
| 6.1 | 3.º Ano Turma B | 93 |
| 6.1.1 | Caraterização da sala | 93 |
| 6.1.2 | Caraterização da turma e das suas famílias | 96 |
| 6.2 | Projeto de investigação- ação em contexto de 1.º ciclo do ensino básico | 99 |

| | | |
|--|---|------------|
| 6.2.1 | Enquadramento do problema..... | 99 |
| 6.2.2 | Questão investigação-ação | 100 |
| 6.2.3 | Estratégias de intervenção | 100 |
| 6.2.3.1 | Promover a aquisição de conhecimentos mútuos através da tutoria entre pares..... | 101 |
| 6.2.3.2 | Estimular as interações positivas através do trabalho de grupo..... | 110 |
| 6.2.4 | Fases do projeto | 116 |
| 6.2.5 | Avaliação do processo | 117 |
| 6.3 | Momentos de aprendizagem | 118 |
| 6.3.1 | Vamos aprender o que é a simetria de reflexão! | 119 |
| 6.3.2 | Escrever à moda da autora..... | 123 |
| 6.3.3 | “O Mestre Gato ou o Gato das botas” do livro “Os Contos de Perrault” | 124 |
| 6.4 | A comunidade educativa como fonte de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. | 126 |
| 6.4.1 | Ação educativa implementada em comunidade | 126 |
| 6.5 | Reflexão crítica à prática pedagógica na turma do 3.º B | 129 |
| Capítulo 7- Intervenção pedagógica no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico | | 132 |
| 7.1 | Caraterização do meio envolvente..... | 132 |
| 7.2 | Caraterização da instituição: Colégio do Marítimo | 134 |
| 7.3 | 2.º Ano Turma B | 136 |
| 7.3.1 | Caraterização da sala | 136 |
| 7.4 | Projeto de investigação-ação em contexto de 1.º ciclo do ensino básico | 142 |
| 7.4.1 | Enquadramento do problema..... | 142 |
| 7.4.2 | Questão investigação-ação | 142 |
| 7.4.3 | Estratégias de intervenção | 143 |
| 7.4.3.1 | Desenvolver a gestão de comportamentos e atitudes adequadas | 150 |
| 7.4.3.2 | Promover a gestão de conflitos por meio da cooperação..... | 159 |
| 7.4.3.3 | Estimular o cumprimento de regras através de jogos | 168 |
| 7.4.4 | Fases do projeto | 175 |
| 7.4.5 | Avaliação do processo | 176 |
| 7.5 | Momentos de aprendizagem | 179 |
| 7.5.1 | “Tão, tão grande” de Catarina Sobral | 179 |
| 7.5.2 | “O lobo culto” de Becky Bloom..... | 181 |
| 7.5.3 | “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa..... | 186 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 7.6 | A comunidade educativa como fonte de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 190 |
| 7.6.1 | Ação educativa implementada em comunidade | 190 |
| 7.7 | Reflexão crítica à prática pedagógica na turma do 2.º B | 194 |
| | Considerações Finais | 197 |
| | Referências Bibliográficas | 199 |
| | Referências Normativas | 212 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Paradigma Clássico vs Novo Paradigma | 6 |
| Figura 2. Níveis de decisão curricular | 17 |
| Figura 3. Fases da Investigação-Ação | 33 |
| Figura 4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 35 |
| Figura 5. Concelho da Ribeira Brava | 41 |
| Figura 6. Instituições | 42 |
| Figura 7. Recursos físicos da Instituição de Educação..... | 43 |
| Figura 8. Área do Acolhimento | 46 |
| Figura 9. Área das Atividades de Mesa..... | 46 |
| Figura 10. Área Jogos/Polivalente..... | 47 |
| Figura 11. Área da Garagem | 47 |
| Figura 12. Área da Ciência/Matemática | 47 |
| Figura 13. Área da Escrita e da Leitura | 48 |
| Figura 14. Área da Expressão Plástica | 48 |
| Figura 15. Área do Faz-de-Conta | 49 |
| Figura 16. Lavatório | 49 |
| Figura 17. Mapa de Presenças | 50 |
| Figura 18. Espaço para afixar os trabalhos realizados | 50 |
| Figura 19. Informações disponibilizadas aos pais/encarregados de educação..... | 51 |
| Figura 20. Planta da Sala da Pré 2 | 52 |
| Figura 21. Rotina do turno da manhã da Sala da Pré 2 | 54 |
| Figura 22. Sequência das estratégias e atividades desenvolvidas | 62 |
| Figura 23. Roda dos alimentos | 63 |
| Figura 24. Atividade de sequência | 64 |
| Figura 25. Atividade de pintura do cartucho com o cordel | 65 |
| Figura 26. Atividade de decoração de uma castanha com bolinhas de papel crepe | 66 |
| Figura 27. Realização do tear | 67 |
| Figura 28. Gorro de Pai Natal | 67 |
| Figura 29. Enfeites natalícios decorados | 68 |
| Figura 30. Elaboração da rena Rodolfo | 69 |
| Figura 31. Alimento preferido: Cenoura | 70 |
| Figura 32. Desenho de alimentos saudáveis: Pera, Laranjas, Maçã e Banana | 70 |
| Figura 33. Reconto da história feito pelas crianças | 71 |

| | |
|--|-----|
| Figura 34. Desenhos das personagens preferidas da peça de teatro | 72 |
| Figura 35. Desenho de continuidade | 73 |
| Figura 36. Cronograma referente às fases do projeto..... | 74 |
| Figura 37. Livro “O divertido livro do bom comportamento”, de Philippe Jalbert | 77 |
| Figura 38. Desenhos e pinturas das regras | 78 |
| Figura 39. Capa do livro “Regras do bom comportamento” | 79 |
| Figura 40. Exemplo de comportamentos..... | 80 |
| Figura 41. As duas faces da placa | 80 |
| Figura 42. Livro “A Festa das Estações: Bem-vindo, Outono”, de Anne Passchier..... | 82 |
| Figura 43. Carimbagem de folhas | 83 |
| Figura 44. Cartão de contagem do n.º 5 | 84 |
| Figura 45. Montagem e pintura da árvore de Natal..... | 86 |
| Figura 46. Enfeites | 87 |
| Figura 47. Colocação dos enfeites na árvore..... | 88 |
| Figura 48. Árvore enfeitada..... | 89 |
| Figura 49. Sala do 3.º B..... | 94 |
| Figura 50. Espaço para afixar informações e trabalhos elaborados | 94 |
| Figura 51. Quadro de ardósia da sala | 95 |
| Figura 52. Arrumação do material | 95 |
| Figura 53. Planta da sala do 3.º B..... | 96 |
| Figura 54. Sequência das estratégias e atividades desenvolvidas | 101 |
| Figura 55. Escrita do poema que mais gostaram..... | 102 |
| Figura 56. Trabalhos finalizados | 102 |
| Figura 57. Construção da banda desenhada | 103 |
| Figura 58. Ilustrações da capa do livro “Contos de Perrault” e do conto “Riquet do Penacho” | 104 |
| Figura 59. Resolução da ficha de leitura | 105 |
| Figura 60. Mapa com os locais e o percurso | 106 |
| Figura 61. Ilustração do conto "As Fadas" | 107 |
| Figura 62. Frases | 108 |
| Figura 63. Identificação dos pares..... | 108 |
| Figura 64. Corujas | 108 |
| Figura 65. Tipologias textuais – Texto expositivo (ou informativo) | 110 |
| Figura 66. Planta com os pontos do itinerário..... | 111 |

| | |
|--|-----|
| Figura 67. Cubos | 112 |
| Figura 68. Planificação preenchida | 113 |
| Figura 69. Textualização | 113 |
| Figura 70. Realização das medições dentro e fora da sala | 114 |
| Figura 71. Casinha das conversões..... | 115 |
| Figura 72. Cronograma referente às fases do projeto..... | 116 |
| Figura 73. Cartões Semáforo - Corujas | 118 |
| Figura 74. Coração | 119 |
| Figura 75. Borrão de tinta..... | 120 |
| Figura 76. Borboletas | 121 |
| Figura 77. Pentaminós..... | 122 |
| Figura 78. Exposição da atividade | 122 |
| Figura 79. Poemas escritos à moda de Matilde Rosa Araújo..... | 123 |
| Figura 80. Ilustrações | 125 |
| Figura 81. Ilustrações do conto | 126 |
| Figura 82. Faixas | 127 |
| Figura 83. Bandolete e cesto das raparigas | 128 |
| Figura 84. Chapéu e cestos dos rapazes | 128 |
| Figura 85. Grupo de participantes | 129 |
| Figura 86. Concelho do Funchal | 133 |
| Figura 87. Colégio do Marítimo Academic and Atheletic Excellence..... | 135 |
| Figura 88. Recursos físicos da Instituição de Educação..... | 136 |
| Figura 89. Sala do 2.º B..... | 137 |
| Figura 90. Espaço para afixar informações e trabalhos realizados | 137 |
| Figura 91. Quadro branco da sala..... | 138 |
| Figura 92. Arrumação do material | 138 |
| Figura 93. Planta da sala do 2.º B..... | 139 |
| Figura 94. Sequência das estratégias e atividades desenvolvidas | 150 |
| Figura 95. Semáforo do Comportamento | 151 |
| Figura 96. Recompensa de comportamento - Medalha com formato de estrela | 152 |
| Figura 97. Recompensa de comportamento - Jogo do galo..... | 152 |
| Figura 98. Recompensa de comportamento – Medalha com formato de sol | 153 |
| Figura 99. Recompensa de comportamento – Lápis | 153 |
| Figura 100. Recompensa de comportamento – Balão | 154 |

| | |
|--|-----|
| Figura 101. Livro Achuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras, de Mij kelly | 155 |
| Figura 102. Dossiê “Vou aprender as boas maneiras” | 156 |
| Figura 103. Pintura dos enfeites | 158 |
| Figura 104. Árvore dos Valores | 158 |
| Figura 105. Pintura do desenho e colagem da respetiva dentição | 160 |
| Figura 106. Dominó da subtração e adição | 161 |
| Figura 107. Construção dos dois puzzles | 161 |
| Figura 108. Separação do lixo para reciclar | 162 |
| Figura 109. Experiência "Qualidade da água" | 163 |
| Figura 110. Desenhos de registo da experiência "Qualidade da água" | 164 |
| Figura 111. Realização da experiência "Desliza à superfície" | 165 |
| Figura 112. Desenhos de registo da experiência "Desliza à superfície" | 165 |
| Figura 113. Realização da experiência "Vamos brincar com o ar?" | 166 |
| Figura 114. Desenho de registo da experiência "Vamos brincar com o ar?" | 167 |
| Figura 115. Desenho de registo da experiência "O ar tem peso?" | 167 |
| Figura 116. Cartões do Jogo do Bingo | 168 |
| Figura 117. Peças do Jogo do Bingo | 169 |
| Figura 118. Etapa 1: Corrida de sacos..... | 170 |
| Figura 119. Etapa 2: Colher e bolas de ping pong | 170 |
| Figura 120. Etapa 3: Jogo com arcos..... | 171 |
| Figura 121. Etapa 4: Jogo do lenço | 171 |
| Figura 122. Etapa 5: 1,2,3 meia lua..... | 172 |
| Figura 123. Etapa 6: Limbo..... | 173 |
| Figura 124. Etapa 7: Jogo balão na testa | 173 |
| Figura 125. Etapa 8: Jogo do galo com coletes | 174 |
| Figura 126. Etapa 9: Jogo do mata | 174 |
| Figura 127. Etapa 10: Marco penáti!..... | 175 |
| Figura 128. Cronograma referente às fases do projeto..... | 175 |
| Figura 129. Texto “Tão, tão grande” de Catarina Sobral..... | 179 |
| Figura 130. Continuidade do texto sem vírgulas..... | 180 |
| Figura 131. Caixas com os casos de leitura..... | 181 |
| Figura 132. Texto “O lobo culto” de Becky Bloom..... | 182 |
| Figura 133. Alguns alimentos já pintados e recortados..... | 183 |
| Figura 134. Colagem dos alimentos na pirâmide alimentar | 184 |

| | |
|---|-----|
| Figura 135. Pirâmide alimentar | 185 |
| Figura 136. Conjuntos de caixas e de livros..... | 186 |
| Figura 137. “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa..... | 187 |
| Figura 138. Experimentação do teatro de fantoches | 188 |
| Figura 139. Tabela e cartaz | 190 |
| Figura 140. Ensaios com as duas turmas..... | 192 |
| Figura 141. Roupas e acessórios | 192 |
| Figura 142. Coreografia das turmas 2.º A e 2.º B | 193 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1. Género e idades do grupo de crianças da Sala da Pré 2 | 56 |
| Gráfico 2. Habilitações literárias dos pais do grupo da Pré 2..... | 57 |
| Gráfico 3. Profissões dos pais do grupo da Pré 2 | 58 |
| Gráfico 4. Género e idades dos alunos do 3.º Ano Turma B..... | 97 |
| Gráfico 5. Habilitações literárias dos pais dos alunos do 3.º Ano Turma B..... | 98 |
| Gráfico 6. Profissões dos pais dos alunos do 3.º Ano Turma B | 99 |
| Gráfico 7. Género e idades dos alunos do 2.º Ano Turma B..... | 140 |
| Gráfico 8. Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º Ano Turma B..... | 141 |
| Gráfico 9. Profissões dos pais dos alunos do 2.º Ano Turma B | 142 |
| Gráfico 10. Categorias da grelha de observação de comportamentos | 144 |
| Gráfico 11. Comportamentos da Categoria Hiperativo | 145 |
| Gráfico 12. Comportamentos da Categoria Desinteressado/Desatento/Desconcentrado | 146 |
| Gráfico 13. Comportamentos da Categoria Agressivo | 147 |
| Gráfico 14. Comportamentos da Categoria Perturbador | 148 |
| Gráfico 15. Comportamentos da Categoria Não-Cooperante..... | 149 |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Estrutura das componentes de currículo do 1.º e 2.º anos | 13 |
| Quadro 2. Estrutura das componentes de currículo do 3.º e 4.º anos | 14 |
| Quadro 3. Habilidades da motricidade fina..... | 21 |
| Quadro 4. Áreas de Conteúdo e Competências..... | 23 |
| Quadro 5. Recursos e Serviços existentes no Meio circundante à Instituição | 41 |
| Quadro 6. Comparação entre as competências de desenvolvimento da motricidade fina previstas e as evidenciadas pelo grupo da Sala da Pré 2 | 60 |
| Quadro 7. Verificação dos sinais que indicam possíveis dificuldades na motricidade fina | 61 |
| Quadro 8. Recursos e Serviços existentes na freguesia de Santo António | 134 |
| Quadro 9. Comparação entre comportamento inicial e final | 177 |

Índice de Apêndices de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A– Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em formato Word

Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B– Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Apêndice 3- Autorizações dos registos fotográficos pelos Encarregados de Educação

Pasta C- Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Apêndice 3- Autorizações dos registos fotográficos pelos Encarregados de Educação

Apêndice 4- Autorizações para participar no desfile da festa da flor

Pasta D- Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 1- Planificações

Apêndice 2- Diários de Bordo

Apêndice 3 - Autorizações dos registos fotográficos pelos Encarregados de Educação

Lista de Siglas

1.º CEB: 1.º Ciclo do ensino Básico

AE: Aprendizagens Essenciais

CPP: Classificação Portuguesa das Profissões

DL: Decreto-Lei

DAMP: Défice de Atenção do Controlo Motor e da Perceção

EB1/PE/C: Escola do 1.º Ciclo com Educação Pré-Escolar e Creche

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

EE: Educação Especial

EI: Educador de Infância

EPE: Educação Pré-Escolar

IA: Investigação-Ação

INE: Instituto Nacional de Estatística

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAAP: Plano de Atividade e Acompanhamento Pedagógico

PAFC: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PAT: Plano Anual de Turma

PEE: Projeto Educativo de Escola

PNL: Plano Nacional de Leitura

PNPSE: Programa Nacional de Promoção e Sucesso Escolar

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O hodierno relatório é o culminar da minha formação académica concretizada na Universidade da Madeira, nomeadamente no 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Este estrutura-se em três partes cruciais, mais especificamente a primeira parte constitui a parte teórica onde se inserem os capítulos 1, 2 e 3. A segunda parte compreende a parte do enquadramento metodológico e comporta o capítulo 4. A terceira parte representa a parte da prática pedagógica e contém os capítulos 5, 6 e 7.

Relativamente aos capítulos de cada parte, no primeiro capítulo aborda-se os desafios da educação para o século XXI, ressaltando os diversos desafios para encontrar uma educação de qualidade em Portugal.

No segundo capítulo reflete-se sobre a organização e gestão curricular em Portugal referindo os documentos orientadores oficiais portugueses, bem como o papel do docente enquanto gestor do currículo e líder pedagógico.

No terceiro capítulo enfatiza-se a essencialidade da planificação e da avaliação na prática pedagógica e, ainda, os pressupostos inerentes às práticas pedagógicas espelhando a aprendizagem significativa, a motricidade fina, a aprendizagem cooperativa para a inclusão, o clima social positivo na sala de aula, a urgência de educar para os valores, a aprendizagem cooperativa na gestão de conflitos e o jogo como ferramenta para o cumprimento das regras.

No quarto capítulo aprofunda-se a metodologia de investigação-ação (IA) em educação explicitando o seu conceito, bem como as suas fases, técnicas e instrumentos de recolha de dados e o método de análise de dados.

Referentemente aos capítulos cinco, seis e sete, nestes relata-se as práticas sequentes do contexto de estágio, sendo que no quinto capítulo descreve-se a intervenção pedagógica na EPE, no sexto capítulo expõem-se a intervenção pedagógica realizada numa turma do 3.º ano do 1.º CEB e, por fim, o sétimo capítulo retrata a intervenção pedagógica realizada numa turma do 2.º ano do 1.º CEB. Em todos os capítulos retro mencionados engendra-se: uma caracterização do meio envolvente; a caracterização da instituição; a caracterização do grupo de crianças/turma e das suas famílias; a organização do ambiente educativo/caraterização da sala; o projeto de IA; três momentos de aprendizagem; a ação educativa implementada em comunidade e, por último, será realizada uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

No término deste relatório apresenta-se as considerações finais, nas quais se reflete sobre todas as experiências e aprendizagens que considerei fundamentais para a minha formação tanto pessoal como profissional. Também é possível encontrar as referências bibliográficas e as referências normativas que foram cruciais para fundamentar e enriquecer a construção de todo o processo deste trabalho.

Este relatório inclui um CD-ROM, com as planificações e diários de bordo resultantes das diversas práticas pedagógicas desenvolvidas e o presente relatório em formatos Word e PDF.

Salienta-se que todos os registos fotográficos utilizados no decorrer deste relatório foram previamente autorizados pelos encarregados de educação e podem ser consultados nos Apêndices 3, das Pastas B, C e D, inseridas no CD-ROM.

Mediante o disposto, a elaboração deste relatório é de suma importância para a minha formação profissional, dado que através dele reflete-se as atividades promovidas em torno da intervenção pedagógica realizada nas valências de educação de infância e 1.º CEB, vivenciando a experiência enquanto futura Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico permitindo ter uma noção da complexidade da profissão docente na educação atual.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Desafios da educação no século XXI

Um bom sistema educativo é aquele que acompanha evolução, sempre capaz de responder às necessidades educativas a população (Cristo, 2013, p. 11).

Nos dias de hoje, o docente está sujeito a diversas pressões oriundas tanto da sociedade como do Ministério da Educação relativamente ao cumprimento do currículo e da legislação em vigor.

Um dos desafios da educação do século XXI é a profissionalidade docente, visto que o educador/professor deve considerar a criança como centro da aprendizagem e envolvê-la numa educação com sentido e significativa (Flores & Simão, 2009; Carneiro, 2004).

A educação é um dos motores cruciais do desenvolvimento social e económico das sociedades. Por esta razão, o sistema educativo deve estar em contante mudança e adaptação às necessidades educativas da população. Este desafio é complexo, dado que a escola sempre foi idealizada para preparar os indivíduos para os desafios do futuro e, no presente, enfrenta a dificuldade em descobrir quais serão estes desafios reconhecendo que estes, certamente, serão distintos dos do passado (Cristo, 2013).

A inovação educacional também constitui um dos desafios para a educação do século XXI. Nesta aceção, a inovação educacional representa o processo transformador que promove a rutura paradigmática, trazendo novos conceitos, estruturas e metodologias de ensino-aprendizagem. Para isto é fundamental o docente fazer algo distinto do habitual, «fora da caixa», fazendo uma rutura nas práticas fortemente enraizadas nas escolas e no seio da profissão docente e trazendo a interdisciplinaridade para dentro da escola de forma a interligar os conteúdos curriculares (Lima, 2017; Pacheco, 2019). Não podemos falar de inovação educacional sem mencionar a inclusão, onde todas as escolas deverão estar capazes de dar resposta à heterogeneidade que a sociedade atual apresenta, proporcionando a todas as crianças condições, onde estas possam maximizar o seu potencial, fomentadas na formulação de respostas eficazes (Correia, 2008).

Para além dos desafios retro mencionados, será ainda abordado o desafio da educação de qualidade.

1.1 Educação de qualidade

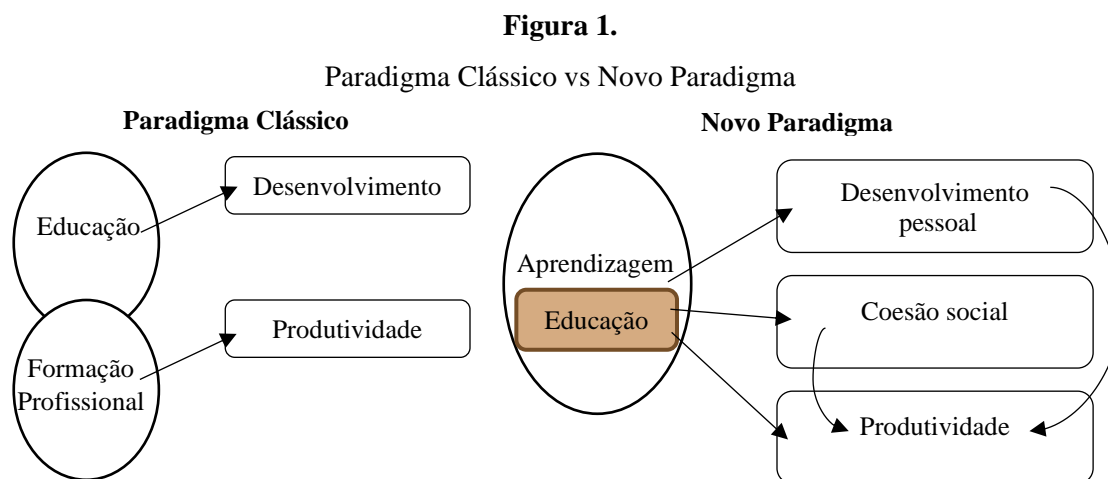
Os professores aumentam a qualidade da sua prática quando diferenciam metodologias e diversificam situações de aprendizagem, promovem a autonomia, demonstram expectativas positivas, estabelecem climas positivos na sala de aula, orientam o processo de ensino/ aprendizagem, organizam o trabalho de forma coerente, reforçam os sucessos e os esforços dos discentes e estimulam a aprendizagem cooperativa (Morgado, 2003). Ainda, Fontes e Freixo (2004) acrescentam que o docente promove uma educação de qualidade quando na sua prática recorre à construção de saberes, ao desenvolvimento de conhecimentos e de competências e à construção de valores e de cultura.

Para existir a educação de qualidade é necessário a mudança nas práticas pedagógicas, a reflexão sobre a prática pedagógica, o envolvimento das crianças no processo educativo e a intervenção da família na educação das crianças.

1.1.1 A premência da mudança nas práticas pedagógicas

É indubitável que as práticas pedagógicas necessitam de uma mudança do ensino tradicional para um ensino mais enquadrado na educação do século XXI, pois, como sabemos, a sociedade atual atravessa fortes transformações que têm requerido o reequacionar do papel tradicional da escola e exigido a reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem (Moreira, 2010).

O autor Carneiro (2004) sugere a mudança de um paradigma clássico para um paradigma onde a aprendizagem envolva toda a educação e beneficie objetivos múltiplos e solidários (Figura 1).



Fonte: Adaptado de Carneiro (2004)

A partir da análise da Figura 1, pode-se aferir que o novo paradigma insere a coesão social na aprendizagem bem como o desenvolvimento pessoal e a produtividade, o que é imprescindível para a evolução nas práticas pedagógicas, no sentido de que todos os alunos sejam incluídos na aprendizagem, diminuindo as desigualdades sociais e desenvolvendo todos os alunos de forma integral (Grilo, 2002; Pacheco, 2019).

1.1.2 O envolvimento das crianças no processo educativo

A partir do final do século XX e início do século XXI as crianças deixaram de ser apenas sujeitos passivos na sua aprendizagem e começou-se a prever a responsabilização e envolvimento dos alunos no seu processo de educação, reforçando os direitos da criança (Gonçalves, 2018).

Neste sentido, o docente quando planifica a sua prática pedagógica deverá sempre colocar a criança no centro da aprendizagem, utilizando uma pedagogia ativa que coloque os seus alunos perante situações complexas que necessitam a mobilização dos conhecimentos prévios e a assimilação dos novos conhecimentos (Perrenoud, 2002).

De acordo com os artigos n.º 12.º e 13.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, as crianças têm o direito de expressar a sua opinião livremente em questões que lhes digam respeito e essa opinião deverá ser tomada em consideração em conformidade com a sua idade e maturidade. Também esta tem o direito à liberdade de expressão, podendo exprimir os seus pontos de vista, adquirir informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras de qualquer modo sejam estes oral, escrito, impresso, artístico ou outro que a criança escolha (UNICEF, 2019).

Deste modo, a liberdade de expressão constitui um direito da criança e cabe ao sistema educativo respeitar esse direito e potencializá-lo ao máximo para que as crianças se sintam confiantes e sem receios.

1.1.3 A relação escola - família na educação das crianças

Reconhece-se que, no momento presente, apesar do envolvimento da família na educação das crianças influenciar o sucesso destas na escola, a maioria dos pais delega à escola não apenas a instrução dos seus filhos como também a educação. Isto acontece por diversos fatores, como por exemplo, o facto de não saberem como fazê-lo, a falta de disponibilidade, ou a escola não potencializa esse envolvimento. (Mónica, 2014; Marujo, Neto & Perloiro, 2010).

Atenta-se que a família é a primeira instância educativa da criança e a escola a posterior. É por este motivo que a escola e a família devem atuar como parceiras no processo de ensino do seu educando. Esta relação continua a ser um desafio, pois procura-se uma maior proximidade e colaboração, sem que nenhuma se sobreponha à outra. Esta colaboração não deverá ser apenas pela presença física nas festividades escolares, mas sim uma participação global, como por exemplo, auxiliar os seus educandos nos trabalhos de casa ou simplesmente demonstrar curiosidade pelas atividades diárias (Homem, 2002; Azcue, 2012; Pacheco, 2019). Segundo o Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto, cabe ao docente promover interações com as famílias, especialmente no âmbito dos projetos de vida e de formação das/os crianças/alunos.

Finaliza-se com a ideia de Leite & Alves (2005), que referem que “a cooperação escola-família exige vontade, tempo, perseverança. Mas é uma das condições essenciais para que os processos de aprendizagem sejam mais ricos e melhores os resultados dos alunos” (p. 6).

Capítulo 2 – Organização e gestão curricular em Portugal

O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem. O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações (Martins et al., 2017, p. 5).

A estrutura curricular portuguesa contemporânea, no plano formal normativo-jurídico, tem como atinente a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), na qual, não é somente determinada a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, como também são definidos os objetivos de cada nível de ensino (Pacheco, 2008).

De acordo com Morgado, Viana e Pacheco (2019), a escola tem uma relação direta com o currículo, na medida em que o se entende como tudo o que se aprende na escola, após as perdas que se sucederam desde que foi “idealizado (currículo ideológico), passado e escrito (currículo formal, oficial, expresso), entendido pela escola (currículo percebido), posto em prática pelos professores (currículo operacional), até chegar ao que foi vivenciado pelos alunos (currículo experiencial)” (p. 73). Para além destes há o currículo oculto que se refere a parte sub-reptícia (papéis sociais, sexuais, relações, organização e o funcionamento da escola).

Os docentes são decisores e gestores de todo o processo curricular (Roldão, 1999). Neste sentido, será exposto neste capítulo os documentos orientadores oficiais portugueses, bem como o papel do educador/professor enquanto gestores do currículo e líderes pedagógicos.

2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A EPE é a primeira fase da educação básica no sistema de educação. Esta é uma educação complementar à ação educativa da família, estabelecendo assim, uma relação estreita de cooperação, que deverá auxiliar na formação e no desenvolvimento da criança, visando a sua inserção na sociedade como um indivíduo independente, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Para auxiliar a construção do currículo na educação de infância, foram concebidas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral da Educação. Estas são um documento oficial que tem

como objetivo apoiar a gestão de princípios educacionais na educação de infância (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). De acordo com Pacheco (2008), estas orientações implicam a participação da família e da comunidade no jardim de infância.

Deste modo, este documento encontra-se disposto em três secções: o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa e transições (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Referentemente à secção do enquadramento geral, esta encontra-se repartida em três tópicos: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e a organização do ambiente educativo. Neste seguimento, os fundamentos e princípios da pedagogia consistem em preceitos que permitem fundamentos comuns para o desenvolvimento da ação do educador de infância, tanto na creche como no jardim de infância. No que alude à intencionalidade educativa, esta qualifica a intervenção do educador, exigindo que o mesmo reflita acerca das convenções e valores subentendidos, às finalidades da sua prática adequando-a às características individuais de cada criança com o envolvimento de todos os intervenientes, através de diferentes formas de comunicação e estratégias que promovam essa articulação. Finalmente, a organização do ambiente educativo deve estruturar-se como um contexto propiciador do desenvolvimento e da aprendizagem tanto para o educador como para as crianças, de modo a possibilitar contextos potenciadores de uma progressão de todos os elementos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No que concerne à secção das áreas de conteúdo, estas estão subdivididas em três áreas específicas: A Área de Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Assim, a Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal com conteúdos próprios particulares, porém encontra-se patente em todo o trabalho educativo desde o desenvolvimento de atitudes, disposições, valores e propósitos potencializadores da formação de indivíduos independentes, solidários e conscientes. A Área da Expressão e Comunicação abarca distintas formas de linguagem indispensáveis para a criança se relacionar com os outros, expressando os seus pensamentos e emoções e dando sentido ao mundo que a rodeia. Esta área engloba quatro domínios: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, esta permite à criança uma abordagem articulada das distintas ciências, estimulando a sua curiosidade, o desejo de saber e de compreender o porquê (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Por fim, a secção da continuidade educativa e transições necessita a potencialização de situações favoráveis para que a transição da criança para o 1.º CEB

seja realizada com sucesso. Para isto é fundamental que o educador proporcione experiências e oportunidades de aprendizagem, possibilitando à criança o fortalecimento das suas potencialidades e a estimulação da sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O presente documento é um guia para o educador de infância, uma vez que, apresenta “orientações gerais para o educador organizadas em seis diferentes dimensões: observar, planear, agir, comunicar, articular” (Vasconcelos, 2012, p. 26). Neste contexto, cabe ao educador gerir este documento oficial “recriando-o, reconstruindo-o, de modo que se torne seu, das crianças que servem dos contextos que trabalham” (Pacheco, 2008, p. 81), isto é, o educador deve adaptá-lo, de forma a responder às dificuldades de cada criança, tendo em conta que cada uma é especial e única.

2.2 Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito de encontrar respostas adequadas aos desafios e exigências da educação e, também, a transformação das escolas em espaços culturalmente mais significativos e desafiantes foi promulgado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) presente no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (Trindade, 2018).

O PAFC adveio das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional e foi desenvolvido em regime de experiência pedagógica. Esta experiência pedagógica abarcou estabelecimentos de ensino públicos e privados, cujos órgãos de direção, administração e gestão demonstrassem interesse na implementação do mesmo no ano letivo de 2017/2018. Deste modo, este projeto tinha como destinatários as turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade), de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação (Despacho n.º 5908/2017).

Após o período experimental, foi publicado o DL n.º 55/2018, a 6 de julho, que visa alargar e institucionalizar o PAFC. Neste sentido, importa refletir acerca dos desafios, imposições e as implicações deste projeto que orienta as escolas e os docentes a incumbirem-se tanto das decisões curriculares, como também a investirem noutras formas de organizar os espaços e os tempos de trabalho (Cosme, 2018).

Nesta perspetiva, as escolas que abarcaram este projeto tiveram de definir as suas prioridades curriculares em função das circunstâncias que as definiam e do reconhecimento das particularidades dos alunos que as frequentavam, com o intuito de conseguirem sucesso tanto nas Aprendizagens essenciais (AE), presentes no Despacho

n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, como também nas competências elucidadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), patente no Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (Morgado, Viana & Pacheco, 2019).

Considerando o contexto anteriormente mencionado, atualmente, existem dois decretos em vigor, que regulam a organização/gestão curricular dos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB sendo estes: o DL n.º 139/2012 e o DL n.º 55/2018, oriundo do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

De acordo com o artigo 38.º do DL n.º 55/2018, no ano letivo de 2019/2020, este tem efeito, no que respeita ao 1.º CEB, aos 1.º e 2.º anos de escolaridade, sendo que os 3.º e 4.º anos de escolaridade regulam-se pelo DL n.º 139/2012, tendo em atenção à alteração realizada no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, que determina a disciplina de Inglês como componente obrigatória no currículo.

Salienta-se que as AE, resultantes do DL n.º 55/2018, são um documento curricular construído com base nos programas de cada uma das disciplinas registadas nas matrizes curriculares em vigor nos distintos ciclos de escolaridade, não tendo como intento substituir os programas, mas sim uma extensão dos mesmos com o objetivo de os alunos serem capazes de: “(i) realizar e consolidar aprendizagens de forma mais efetiva; (ii) desenvolver competências que requerem um tipo de trabalho, nas salas de aula, mais exigente, mais prolongado e mais diferenciado” (Trindade, 2018, p. 14).

Como já foi mencionado, deverá existir uma articulação entre o DL n.º 55/2018 e o Programa Nacional de Promoção e Sucesso Escolar (PNPSE), tendo em vista “a promoção de mais sucesso escolar, melhores aprendizagens, mais cidadania e inclusão” (Morgado, Viana & Pacheco, 2019, p. 22). Promovendo assim, a inclusão, através da ampliação da participação de todos tanto nos processos de aprendizagem como na vida da comunidade educativa (DL n.º 54/2018).

As componentes de currículo dos 1.º e 2.º anos são: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística (Quadro 1), Educação Física, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e como áreas de integração curricular transversais tem a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (DL n.º 55/2018).

Quadro 1.

Estrutura das componentes de currículo do 1.º e 2.º anos

| 1.º e 2.º anos | | |
|--|---|--|
| Componentes de currículo | Domínio/Organizadores | Temas e conteúdos de aprendizagem |
| Português | <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Leitura e Escrita • Educação Literária • Gramática | |
| Matemática | | <ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações • Geometria e Medida • Organização e Tratamento de Dados • Resolução de Problemas • Raciocínio e Comunicação |
| Estudo do meio | <ul style="list-style-type: none"> • Sociedade • Natureza • Tecnologia • Sociedade/ Natureza/Tecnologia | |
| Expressão Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/ Teatro, Dança e Música) | <ul style="list-style-type: none"> • Apropriação e Reflexão • Interpretação e Comunicação • Experimentação e Criação | |

Fonte: Direção-Geral da Educação (2018).

No que alude às componentes de currículo dos 3.º e 4.º anos, estas são compostas pelas disciplinas: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras, Inglês, Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar que deverá incluir de forma transversal a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC (DL n.º 176/2014). Pode-se observar a estrutura das componentes de currículo dos 3.º e 4.º anos no Quadro 2.

Quadro 2.

Estrutura das componentes de currículo do 3.º e 4.º anos

| 3.º e 4.º anos | |
|------------------------------------|--|
| Componentes de Currículo | Domínio/ Bloco |
| Português | <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade • Leitura e Escrita • Iniciação à Educação Literária Gramática |
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações • Geometria e Medida • Organização e Tratamento de Dados • Resolução de Problemas Raciocínio e Comunicação |
| Estudo do Meio | <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 1 – À descoberta de si mesmo • Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições • Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural • Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços • Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objectos • Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade |
| Expressão e Educação Físico-Motora | <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 3 – Ginástica • Bloco 4 – Jogos • Bloco 5 – Patinagem • Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas (Dança) • Bloco 7 – Percursos da Natureza • Bloco 8 – Natação (Opcional) |
| Expressão e Educação Musical | <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 1 – Jogos de Exploração • Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical. |
| Expressão e Educação Dramática | <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 1 – Jogos de Exploração • Bloco 2 – Jogos Dramáticos |
| Expressão e Educação Plástica | <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes • Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies • Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão |

Fonte: Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015); Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo (2013); Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo (2012); Ministério da Educação (2004).

A nível da carga horária, os 1.º e 2.º anos de escolaridade possuem como carga horária mínima semanal de sete horas de Português e de Matemática, três horas de Estudo do Meio, cinco horas de Educação Artísticas e de Educação Física e 3 horas para o Apoio ao Estudo e Oferta Complementar (DL n.º 55/2018). Já os 3.º e 4.º anos de escolaridade detêm como carga mínima semanal sete horas de Português e de Matemática, três horas de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, duas horas de Inglês, uma hora e meia para o Apoio ao Estudo e uma hora para a Oferta Complementar (DL n.º 176/2014).

2.3 O educador/professor como gestor do currículo

Importa compreender primeiramente qual é o perfil tanto do educador como o professor do 1.º CEB, de seguida, quais são os seus papéis enquanto gestores do currículo e líderes pedagógicos e, posteriormente, verificar as dissemelhanças entre estes papéis.

De acordo com o anexo n.º 1 do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, na EPE o educador de infância contempla e desenvolve o currículo visando a construção de aprendizagens integradas, por meio da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e das atividades e projetos curriculares.

No que concerne ao professor do 1.º CEB, em conformidade com o anexo n.º 2 do DL n.º 241/2001, este potencializa o respetivo currículo, no âmbito de uma escola inclusiva, impulsionando e compondo os conhecimentos científicos das áreas que o alicerçam e as competências essenciais à promoção da aprendizagem dos alunos. Neste alinhamento, Lima (2017) refere que a competência é o resultado de um processo em que o discente desempenha um papel central, ativo e participante e o professor é um orientador/guia da aprendizagem dos seus alunos.

O currículo tanto de um país, de uma escola ou de uma turma “corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas” (Roldão & Almeida, 2018, p. 30).

Segundo Nóvoa (2014) a profissionalidade docente envolve diversas funções, tais como: ensinar, dirigir o estudo, auxiliar individualmente os alunos, regular as relações, preparar os materiais, organizar os espaços e atividades, saber avaliar, entre outras.

Com a autonomia e flexibilidade curricular, presente no artigo 12.º do DL n.º 55/2018, as escolas detêm mais autonomia para a gestão do currículo, sendo que a sua gestão pode ir até 25% ou poderá ser superior de acordo com os pressupostos descritos no mesmo artigo.

A gestão do currículo é “decidir o que ensinar e porquê, como, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, pp. 8-9).

Nesta linha, o docente deverá mudar a sua prática na forma de gerir o currículo prescrito, o modo de organizar os grupos de alunos em turmas e a forma de gerir os tempos ou espaços de ensino-aprendizagem. Deste modo, segundo Marchão (2012) o docente terá de garantir a gestão integrada do currículo sem assumir a fragmentação disciplinar de forma desarticulada e descontextualizada.

Para o pressuposto anteriormente mencionado, é necessário que a visão acerca do currículo deixe “de ser uniforme, pronto-a-vestir e de tamanhos único para todos” (Formosinho, Verdasca & Alves, 2016, p. 16), isto é, o docente deverá adaptar o currículo conforme as necessidades e dificuldades evidenciadas pelos seus alunos, e, deste modo, num lapso de tempo semanal organizar o ensino em grupos próprios de aprendizagem, oferecendo mais tempo a quem necessita e menos tempo (ou outra coisa) a quem precisa de menos e ainda, deverá permitir espaços de tempos de gestão autónoma, dentro do tempo prescrito (Formosinho, Verdasca & Alves, 2016).

Nesta perspetiva, a gestão curricular regista-se num processo contínuo de tomada de decisão que decorre em diversos níveis, articulados entre si. Existem quatro níveis de decisão curricular (Figura 2): nível central (macro), nível institucional (meso), nível grupal (meso) e o nível individual (micro).

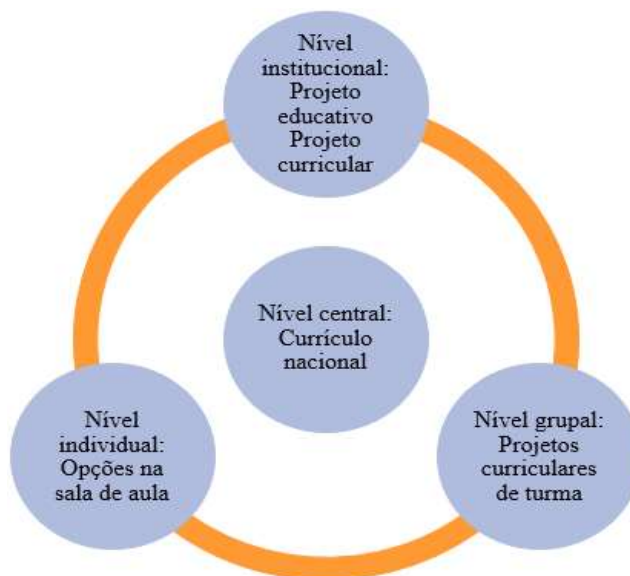
No que diz respeito ao primeiro nível, este determina o currículo nacional, nomeadamente os programas ou orientações curriculares e documentos afins.

Relativamente ao segundo, este concerne à integração do currículo nacional no contexto das escolas, mais concretamente, na elaboração do projeto educativo e no projeto curricular.

Quanto ao terceiro, este relaciona-se com a adequação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular de cada turma ou outros grupos de trabalho e aprendizagem. Por fim, o quarto nível alude às relações com o dia a dia da ação educativa e as opções que os docentes adotam na sala de aula (Roldão & Almeida, 2018).

Figura 2.

Níveis de decisão curricular

**Fonte:** Adaptado de Roldão e Almeida (2018), p. 20.

Ainda, a nível da gestão curricular, a alínea f) do artigo 4.º do DL n.º 55/2018, afirma que é necessário a “promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo” (p. 2930). Para isto existem duas articulações, mais concretamente a articulação vertical e a articulação horizontal. A articulação vertical é a sequencialidade progressiva da obtenção dos saberes disciplinares e metodológicos, enquanto que a articulação horizontal possibilita o desenvolvimento de competências dos domínios procedimental e atitudinal (Cohen & Fradique, 2018). Neste pressuposto, cabe às equipas educativas e aos docentes que as compõem definir as dinâmicas de trabalho adequadas tendo em atenção as particularidades da turma, ou seja, estas têm de operacionalizar o currículo fazendo uma articulação horizontal (artigo 21.º do DL n.º 55/2018; Cohen & Fradique, 2018).

Capítulo 3 – A essencialidade da planificação e da avaliação na prática pedagógica

Planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13).

A planificação e a avaliação são fundamentais para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens (Estanqueiro, 2010).

Nesta ordem, no presente capítulo será clarificado o conceito de planificação bem como de avaliação e a indispensabilidade destas como ferramentas na prática pedagógica. Neste também serão abordados os pressupostos teóricos inerentes às práticas pedagógicas, nomeadamente a aprendizagem significativa, a motricidade fina, a aprendizagem cooperativa para a inclusão, o clima social positivo na sala de aula, a urgência de educar para os valores, a aprendizagem cooperativa na gestão de conflitos e o jogo como ferramenta para o cumprimento das regras.

3.1 A planificação e a avaliação na prática pedagógica

A planificação é uma previsão em relação aos processos a realizar e deverá substancializar-se numa estratégia de procedimento que integra os conteúdos ou tarefas a serem executadas, a sequência e, de certa forma, a avaliação ou a finalização do processo (Zabalza, 2001).

A preparação de um plano compreende, primeiramente, definir as expectativas, em prever como iremos verificar a concretização dessas expectativas e em selecionar os meios para alcançar esses mesmos objetivos. Neste alinhamento na elaboração de um plano deve-se conseguir responder às seguintes questões: Quem? O quê? Quando? Como? Para quê? (Morissette & Gingras, 1994). Nesta perspetiva Silva e Lopes (2015a) referem as etapas para a realização de uma planificação: seleção dos objetivos de aprendizagem, escolha das atividades de ensino bem como os métodos para atingir os propósitos, seleção dos métodos/estratégias de avaliação e, por último, supor atividades de remediação da aprendizagem.

A avaliação no contexto escolar acontece de forma intencional e sistemática, sendo efetuada de diversas formas: por meio de provas, exercícios e, normalmente atividades de escrita. Quando acontece este tipo de avaliação todos têm o conhecimento do decorrer desta: alunos, pais e professores, pois neste tipo de avaliação o aluno recebe

classificação, tratando-se assim da designada avaliação formal. Para além deste tipo de avaliação existe a avaliação informal que é muito frequente nos primeiros anos da educação básica e constitui-se na interação dos alunos com os docentes, visto que possibilita ao professor conhecer as necessidades, interesses, capacidades de cada aluno. É de referir que ao contrário da avaliação formal, na avaliação informal os alunos não sabem que estão a ser avaliados. O docente ao cruzar as informações recolhidas na avaliação informal com os resultados da avaliação formal consegue compreender o progresso de cada criança/aluno (Villas Boas, 2006).

De acordo com o DL n.º 241/2001, no âmbito da planificação e da avaliação o educador de infância (EI) deve observar cada criança como também os pequenos e grandes grupos, com o desígnio de elaborar uma planificação de atividades e projetos adaptados às necessidades dos mesmos e indo ao encontro dos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Nesta planificação também devem ser tidas em consideração as competências que as crianças possuem, para que haja o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspetiva é essencial que o EI planifique a sua intervenção educativa de forma integrada e flexível, atendendo aos dados recolhidos na observação e na avaliação, como também as propostas explícitas ou implícitas das crianças, os temas e as situações imprevistas decorrentes do processo educativo, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

A avaliação das aprendizagens consiste em três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica é efetuada no início de cada ano ou sempre que seja considerado necessário, sendo crucial no fundamento de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica assim como de superação de eventuais dificuldades dos discentes, de propiciação da integração escolar e de auxílio à orientação escolar e vocacional. Quanto à avaliação formativa, esta é de caráter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma diversidade de instrumentos de recolha de informação apropriados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que decorrem, possibilitando aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e aos restantes indivíduos ou entidades legalmente autorizadas, a obtenção de informação acerca do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, visando tanto o ajustamento de processos como de estratégias. Finalmente a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem concretizada pelas crianças, tendo como desígnios a classificação e certificação (DL n.º 17/2016, de 4 de abril).

Por fim, é de ressaltar a perspectiva de Villas Boas (2006) em que não se avalia para atribuir classificação, mas sim para potencializar a aprendizagem do aluno. Ainda Perrenoud (2012) acrescenta que a avaliação ajuda o aluno a aprender e o docente a ensinar.

3.2 A aprendizagem significativa

A definição de aprendizagem significativa compreende a aquisição de novos significados. Neste alinhamento o surgimento destes novos significados no aluno reflete a ação e a finalização precedentes do processo de aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). Numa perspectiva semelhante, os autores Valadares e Moreira (2009) referem que a aprendizagem significativa corresponde à forma como o aprendiz adquire, construtiva e interativamente, um corpo organizado de conhecimentos em contexto de ensino-aprendizagem. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa realiza-se por recepção e não por descoberta. A aprendizagem significativa por recepção não é um processo passivo, mas sim um processo ativo que requer ação e reflexão do aluno, o que é facilitado pela organização cautelosa das matérias e das experiências de ensino que o aluno possui. Esta ocorre quando o aluno é capaz de adquirir novas informações e racionalizá-las, com o intuito de construir uma interação com o que já conhece e o que acabou de entender (Mancini, 2015).

Para esta aprendizagem é fundamental que o sujeito relacione os novos conhecimentos com os seus conhecimentos prévios, pois “é através de uma reorganização activa de significados que qualquer ser humano vai evoluindo desde criança até adulto” (Valadares & Moreira, 2009, p. 27).

O papel do docente enquanto promotor de aprendizagens significativas assenta na utilização de materiais que sejam pertinentes e significativos para as/os suas/seus crianças/alunos, de forma que os incentive para a aprendizagem. Para isto Ausubel (2003) sugere a criação de organizadores prévios que são estruturas de introdução ao que se tenciona ensinar, com o objetivo de interligar os conhecimentos prévios com aqueles que irão ser aprendidos posteriormente. Assim, o professor também deve incessantemente procurar conhecer e ter em atenção os pontos de vista dos alunos; desenvolver atividades que desafiem as suposições dos alunos; colocar problemas e delinear as suas estratégias em conformidade com os conceitos iniciais amplos e abrangentes (Valadares & Moreira, 2009).

Mediante o explanado pode-se referir que a aprendizagem significativa consiste na interligação dos novos conhecimentos com os conhecimentos já adquiridos, contudo para que exista esta relação é necessário que o docente desenvolva estratégias para que os conceitos sejam compreendidos por todos e por cada um dos alunos (Zorzan & Vieira, 2018).

3.3 A motricidade fina

O desenvolvimento motor fino refere-se à competência de efetuar movimentos com os pequenos músculos e a coordenação olho-mão, como por exemplo, cortar com uma tesoura (Papalia, Olds & Feldman, 2007). De acordo com Serrano e Luque (2015), quando se aborda acerca da motricidade fina ou das competências manipulativas, refere-se as seguintes ações apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3.
Habilidades da motricidade fina

| Ações | Significado |
|------------------------|---|
| Alcançar | “Extensão ou movimento do braço para agarrar.” |
| Agarrar | “Apanhar um objeto com a mão” |
| Carregar/transportar | “Segurar e levar um objeto de um lugar para outro.” |
| Largar voluntário | “Deixar intencionalmente o objeto que tinha na mão, num tempo e espaço específico.” |
| Uso bilateral das mãos | “Utilização conjunta das mãos para realizar uma atividade.” |
| Manipulação na mão | “Ajustamento na mão, de um objeto, depois de o agarrar. Ex: agarrar uma caneta e posicioná-la corretamente para pintar.” |
| Destreza | “Capacidade para realizar pequenos movimentos com as nossas mãos, de forma precisa, sem grande esforço. Quando a criança tem as competências de base começa a desenvolver a destreza nas suas atividades da vida diária.” |

Fonte: Adaptado de Serrano e Luque (2016, pp. 15-17)

3.3.1 A importância do desenvolvimento da motricidade fina na criança

O desenvolvimento da motricidade fina é crucial para que a criança possa desempenhar tarefas diárias tais como: vestir-se, abotoar botões, atar atacadores, abrir a lancheira, lavar os dentes e todas as tarefas que realiza com lápis e canetas. Estas competências são de extrema importância para o desempenho e autoestima positiva da criança e, ainda, para que esta tenha sucesso na aprendizagem escolar (Serrano & Luque, 2015).

3.3.2 A motricidade fina na educação pré-escolar

O desenvolvimento da motricidade fina, normalmente, começa a ser notado quando a criança entra para o pré-escolar, pois é aqui que se dá mais atenção, por exemplo, à forma como a criança pinta (dentro ou fora dos contornos), corta com a tesoura, cola, pega no lápis e abotoa os botões das batas (Serrano & Luque, 2015).

As áreas de conteúdo utilizadas na Prática Pedagógica em contexto de EI foram: a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação. Pode-se observar no Quadro 4 as competências que as áreas anteriormente mencionadas têm como objetivo desenvolver:

Quadro 4.

Áreas de Conteúdo e Competências

| Desenvolvimento da Motricidade Fina | |
|--|--|
| Áreas de Conteúdo | Competências |
| Área de Formação Pessoal e Social | <p>Construção da identidade e da autoestima</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características individuais; - Compreender as capacidades e dificuldades próprias de cada um (dificuldade em agarrar o lápis). <p>Independência e autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir um maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permite realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos (recortar, etc.). |
| Área de Expressão e Comunicação | <p>Domínio da Educação Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções. <p>Subdomínio das Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente os materiais; - Conhecer novos materiais; - Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Promover o contacto da criança com diversas técnicas. <p>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas de diferentes estilos e características, verbalizando a sua opinião e leitura crítica. |

Fonte: Silva, Marques, Mata e Rosa, (2016)

Analisando o quadro retro mencionado e focando-se no domínio da Educação Artística, mais especificamente para nos subdomínios das Artes Visuais e do Jogo Dramático/Teatro, conclui-se que estes são fundamentais para o desenvolvimento das competências motoras finas nas crianças.

Atendendo à aceção anterior, as Artes Visuais são importantes na faixa etária dos 4-5 anos, uma vez que a criança faz recortes, desenha e pinta, isto é, faz movimentos refinados da mão, diminuindo o movimento do ombro e cotovelo e aumentando a habilidade de fazer movimentos mais refinados do pulso e dedos, desenvolvendo, deste modo, as suas capacidades de coordenação visuo-neuromotora. A nível do recorte, a criança deverá cortar ao longo de uma linha curva utilizando a outra mão para rodar o papel facilitando assim a mão dominante. A tesoura terá de estar posicionada perpendicular ao chão e apontando para longe do corpo da criança, com o polegar na posição superior. Quanto ao desenho, a criança deverá executar uma combinação dos movimentos do pulso com os dedos. Referentemente à pintura, a criança deverá ser capaz de pintar dentro dos contornos com uma preensão tríade (Serrano & Luque, 2015; Sousa, 2019).

No que alude ao Jogo Dramático/Teatro, este ajuda a criança no processo de desenvolvimento bio-psico-socio-motor. Em relação ao desenvolvimento motor fino este pode ser promovido através do jogo faz-de-conta ou pelo teatro de fantoches. Relativamente ao jogo-faz-de-conta, este caracteriza-se por desenrolar a imaginação da criança que fantasia a desempenhar uma profissão, a ser outra pessoa, animal ou objeto inanimado a que dá vida e movimento (Sousa, 2017). A título de exemplo do que foi mencionado previamente quando a criança faz de conta que é professor, esta imita a ação de escrever para os seus alunos. Quanto ao teatro de fantoches, este potencializa o desenvolvimento motor fino, dado que o fantoche é “um elemento forte de conhecimento e desenvolvimento das crianças” (Costa & Braganha, 1989, p. 29). Neste alinhamento, para a criança conseguir manipular o fantoche necessita “aprender a controlar o gesto do braço e da mão, a coordenar a deslocação dos dois braços, se estes movimentam dois bonecos diferentes, e também a orientar-se pelo movimento do conjunto, quando são vários os manipuladores a disciplinar o movimento de todo o corpo (...)” (Leenhardt, 1997, p. 59).

3.4 A educação inclusiva

O significado mais comum e aceite de educação inclusiva pressupõe que a escola seja o local privilegiado para que o aluno com necessidades educativas especiais (NEE) realize as suas aprendizagens em conjunto com os seus colegas (Candeias, 2009). Numa perspetiva semelhante, Correia (2013) refere que a inclusão significa pertença e participação numa sociedade diversificada, não se restringindo somente à escola, contudo

ampliando-se às comunidades onde vivem as crianças e as suas famílias. Assim, a escola inclusiva é “uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p. 7). Nesta ordem, Armstrong (2014) acrescenta que a educação inclusiva se fundamenta na crença de que todos os elementos da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo.

Atualmente, o DL n.º 54/2018 estabelece os princípios e as normas para a inclusão enfatizando o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo integral e efetivo, aos mesmos contextos educativos. Estas medidas visam a adequação às necessidades e capacidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, fomentando a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso, currículo e frequência no decorrer da escolaridade obrigatória. Também é fundamental a personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam determinadas conforme com as suas necessidades, competências, interesses e preferências, mediante uma abordagem multinível e a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, no sentido que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às particularidades de cada aluno. Ainda, é crucial a autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal tendo em atenção não somente as necessidades do aluno, todavia também os seus interesses e preferências e o seu direito de participação na tomada de decisões. Por último, o envolvimento parental, sendo que os pais ou encarregados de educação têm o direito de participar e receber informações à participação bem como a todos os assuntos do processo educativo do seu educando.

3.4.1 A aprendizagem cooperativa para a inclusão

No momento presente as práticas dos docentes ainda estão muito concentradas no ensino individualizando e competitivo. É imprescindível, face à crescente heterogeneidade da população escolar, que se promova aprendizagens que estimulem as relações sociais e a inclusão de todos os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Atendendo a este pressuposto é indubitável que o docente aplique nas práticas pedagógicas a aprendizagem cooperativa.

De acordo com Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos recorrendo a diversas atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem para auxiliar os alunos a construir e aprofundarem a sua própria compreensão acerca do mundo em que vivem.

Numa perspetiva semelhante Silva, Lopes e Moreira (2018) acrescentam que a aprendizagem cooperativa envolve a utilização de grupos pequenos e heterogéneos, onde os alunos trabalham em conjunto com vista a dois pressupostos: cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes membros do grupo e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários (Silva, Lopes & Moreira, 2018). Neste sentido, pode-se afirmar que quando o docente cria condições para a cooperação, este envolve o aluno na aprendizagem e apela à sua participação (Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006).

Para haver a educação inclusiva é fundamental que o docente conceba oportunidades de comunicação aos seus alunos, pois muitas vezes a criança não tem com quem comunicar ou não possui assunto sobre o qual comunicar. Atendendo a esta aceção a aprendizagem cooperativa permite à criança oportunidades de comunicação entre os alunos (Ladeira & Amaral, 2010).

A tutoria entre pares ou aprendizagem de pares é um método que compreende a escolha de alunos-tutores e alunos-tutorados, em que os tutores ajudarão os seus colegas que demonstram dificuldades em perceber a matéria ou a realizar alguma tarefa, tutorados (Lopes & Silva, 2010). Nesta ordem, o trabalho de pares para a inclusão de alunos com NEE possibilita a diversificação de atividades com vista ao mesmo objetivo, a cooperação entre alunos com capacidades distintas e a redefinição de padrões de sucesso (Ladeira & Amaral, 2010).

3.5 O clima social positivo na sala de aula

As salas de aula normalmente constituem o espaço onde professores e alunos passam a maior parte do seu tempo. O ambiente da sala de aula tem de ser propício para a aprendizagem sendo que o principal fator para este é a qualidade das relações interpessoais. Para que haja este clima favorável à aprendizagem é fundamental que o docente faça uma boa gestão da sala de aula tanto a nível da aprendizagem bem como dos comportamentos e afetos (Vieira, 2005). Numa perspetiva semelhante, Mendes (1998) ressalta que a sala de aula se assume como o espaço imprescindível do processo de aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, da modificação do seu comportamento.

Reconhece-se que muitas vezes a sala de aula é palco de situações de indisciplina e, conseqüentemente, geradora de conflitos, devido à falta de regras ou à clareza destas (Vieira, 2005). Os autores Amado e Freire (2009) definem o termo “indisciplina” como

o tipo de comportamento que, na sua essência, consta no incumprimento das normas de sala de aula perturbando, assim o bom funcionamento da mesma.

Neste sentido cabe ao professor organizar e gerir a sua sala de aula de modo a evitar estas situações, por isso é crucial que se estabeleçam as normas e procedimentos (Lopes, 2013).

3.5.1 A urgência de educar para os valores

É fundamental que o docente promova espaços de reflexão e de diálogo de conteúdos específicos em que seja necessário analisar e apreciar determinadas virtudes (Marques, 2008).

O sistema educativo deve contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, de modo a formar cidadãos autónomos, livres, responsáveis e solidários (Lei n.º 46/86, art.º 2.º). Também este sistema prepara as crianças para uma reflexão consciente acerca dos valores estéticos, espirituais, cívicos e morais (Lei n.º 46/86, art.º 3.º).

Neste entendimento, a educação escolar, em termos de finalidade, seleciona distintos tipos de valores que convém fomentar em conformidade com os princípios e as normas socialmente instruídas, como por exemplo, justiça, liberdade, cooperação, responsabilidade e solidariedade. Este processo de construção e reconstrução de valores é contínuo e pode-se desenvolver ao longo da vida (Gomez, Mir & Serrats, 2003). Atendo-se a esta perspetiva Estrela (2002) ressalta que indefinição de valores na escola pode causar situações conflituais que conduzem à indisciplina.

3.5.2 A aprendizagem cooperativa na gestão de conflitos

A escola enquanto espaço de aprendizagem e formação desempenha um papel crucial na valorização dos aspetos sociais da aprendizagem, mais especificamente a aprendizagem para uma convivência democrática (Bessa & Fontaine, 2002; Fontes & Freixo, 2004). Neste entendimento Freitas e Freitas (2003) referem que a aprendizagem cooperativa propicia o desenvolvimento de competências de comunicação, de tomada de decisão e de empatia pelos outros indivíduos. Numa linha de pensamento semelhante Rodrigues (2012) completa que para além das competências comunicativas, a aprendizagem cooperativa potencializa também as competências sociais.

Um dos princípios da aprendizagem cooperativa é trabalhar em conjunto para alcançar determinados propósitos, tendo em vista resultados positivos tanto para si como

para todos os integrantes do grupo, isto é, os alunos trabalham em grupo para melhorar a sua própria aprendizagem e a de todos os membros do grupo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Neste alinhamento Lopes e Silva (2009) referem que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia através da qual os alunos se ajudam mutuamente atuando como parceiros entre si e com o professor com vista à aquisição de conhecimentos sobre um dado objeto.

O docente desempenha o papel de agregar os alunos nos grupos de aprendizagem, executar o levantamento do rendimento de cada um dos membros e potencializar o estreitamento dos laços cooperativos dentro do grupo na senda de estes se tornarem realmente cooperativos. Durante o tempo em que os alunos trabalham, o professor deve circular entre os grupos, de modo a supervisionar a interação desenvolvida entre os distintos elementos, assim como tomar nota do progresso escolar dos mesmos e do empenho na concretização das tarefas e das competências demonstradas (Fontes & Freixo, 2004).

3.5.3 O jogo como ferramenta para o cumprimento das regras

Existem distintos significados de “jogo” desde os movimentos que a criança concretiza nos primeiros anos de vida agitando os objetos que consegue alcançar, até as atividades mais ou menos complexas como determinados jogos tradicionais ou desporto institucionalizado (Negrine, 1994).

Para que o jogo seja educativo é necessário que haja um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa, pois caso exista a prevalência da função lúdica não há mais ensino, existindo apenas o jogo, caso contrário quando a função educativa predomina existe apenas o ensino, não havendo o ludismo (Kishimoto, 1994).

O acesso ao jogo e às atividades lúdicas constitui um direito da criança, que através deste, expressa as suas motivações intrínsecas e as suas necessidades de análise do envolvimento físico e social. A escola ao promover momentos de atividade lúdica contribui para a satisfação pessoal e para o bem-estar, fazendo com que a criança tenha gosto de estar na escola (Magalhães, 2007).

O jogo possui um enorme potencial para a aprendizagem moral, integração da criança no grupo social e como instrumento para a aquisição das regras (Chateau, 1987, citado por Kishimoto, 1994). Dentro dos tipos de jogos existem os jogos tradicionais que detêm como função perpetuar a cultura infantil e potencializar formas de convivência social (Kishimoto, 1994).

PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 – Metodologia investigação-ação em educação

A Investigação em Pedagogia tem por objectivo promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa (Sousa, 2009, p. 29).

A investigação é um método de aquisição de conhecimentos empregue na procura de respostas para determinadas questões. Assim, este processo consiste em examinar fenómenos com o intuito de encontrar respostas a questões previamente formuladas e que necessitam um aprofundamento (Fortin, 2009).

A investigação-ação (IA) na educação visa a análise das próprias práticas educativas, por meio de uma exploração reflexiva que contribui tanto para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de modificações dessa mesma prática (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Deste modo, a investigação-ação na educação tem como o intuito encontrar respostas para resolver problemáticas evidenciadas pelas crianças nos espaços pedagógicos.

Neste sentido, no presente capítulo será clarificado o conceito da metodologia de investigação-ação bem como as suas fases, técnicas e instrumentos de recolha de dados e o método de análise de dados.

4.1 Investigação-ação: em que consiste?

De acordo com Sousa (2009) o vocábulo “investigação” significa pesquisar, procurar e o termo “ação” designa atuação, desempenho. Assim com a junção de ambas as palavras obtém-se a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo, que é normalmente executada pelo docente sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos. Nesta mesma linha de pensamento Bento (2015) refere que a IA contempla dois objetivos essenciais, a ação e a investigação, de forma a obter resultados em ambos os sentidos: a ação, no sentido de alcançar a mudança numa comunidade, organização ou programa e, a investigação de modo a aumentar a perceção por parte do investigador, da organização ou da comunidade.

Elliot (1993) citado por Coutinho *et al.* (2009) caracteriza a IA como um estudo de uma situação social que tem como desígnio melhorar a qualidade da ação dentro da mesma.

No âmbito educacional a prática e a reflexão são muito importantes, na medida em que a prática educativa depara-se com diversos problemas para solucionar, inúmeras incertezas, ou seja, infinitas oportunidades para refletir. Nesta aceção é imprescindível que o docente reflita sobre a sua ação educativa, olhando *à posteriori*, de modo a ajudar na perceção dos acontecimentos ocorridos ao longo da ação, para que, no futuro, consiga (re)orientar a suas práticas, encontrando soluções para os eventuais problemas que possam surgir (Coutinho *et al.*, 2009; Amaral, Moreira & Ribeiro, 2013).

No processo de IA o indivíduo envolve-se ativamente no problema da investigação, assumindo-se assim, como um autor da sua formação (Bogdan & Biklen, 2013; Gomes, Machado, Silveira & Oliveira, 2002).

De acordo com Máximo-Esteves (2008) para concretizar um projeto de IA é necessário realizar um conjunto de procedimentos, segundo os objetivos do mesmo, encontrando um ponto de partida, recolher informação em conformidade com padrões éticos, analisar e compreender os dados e, por fim, validar todo o processo de investigação.

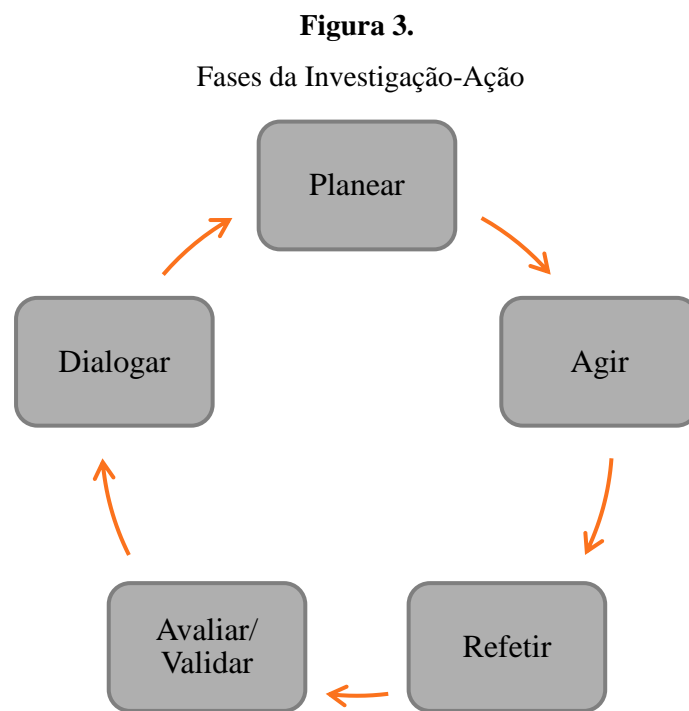
A IA tem como objetivo ajudar os docentes e os grupos de professores nos distintos desafios e problemáticas que surgem ao longo da sua ação pedagógica. (Altrichter, Posch & Somekh, 1996, citados por Máximo-Esteves, 2008). Seguindo esta linha de ideias, a modalidade de investigação aplicada nas práticas pedagógicas foi a investigação qualitativa.

A investigação qualitativa é definida como um conjunto de distintas estratégias de investigação que partilham características particulares. Esta investigação possui cinco características, tais como: deter o ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores importam-se mais pelo processo do que pelos resultados/produtos; os investigadores examinam os dados de forma indutiva; e o significado assume uma especial relevância na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 2013).

Em suma, pode-se declarar que a IA não tem como propósito generalizar resultados nem constituir conhecimento, mas sim questionar, compreender, aperfeiçoar e reestruturar as práticas sociais e os valores que as integram (Bento, 2015). Perante o exposto, pode-se afirmar que a IA é um excelente recurso para beneficiar a educação e fortalecer os seus profissionais (Maximo-Esteves, 2008).

4.2 Fases da investigação-ação

A IA, à semelhança da investigação qualitativa, é um processo dinâmico, interativo e aberto, que visa a melhoria de um grupo, da organização ou do clima organizacional (Máximo-Esteves, 2008; Afonso, 2005). Neste sentido, este processo desenvolve-se ao longo de todo o projeto e abrange as seguintes fases (Figura 3):



Fonte: Adaptado de Fischer, (2001), citado por Máximo-esteves, (2008)

Analisando o esquema supradito (Figura 3) e, em conformidade com Fischer, (2001), citado por Máximo-esteves, (2008), constata-se que a primeira fase da IA é o Planear. Esta consiste na reflexão que o docente/investigador realiza sobre a sua experiência, por meio da observação dos alunos e da avaliação das suas práticas, decidindo o que deve manter ou alterar, dando início à formulação das primeiras questões.

A segunda fase, Agir, contempla todos os atos de pesquisa no campo de investigação, de modo a aclarar as primeiras questões e estabelecer as estratégias didáticas para a resolução das questões formuladas, tendo por base a confiança e a responsabilidade ética.

A fase sequente, Refletir, compreende a utilização de diversos instrumentos de recolha de dados e a análise dos mesmos.

A fase subsequente, Avaliar/Validar, constitui a avaliação das decisões tomadas e os efeitos destas no processo de investigação.

Por fim, a fase Dialogar compreende na partilha de pontos de vista e interpretações do projeto de investigação, atendendo que a colaboração é o pilar de um projeto com qualidade e isto acontece até que seja alcançado a versão final de um relatório escrito (Fischer, 2001, citado por Máximo-esteves, 2008).

O processo da IA é cíclico, dado que a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as apurações iniciais criam possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo subsequente (Latorre, 2005; Cortesão, 1998, citada por Coutinho *et al.*, 2009)

4.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a concretização do processo de IA está inerente a imprescindibilidade da utilização de técnicas e instrumentos para a recolha de dados. Na escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados o professor-investigador deverá indagar-se se estes são os mais convenientes para dar resposta às questões de investigação enunciadas (Fortin, 2009).

Neste seguimento, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados nos projetos de IA foram as seguintes (Figura 4):

Figura 4.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

**Fonte:** Adaptado de Máximo-Esteves (2008)

A expressão "observação participante" é utilizada para indicar uma estratégia metodológica que implica a participação direta do investigador com a finalidade de compreender os fenómenos em estudo tal como eles ocorrem num determinado contexto (Latorre, 2005; Máximo-esteves, 2008). Ainda, Quivy e Campenhoudt (2005) afirmam que a observação reúne um conjunto de operações mediante as quais o modelo de estudo, composto por hipóteses e conceitos, é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis. Nesta linha de ideias Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) acrescentam que a observação é um processo contínuo, visto que exige o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, considerando que cada criança é única.

No que diz respeito às notas de campo estas são efetuadas através da observação participante e caracterizam-se por serem precisas, detalhadas, extensivas e reflexivas (Bogdan & Biklen, 2013). O principal propósito das notas de campo é registar factos que ocorrem no campo de investigação, com vista a estabelecer ligações entre os elementos que interagem nesse contexto (Máximo-Esteves, 2008). Ao longo das semanas das

práticas, recorreu-se às notas de campo no sentido de registar factos decorrentes destas com o intuito de aprofundar e complementar nos diários de bordo.

Em relação aos diários de bordo, estes são coletâneas de registos descritivos que incluem observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações das ações que ocorreram (Máximo-Esteves, 2008; Latorre, 2005). Nesta perspetiva, Brazão (2007) afirma que os diários de bordo são um método de recolha de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e, ainda, um método de formação dos docentes que contribui tanto para o desenvolvimento profissional bem como pessoal. Neste sentido, o docente ao escrever sobre a prática reflete acerca da sua atuação profissional, realizando um *feedback* da mesma e ainda procura estímulos de melhoria (Zabalza, 1994).

No que se refere à análise das produções das crianças, estas são imprescindíveis para verificar a evolução da aprendizagem dos alunos. Assim, com a transformação dos arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados, através de um processo de organização cuidada, com datação ordenada, é possível compreender as evoluções e as modificações das crianças com o tempo (Máximo-Esteves, 2008). A análise das produções das crianças tiveram um papel indispensável para a adequação das estratégias e a avaliação das mesmas, verificando a evolução na concretização dos projetos de IA oriundos das intervenções pedagógicas.

Relativamente à entrevista etnográfica, esta é empregue como forma de complementar os dados reunidos por meio da observação participante, com o objetivo de registar nas palavras do próprio indivíduo, informação pertinente para a temática em estudo (Lima & Pacheco, 2006). Este tipo de entrevista é caracterizada como descritiva, possui campo próprio, o seu enfoque são os comportamentos sociais em ambientes naturais, apoia-se em dados qualitativos, tem uma perspetiva holística, na medida em que as observações e interpretações são realizadas dentro da situação, e, por último, não é estruturada e advém de conversas ocasionais no terreno (Bento, 2015; Fino, 2008). Perante o exposto, com a entrevista etnográfica foi exequível a recolha de dados cruciais para uma boa ação pedagógica e também para uma intervenção adaptada face às problemáticas encontradas e desenvolvidas nos projetos de IA.

Por fim, os registos fotográficos são documentos que contêm informação visual, com a finalidade de ilustrar, comprovar e expor as atividades realizadas pelas crianças (Máximo-Esteves, 2008). Assim sendo, os registos fotográficos foram excelentes recursos, dado que, foi possível através das imagens o armazenamento das atividades e

produções das/dos crianças/alunos efetuadas ao longo das práticas pedagógicas, fotografias das salas e áreas lúdicas.

4.4 Método de análise de dados

Após ter-se efetuado a recolha dos dados, através das diversas técnicas e instrumentos para o efeito, é essencial proceder-se à análise dos resultados brutos alcançados, de forma a auferir inferências que irão ou não validar as hipóteses da investigação (Sousa, 2009).

As interpretações iniciais possibilitam verificar se os dados recolhidos se adequam às questões formuladas ou se os instrumentos e técnicas selecionados para a recolha de dados são os mais acertados e se estão a ser empregues corretamente (Máximo-Esteves, 2008).

Na análise qualitativa deve-se proceder a uma valorização do processo de análise. Nesta lógica, como a aplicação de apenas uma estratégia de investigação origina preconceito no registo de dados é, por isso, fulcral a utilização da técnica de investigação designada de “triangulação” (Graue & Walsh, 2003; Bento, 2015). A triangulação é um método de verificação de dados que se compõe em empregar diversas fontes de informação ou distintos métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo, conferindo qualidade à investigação. Por último, esta técnica tem a capacidade de proporcionar robustez e consistência à validade de uma investigação de carácter qualitativo, reconhecendo inconsistências e contradições (Bento, 2015; Sousa, 2009; Máximo-Esteves, 2008).

PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 5 - Intervenção pedagógica na educação pré-escolar

Pode julgar-se uma sociedade pela sua atitude para com os mais novos, não só... pelo que se diz sobre eles mas também pelo modo como esta atitude é expressa naquilo que se lhes oferece à medida que crescem (Goldschemied & Jackson, citados por Post & Hohmann, 2011, p. 21) .

O presente capítulo detém como principal objetivo descrever e refletir acerca da intervenção pedagógica realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ribeira Brava (EB1/PE/C da Ribeira Brava). Na mesma, pude exercer funções intrínsecas à Educação de Infância, no papel de estagiária, com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, entre o dia 8 de outubro e o dia 5 de dezembro de 2018. Este estágio teve uma carga horária de cento e trinta e cinco horas, dispostas em cinco horas semanais, três dias por semana (segunda, terça e quarta). No decorrer deste capítulo é possível encontrar uma caracterização da instituição, do meio envolvente, do grupo de crianças bem como algumas características das suas famílias, a maior dificuldade patente no grupo. Este levantamento das fragilidades conduziu à necessidade de implementar um projeto de investigação-ação, bem como estratégias com o intuito de colmatar/melhorar esta problemática. No final procede-se a avaliação do mesmo com o propósito de verificar os resultados/melhorias. Para além das atividades realizadas no âmbito deste projeto, apresenta-se outros momentos de aprendizagem e a atividade com a comunidade educativa que contemplou a interação do grupo de crianças da Sala da Pré 2 e da Sala da Pré 3 e a comunidade educativa circundante. Posteriormente, reflete-se sobre todo o percurso realizado nesta prática pedagógica.

5.1 Caracterização do meio envolvente

A EB1/PE/C da Ribeira Brava situa-se na freguesia da Ribeira Brava, mais concretamente, na Estrada Regional 104. Esta freguesia pertence ao concelho da Ribeira Brava como é possível observar na Figura 5:

Figura 5.

Concelho da Ribeira Brava



Fonte: <http://www.cm-ribeirabrava.pt/cmrb1/municipio/concelho/mapas/>

O respetivo concelho apresenta uma área de 65 km² e é constituído por quatro freguesias: Campanário, Ribeira Brava, Serra de Água e Tabua.

A norte, a Ribeira Brava é limitada pelo município de São Vicente, a oeste pela Ponta de Sol, a leste por Câmara de Lobos e a sul pelo oceano Atlântico.

A respetiva instituição apresenta uma boa localização geográfica, pois encontra-se localizada no centro da Ribeira Brava, usufruindo de diversos recursos e serviços que se situam no seu meio circundante, como podemos atentar no quadro inframencionado (Quadro 5).

Quadro 5.

Recursos e Serviços existentes no Meio circundante à Instituição

| Nível educativo | Nível desportivo | Nível comercial | Nível de saúde | Nível religioso | Nível cultural |
|---|---|--|---|---|---|
| -Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares; | -Piscinas da Ribeira Brava; -Centro desportivo da Madeira; -Brava Gym; -Estúdio da Ribeira Brava Keep Fit Gym LDA. | -Continente Modelo Ribeira Brava; - Pingo Doce Ribeira Brava; | - Centro de Saúde; -Bombeiros Mistos da Ribeira Brava e Ponta de Sol | -Igreja Matriz da Ribeira Brava/ Igreja de São Bento; | -Casa do Povo; -Museu Etnográfico da Madeira; -Biblioteca Municipal da Ribeira Brava; -Forte de São Bento. |

5.2 Caracterização da instituição: EB1/PE/C da Ribeira Brava¹

A instituição educativa deverá garantir um ambiente propício para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças que frequentam o referente estabelecimento. Neste contexto, é normal que este estabelecimento tenha influência sobre o “trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como a dinâmica da equipa educativa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 23). Deste modo, tornou-se oportuno analisar as principais características da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Ribeira Brava para desenvolver uma ação pedagógica adequada à realidade.

Esta instituição, no presente, é o resultado da fusão de três instituições (Figura 6). A primeira fusão registou-se no ano letivo 2015/2016 da EB1/PE da Ribeira Brava com a EB1/PE da Bica de Pau. Seguidamente, no ano letivo 2016/2017 ocorreu a fusão EB1/PE da Ribeira Brava com o infantário "O Balão", passando a receber a valência de creche designando-se EB1/PE/C da Ribeira Brava.

Figura 6.

Instituições



Fonte: <http://derbrava.blogspot.com/p/estabelecimentos-de-educacao.html>
<http://bicadepau.blogspot.com/p/srec.html>

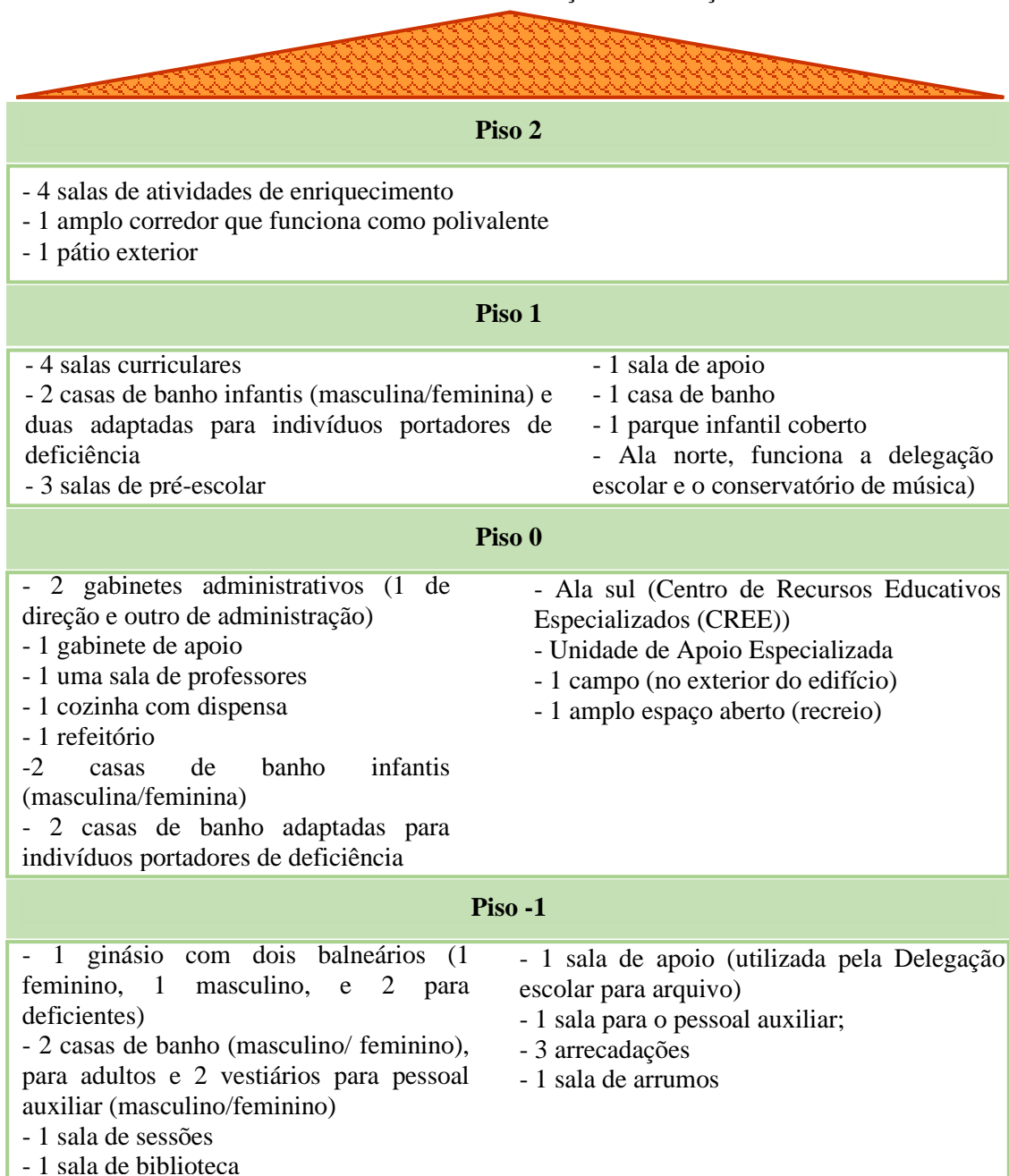
¹ A informação foi retirada do Projeto Educativo de Escola (PEE) da EB1/PE/C da Ribeira Brava, 2016-2019.

A instituição funciona em dois edifícios: O edifício/sede da instituição e o anexo onde dantes funcionava o Infantário "O Balão", que se situa na rua de S. Francisco.

É possível observar os distintos recursos físicos existentes em cada piso da instituição na Figura 7.

Figura 7.

Recursos físicos da Instituição de Educação



| Piso 2 | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - 4 salas de atividades de enriquecimento - 1 amplo corredor que funciona como polivalente - 1 pátio exterior | |
| Piso 1 | |
| <ul style="list-style-type: none"> - 4 salas curriculares - 2 casas de banho infantis (masculina/feminina) e duas adaptadas para indivíduos portadores de deficiência - 3 salas de pré-escolar | <ul style="list-style-type: none"> - 1 sala de apoio - 1 casa de banho - 1 parque infantil coberto - Ala norte, funciona a delegação escolar e o conservatório de música) |
| Piso 0 | |
| <ul style="list-style-type: none"> - 2 gabinetes administrativos (1 de direção e outro de administração) - 1 gabinete de apoio - 1 uma sala de professores - 1 cozinha com dispensa - 1 refeitório -2 casas de banho infantis (masculina/feminina) - 2 casas de banho adaptadas para indivíduos portadores de deficiência | <ul style="list-style-type: none"> - Ala sul (Centro de Recursos Educativos Especializados (CREE)) - Unidade de Apoio Especializada - 1 campo (no exterior do edifício) - 1 amplo espaço aberto (recreio) |
| Piso -1 | |
| <ul style="list-style-type: none"> - 1 ginásio com dois balneários (1 feminino, 1 masculino, e 2 para deficientes) - 2 casas de banho (masculino/ feminino), para adultos e 2 vestiários para pessoal auxiliar (masculino/feminino) - 1 sala de sessões - 1 sala de biblioteca | <ul style="list-style-type: none"> - 1 sala de apoio (utilizada pela Delegação escolar para arquivo) - 1 sala para o pessoal auxiliar; - 3 arrecadações - 1 sala de arrumos |

Fonte: Adaptado de EB1/PE/C da Ribeira Brava. (2016-2019). Projeto Educativo, Comunicação, Civismo e Literacia. Ribeira Brava. Retirado de <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1perbrava/Documentos/tabid/15949/Default.aspx>

5.3 Sala da Pré 2

5.3.1 Organização do ambiente educativo

Cabe à educadora a criação de um ambiente material, este deverá ser “um espaço com espaço para o exercício empenhado da criança na descoberta do mundo” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 53). Neste contexto, tal ambiente não deverá estar repleto com objetos que estejam constantemente a orientar, constranger e apontar apresentado assim, uma intervenção pedagógica exagerada (Oliveira-Formosinho, 2018).

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa. (2016) “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 26).

Neste pressuposto, é dever do educador refletir criticamente acerca dos critérios aquando da criação de um ambiente educativo formado na interatividade que compõe as dimensões pedagógicas, isto é, os espaços e os materiais, os tempos, as relações múltiplas, o ciclo de documentação-planificação-avaliação, as atividades e projetos, a abrangência parental e a organização dos grupos (Oliveira-Formosinho, 2018). A interconetividade destas dimensões visa o desenvolvimento de identidades plurais, pertenças participativas, relações cooperativas, significados narrativos e explorações comunicativas (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza, 2013). Deste modo, a estrutura do ambiente educativo adequado é difícil, não por ser complicada, mas sim por encontrar-se organizada com a intencionalidade de conceber um acordo entre os propósitos das crianças e os propósitos dos profissionais (Oliveira-Formosinho, 2018).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2018) o ambiente educativo é a “tessitura, em que crianças e adultos vivem, brincam, convivem, negociam, e, assim, aprendem e crescem” (p. 53).

No que se refere à organização do espaço pedagógico, este deve estar adequado para o desenvolvimento das aprendizagens, utilizando como recursos os espaços e os materiais disponibilizados (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Este espaço deverá estimular sentimentos de bem-estar, alegria e prazer. Para que isto aconteça, é fundamental este encontrar-se organizado, seguro, lúdico, cultural, flexível e recetivo às vivências e interesses das crianças. Assim, o espaço pedagógico tanto é um lugar para aprender como também para brincar, atendendo aos diferentes ritmos, identidades e culturas presentes nos grupos de crianças (Oliveira-Formosinho, 2018).

Segundo Portugal e Laevers (2018), é imprescindível que o educador disponibilize diversas áreas de atividades atrativas na sala. Nesta aceção Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (2013) afirmam que a criação de áreas distintas com materiais adequados para cada uma, possibilita uma organização do espaço que facilita a elaboração de aprendizagens significativas. Deste modo, e, tendo em conta o que foi referido anteriormente, tornou-se necessário fazer a divisão da Sala da Pré 2 por áreas, visto que não se encontrava dividida e denotava-se uma grande aglomeração de crianças nos dois espaços (jogos de mesa e brincar com carros) em que eram repartidos. Esta divisão teve em consideração as características das crianças, bem como, as áreas de conteúdo estabelecidas pelas OCEPE: Área da Formação Pessoal e Social, Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação. É de referir que a divisão mencionada foi realizada em conjunto com a Professora Cooperante e a orientadora científica da Universidade da Madeira.

As distintas áreas de jogo e de exploração permitem experiências de aprendizagens plurais, sustentadas pela mediação pedagógica de um adulto (Oliveira-Formosinho, 2018). Assim, após a alteração da organização do espaço da Sala da Pré 2, esta passou a estar dividida em oito áreas, ilustradas da Figura 8 à Figura 15, sendo estas: a área dos jogos/polivalente, a área da garagem, a área do faz-de-conta, a área da ciência e da matemática, a área da escrita e leitura, a área das atividades de mesa e a área da expressão plástica. Em cada uma destas áreas estava imposto um número limite de crianças que poderiam estar. Mostra-se também o lavatório, visto que era um espaço muito utilizado pelas crianças após a realização de atividades de artes visuais (Figura 16).

Os objetos lúdicos fomentam a criatividade, a descoberta e a fantasia, possibilitando que a criança explore e conheça, através de ações e interações, o mundo, os indivíduos e a si mesma (Kobayashi & Filho, 2012). Nesta perspetiva todas as áreas lúdicas possuíam materiais e brinquedos diversificados, estando organizados num local acessível. A arrumação dos mesmos era efetuada em armários, caixas e prateleiras, postas ao alcance das crianças com o intuito de as mesmas procederem à arrumação. É importante ressaltar que na parte superior dos armários, parte essa que não estava ao alcance das crianças, encontravam-se caixas com materiais perigosos para as crianças como colas, tesouras, x-atos, entre outros.

No entanto a presente organização do espaço pode ser modificada, esta deve “adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo

incorporar materiais produzidos pelas crianças” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza, 2013, p. 45).

Figura 8.

Área do Acolhimento



Esta área destinava-se à realização de atividades em grande grupo, nomeadamente, o cantar das canções dos bons dias, conto de histórias e a partilha de vivências, impressões e opiniões em grande

Figura 9.

Área das Atividades de Mesa



A Área de Atividades de Mesa possibilitava a realização de jogos de mesa, puzzles, manuseio de livros e a concretização das diferentes tarefas propostas pela educadora.

O número máximo: 4 crianças

Figura 10.
Área Jogos/Polivalente



A Área dos Jogos/Polivalente comportava diversos jogos, desde jogos de memória, jogos de construção, jogos de encaixe, jogos de sequência e jogos de tabuleiro. O número máximo: 4 crianças.

Figura 11.
Área da Garagem



A Área da Garagem, continha dentro de uma caixa vários carros para as crianças brincarem. O número máximo: 3 crianças.

Figura 12.
Área da Ciência/Matemática



Neste local encontravam-se à disposição das crianças diversos jogos para estimular o raciocínio, materiais para contagem e para fazer experiências. O número máximo: 3 crianças.

Figura 13.

Área da Escrita e da Leitura



No que alude à área da Escrita e da Leitura, existiam livros, que as crianças podiam manusear. Contar e inventar histórias, através das suas imagens.

O número máximo: 2 crianças.

Figura 14.

Área da Expressão Plástica



A Área da Expressão Plástica possibilitava a realização de distintas atividades livres. Neste espaço, as crianças poderiam desenhar e pintar com marcadores, com tintas, com lápis de pau.

O número máximo: 2 crianças.

Figura 15.

Área do Faz-de-Conta



A Área do Faz-de-Conta permitia diversos jogos simbólicos, onde eram inventadas histórias de cariz afetivo e emocional. Para que isto fosse possível e o mais próximo da realidade das crianças, estas possuíam um fogão, utensílios de cozinha, alimentos para serem cozinhados, uma mesa com cadeiras, uma cama onde colocavam os bonecos a dormir. Ainda nesta área, constava um baú com roupas e acessórios para as crianças darem vida às suas personagens.

O número máximo: 4 crianças.

Figura 16.

Lavatório



O lavatório encontrava-se, a uma altura adequada à maioria das crianças. Todavia sempre que era utilizado, necessitava da presença de um adulto para abrir e fechar a torneira.

Este era sobretudo utilizado nas atividades de artes visuais.

Na sala da Pré 2 existiam espaços próprios para a realização de algumas rotinas, como a marcação das presenças (Figura 17), espaços para afixar os trabalhos realizados (Figura 18), bem como outro espaço onde a equipa pedagógica colocava as informações disponibilizadas aos pais/ encarregados de educação (Figura 19). Salienta-se que fora da sala também havia espaços para expor os trabalhos das crianças.

Figura 17.

Mapa de Presenças



Figura 18.

Espaço para afixar os trabalhos realizados



Figura 19.

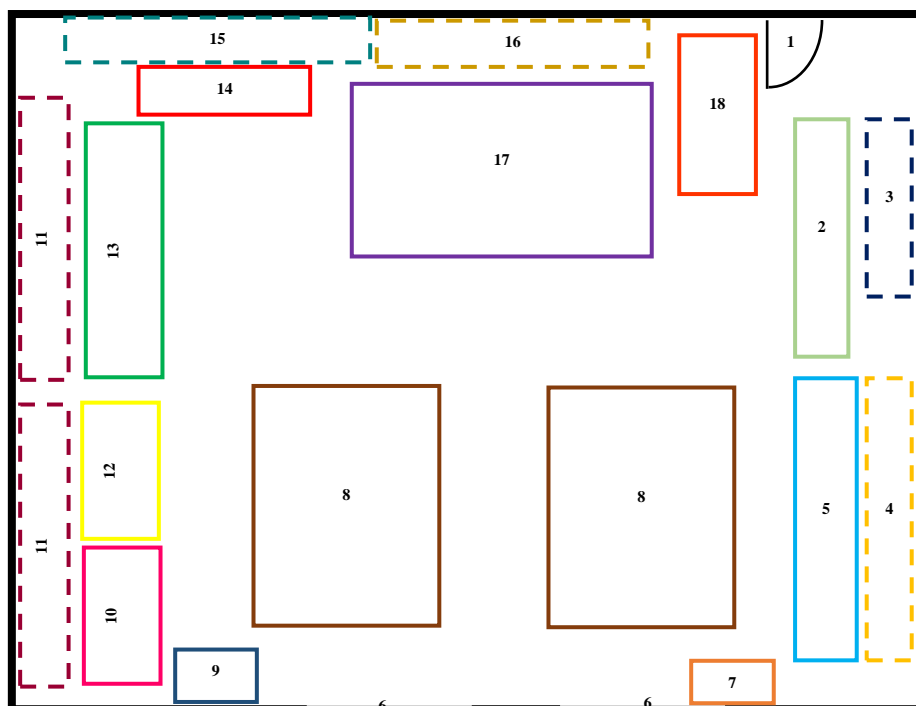
Informações disponibilizadas aos pais/encarregados de educação



De forma a possibilitar uma melhor visualização destas áreas criou-se a seguinte planta da sala (Figura 20):

Figura 20.

Planta da Sala da Pré 2



Legenda:

- | | |
|--|--|
| 1. Porta | 16. Placard com cartaz das presenças, do tempo e das tarefas |
| 2. Cabides | 17. Área do Acolhimento |
| 3. Planificações | 18. Área dos Jogos/Polivalente |
| 4. Painel com Aniversários | |
| 5. Lavatório | |
| 6. Janelas | |
| 7. Área da Expressão Plástica | |
| 8. Área de Atividades de Mesa | |
| 9. Estante com livros | |
| 10. Área da Escrita e Leitura | |
| 11. Placard com trabalhos das crianças | |
| 12. Área da Ciência/ Matemática | |
| 13. Área do Faz-de-Conta | |
| 14. Área da Garagem | |
| 15. Cartaz com fotos para as áreas | |

Relativamente à organização do tempo pedagógico, segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), o tempo educativo tem uma disposição flexível, conquanto corresponda a momentos que se reiteram com uma determinada periodicidade. A sequência de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, havendo, assim, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planificada pelo/a educador/a e porque é sabida pelas crianças, que conhecem e têm consciência daquilo que podem fazer nos diferentes momentos e supor a sua sucessão, tendo a liberdade de sugerir alterações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem alterar o quotidiano habitual. Designa-se de “rotina da sala” ao modo como se encontra organizado o tempo educativo nesse dia e a semana (Oliveira-Formosinho, 2018).

Segundo Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza (2013) “os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 46). Neste contexto, este tempo deverá incluir o ritmo próprio de cada criança, o dos pequenos grupos e o do grupo todo (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino e Niza, 2013).

Na Sala da Pré 2 as rotinas já estavam estabelecidas desde o primeiro dia. O horário das crianças que integram a valência Creche e Pré-Escolar tem início às 8:00 e finaliza às 18:30. O lanche da manhã ocorre das 9:30 às 10:00 e das 15:30 às 16:00 no turno das 15:30 às 16:00 no turno da tarde. Quanto ao almoço, este ocorre a partir das 11:00 horas (EB1/PE/C da Ribeira Brava, 2016-2019). Contudo, necessita-se compreender que este tempo pedagógico na educação pré-escolar, é fundamental redescobrir a intencionalidade educativa que pretendemos e estabelecer uma concordância entre a intencionalidade dos educados e a intencionalidade dos educadores (Oliveira-Formosinho, 2018).

Podemos verificar esta rotina do turno da manhã da Sala da Pré 2 na Figura 21 conforme o que foi verificado na semana de observação e no decorrer da prática pedagógica.

Figura 21.

Rotina do turno da manhã da Sala da Pré 2

| | | |
|--|---|----------------------------------|
| 8h00 - 9h00 •Acolhimento | 9h30 - 9h35 •Higiene | 9h35 - 10h00 •Lanche da manhã |
| 10h05 - 10h15 •Canção dos bons dias e diálogo com as crianças | 10h15 - 12h30 •Atividades orientadas | 12h30 - 12h35 •Higiene |
| 12h35 - 13h00 •Almoço | 13h00 - 13h05 •Higiene | 13h05 •Recreio |

A organização do tempo na EPE integra uma polifonia de ritmos, sendo estes: os individuais das crianças, os dos pequenos grupos, o do grupo, os propósitos tanto das crianças como dos adultos, as vastas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais e as distintas culturas (Oliveira-Formosinho, 2018). Para além do referido, estes tempos também visam dar resposta às necessidades básicas das crianças (a higiene e alimentação e o sono) e os tempos pedagógicos estão estruturados de forma a garantir o bem-estar e o desenvolvimento das aprendizagens. É de especificar que apesar de ser anteriormente referido o sono, este não foi observado na Sala da Pré 2, sendo que esta não é uma prática da instituição educativa para as crianças que se encontram a frequentar a EPE dos 4 aos 5 anos.

A rotina constatada na Sala da Pré 2 abarca o acolhimento, a higiene, a alimentação e as atividades orientadas. Referentemente ao acolhimento, este é um tempo de transição da criança entre a família e a pré, de empatia, comunicação, bem-estar, reencontro das crianças com os adultos da sala e com os colegas. Ainda há a partilha de vivências, sentimentos e experiências pessoais e familiares, cantam a canção dos bons dias e fazem a marcação das presenças. No que concerne à higiene e alimentação é quando as crianças realizam os cuidados pessoais (lavam as mãos sozinhas com a supervisão de um adulto), a alimentação é tempo de convívio, em que as crianças e os adultos se sentam à mesa, conversam e partilham observações. Relativamente ao recreio este, é um tempo

das atividades ao ar livre, em que brincam, conversam, realizam jogos interpessoais tanto com os adultos como com outras crianças (Oliveira-Formosinho, 2018).

A organização da escola em equipas educativas estabelece oportunidades de aprendizagem, por meio da interação, observação e colaboração mútuas (Fullan & Hargreaves, 2001, citados por Formosinho & Machado, 2009). Neste seguimento Vilhena e Silva (2002) acrescentam que as equipas educativas devem encontrar formas de desenvolver e investigar a componente de apoio à família, visto que esta troca e reflexão dará imensa satisfação tanto às crianças como aos seus pais. Deste modo, apresenta-se de seguida, a equipa pedagógica da Sala da Pré 2.

A equipa pedagógica da Sala da Pré 2 era constituída por uma educadora e dois assistentes operacionais. A Educadora Cooperante trabalha apenas no período da manhã, por opção própria, como muitas vezes na parte da tarde não havia educadoras as crianças ficavam à responsabilidade do assistente operacional. As assistentes operacionais têm como principais funções: auxiliar os educadores e as crianças durante as atividades, supervisionar as crianças no decorrer das refeições, na higiene, no recreio, nas saídas, mas, também, manter a sala limpa e arrumada. É de salientar que nesta sala devido à falta de assistentes operacionais e educadores denotou-se uma desorganização após a assistente operacional e a educadora da tarde terem colocado baixa e se ausentarem do trabalho por tempo indeterminado. Verificou-se que a Educadora Cooperante ficou apenas comigo na sala, nos dias destinados à minha prática pedagógica, e o assistente operacional ficava no turno da tarde sozinho com o grupo de crianças.

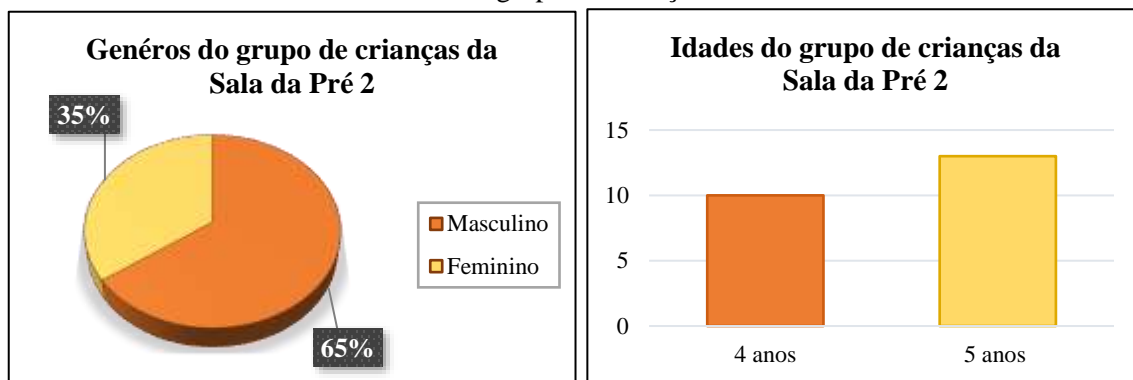
5.3.2 Sala da Pré 2 – grupo de crianças e as suas famílias

De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), existem diferentes fatores que atingem o funcionamento próprio de um grupo. Estes fatores podem ser: as características individuais das crianças que o formam, a maior ou menor quantidade de crianças de cada género, a variedade de idades ou a proporção do grupo.

No início o grupo da Sala da Pré 2 era constituído por 22 crianças, com a entrada de mais uma criança, passou a ser formado por 23 crianças. As idades das crianças deste grupo estão compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Ainda é de salientar, que a sala é constituída maioritariamente por crianças do género masculino, uma vez que possui quinze crianças do género masculino e apenas oito do género feminino, como é possível verificar no Gráfico 1.

Gráfico 1.

Género e idades do grupo de crianças da Sala da Pré 2



Fonte: Projeto Curricular de Grupo (2018/2019)

Neste grupo há muitas personalidades diferentes, são crianças muito comunicativas e dinâmicas e muito extrovertidas. Todavia, foi possível verificar que estas crianças desconhecem as regras do bom comportamento. De um modo geral, o grupo não é muito desenvolvido, pouco autónomo, distrai-se facilmente e gosta muito de brincadeira. Entretanto, é um grupo dinâmico, afetivo e muito ativo.

Como forma de lhes inculcar alguma responsabilidade, todas as semanas é eleito uma criança para as diferentes tarefas. Estas diferentes tarefas consistem em: um responsável por formar o comboio para sair e voltar à sala e ainda para ajudar a marcar as presenças, um para auxiliar para levar os materiais de higiene para a casa de banho, um para verificar se a sala está arrumada, um para conferir se as regras estão a ser cumpridas e um para realizar a marcação do tempo.

Importa ainda falar um pouco das famílias, uma vez que, segundo Sousa e Sarmiento (2010) a família é “a instituição à qual cabe a primeira e permanente responsabilidade pela educação e formação da criança” (p. 146). Por este mesmo motivo, é fundamental caracterizar as famílias das crianças da Sala da Pré 2, com o intuito de conhecer os seus ambientes educativos e profissionais, pois estas informações podem ajudar o educador a evitar situações incómodas que possam surgir durante o diálogo em grande grupo ou mesmo com os encarregados de educação.

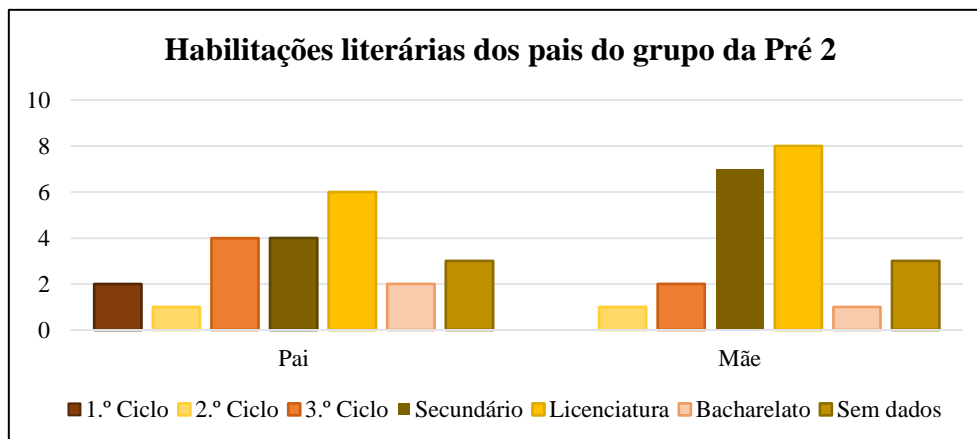
A caracterização sociológica das famílias das crianças da Sala da Pré 2 foi realizada, tendo por base os dados fornecidos pelo diretor da instituição educativa, onde foi possível reunir dados relativos às habilitações literárias e as profissões dos pais.

Relativamente às habilitações literárias dos pais do grupo de crianças da Sala da Pré 2, subsiste uma elevada incidência de pais que possuem Licenciatura. Seguidamente,

da licenciatura, há outra incidência sendo no 3.º Ciclo e no Secundário, como é possível conferir no Gráfico 2. Com estes dados é possível asseverar que as famílias da Sala da Pré 2 dispõem de um nível médio/alto quanto às habilitações literárias.

Gráfico 2.

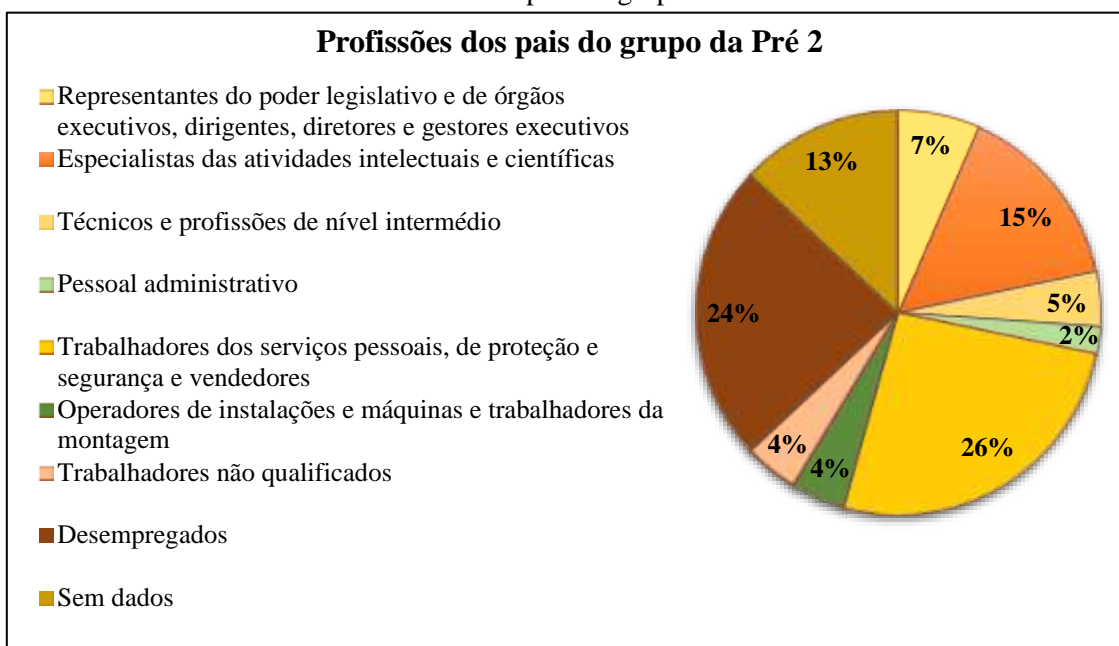
Habilitações literárias dos pais do grupo da Pré 2



No que tange às profissões dos pais do grupo de crianças da Sala da Pré 2 e em conformidade com a Classificação Portuguesa das Profissões (CPP) 2010 do Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011) que subdivide as profissões em níveis diferenciados, foi possível categorizar as profissões dos pais da sala da Pré 2. Desta forma, é possível corroborar, através do Gráfico 3, que existia uma ampla concentração de pais detentores de profissões na categoria de trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, seguida da categoria de especialistas das atividades intelectuais e científicas. É de ressaltar que há uma elevada incidência de desempregados.

Gráfico 3.

Profissões dos pais do grupo da Pré 2



5.4 Projeto de investigação-ação em contexto de educação pré-escolar

5.4.1 Enquadramento do problema

As principais dificuldades que pude observar, desde o início, juntamente com a Educadora Cooperante, foram as competências de cidadania relativamente à adoção de regras e atitudes de partilha, pois as crianças não sabiam as regras de convivência de grupo, o saber estar na sala, a partilha dos brinquedos com as restantes crianças, o esperar pela sua vez para participar. Em relação à outra dificuldade patente no grupo concerne à motricidade fina, em que ao realizar atividades na sala como o recortar, pude observar que as crianças não sabiam como segurar na tesoura e nas atividades de pintura com os lápis de pau, a maioria das crianças não sabia segurar corretamente o lápis. A primeira dificuldade mencionada não pode ser escolhida como como problemática deste projeto de investigação-ação, porque a educadora da tarde sugeriu que era melhor escolher outro problema evidenciado pelo grupo. Assim sendo, escolhi a motricidade fina como problemática e comecei a fazer planificações que pudessem colmatar esta adversidade presente no grupo. Porém, é importante referir que as competências de cidadania foram empregues de uma forma indireta no decorrer de toda a prática pedagógica.

Deste modo e indo ao encontro do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (DL n.º 241/2001), procurei ao longo da ação pedagógica pensar acerca da realidade educativa presente e encontrar respostas para as problemáticas que

puderam ser verificadas, dando um maior destaque ao desenvolvimento da motricidade fina.

5.4.2 Questão de investigação-ação

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

A partir do momento em que a problemática do grupo de crianças da Sala da Pré 2 foi sinalizada, esta tornou-se o centro da planificação e estruturação de possíveis estratégias pedagógicas, a fim de melhorá-la. Para que isto fosse executado da melhor forma possível, recorri à metodologia de investigação-ação, produzindo possibilidades adequadas de resposta à questão:

De que forma é que as crianças da pré 2 podem desenvolver a motricidade fina?

A questão foi formulada de acordo com a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação inseridas nas OCEPE, visto que ambas são integradoras e transversais. Um projeto desta natureza inclui algumas fases, particularmente, o planear, o agir, o refletir, o avaliar e o dialogar.

No entanto, é de suma importância salientar que tempo disponível para a aplicação das estratégias e obtenção de resultados é pouco, e este facto aparece como certa adversidade para a análise de todo o processo do presente projeto de investigação-ação.

5.4.3 Estratégias de intervenção

A ação pedagógica pertencente ao processo de resolução/melhoria da problemática evidenciada teve por base um desenrolar de ações que complementaram e auxiliaram a implementação de estratégias, de forma a alcançar os objetivos pré-delimitados.

Com base nas pesquisas efetuadas, foi possível conhecer as competências de desenvolvimento da motricidade fina previstas para a faixa etária dos 4 aos 5 anos. Ao analisarmos este desenvolvimento deve-se ter em atenção que cada criança é particular, isto é, mesmo havendo estas competências previstas, é possível que a criança se encontre tanto abaixo como acima do que foi previsto para o nível da sua faixa etária. Neste contexto, foi possível comparar estas competências previstas com as evidenciadas no grupo da Sala da Pré 2 (Quadro 6).

Quadro 6.

Comparação entre as competências de desenvolvimento da motricidade fina previstas e as evidenciadas pelo grupo da Sala da Pré 2

| Desenvolvimento da Motricidade Fina (4/5 anos) | |
|---|---|
| Competências previstas | Competências evidenciadas na prática pedagógica |
| Deverá diminuir a utilização dos movimentos dos ombros e dos cotovelos; | Utilizam os movimentos que envolvem o braço todo; |
| Deverá aumentar os movimentos refinados do pulso e dos dedos; | Poucas crianças evidenciam movimentos refinados do pulso e dos dedos; |
| Deverá ao desenhar fazer uma combinação dos movimentos do pulso com os dedos; | Algumas crianças fazem combinação dos movimentos do pulso com os dedos; |
| Deverá segurar um lápis/caneta com 3 dedos (agarrar o lápis/caneta com o indicador e o polegar enquanto este é apoiado pelo terceiro dedo) - Preensão tripode ou tríade | Seguram no lápis/caneta com a palma da mão e com os dedos fechados à volta dos mesmos, e com o polegar a apontar para cima; |
| Deverá pintar dentro dos contornos; | Algumas crianças não conseguem pintar dentro dos contornos; |
| Deverá conseguir fazer com a tesoura cortes pequenos e precisos; | Não conseguem cortar em linha reta e fazer pequenos cortes; |
| Deverá segurar na tesoura, esta estando perpendicular ao chão e apontando para longe do seu corpo, com o polegar na posição superior; | Não conseguem segurar corretamente na tesoura, sendo que algumas crianças ainda seguram na tesoura com as duas mãos; |
| Deverá conseguir recortar um quadrado; | A maioria não consegue recortar um quadrado, sem ajuda; |
| Deverá ao cortar uma linha curva rodar o papel com a mão que assiste para facilitar o desempenho da mão dominante. | Ao cortarem uma linha curva não rodam o papel sendo que cortam o que não era para recortar. |

Fonte: Adaptado de Serrano e Luque (2016)

Compreendeu-se também que quando uma criança possui dificuldades de motricidade fina manifesta alguns sinais. Tendo por base estes sinais, foi exequível a construção de um quadro (Quadro 7) em que se pôde verificar se estes sinais estavam presentes no grupo de crianças da Sala da Pré 2.

Quadro 7.

Verificação dos sinais que indicam possíveis dificuldades na motricidade fina

| Sinais | Verificável | Não verificável |
|--|-------------|-----------------|
| Não apreciar as atividades que imponham a coordenação dos olhos com as mãos (ex: construções); | | X |
| Ter dificuldade em realizar as tarefas de autocuidado independentemente, em comparação com as crianças da mesma idade; | | X |
| Demonstrar dificuldade em concretizar uma tarefa motora fina nova, e precisa de muito tempo para praticar; | X | |
| Evidenciar dificuldade ou não demonstrar bons resultados quando corta com a tesoura; | X | |
| Mostrar dificuldade em executar tarefas como abotoar botões, apertar os atacadores ou dar nós; | X | |
| Deter uma preensão imatura ou “estranha” da caneta; | X | |
| Escrever ou pintar vagorosamente, ou muito velozmente, e o resultado ser de pouca qualidade ou sujo; | X | |
| Cansar-se facilmente mesmo quando escreve ou utiliza o rato no computador; | X | |

Fonte: Adaptado de Serrano e Luque (2016)

A intencionalidade do educador que caracteriza a sua prática profissional exige-lhe que reflita acerca das conceções e valores subjacentes aos desígnios da sua prática. Assim, esta intencionalidade permite-lhe conferir sentido à sua ação, tendo uma finalidade, conhecer o porquê de o fazer e o que pretende alcançar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Então, com o intuito de desenvolver e melhorar a problemática sinalizada no presente projeto de investigação-ação, foram incrementadas algumas estratégias, para promover as seguintes aprendizagens:

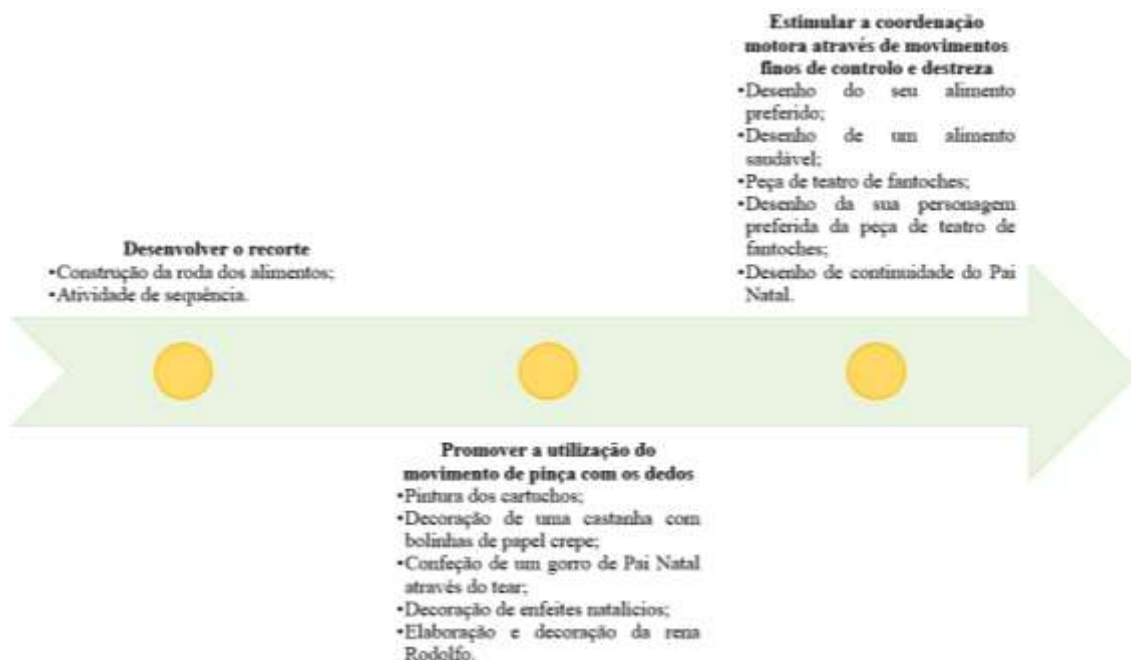
- ❖ Desenvolver o recorte;
- ❖ Promover a utilização do movimento de pinça com dedos;
- ❖ Estimular a coordenação motora através de movimentos finos de controlo e destreza;

É de salientar que não possuo registos fotográficos das crianças a realizarem as atividades, visto que a Educadora Cooperante, só permitiu que fizesse autorizações para o registo fotográfico dos trabalhos das crianças.

Segue-se a sequência das estratégias e atividades desenvolvidas no âmbito da problemática evidenciada (Figura 22).

Figura 22.

Sequência das estratégias e atividades desenvolvidas



5.4.3.1 Desenvolver o recorte

De acordo com a revisão preliminar efetuada, pode-se afirmar que é esperado que as crianças que se encontram na faixa etária dos 4/5 anos consigam recortar sobre uma linha. Como tal não foi verificado, foi de extrema importância desenvolver a presente estratégia.

As atividades empregues para desenvolver o recorte foram duas. No que concerne à primeira esta adveio no âmbito da temática da alimentação, em que foi concretizado a construção de uma roda de alimentos. Relativamente à segunda, foi realizado uma atividade de sequência de acontecimentos.

De acordo com Serrano e Luque (2015) a maioria das preensões estão desenvolvidas aos 5 anos, contudo as que abarcam a utilização de ferramentas continuam a serem aperfeiçoadas ao longo de toda a infância, em termos de qualidade e força. Assim sendo a atividade da construção da roda dos alimentos foi concretizada, no sentido de verificar como as crianças seguravam na tesoura e efetuavam o recorte dos objetos. Esta atividade foi realizada por meio do trabalho de grupo em que as crianças tinham de

recortar os alimentos do seu setor da roda, sendo estes previamente assinalados em diálogo com os elementos de cada grupo. Após terem recortado os alimentos, estes foram colados no setor correspondente de cada grupo. Na parte da colagem as crianças tiveram auxílio. Posteriormente, foi elaborada em grande grupo a legenda de cada setor da roda dos alimentos (Figura 23).

Figura 23.

Roda dos alimentos



A atividade de sequência surgiu no contar de uma história, criada por mim, cujo principal objetivo era as crianças memorizarem os acontecimentos da história para que depois fizessem a sequência de imagens. Neste contexto, as crianças tiveram de colorir, recortar e colar as imagens conforme a sequência de acontecimentos da história (Figura 24). É de referir que as imagens tinham um contorno à volta que servia de “guia” para o recorte.

Com a realização desta atividade pude observar se as crianças conseguiam pintar dentro dos contornos com a posição triáde e se conseguiam recortar pelo guia. A utilização correta da tesoura ajuda a criança a desenvolver os músculos da mão essenciais para outras atividades de motricidade fina (Serrano & Luque, 2015).

Figura 24.

Atividade de sequência



5.4.3.2 Promover a utilização do movimento de pinça com dedos

A adoção desta estratégia potencializou as habilidades motoras dos pequenos músculos pelo facto de as crianças utilizarem as mãos e os dedos para executarem movimentos como o agarrar. A designação desta estratégia advém destes pequenos movimentos feitos com os dedos, designados de movimento de pinça.

Para promover esta estratégia foram desenvolvidas as seguintes atividades: pintura dos cartuchos com um cordel, decoração de uma castanha com bolinhas de papel crepe, confeção de um gorro de Pai Natal através do tear, a decoração de enfeites natalícios e ainda a realização da rena Rodolfo com pintura das mãos e colagem de pequenos acessórios de decoração.

É devido à capacidade de manipulação de instrumentos e de objetos que a criança pode desenvolver diversas aquisições finas e transformar a sua mão numa ferramenta adequada para concretizar os seus desígnios, interesses, desejos e necessidades (Fonseca, 2005). Atendendo a este ponto de vista concretizou-se a atividade de pintura dos cartuchos inserida na temática do Magusto e também como preparação para as celebrações do S. Martinho.

Assim, o grupo de crianças da Sala da Pré 2 com um cordel pintou livremente com as cores verde, amarelo, vermelho e azul o seu cartucho para as castanhas. Como decoração para os mesmos, as crianças pintaram com os dedos castanhas e colaram algumas folhas feitas em cartolina E.V.A (Figura 25).

Nesta atividade foi solicitado às crianças que segurassem o cordel com o polegar e o indicador de forma a desenvolver o movimento de pinça.

Figura 25.

Atividade de pintura do cartucho com o cordel



Relacionada com a temática anterior, as crianças elaboraram a decoração de uma castanha com bolinhas de papel crepe (Figura 26). As funções desta atividade foram rotativas em que oito crianças, de cada vez, decoravam a sua castanha enquanto que outras quatro ajudavam a fazer bolinhas de papel crepe. Atendendo ao facto de a maioria das crianças nunca ter realizado atividades deste género, foi necessário explicar e demonstrar como se faziam bolinhas de papel crepe. Assim, o grupo aprendeu como se faziam as bolinhas e evidenciaram muito interesse no decorrer da presente atividade, pois é essencial propiciar um clima de segurança e de confiança ao longo da tarefa (Le Boulch, 1985).

Figura 26.

Atividade de decoração de uma castanha com bolinhas de papel crepe



A atividade de confeccionar um gorro de Pai Natal através do tear, surgiu após a leitura da história “Uma Prenda de Natal”, de Uma M. Christina Butler, no âmbito da temática do Natal.

Considerando que é nesta faixa etária que a criança diminui o movimento do ombro e cotovelo e aumenta a capacidade de executar movimentos refinados do pulso com os dedos (Serrano & Luque, 2015), incrementou-se a presente atividade. Assim sendo, esta realizou-se em duas etapas. A primeira etapa concerne à explicação/exemplificação de como fazer o tear (Figura 27), sendo que o grupo necessitou de ajuda para enfiar a linha na agulha de plástico. À medida que estes finalizavam o seu tear, eu levava-os para casa e cosia-os, ficando com o formato de um gorro. Como os gorros já estavam cosidos, passou-se para a etapa seguinte, que consistiu na decoração do gorro do Pai Natal com algodão (Figura 28).

Ao tocarem no algodão muitas fizeram comentários tais como “é fofinho”, “oh, faz cócegas”, “é algodão doce? Podemos comer?”. À criança que perguntou se era algodão doce e se poderia comer expliquei logo que não era algodão doce e que não se poderia comer.

(Diário de bordo, 20 de novembro de 2018)

Figura 27.

Realização do tear



Figura 28.

Gorro de Pai Natal



No âmbito da mesma temática que a atividade anterior, as crianças decoraram enfeites natalícios com recortes de cartolina metalizada, nomeadamente, bolas, sinos e botas (Figura 29). É de salientar que estes três elementos foram colocados à escolha das crianças, sendo que cada um escolheu um destes símbolos natalícios para decorar e também os recortes das cartolinas foram previamente disponibilizados.

Teve-se como objetivo nesta atividade observar o movimento de pinça, nomeadamente, ao apanhar os recortes da cartolina metalizada e a respetiva colagem nos símbolos natalícios selecionados, pois é na educação pré-escolar que também são notadas as dificuldades que as crianças manifestam no apanhar e no colar (Serrano & Luque, 2015).

Figura 29.

Enfeites natalícios decorados



Após a visualização da peça de teatro de fantoches da “história Rena de Nariz Vermelho” (adaptada por mim), as crianças fizeram o decalque das suas mãos, numa folha branca A4 com tinta castanha, para a criação da rena. Após secar, cada criança decorou a sua rena, fazendo o nariz com uma bola de papel crepe vermelho e a restante decoração foi realizada a gosto de cada criança, sendo que para o efeito foram disponibilizados diversos materiais à escolha (Figura 30).

Salienta-se que a decoração da rena era composta por pequenos objetos, sendo necessário as crianças apanharem os objetos com o polegar e o indicador (pinça). Segundo Serrano e Luque (2015) é nesta faixa etária que há um enorme aumento na força da prensão palmar, pinça e tripóide.

Figura 30.

Elaboração da rena Rodolfo



5.4.3.3 Estimular a coordenação motora através de movimentos finos de controlo e destreza

A criança quando desenha e pinta está a estimular a coordenação motora, na orientação que estabelece entre o seu braço e a sua visão que permitirá realizar movimentos finos de controlo e destreza. É no início do desenho infantil que a criança se apercebe da existência de uma ligação entre o traço e o seu gesto, dando assim o início a uma longa aprendizagem que, em conjunto com o desenvolvimento motor, levará a criança a disciplinar o seu gesto (Fialho, 2019).

Com o objetivo de estimular a coordenação motora através de movimentos finos de controlo e destreza, foram promovidas atividades de desenho, desenho de continuidade e teatro de fantoches, na medida em que a criança desenvolve a motricidade fina quando manipula o fantoche.

No dia da alimentação foram concretizadas duas atividades. Considerando que as crianças comunicam através do desenho e da pintura aquilo que conhecem do seu mundo (Hohmann & Weikart, 2003), a primeira atividade compreendeu desenhar o seu prato/alimento preferido (Figura 31). Com a execução da atividade anterior, pude compreender, um pouco, as preferências alimentares das crianças. A segunda consistiu

em desenhar um ou vários alimentos saudáveis (Figura 32). Ambos os desenhos foram coloridos com cores de pau.

Figura 31.

Alimento preferido: Cenoura



Figura 32. Desenho de alimentos saudáveis: Pera, Laranjas, Maçã e Banana



No âmbito da exploração da temática do Natal foi concretizada a visualização da peça de teatro de fantoches da história da Rena de Nariz Vermelho, adaptada por mim,

que se efetuou em dois momentos. O primeiro momento foi o contar da história realizada por mim em conjunto com a Educadora Cooperante, sendo que no final da peça foi colocada a canção do Rodolfo. O segundo momento foi o reconto da história feito pelas crianças (Figura 33), dado que a expressão dramática ajuda eficientemente a criança no seu processo de desenvolvimento bio-psico-socio-motor (Sousa, 2017). Para além do referido, as crianças realizaram um desenho da sua personagem preferida da história. Nesta parte as crianças poderiam desenhar mais do que uma personagem (Figura 34).

Figura 33.

Reconto da história feito pelas crianças



Figura 34.

Desenhos das personagens preferidas da peça de teatro



Ainda acerca da temática do Natal, o grupo realizou um desenho de continuidade a partir do gorro de Natal feito com o tear. Cada criança desenhou o seu Pai Natal e coloriu com lápis de pau a seu gosto (Figura 35).

Refira-se que esta atividade tal como todas as atividades de desenho desenvolveu a coordenação viso-manual que é fundamental na coordenação fina (Le Boulch, 1985).

Figura 35.

Desenho de continuidade



5.4.4 Fases do projeto

O cronograma infra apresentado (Figura 36) distingue as diferentes etapas pelas quais este projeto de investigação-ação passou, ou seja, as etapas desde a concepção do mesmo até a sua concretização. É de suma importância referir que este projeto foi desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica, no âmbito da unidade curricular da Prática Pedagógica I, em valência de EPE.

Figura 36.

Cronograma referente às fases do projeto

| CRONOGRAMA | | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------------------|---------|-----|----------|-----|-----|----------|-----|---------|-----|------|------|
| FASES DO PROJETO | PROCEDIMENTOS | DURAÇÃO | | | | | | | | | | |
| | | OUTUBRO | | NOVEMBRO | | | DEZEMBRO | | JANEIRO | | | |
| | | Semanas | | | | | | | | | | |
| | | 1.ª | 2.ª | 3.ª | 4.ª | 5.ª | 6.ª | 7.ª | 8.ª | 9.ª | 10.ª | 11.ª |
| PLANEAR | Observação e recolha de dados | | | | | | | | | | | |
| | Identificação do problema | | | | | | | | | | | |
| | Revisão preliminar | | | | | | | | | | | |
| | Delineação das Estratégias | | | | | | | | | | | |
| AGIR | Operacionalização das estratégias | | | | | | | | | | | |
| REFLETIR | Recolha e análise de dados | | | | | | | | | | | |
| AVALIAR | Avaliação final do processo | | | | | | | | | | | |
| DIALOGAR | Apresentação do projeto | | | | | | | | | | | |

A prática pedagógica desenrolou-se durante nove semanas. Nestas semanas foram postas em prática as cinco fases do projeto de investigação-ação, mais concretamente, a fase de planejar, a fase de agir, a fase de refletir, a fase de avaliar e a fase de dialogar.

Neste contexto, a fase de planejar englobou os procedimentos da observação e recolha de dados; da identificação do problema; da revisão literária preliminar e da delineação das estratégias. A fase de agir compreendeu a operacionalização das estratégias. A fase de refletir envolveu a recolha e análise de dados. A fase de avaliar abrangeu a avaliação final de todo o processo. Por fim, sucedeu a fase de dialogar em que foi realizada a apresentação do projeto implementado.

Em relação às semanas patentes no cronograma, os dias 8, 9 e 10 de outubro referem-se à primeira semana, 15, 16 e 17 de outubro à segunda semana, 22, 23 e 24 de outubro à terceira semana, 29, 30 e 31 de outubro à quarta semana, 5, 6 e 7 de novembro à quinta semana, 12, 13 e 14 de novembro à sexta semana, 19, 20 e 21 de novembro à sétima semana, 26, 27 e 28 de novembro à oitava semana e 3, 4 e 5 de dezembro à nona semana. No que tange à décima semana, realizou-se a avaliação final de todo o processo. Finalmente, na décima primeira semana procedeu-se à apresentação do projeto na unidade curricular de Projeto de IA.

5.4.5 Avaliação do processo

O educador ao avaliar analisa a qualidade da oferta formativa e compreende se essa vai ao encontro das necessidades da criança, tendo em conta ao seu bem-estar e implicação das mesmas nas atividades em desenvolvimento. Ao avaliar o desenvolvimento de uma criança, o educador não se pode limitar a inventar competências

que obteve ou que está a alcançar. Deste modo, o educador precisa estar atento ao desenvolvimento destas, através de uma visão flexível integrando, ao mesmo tempo, as áreas curriculares. Neste sentido, é fundamental desenvolver capacidades educativas e desenvolvimentais (Portugal, 2012).

No decorrer e após a aplicação das estratégias deste projeto de investigação-ação, foi possível verificar uma melhoria no desenvolvimento da motricidade fina do grupo da Sala da Pré 2. Tendo novamente em atenção as competências do desenvolvimento da motricidade fina da faixa etária dos 4/5 anos é possível afirmar que houve uma diminuição na utilização dos movimentos dos ombros e dos cotovelos, a maioria das crianças executa a combinação dos movimentos do pulso com os dedos, alguns conseguem segurar com três dedos um lápis ou uma caneta, e também alguns já seguram corretamente na tesoura, fazendo pequenos cortes e precisos.

Contudo, apesar destas competências serem exetáveis para crianças entre os 4/5 anos, é necessário considerar que cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento. Este desenvolvimento de competências das crianças mais pequenas depende da situação ou circunstâncias. Daí o educador não deve trabalhar ou exercitar tanto aquilo que é expectável que uma criança de determinada idade realize (Portugal, 2012).

Quanto aos sinais indicadores de dificuldades da motricidade fina, que tinham sido anteriormente apurados, é possível asseverar que alguns deixaram de ser verificados na maioria do grupo, sendo estes: a dificuldade em abotoar os botões da bata, apertar os atacadores ou dar nós. As crianças que já realizavam sozinhas ajudavam as que não conseguiam; ainda foi possível denotar uma melhoria na pintura, pois algumas crianças demonstravam mais cuidado, apresentando desenhos limpos.

Finalizo ao realçar que esta problemática deverá ter continuidade para as crianças poderem alcançar mais competências. O desenvolvimento deste trabalho não cabe apenas à Educadora Cooperante, mas também à comunidade educativa.

5.5 Momentos de aprendizagem

Ao longo da prática pedagógica foram diversos os momentos de aprendizagem potencializados com o grupo da Sala da Pré 2 e todos estes foram ao encontro dos objetivos presentes nas OCEPE.

Para além do referido, salienta-se que nestes momentos foram tidos em consideração alguns aspetos, nomeadamente, as características, as potencialidades e as necessidades das crianças, de forma a proporcionar o desenvolvimento do grupo.

Os momentos de aprendizagem propiciados ao grupo da Sala da Pré 2 tiveram como base a aprendizagem ativa e significativa. Deste modo, estas aprendizagens serviram para as crianças lembrarem conhecimentos já esquecidos ou adquirirem novos. Em todas estas aprendizagens desenvolvidas a criança foi sempre o centro da aprendizagem, sendo sempre esta a contribuir para a construção da sua aprendizagem.

5.5.1 Vou aprender os comportamentos que devo ter!

Nestas atividades, o grupo da Sala da Pré 2 relembrou/aprendeu algumas regras de comportamento de uma forma dinâmica. Algumas crianças pertencentes a este grupo evidenciavam muitas dificuldades nas regras de convivência social o que levou à criação de atividades que potencializassem esta temática.

Com o intuito de desenvolver esta temática e colmatar deste modo esta dificuldade evidenciada pelo grupo foram empregues duas atividades. A primeira atividade foi a elaboração de um livro com ilustrações intitulado “Regras do bom comportamento”. A segunda foi a distinção entre o bom e o mau comportamento através de placas e imagens.

No que alude à primeira atividade, esta foi iniciada pela visualização das imagens de um livro “O divertido livro do bom comportamento” de Philippe Jalbert (Figura 37), sendo que apenas foram mostradas as imagens que se adequavam ao comportamento manifestado pelo grupo, isto é, com base no que foi observado foi possível verificar quais eram os comportamentos negativos que o grupo mais salientava. Assim, à medida que as imagens eram visualizadas o grupo de crianças, à vez, respondia o que estava a acontecer naquela imagem e se representava um bom ou mau comportamento e explicava o porquê?

Assim questionei: -o que podemos observar na imagem? a criança A respondeu: -o coelho está a brincar com os lápis e ainda questionei: -Vocês acham que devemos brincar com o nosso material escolar? e logo a criança B respondeu: -Não! Porque pode estragar e os nossos pais têm de comprar mais!

(Diário de Bordo, 23 de outubro de 2018)

É de extrema importância que o educador proporcione à criança oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas. Deste modo, sob a

orientação do educador, as crianças deverão ser estimuladas a potencializarem competências relevantes para o seu crescimento linguístico. Para isto é fundamental que as crianças saibam ouvir, falar e a expressar-se adequadamente conforme os contextos e os objetivos da situação (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Figura 37.

Livro “O divertido livro do bom comportamento”, de
Philippe Jalbert



É competência do educador promover estratégias que ajudem as crianças a desenvolver a sua sensibilidade estética, a sua consciência cívica e ecológica, como também a organizar o seu pensamento, a tomar consciência do mundo que a rodeia e a fortalecer as suas aptidões naturais, estimulando o seu interesse e a sua curiosidade em diversos aspetos e domínios (Martins & Mendes, 2012). Nesta perspetiva após a visualização de algumas imagens do livro, o grupo da Sala da Pré 2 iniciou a elaboração das imagens do seu livro das “Regras do bom comportamento”, por sugestão da Educadora Cooperante e por escolha das crianças alguns pintaram imagens outros fizeram desenhos relativos a uma regra previamente designada. Nesta atividade foram tidas em consideração as preferências das crianças, uma vez que algumas preferem desenhar do que pintar e vice-versa. Também, foram as crianças que escolheram a regra que gostariam de pintar/ desenhar.

É de referir que esta atividade foi o culminar de três dias da prática pedagógica, sendo que se fosse efetuada num só dia o grupo iria demonstrar desinteresse e cansaço por estar a realizar a mesma tarefa. Neste contexto, como a atividade foi realizada em dois dias, sendo que no terceiro dia foi feita a visualização do resultado final do livro. No geral o grupo demonstrou interesse e empenho para a realização da mesma.

Pode-se proceder à visualização de algumas imagens dos desenhos e das pinturas das crianças presentes na Figura 38.

Figura 38.

Desenhos e pinturas das regras



Finalmente, quando todas as crianças terminaram de colorir ou desenhar a sua regra, foram agrupadas todas as folhas construindo desta forma o livro. A capa do livro (Figura 39) foi elaborada por mim, de forma a ter o meu contributo também presente e uma recordação minha para as crianças. Posteriormente, foi apresentado o resultado final às crianças sendo que voltamos a rever todas as regras patentes no livro.

Ressalta-se que este livro foi colocado na área da leitura sendo que as crianças poderiam consultar e construir histórias a partir da visualização das imagens. O referido anteriormente, foi verificado ao longo da prática pedagógica e foi possível notar a alegria das crianças ao visualizarem o seu trabalho e o dos colegas exposto.

Figura 39.

Capa do livro “Regras do bom comportamento”



A partir da visualização do resultado do livro foi implementada outra atividade, atendendo que o educador deve promover aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social que desenvolvam o respeito pelo outro e pelas suas crenças, numa atitude de partilha e de responsabilidade social bem como respeitar a diversidade e cooperar com os outros (Silva et al., 2016). Neste seguimento, a atividade envolveu a observação de imagens que ilustravam comportamentos adequados e inadequados, exemplos na Figura 40, cujo objetivo era a distinção entre os dois tipos de comportamentos.

Neste sentido, distribuiu-se a cada criança uma placa com duas faces, feliz e triste (Figura 41), cada uma com significado diferente, isto é, se a imagem mostrasse um comportamento inadequado o grupo de crianças tinha de expor a face triste, caso apresentasse um comportamento adequado tinham de mostrar a face feliz.

Salienta-se que com a realização desta atividade pude constatar que a maioria das crianças conseguia distinguir os comportamentos adequados dos comportamentos inadequados, contudo estes não aplicavam no seu quotidiano. Deste modo, partiu-se desta atividade para reforçar os comportamentos adequados, através do reforço positivo e

explicar os efeitos dos comportamentos inadequados, por meio de exemplos de situações que já tinham ocorrido na sala.

Figura 40.

Exemplo de comportamentos



Figura 41.

As duas faces da placa



5.5.2 O outono chegou!

De forma inserir a temática do outono foi questionado ao grupo qual era a estação que se encontravam?

Algumas das crianças responderam que estávamos no “Halloween” e eu expliquei que o Halloween não era uma estação, mas uma data/dia comemorativo, assim como o Natal. Depois, a criança D respondeu: - estamos no outono!

(Diário de bordo, 31 de outubro de 2018)

Neste contexto foi apresentado o livro “A Festa das Estações: Bem-vindo, Outono”, de Anne Passchier (Figura 42), que relata a preparação dos animais para o frio em que guardam a comida e constroem ninhos. A produção literária coloca à disposição da criança um legado de símbolos que, quando ativados, direcionam não só a uma identificação e exploração das imagens bem como a sua analogia representativa (Mesquita, 2010). Assim sendo, Azevedo e Balça (2016) afirmam que a literatura infantojuvenil familiariza os seus leitores com o mundo, um espaço diversificado no qual se realça a experiência humana. Nesta sequência Azevedo e Souza (2012) mencionam que do ponto de vista didático-pedagógico o “contar” e “ler histórias” podem colaborar para que a criança se aproprie e aperfeiçoe a utilização de capacidades psíquicas capazes de aumentar o seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Posto isto, foram feitas questões ao grupo com o intuito de compreender se as crianças tinham percebido o conteúdo da história. Entre as questões que foram concretizadas, salienta-se a seguinte: “Os animais estavam a procurar alguma coisa?” uma das crianças respondeu:

- Sim, estavam à procura de comida! E eu questioneei: - Porquê? e a criança E respondeu: - Porque, estavam com fome! Outra criança respondeu: - por causa do inverno.

(Diário de bordo, 31 de outubro de 2018)

Figura 42.

Livro “A Festa das Estações: Bem-vindo, Outono”,
de Anne Passchier



Posteriormente, com um grupo de 4 crianças foi executada outra atividade. Para a realização desta foi solicitado aos pais, no dia anterior, que as crianças trouxessem algumas folhas para fazer carimbagem. É de referir que foram poucas as crianças que trouxeram, contudo isto não foi um obstáculo, pois por segurança levei algumas folhas. Salienta-se que com o sucedido, pude compreender a essencialidade dos recados serem dados com alguma antecedência e sobretudo pedir às crianças para relembrar aos pais.

Deste modo, as crianças escolheram a folha que queriam carimbar e a cor (Figura 43).

Realça-se que esta atividade foi realizada de forma rotativa, ou seja, quatro crianças faziam a atividade enquanto que as restantes estavam divididas pelas áreas e depois trocavam.

No decorrer desta atividade as crianças demonstraram curiosidade para observar o resultado final, percebeu-se que para alguns foi a primeira vez que estavam a efetuar uma atividade deste género. Neste sentido, as artes plásticas envolvem principalmente atividades de expressão, fruição, experimentação e a descoberta que, por sua vez, constituem pilares sobre os quais edificar-se-ão tanto as aprendizagens futuras como também a própria personalidade da criança (Godinho & Brito, 2010).

Figura 43.

Carimbagem de folhas



5.5.3 Hora de contar!

A introdução das noções matemáticas deve ser realizada muito precocemente, notadamente, na EPE. Os conceitos matemáticos alcançados nos primeiros anos influenciarão indubitavelmente as aprendizagens subsequentes, na medida em que é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Tendo em conta o pressuposto anterior e as observações efetuadas na sala da Pré 2 foi empregue a presente atividade, uma vez que, o grupo manifestou dificuldades quanto à contagem.

Esta atividade foi rotativa sendo feita por grupos, isto é, enquanto uns brincavam pelas áreas outros executavam a atividade. O objetivo desta atividade era as crianças

contarem quantas folhas cada cartão tinha e colocar o número pertencente. Pode-se analisar um exemplo de um cartão na Figura 44.

A partir desta atividade, pude constatar que a maioria das crianças não sabe contar nem associar os números, pois nos cartões onde estava por exemplo uma folha colocaram 7, depois na contagem contavam 1,2,3,4,8,9, não fazendo a sequência correta.

(Diário de bordo, 30 de outubro de 2018)

Figura 44.

Cartão de contagem do n.º 5



5.6 A comunidade educativa como fonte de aprendizagem na Educação Pré-Escolar

5.6.1 Ação educativa implementada em comunidade

De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais

para o desenvolvimento desse processo. Assim, atribui-se à família e à comunidade o papel de agentes interventores essenciais do processo educativo (Magalhães, 2007).

É fulcral que haja uma interação positiva entre a escola e a família, de modo a desenvolver-se uma relação colaborativa e assim promover o sucesso educativo das crianças (Sousa & Sarmiento, 2010). As mesmas autoras referem que “a educação compete, simultaneamente e sem subalternidades, a pais, professores e sociedade em geral” (p. 148), ou seja, o sucesso das crianças não depende somente da família e da escola também depende da comunidade, pois estas aprendem enquanto crianças, filhos e cidadãos e, por este motivo, cabe a estes três agentes promover a aprendizagem.

Deste modo, a comunicação entre as famílias e a equipa da sala é um processo contínuo que deverá ser sustentado, empregando-se atividades e instrumentos diferenciados capazes de promover a voz de todas as famílias (Oliveira-Formosinho, 2018). Neste contexto, em conjunto com a colega professora estagiária da sala da Pré 3, foi realizado uma atividade que envolvesse a comunidade. No início, as educadoras de ambas as salas informaram que não é usual juntarem ambas as salas para atividades conjuntas, contudo, deram-nos a autorização para a poder realizar.

Para a concretização da atividade, solicitou-se previamente aos pais, que trouxessem rolos de papel higiénico e de cozinha e que em casa, com as suas crianças fizessem um enfeite de Natal com material reciclável. Os pais e a escola colaboraram imenso na recolha de rolos de papel higiénico e de cozinha. Após reunirem-se os rolos de papel suficientes, no dia 4 de dezembro de 2018, foi montada e pintada a árvore de Natal reciclável feita a partir de rolos de papel higiénico, como é possível constatar na Figura 45.

Figura 45.

Montagem e pintura da árvore de Natal



No dia seguinte, 5 de dezembro de 2018, já se encontravam na sala os enfeites (Figura 46) de todas as crianças. Assim, neste mesmo dia, o grupo da Sala Pré 2 e da sala Pré 3, pegaram os seus enfeites de forma organizada, e colocaram-nos na árvore. Nesta parte, tanto eu como a colega estagiária auxiliámos as crianças a colocar o seu enfeite, visto que, era necessário agrafar à árvore (Figura 47). O resultado foi muito atrativo e original (Figura 48). É de salientar, que na construção da árvore foi tida em consideração a altura das crianças, de modo, a que esta ficasse acessível.

Com a concretização desta atividade, foi possível denotar o orgulho e a felicidade que as crianças tinham ao mostrar o seu enfeite e também pelo facto de ter sido realizado em conjunto com os seus pais. Os próprios pais também evidenciaram muito empenho e interesse pela realização do mesmo, sendo que os resultados dos enfeites foram muito criativos e atrativos.

As crianças faziam comentários tais como: - Eu fiz o meu enfeite com a minha mãe! - Eu fiz o meu com o meu pai! - Olha o meu enfeite!

(Diário de bordo, 5 de dezembro de 2018)

Figura 46.

Enfeites



Figura 47.

Colocação dos enfeites na árvore



Figura 48.
Árvore enfeitada



5.7 Reflexão crítica à prática pedagógica no grupo da Sala da Pré 2

O educador, enquanto profissional da educação, deve refletir acerca da função que desempenha, analisando as suas práticas à luz dos saberes que possui e questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve, de modo a aprofundar os métodos e os resultados, os pontos fracos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação (Roldão, 1999, p.116). Para isto é fundamental que o EI tenha um conhecimento multidimensional, uma coerência entre as opções curriculares, o grupo de crianças e a sua cultura circundante, uma elevada capacidade de resposta aos imprevistos que possam ocorrer e a consciência da ação concretizada e os efeitos que esta provoca (Mesquita-Pires, 2007).

Neste contexto, a presente reflexão visa a análise da prática pedagógica realizada na valência de EPE. Sustentando-se na Lei Quadro da EPE (Lei n.º 5/97) de 10 de fevereiro, a EPE refere-se à primeira fase da educação básica no processo de educação ao longo da vida, tornando-se complementar da ação educativa da família e deve ajudar na formação e evolução equilibrada da criança.

Deste modo, atendendo aos pressupostos estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e nas OCEPE orientou-se a intervenção pedagógica com o grupo da Sala da Pré 2 pretendendo-se desenvolver as suas capacidades.

Todas as atividades propostas ao longo da prática pedagógica tiveram em atenção as temáticas sugeridas pela Educadora Cooperante. Assim, as planificações elaboradas foram neste sentido, contudo todas elas detiveram um caráter flexível, sendo adaptadas conforme ao que era pertinente e indispensável para o grupo de crianças. Na construção da planificação eram propostas diversas atividades, sendo que nem todas eram realizadas, pois tinham em atenção o ritmo de cada criança. Esta construção foi sempre ao encontro das Áreas de Conteúdo e competências das OCEPE. As Áreas de Conteúdo que foram trabalhadas foram: a Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Antes de iniciar qualquer atividade era sempre tido em atenção os conhecimentos prévios que as crianças possuíam em relação a uma determinada temática, pois é “fundamental conhecer-se o melhor possível a estrutura cognitiva prévia de um educando e basear a sua educação neste conhecimento” (Valadares & Moreira, 2009, p. 15). A seleção dos materiais para a realização das atividades foi feita de forma a proporcionar experiências variáveis, estando em contacto direto com os objetos, isto é a “tarefa prática

fornece à criança uma motivação genuína; dá-lhe a experiência directa das coisas; põe-na em contacto com as realidades” (Dewey, 2002, p. 30).

No decorrer desta prática pedagógica sempre foi proporcionado ao grupo um clima acolhedor e de confiança dado que, “o estabelecimento de um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas, parece constituir um factor extremamente contributivo para a qualidade da acção educativa” (Dean, 1992; Marchesi & Martín 1998, citados por Morgado 2004, p. 97). Neste contexto durante a realização das atividades sempre foi feito um *feedback* positivo às crianças de forma a motivá-las, pois com a retroalimentação positiva a criança sente o seu esforço valorizado (Pérez, 2009).

A dificuldade mais sentida no decorrer desta prática pedagógica foi, sem dúvida, o comportamento do grupo, porém este receio foi diminuindo ao longo do estágio. A Educadora Cooperante afirmou que ter grupos difíceis só nos ajuda a preparar para o futuro enquanto profissionais desta área. Neste sentido, ao longo dos momentos realizados no grupo da Sala da Pré 2 houve uma oscilação entre atitudes firmes e carinhosas, de forma a tornar o ambiente propício para o desenvolvimento de aprendizagem, pois se pretendemos contribuir para o desenvolvimento de cidadãos participativos desde os anos da infância, nós profissionais da educação, temos de construir nas instituições de educação de infância um quotidiano dialogante, onde a prática de escutar os outros é sustentada e onde escutar as crianças não é um processo seletivo de que nos interessa ouvir, contudo é um processo aberto, considerado como essencial, desafiante e ético (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Desde o início, o grupo da Sala da Pré 2 expressou um carinho enorme, que foi aumentando ao longo deste estágio.

De acordo com Alves (2002), “A educação é um caminho e um percurso” (p. 9). Nesta linha de pensamento a minha prática pedagógica esteve sempre voltada para as crianças, sendo que estas desempenhavam um papel central em todas as ações pedagógicas, pois como sabemos a criança deverá sempre ser o ator principal da aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2018). Esta experiência foi ao mesmo tempo um desafio e uma motivação para alcançar os meus objetivos.

Finalizado este desafio, posso afirmar, sem dúvida, que as reflexões diárias feitas nos diários de bordo foram uma ferramenta essencial para todo o processo desta prática.

Entretanto, é com muita emoção e orgulho que relembro todos os momentos passados com o grupo da Sala da Pré 2 e o quanto estas crianças ficarão presentes tanto

na minha memória como no meu coração. Juntos lutámos e empenhamo-nos para conseguir alcançar aprendizagens. Foi muito gratificante observar a evolução destas crianças e perceber que contribuí para tal, este sentimento só pode perceber quem realmente ama aquilo que faz.

Em suma, esta prática pedagógica foi sem dúvida uma mais-valia para a minha formação enquanto futura educadora, pois contribuiu tanto para o meu enriquecimento pessoal como para o profissional. Compreendi melhor o funcionamento de uma sala da EPE. O receio manifestado no início da prática foi colmatado e só me preparou para o futuro, pois como sabemos não existem grupos perfeitos, tal como não existem crianças iguais; cada criança é única e especial.

Capítulo 6: Intervenção pedagógica no 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2012, p. 55).

Este capítulo tem como intuito descrever e refletir acerca da intervenção pedagógica concretizada na EB1/PE/C da Ribeira Brava. Nesta, exerci funções inerentes ao professor do 1.º CEB, no papel de estagiária, numa turma de 3.º ano com alunos de idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, entre o dia 11 de março e o dia 29 de maio de 2019. Esta prática pedagógica teve uma carga horária de cento e trinta e cinco horas, dispostas em cinco horas semanais, três dias por semana (segunda, terça e quarta). Neste capítulo não será realizada a caracterização da instituição e do meio envolvente, dado que foram os mesmos da intervenção pedagógica na valência de EPE. Assim, apenas será concretizada a caracterização do grupo de crianças bem como algumas características das suas famílias, a maior dificuldade evidenciada pelo grupo. Daí ser indispensável a implementação de um projeto de investigação-ação bem como as estratégias com o objetivo de o colmatar/melhorar. No fim procede-se a avaliação do mesmo com o intento de verificar os resultados/melhorias. Ademais das atividades executadas no âmbito deste projeto, apresenta-se outros momentos de aprendizagem e a atividade com a comunidade educativa que contemplou a interação da turma do 3.º B com a comunidade educativa circundante. Ulteriormente, reflete-se todo o percurso efetuado nesta prática pedagógica.

6.1 3.º Ano Turma B

6.1.1 Caracterização da sala

A sala de aula deverá ser entendida como um “espaço acolhedor livre, de interação do grupo formado por (crianças) alunos e professor, todos diferentes entre si do ponto de vista intelectual, social, experiência, com o objectivo de adquirir conhecimentos, produzir conhecimentos, formar competências e hábitos” (Peterson, 2003, p.78). Ainda, nesta perspetiva Cosme (2018) ressalta que este cenário deverá ser promotor de uma “pluralidade de soluções que sejam congruentes com a necessidade do trabalho cooperativo, a autonomia dos alunos ou as atividades diferenciadas” (p. 77).

A sala do 3.º B era partilhada com outra turma que utilizava a sala no turno da manhã, enquanto o 3.º B usava no turno da tarde (iniciando às 13h30 e terminando às 18h30) (Figura 49 à 52).

Figura 49.

Sala do 3.º B



A sala detinha uma boa organização, com os armários encostados à parede, permitindo a livre circulação dos alunos pela sala e tornando-a espaçosa.

A disposição das mesas e das cadeiras nesta sala encontravam-se por filas. Contudo ressalta-se que esta disposição era alterada sempre que fosse necessário. Segundo Cardoso (2013) um “professor nunca se deve esquecer que o principal objectivo da disposição dos lugares é a comunicação fazer-se com mais facilidade” (p. 202).

Figura 50.

Espaço para afixar informações e trabalhos elaborados



No lado esquerdo e ao fundo da sala constavam os placares, onde eram afixados algumas informações e os trabalhos elaborados pelos alunos das duas turmas que utilizavam a sala.

Figura 51.

Quadro de ardósia da sala



O quadro de ardósia localizava-se à frente da sala, no centro, de forma a que todos os alunos conseguissem visualizar.

Junto ao quadro havia um banco com o intuito de auxiliar as crianças mais baixas a alcançarem as extremidades superiores.

Figura 52.

Arrumação do material



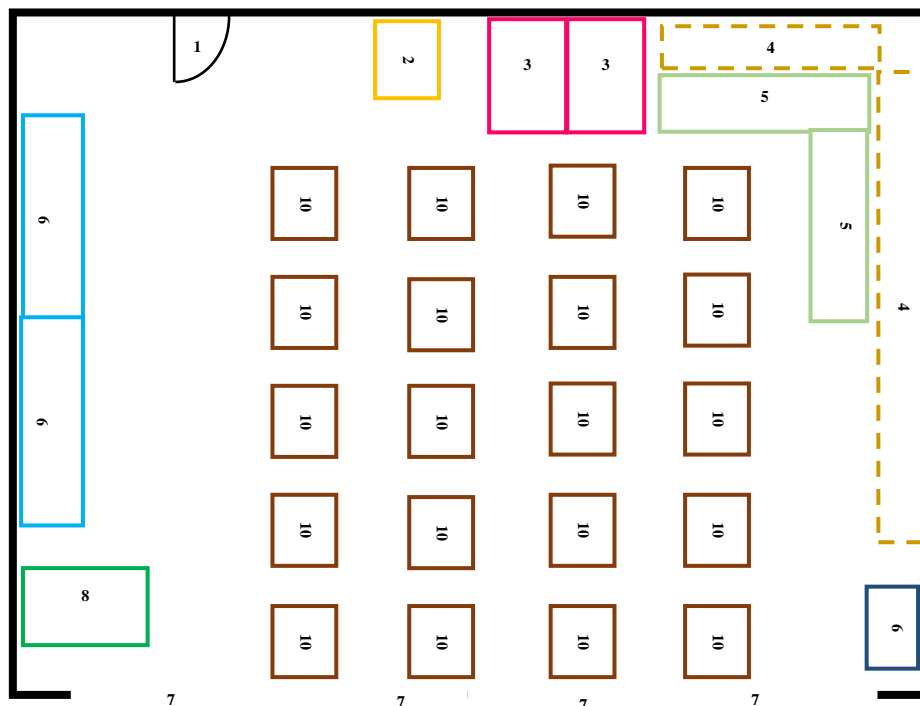
Para a arrumação da sala, esta tinha dois armários utilizados por ambas as turmas, onde continha diversos materiais: blocos de cartolinas, folhas brancas, folhas pautadas e quadriculadas. Os cadernos e livros dos alunos estavam arrumados num suporte que estava colocado por cima de uma mesa, estando assim ao alcance de todos os alunos. Ao fundo da sala havia uma estante com material da Professora Cooperante.

Salienta-se que o único ponto negativo presente na sala é o facto de ter muita luz natural, visto que possui quatro janelas com vista para o exterior, o que por vezes, dificultava a visibilidade do quadro.

Para uma melhor visualização da organização da sala construiu-se a planta infra apresentada (Figura 53).

Figura 53.

Planta da sala do 3.º B



Legenda:

1. Porta
2. Mesa para outras atividades
3. Armários
4. Placar
5. Mesas com os cadernos e livros dos alunos
6. Estante
7. Janelas
8. Secretária da professora
9. Quadro
10. Mesas dos alunos

6.1.2 Caracterização da turma e das suas famílias

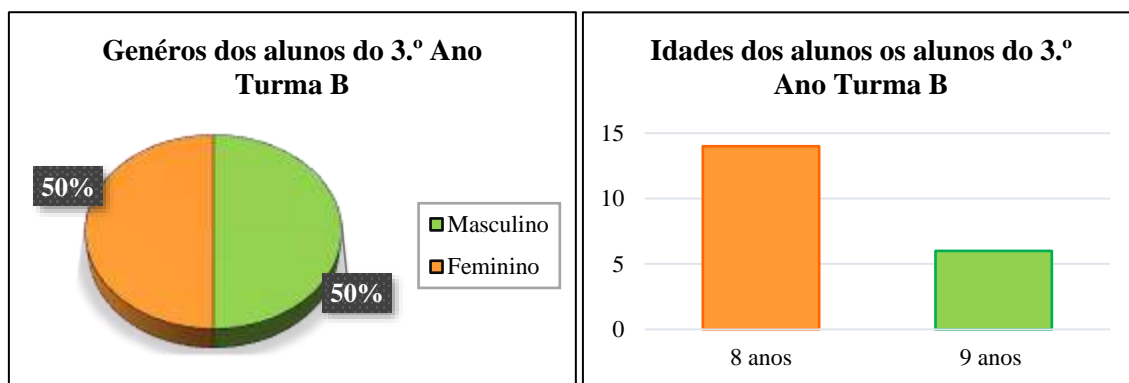
Para que haja harmonia na sala de aula é fundamental que o professor promova um bom clima social. Este clima é caracterizado por ser caloroso, agradável e propício à

aprendizagem, sendo que neste os alunos são amigos uns dos outros, sentem-se aceites, encorajados, apoiados e em segurança (Silva & Lopes, 2015b).

A turma do 3.º B era composta por 20 alunos, sendo dez do género masculino e dez do género feminino, todos na faixa etária entre os 8 e os 9 anos, como se pode observar no Gráfico 4.

Gráfico 4.

Género e idades dos alunos do 3.º Ano Turma B



De acordo com o Plano Anual de Turma (PAT), existem quatro casos acompanhados pela Educação Especial (EE). Salienta-se que destes alunos, três possuem Dificuldades de Funcionamento Intelectual, sendo que destes três, dois já repetiram o 2.º ano de escolaridade deste ciclo e ainda um aluno com Perturbação Específica da Aprendizagem.

No geral a turma é empenhada e trabalhadora, todavia muito incumpridora das regras estabelecidas.

De forma a distribuir tarefas, todas as semanas é eleito um chefe e um subchefe, sendo que também é selecionado um suplente para cada uma destas funções. Estes suplentes encarregam-se da sua função quando os discentes eleitos faltam ou caso a Professora Cooperante ou a professora estagiária solicitasse ajuda na distribuição dos materiais. As tarefas destes alunos eram: o chefe encarregava-se de distribuir os cadernos diários e o subchefe os manuais. Salienta-se que esta escolha fica exposta na sala de forma a todos os discentes terem acesso à mesma.

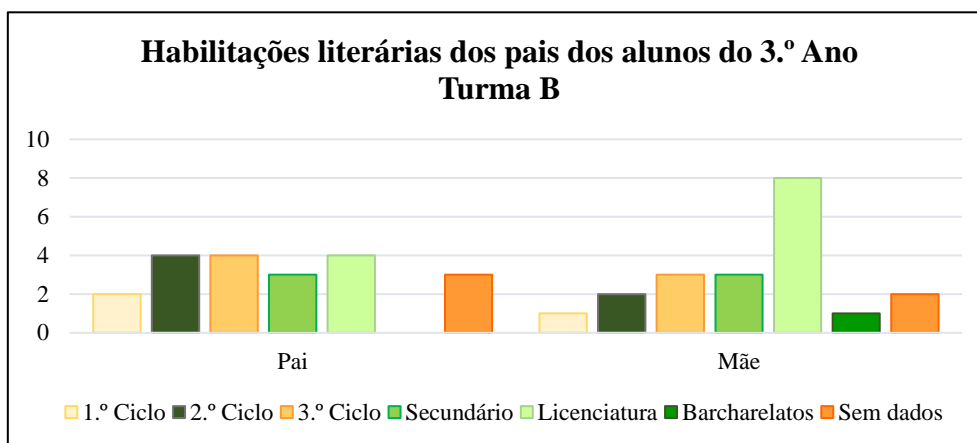
Relativamente à família dos alunos desta turma, é essencial conhecer os seus ambientes educativos e profissionais, uma vez que o docente deverá ter uma “preocupação de comunicar de acordo com o público-alvo. Para pais menos instruídos,

será uma; para pais mais instruídos, será outra” (Cardoso, 2013, p. 328). Deste modo, a caracterização sociológica das famílias foi efetuada, tendo por base os dados fornecidos pelo diretor da instituição educativa, onde foi possível reunir dados relativos às habilitações literárias e as profissões dos pais.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais dos alunos do 3.º Ano da Turma B, há variações desde o 1.º ciclo até a licenciatura e bacharelatos, contudo subsiste uma elevada incidência de pais que possuem Licenciatura. Seguidamente, há maior incidência no 3.º ciclo, 2.º ciclo e Secundário, como é possível observar no Gráfico 5. Com estes dados é possível asseverar que as famílias dos alunos do 3.º Ano da Turma B dispõem de um nível médio/alto quanto às habilitações literárias.

Gráfico 5.

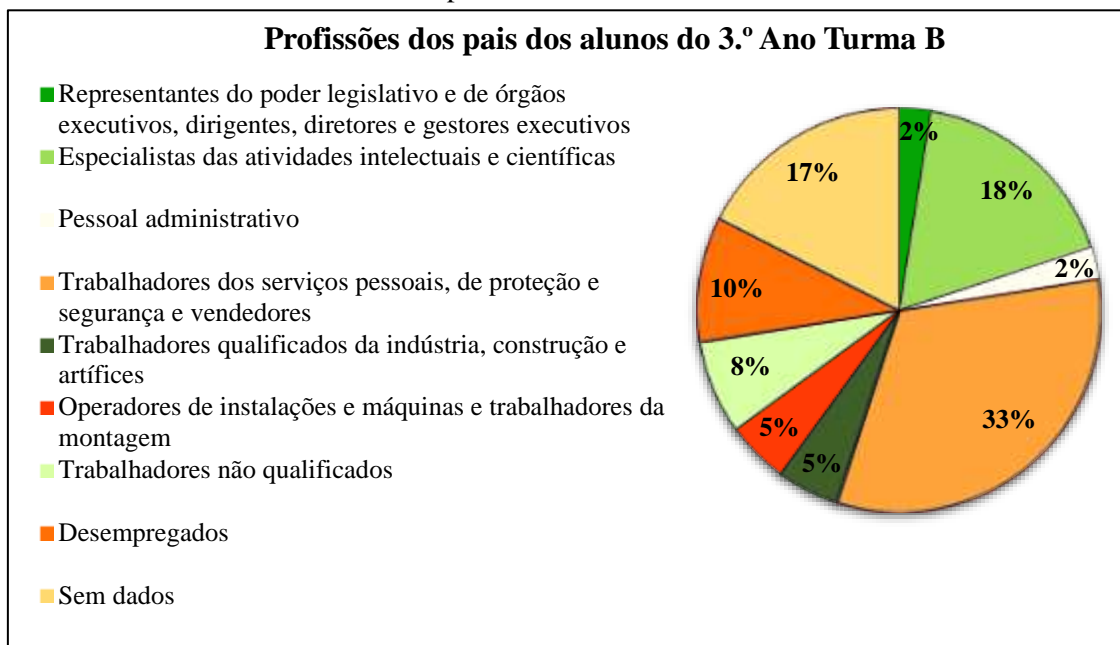
Habilitações literárias dos pais dos alunos do 3.º Ano Turma B



No que alude, às profissões dos pais dos alunos do 3.º Ano da Turma B, foi possível categorizar, de acordo com a CPP 2010 do INE (2011) que reparte as profissões em níveis distintos. Assim sendo, pode-se verificar, através do Gráfico 6, que existia uma grande concentração de pais detentores de profissões na categoria de trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, seguida da categoria de especialistas das atividades intelectuais e científicas. É de ressaltar que havia uma minoria de desempregados.

Gráfico 6.

Profissões dos pais dos alunos do 3.º Ano Turma B



6.2 Projeto de investigação- ação em contexto de 1.º ciclo do ensino básico

6.2.1 Enquadramento do problema

Em conversa com a Professora Cooperante e com a análise do PAT constatou-se que a turma não apresentava nenhuma problemática generalizada. Desta forma, efetuou-se a análise ao pequeno grupo, uma vez que tanto os alunos que eram acompanhados pela EE como os outros que não tinham EE demonstravam algumas dificuldades na aprendizagem, sendo que uns mostravam mais do que outros. Neste sentido e atendendo que estes alunos, acompanhados pela EE, não tinham este acompanhamento todos os dias decidi, em debate com a Professora Cooperante, explorar a aprendizagem cooperativa como uma das estratégias de inclusão dos alunos do 3.º B, tencionando envolver aquele pequeno grupo com os restantes alunos da turma e assim melhorar/colmatar as dificuldades de aprendizagem evidenciadas.

Para este efeito, todas as planificações tiveram em atenção este aspeto. Assim em conformidade com os Programas e Metas Curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico, procurei ao longo da intervenção pedagógica pensar acerca da realidade educativa presente e encontrar respostas para as problemáticas que puderam ser verificadas, dando um maior destaque à inclusão daqueles alunos na aprendizagem.

6.2.2 Questão investigação-ação

A investigação-ação consiste na exploração reflexiva que o docente realiza acerca da sua prática, contribuindo assim tanto para a resolução de problemas bem como para as alterações desta prática (Coutinho et al., 2009).

A partir da questão estruturada, foi possível delinear estratégias que permitissem combater, através da investigação-ação, a problemática evidenciada na turma. Como tema a esta investigação, a questão que tenciona dar resposta a esta problemática foi:

Como potencializar a aprendizagem cooperativa para a inclusão dos alunos do 3.ºB?

Entretanto, ressalta-se que o tempo dedicado para a aplicação das estratégias e a verificação dos resultados é escasso e por este motivo constitui um entrave para a análise deste processo de investigação-ação. No entanto, a professora cooperante dará continuidade de algumas estratégias operacionalizadas de forma a suprimir esta problemática, na turma.

6.2.3 Estratégias de intervenção

O elemento caracterizador das estratégias de ensino é o “grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 57). Nesta linha de pensamento, Perraudeau (2013) afirma que uma estratégia de ensino é uma “coordenação de procedimentos, escolhidos num painel de possibilidades, por causa de uma suposta eficiência e em função de uma determinada finalidade” (p. 7).

De modo a intervir eficazmente, foram implementadas distintas estratégias com atividades que possibilitaram à turma do 3.º ano de escolaridade desenvolver a aprendizagem cooperativa para a inclusão.

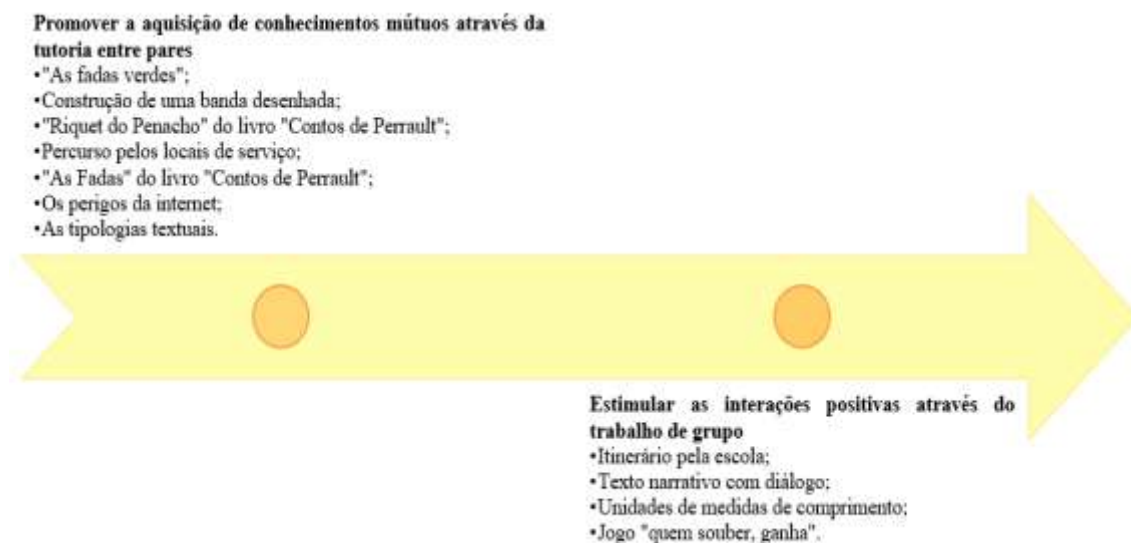
Neste contexto, apresenta-se as estratégias que foram delineadas e concretizadas, de forma a desenvolver o projeto de investigação-ação:

- ❖ Promover a aquisição de conhecimentos mútuos através da tutoria de pares/trabalho de pares;
- ❖ Estimular as interações positivas através do trabalho de grupo.

Apresenta-se a sequência das atividades que integram as distintas estratégias e desenvolvidas no âmbito da problemática demonstrada (Figura 54).

Figura 54.

Sequência das estratégias e atividades desenvolvidas



6.2.3.1 Promover a aquisição de conhecimentos mútuos através da tutoria entre pares

Em conformidade com a pesquisa efetuada a presente estratégia visa a escolha de alunos-tutores, que auxiliarão os colegas que possuem dificuldades na aprendizagem. Assim, a formação dos pares era efetuada tendo em atenção este critério. Os principais enfoques desta estratégia eram atenuar/colmatar as dificuldades de aprendizagem, incluindo todos os alunos nas tarefas e promovendo a interação entre os pares.

As atividades efetuadas para promover a aquisição de conhecimentos mútuos através da tutoria entre pares foram sete: “As fadas verdes”, construção de uma banda desenhada, “Riquet do Penacho” do livro “Contos de Perrault”, percurso pelos locais de serviço, “As Fadas” do livro “Contos de Perrault”, os perigos da internet e as tipologias textuais.

A atividade “As fadas verdes” adveio da finalização da leitura desta obra de Matilde Rosa Araújo, inserida no Plano Nacional de Leitura (PNL). A pedagogia e a didática da poesia exigem uma articulação de saberes sociais, técnicos e históricos (Ribeiro, 2007). Tendo em atenção o aspeto retro mencionado este livro de poesia está integrado no PNL e constitui uma das obras e textos literários de leitura anual obrigatória no domínio de Educação Literária para o 3.º ano de escolaridade.

Após a leitura de um livro o docente deve solicitar a opinião dos alunos acerca do que leram, reconhecendo, neste sentido, o direito de expressão do aluno (Bach, 2001).

Neste sentido, solicitou-se aos pares que justificassem, numa tira de papel disponibilizada anteriormente, a seguinte questão: “O que mais gostaste de ler no livro as fadas verdes?” Assim, os alunos copiaram o poema que mais gostaram (Figura 55), justificaram a sua escolha e fizeram uma ilustração (Figura 56).

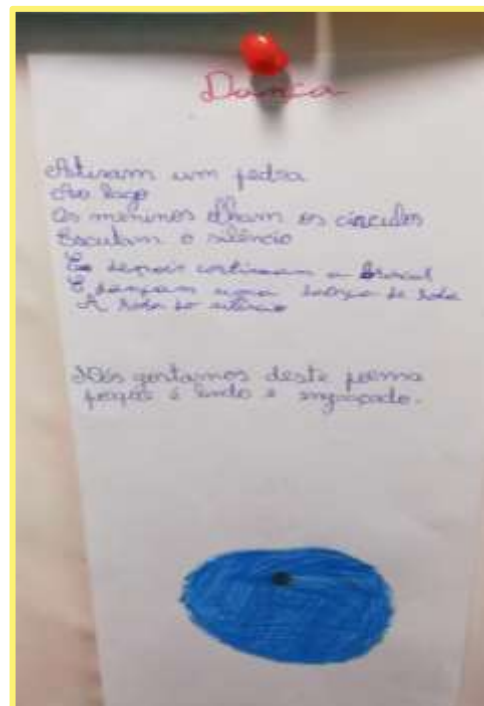
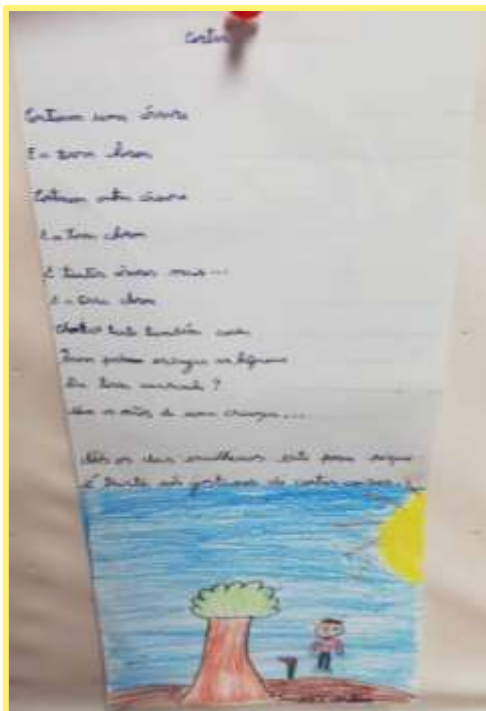
Figura 55.

Escrita do poema que mais gostaram



Figura 56.

Trabalhos finalizados



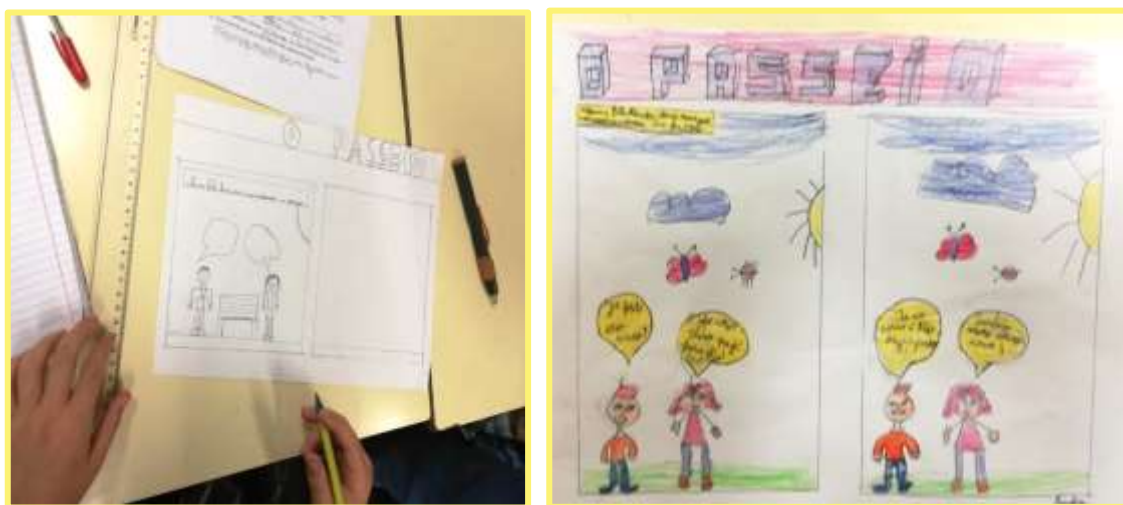
Com a realização desta primeira atividade de tutoria entre pares verificou-se que esta desenvolve a autonomia, a cooperação e a entreaajuda (Lopes & Silva, 2011).

A atividade da construção de uma banda desenhada adveio da exploração dos géneros de texto, nomeadamente a banda desenhada e as suas características. Neste contexto, a presente atividade consistiu na construção de uma banda desenhada, a partir de um texto narrativo com diálogo elaborado anteriormente em grande grupo na sala de aula. Após terem desenhado a banda desenhada, os pares pintaram com lápis de pau a mesma (Figura 57). É de salientar que antes da execução desta atividade foi lembrado e explorado os elementos da banda desenhada (tira, vinheta, legendas, prancha e balões de fala).

Ressalta-se que é imprescindível tanto na leitura como na escrita que o professor proporcione aos seus alunos distintos mecanismos e modos de ensinar que os prepare para a compreensão e produção de todo o tipo de textos (Pereira, 2008).

Figura 57.

Construção da banda desenhada



A maior dificuldade evidenciada pelos alunos foi desenhar o retângulo para começarem a fazer a banda desenhada, sendo necessário exemplificar no quadro.

(Diário de bordo, 2 de abril de 2019)

É de extrema importância que quando os alunos evidenciam dificuldades o professor lhes dê segurança, acreditando nas possibilidades dos seus alunos e restituir-lhes confiança nas suas capacidades particulares (Bach, 2001).

A atividade “Riquet do Penacho” do livro “Contos de Perrault” proveio da leitura de uma parte deste conto, inserto no PNL (Figura 58).

Figura 58.

Ilustrações da capa do livro “Contos de Perrault” e do conto “Riquet do Penacho”



Segundo Viana (2002), o vocabulário é o reflexo de uma aptidão verbal que determina a compreensão de textos, por este motivo é que após a leitura do conto em estudo, os alunos expuseram as suas dúvidas no que concerne ao vocabulário e, de seguida, resolveram uma ficha de leitura a pares (Figura 59) e cada par ficou encarregue de realizar a correção de uma questão no quadro.

Figura 59.

Resolução da ficha de leitura



Enfatiza-se que a presente atividade contemplou a tutoria entre pares visto que a mesma se assume como promotora de uma aprendizagem vantajosa e eficaz tanto para os alunos tutorados como para os que desempenham o papel de tutores (Lopes & Silva, 2011).

A atividade do percurso aos locais surgiu no âmbito dos alunos conhecerem os espaços do seu meio circundante.

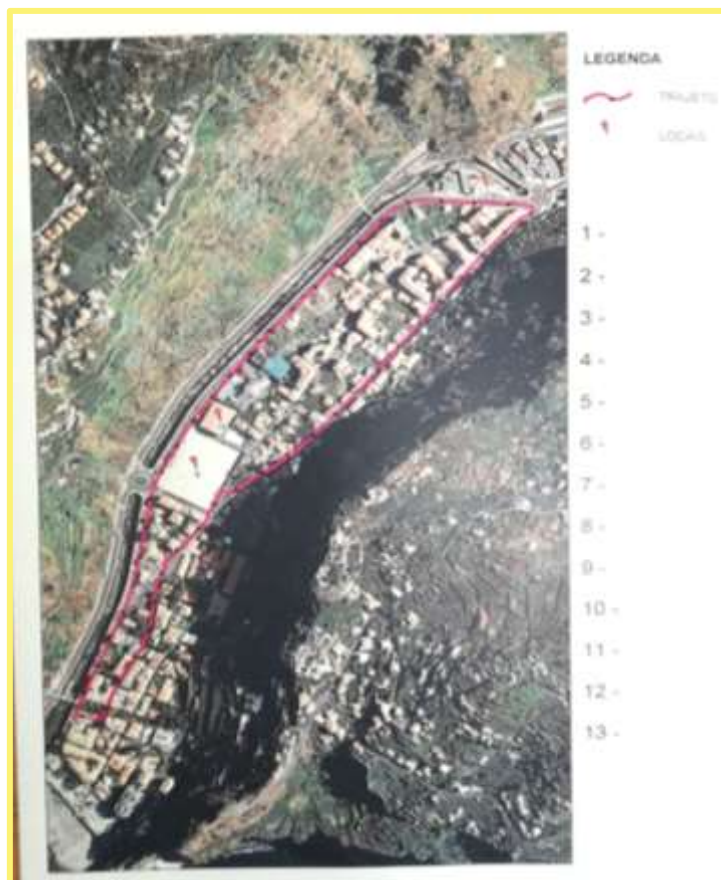
Neste pressuposto, cada par tinha de identificar, legendado no mapa (Figura 60) o nome daquele local que estava a passar.

Este percurso teve início na escola, sendo este o local 1. O local 2- Piscinas, o local 3- Bombeiros, o local 4- Centro de Saúde, o local 5- Hipermercado Continente, o local 6- Farmácia, o local 7- Oficina, o local 8- Campo Municipal, o local 9- Escola Básica Secundária Padre Manuel Álvares, o local 10- Igreja, o local 11- CTT, o local 12- Posto da Polícia, o local 13- Pavilhão e finalmente regressámos à Escola.

Seguidamente, na sala foi elaborada a correção em grande grupo das legendas do mapa e também foi feito um pequeno diálogo sobre cada espaço.

Figura 60.

Mapa com os locais e o percurso



Com o método de tutoria de pares os alunos têm a possibilidade de vivenciar experiências de situações de sucesso escolar (Lopes & Silva, 2011).

Os contos agregam um vasto conjunto de fatores tais como: informar, educar, criar laços entre grupos, expor e combater desvios de comportamentos (Moreira, 2006).

Considerando ao que foi supradito, efetuou-se a atividade “As Fadas” do livro “Contos de Perrault”, tradução de Maria Alberta Menéres.

Neste sentido, afixou-se no quadro uma ilustração com o intuito de os alunos adivinharem o conto que iriam explorar (Figura 61).

Posteriormente, os discentes procederam à leitura do conto e no momento seguinte, esclareceu-se as eventuais dúvidas de vocabulário desconhecido.

Os contos agradam às crianças, porque as tranquiliza e eleva a sua confiança na vida, uma vez que é a confirmação do sentido inato de justiça em que o bem é recompensado e o mal é sempre punido (Albuquerque, 2000). Considerando este pressuposto, elaborou-se após o esclarecimento do vocabulário desconhecido, um

pequeno diálogo acerca da moral do conto com o objetivo de os discentes compreenderem que ao sermos boas pessoas mais cedo ou mais tarde a vida recompensa, aludindo, deste modo, à necessidade de possuímos bons valores para viver em harmonia.

Figura 61.

Ilustração do conto "As Fadas"



Posteriormente, os pares resolveram uma ficha de leitura e, seguidamente, realizou-se a correção da mesma em grande grupo no quadro.

A atividade dos perigos da internet resultou da exploração da temática “os perigos da internet”.

Para a realização desta foi elaborado um debate. Neste sentido, cada par tinha uma frase alusiva à temática em questão (Figura 62). Ressalta-se que cada par estava identificado (Figura 63) e possuía duas corujas, sendo uma de cor vermelho que simbolizava o “não concordo” e a outra de cor verde que correspondia ao “concordo” (Figura 64), de modo a facilitar o debate.

Figura 62.

Frases

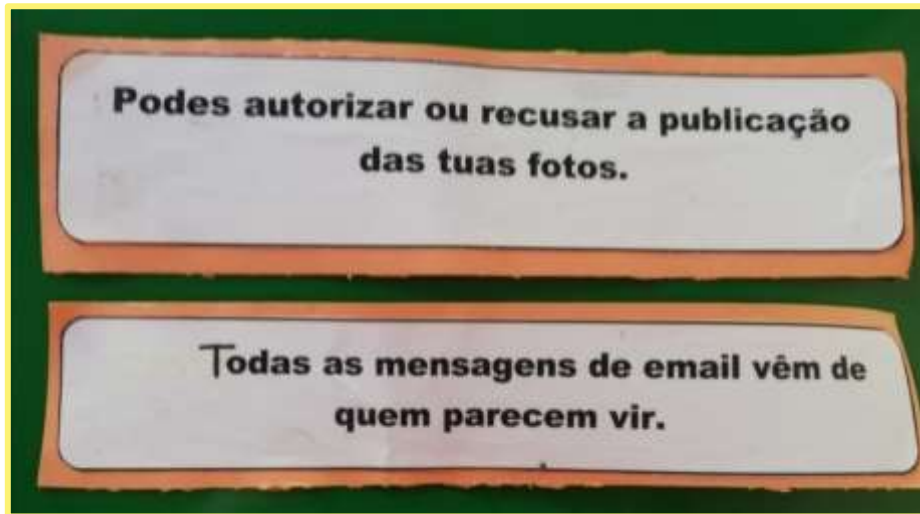


Figura 63.

Identificação dos pares

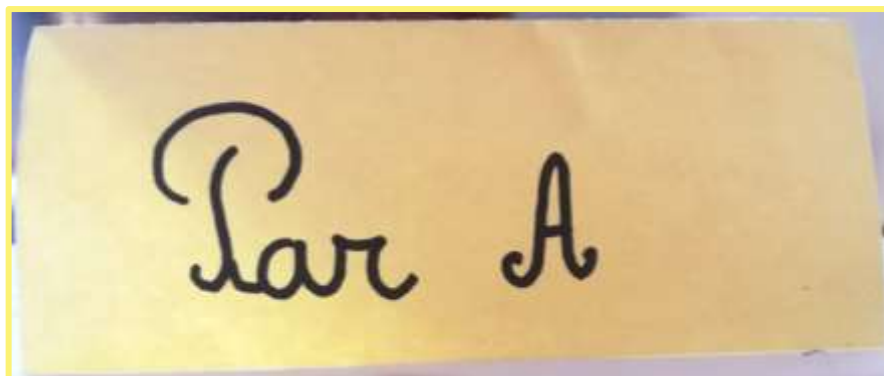


Figura 64.

Corujas



Assim, cada par tinha de se dirigir à frente e apresentar as frases à turma, manifestando a sua opinião em relação à sua frase, promovendo desta forma um pequeno debate em grande grupo.

Salienta-se que a tutoria entre pares é um método extraordinário para conseguir que os alunos obtenham noções de autocontrolo e autorregulação da sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2011).

Este debate foi essencial para que houvesse um momento de partilha de experiências, sendo que os alunos puderam conhecer e aprender. Também foi essencial para que a Professora Cooperante tomasse conhecimento de que os alunos já utilizavam as redes sociais.

O debate realizado na aula de Português foi muito importante, pois a professora titular da turma não sabia que havia tantos alunos já a utilizarem as redes sociais. Também ficou muito surpresa por alguns discentes terem criado contas falsas e falarem no jogo com pessoas desconhecidas. Deste modo, a docente referiu que iria falar com os encarregados de educação para alertá-los a estarem mais vigilantes quando os seus educandos utilizassem as redes sociais.

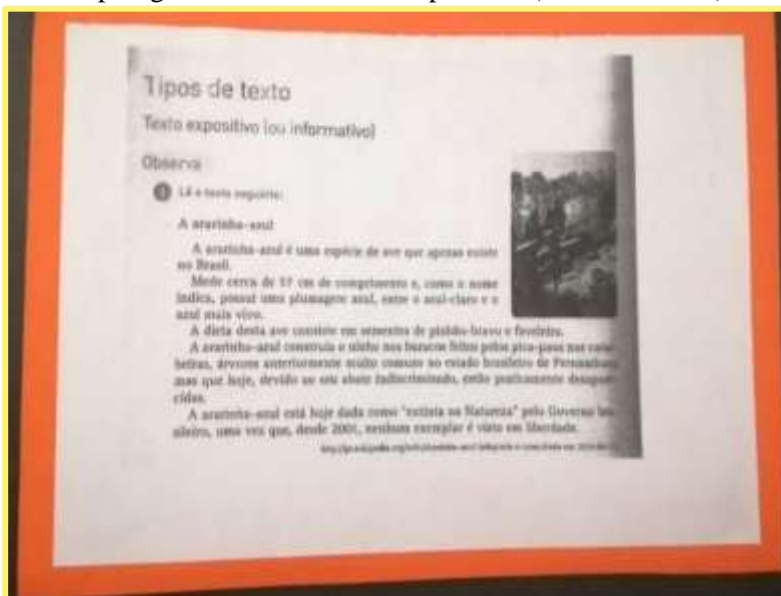
(Diário de bordo, 20 de maio de 2019)

A atividade de identificação das características das tipologias textuais consistiu em lembrar estes conteúdos já abordados. Segundo Lopes e Silva (2011) a tutoria entre pares tem como vantagem para o tutor consolidar conhecimentos já adquiridos e para o tutelado, esta possibilita o alcance de objetivos pessoais.

Estas tipologias textuais foram: texto dialogal, texto instrucional, texto poético, texto descritivo, banda desenhada, convite e o texto informativo (Figura 65). Neste contexto cada par tinha de expor à turma as características do seu texto. Destaca-se que para a realização desta atividade, os alunos puderam consultar o manual.

Figura 65.

Tipologias textuais – Texto expositivo (ou informativo)



6.2.3.2 Estimular as interações positivas através do trabalho de grupo

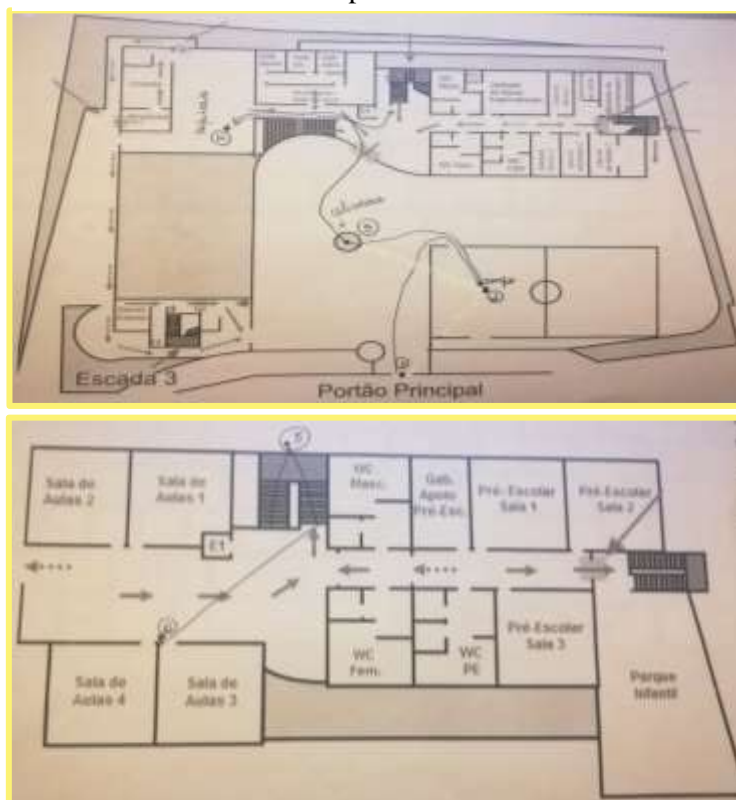
De acordo com a revisão preliminar executada os trabalhos de grupo consistem em os alunos trabalharem em conjunto para ampliarem tanto a sua aprendizagem como a dos colegas. Deste modo, os grupos foram organizados de forma aleatória, em que cada elemento da turma retirava um papel do saco que circulava pela sala e os alunos que tivessem o papel da mesma cor agrupavam-se. Por vezes, também poderiam organizar-se por aproximação de lugares.

Neste pressuposto foram implementadas atividades que o potencializassem nomeadamente: itinerário pela escola, texto narrativo com diálogo, unidades de medidas de comprimento e o jogo “quem souber, ganha”.

A atividade do itinerário pela escola adveio da interligação a um texto do manual que tinha como assunto o itinerário. Assim, após a explicação dos conteúdos acerca deste tema, os alunos agrupados em pequenos grupos realizaram um itinerário pela escola, orientando-se por uma planta dos pisos 0 e 1 da escola com os pontos assinalados (Figura 66).

Figura 66.

Planta com os pontos do itinerário



À medida que os alunos realizavam o itinerário foi notório a motivação, o interesse e a cooperação entre os grupos, visto que no geral os grupos conversavam acerca do ponto antes de se dirigirem de modo a verificar se todos estavam de acordo.

(Diário de bordo, 24 de abril de 2019)

Posteriormente, na sala foi realizada em grande grupo a correção dos pontos legendados, isto é, o “ponto de partida”, “pontos de passagem” e “ponto de chegada” no caderno diário dos alunos. É de referir que os alunos foram sempre os primeiros a se dirigirem para os distintos pontos.

A atividade do texto narrativo com diálogo surgiu no âmbito do grupo treinar a planificação e a escrita criativa de textos, de modo a fomentar nos alunos uma relação positiva pela escrita (Amor, 2001).

As atividades de escrita lúdica devem ser incluídas no processo de ensino e aprendizagem da escrita, uma vez que, esta leva os alunos a escreverem com autonomia, prazer, criatividade e aplicação, fortalecendo a sua Competência Linguístico-Criativa (Vilas-Boas, 2003; Dias, 2006).

Neste contexto para a elaboração da presente atividade, distribuiu-se previamente a cada elemento do grupo uma folha com a planificação para colar no caderno e também cada grupo teve quatro cubos. Cada cubo estava destinado para um fim, nomeadamente, o espaço, o tempo, a personagem principal e o vilão ou personagem que atrapalha (Figura 67).

Figura 67.

Cubos



Assim, cada grupo rodou os quatro cubos e preencheu a planificação. Refere-se que esta planificação inicial será um guia fundamental quando chegar ao momento de construir o texto (Barbeiro, 2003).

Após cada grupo ter preenchido a tabela da planificação, iniciaram a textualização. A textualização é a construção linguística da superfície textual em conformidade com o plano estruturado (Santos & Gonçalves, 2007).

A apresentação da textualização ficou para ser concretizada noutro dia. Na figura 68 e 69 pode-se observar a planificação e a textualização realizada por um grupo.

Figura 68.

Planificação preenchida

| 1 | | Texto narrativo |
|-----------------|-------------------|--|
| Situação de | Quando | Numa bela manhã |
| | Quem | Fada |
| | Onde | Castelo |
| Desenvolvimento | O que | Foi levado pelo Dragão |
| | Porque | Porque queria roubar-lhe os poderes |
| | Como | El Fada gritou, por socorro, mas ninguém a ouviu e ela chorou muito. |
| Conclusão | Final da história | El Fada perdoou o Dragão e eles tornaram-se amigos |

Figura 69.

Textualização

Textualização

El Fada levada pelo Dragão

Numa bela manhã, uma fada chamada Pulhantinha estava no seu castelo. El Fada tinha um olhos pretos, cabelos castanhos, uma flor vermelha no cabelo e um vestido vermelho.

Numa tarde a fada estava no seu castelo a brincar no seu jardim, quando um dragão apareceu. Uma fada a brincar no jardim. O dragão chamava-se Sabichão. Ele tinha uma crista grande amarela, a pele dele era vermelha e tinha garras verdes.

Quando o dragão chegou ao castelo agarrou a fada pelas asas, levou-a para a gruta e tentou tirar-lhe os poderes.

El Fada gritou:
- Socorro! Mas ninguém a ouviu e ela chorou muito.

Depois de muito tempo a tentar tirar-lhe os poderes resolveu ver num livro de fadas.
- Ele disse uma palavra mágica e conseguiu tirar-lhe os poderes.

Mas como ele tinha um coração bondoso ele sentiu-se muito mal e teve culpa por levar a fada para a gruta e tirar-lhe os poderes.

El Fada acordou e perguntou:
- O que aconteceu?
O dragão disse:
- "Eu tinha tirado os ^{teus} poderes para ser mago mas como eu ^{tenho} um coração bondoso decidi devolver os teus poderes."

El Fada perdoou o dragão e eles tornaram-se amigos.

A atividade das unidades de medida de comprimento derivou do estudo desta temática. Após a exploração com os palmos tanto das crianças como do meu verificou-se que havia discrepâncias na medição da mesa. A partir disto os discentes perceberam a importância das unidades de medida convencionais. Depois da explicação destas medidas, foi solicitado aos grupos que fossem para o campo realizar as medições dos objetos que estavam presentes na ficha e que, na mesma, registassem o valor das medições dos distintos objetos (Figura 70). Posto isto, foi realizado na sala a correção das medições.

Figura 70.

Realização das medições dentro e fora da sala



Para complementar esta atividade foi apresentada no quadro a “casinha das conversões” com os submúltiplos (Figura 71), de forma a que os alunos fizessem pequenos exercícios de conversão de medidas. Assim primeiramente os discentes fizeram no caderno a resolução dos exercícios expostos no quadro e posteriormente procedeu-se à correção dos mesmos nas casinhas.

Figura 71.

Casinha das conversões

| Unidade principal | | Submúltiplos | | |
|-------------------|----|--------------|----|--|
| m | dm | cm | mm | |
| | | | | |

A atividade do jogo “quem souber, ganha” realizou-se como revisão de conteúdos já abordados da disciplina de Estudo do Meio.

O jogo é um excelente recurso para promover a cooperação, dado que é necessário haver valor e destreza para resolver as tarefas e problemas em conjunto, por meio de relações sustentadas na reciprocidade (Jares, 2007).

Deste modo, distribuiu-se a cada grupo uma tabela onde cada grupo preencheu o nome de cada elemento do grupo, bem como o nome do grupo. Posto isto, explicou-se que na parte lateral tinham de colocar a pontuação à medida que iriam respondendo, de acordo aos critérios de avaliação. Estes critérios consistiam: resposta correta 2 pontos, não sabe responder ou resposta errada 0 pontos. Também, explicitou-se as regras deste jogo, nomeadamente, se algum grupo respondesse sem ser o selecionado para a resposta, perdia, automaticamente, um ponto e caso o grupo selecionado para responder não soubesse a resposta, passaria a outro grupo que colocasse o dedo no ar.

A prática pedagógica realizou-se durante dez semanas. Nestas semanas foram colocadas em prática as cinco fases que compõem o projeto de investigação-ação, mais especificamente, a fase de planear, a fase de agir, a fase de refletir, a fase de avaliar e a fase de dialogar.

Neste contexto, a fase de planear abarcou os procedimentos da observação e recolha de dados; da identificação do problema; da revisão literária preliminar e da delineação das estratégias. A fase de agir englobou a operacionalização das estratégias. A fase de refletir compreendeu a recolha e análise de dados. A fase de avaliar envolveu a avaliação final de todo o processo. Por último, sucedeu a fase de dialogar em que foi realizada a apresentação do projeto implementado.

No que se refere às semanas expostas no cronograma, os dias 11,12 e 13 de março concernem à primeira semana, 18, 19 e 20 de março à segunda semana, 25, 26 e 27 de março à terceira semana, 1, 2 e 3 de abril à quarta semana, 23 e 24 de abril à quinta semana, 29 e 30 de abril à sexta semana, 6, 7 e 8 de maio à sétima semana, 13 e 14 de maio à oitava semana, 20, 21 e 22 de maio à nona semana e 27, 28 e 29 de maio à décima semana. Nesta décima primeira semana também foi possível realizar a avaliação final de todo este processo.

6.2.5 Avaliação do processo

Segundo Peterson (2003) a avaliação deve ter uma “ligação estreita com os objetivos preconizados e definidos previamente em todas as aulas, de acordo com os conteúdos programáticos, as estratégias adoptadas e a organização administrativa em geral” (p. 88).

Neste alinhamento, o professor deverá ser capaz de motivar os seus alunos e manter a sua participação ativa, no processo de aprendizagem (Azcue, 2012).

Deste modo, após a incrementação das estratégias deste projeto de investigação-ação, verificou-se uma melhoria no que diz respeito a cooperação e a interajuda dos alunos do 3.º B, sendo que aquele pequeno grupo já conseguia interagir melhor com os restantes colegas. Salienta-se também que os restantes colegas, mesmo sem os docentes da sala solicitarem, questionavam se poderiam auxiliar os colegas daquele pequeno grupo que manifestava dificuldades na aprendizagem.

Ainda, como estes elementos tinham tanto a ajuda dos seus colegas de grupo ou tutores, dependendo da atividade, estes manifestaram mais confiança para participarem nas aulas e também maior motivação para a aprendizagem, isto é, a motivação do aluno

depende de algumas variáveis, nomeadamente: cognitivas que consistem nas suas capacidades mentais e nos instrumentos que são disponibilizados para atingirem resultados; afetivas baseiam-se no controlo dos seus sentimentos e emoções e pela sua autoestima; ambientais compõem-se pelos contextos onde decorrer e organiza-se a aprendizagem (Cardoso, 2019).

6.3 Momentos de aprendizagem

No decorrer deste estágio foram proporcionados aos discentes do 3.º B, diversos momentos de aprendizagem, sendo que todos foram ao encontro dos objetivos patentes nos programas e metas curriculares.

Estas aprendizagens tiveram como intuito relembrar conhecimentos já adquiridos ou a aquisição de novos.

Salienta-se que em todos estes momentos os alunos foram sempre os construtores da sua aprendizagem, pois como afirma Cardoso (2019) o docente para além de fornecer conhecimento tem de pretender que o aluno “saiba como aplicar esse conhecimento e, mais importante, que tenha as ferramentas para poder criar novas soluções” (p. 32).

É de ressaltar que foi utilizada a técnica de avaliação “Cartões Semáforo” sugerida por Lopes e Silva (2012), contudo realizei uma adaptação à mesma. Assim sendo, em vez de serem utilizados cartões foram usadas corujas, em que cada aluno tinha três corujas de diferentes cores (Figura 73), colocando no canto esquerdo da mesa a que mais se adequava a sua compreensão: “verde : Eu compreendo isso muito bem”; amarelo: Eu compreendo a maior parte, mas gostaria de receber alguma ajuda; vermelho: Eu não entendo. Preciso muito de ajuda” (p. 114).

Figura 73.

Cartões Semáforo - Corujas



6.3.1 Vamos aprender o que é a simetria de reflexão!

Nas presentes atividades o grupo de alunos aprendeu o que é a simetria de reflexão. Para esta aprendizagem foram empregues distintas técnicas.

A primeira atividade visou o esclarecimento do que é um eixo de simetria. Neste sentido questionei aos alunos acerca do mesmo de forma a partir dos seus conhecimentos.

(...) perguntei aos alunos: -Algum de vocês sabe o que são eixos de simetria de reflexão? logo alguns colocaram o dedo no ar e cada um na sua vez respondeu; -é em espelho; -são duas partes iguais; - passa uma linha a meio a separar as partes.

(Diário de bordo, 25 de março de 2019)

Assim, cada discente teve uma folha branca com a forma da metade de um coração, de seguida pintaram essa metade e recortaram pelo contorno. Após estar recortado os alunos repararam que obtiveram um coração inteiro em que uma parte estava pintada e a outra por pintar (Figura 74). Posto isto, os discentes colaram no caderno o coração, fazendo a legenda do eixo de simetria e registaram a definição de “eixo de simetria”.

Figura 74.

Coração



Deste modo, chegaram a conclusão de que a metade do coração que não estava pintada era a reflexão da metade que tinham pintado e que a dobra do papel representa o eixo dessa mesma simetria.

Posteriormente, com o intuito de explorar e melhorar a aprendizagem desta temática os alunos fizeram um borrão de tinta. Esta atividade consistiu na dobragem de uma folha branca a meio e a colocação de três tintas diferentes numa metade da folha. Posto isto, tinham de fechar a folha e passar a mão por cima da folha de forma a passar a tinta que estava numa parte para a outra parte (Figura 75).

Figura 75.

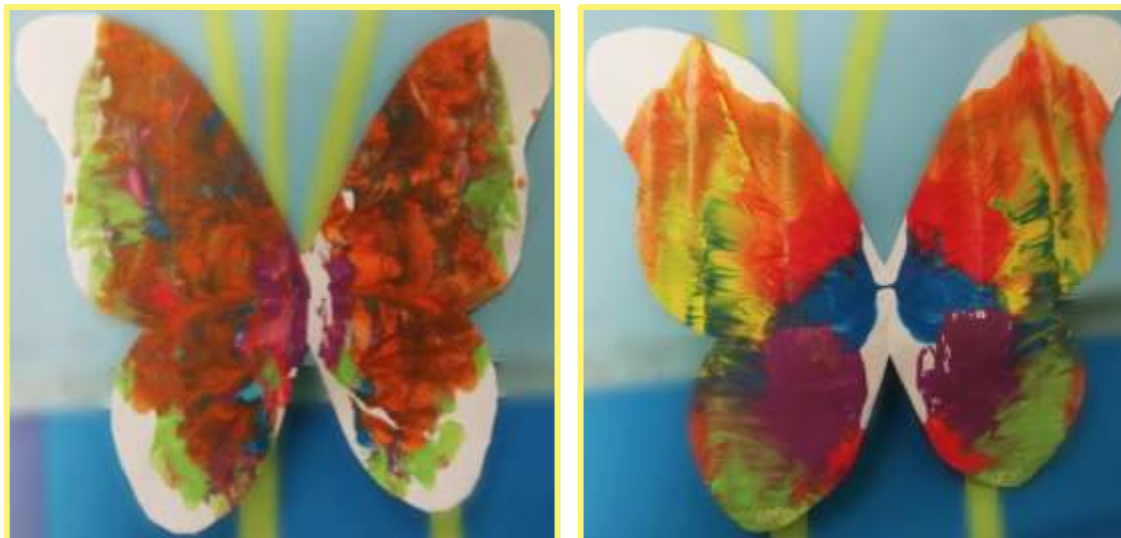
Borrão de tinta



Após o borrão estar seco, os discentes decalcaram um molde de uma borboleta, numa metade da folha de forma a fazer a simetria de reflexão na outra metade. No fim as borboletas de cada discente foram colocadas como decoração da sala (Figura 76).

Figura 76.

Borboletas



A utilização de materiais manipuláveis estruturados põe os alunos em situações cada vez mais complexas envolvendo-os, gradualmente, numa linguagem matemática libertando-os de possíveis mecanismos a que poderão estar habituados e, ainda, possibilita que estes sejam ativos, questionadores e imaginativos (Damas, Oliveira, Nunes & Silva, 2010).

Considerando o referido anteriormente, os alunos também realizaram a exploração dos eixos de simetria com os pentaminós (Figura 77), visto que era um material que todos possuíam na sua capa.

Assim, foi distribuída a cada aluno uma folha branca com as divisões para cada decalque. Seguidamente, os discentes decalcaram uma figura à sua escolha e depois, no outro lado do eixo fizeram o reflexo dessa mesma figura (Figura 78).

Figura 77.

Pentaminós



Figura 78.

Exposição da atividade



6.3.2 Escrever à moda da autora

Esta atividade surgiu no âmbito da exploração da obra “As fadas verdes”, de Matilde Rosa Lopes de Araújo.

Como sabemos as crianças apreciam o jogo lúdico, o ritmo, a sonoridade do texto poético, por isso o docente deve potencializar atividades que apelem a sensibilização e descoberta da ludicidade patente no jogo das palavras, criando um clima de exploração inventiva do texto poético (Souza, 2006).

Neste contexto, antes de proceder a atividade, questionou-se aos alunos se ainda se lembravam de como se escrevia à moda da autora. Como a turma não se lembrava procedeu-se a explicação recorrendo a alguns exemplos.

Posto isto, distribuiu-se a cada aluno um papel com o poema e estes procederam a colagem do mesmo no seu caderno. Posteriormente, começaram a escrever a moda da autora no seu caderno diário, isto é, substituíram as palavras sublinhadas do poema por outras, mantendo a rima. Após a verificação e a correção dos poemas, os discentes copiaram o poema que construíram para uma folha colorida, previamente disponibilizada (Figura 79).

Figura 79.

Poemas escritos à moda de Matilde Rosa Araújo



6.3.3 “O Mestre Gato ou o Gato das botas” do livro “Os Contos de Perrault”

A leitura de contos na infância é fundamental, pois estes agradam, divertem e instruem (Bastos, 2010).

Neste pressuposto adveio a presente atividade de exploração do livro “Os Contos de Perrault”, traduzido por Maria Alberta Menéres e de leitura obrigatória para o 3.º ano de escolaridade.

Como refere Balça (2007) é importante que o docente utilize livros para além do manual escolar para promover o desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos seus alunos. Também cumpre ao professor fomentar o gosto pela leitura por parte dos discentes, desenvolvendo uma promoção da leitura, por meio da exploração de obras de literatura infantil (Lopes (2009); Linuesa (2007)).

Neste sentido, foi explorado primeiramente, os elementos paratextuais, bem como a ficha técnica. Seguidamente, foi concretizado um diálogo acerca da biografia da autora e de Perrault, disponibilizando a cada aluno uma cópia para colarem no caderno. Ressalta-se que nesta parte foi esclarecido aos discentes que o autor dos contos é Perrault, mas quem traduziu foi Maria Alberta Menéres.

Posto isto, foi colocado no quadro as ilustrações do conto “O Mestre Gato ou o Gato das botas”, com o objetivo de os alunos identificarem o desenrolar dos acontecimentos no conto (Figura 80).

Figura 80.

Ilustrações



De seguida, procedeu-se a leitura do conto e ao esclarecimento de vocabulário desconhecido. Seguidamente, foi realizado um diálogo acerca da moralidade do conto, de forma a que os alunos entendam que é mais importante os valores como a inteligência e a habilidade do que as riquezas. A educação para os valores é imprescindível para a cultura europeia. Assim, os contos possibilitam às crianças o acesso a padrões culturais, padrões cívicos e ético-morais, ensinando-lhes os comportamentos adequados e não adequados para com os outros indivíduos (Albuquerque, 2000).

No dia posterior, foi lembrado este conto, por meio da ordenação de ilustrações do mesmo (Figura 81). Posteriormente, foi realizado a ficha de interpretação do conto.

Figura 81.

Ilustrações do conto



6.4 A comunidade educativa como fonte de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico

6.4.1 Ação educativa implementada em comunidade

De acordo com Cardoso (2013), a escola deverá potencializar a participação das famílias nas atividades.

Nesta linha, foi elaborada uma atividade que envolveu um pequeno grupo de discentes da escola. Estes alunos encontravam-se em distintos anos de escolaridade, mais especificamente, pré-escolar, 1.º ano e 3.º ano. A colaboração da família foi fundamental, visto que, os pais autorizaram a participação dos seus educandos e asseguraram a deslocação dos mesmos até ao local.

Deste modo, esta atividade consistiu na participação no desfile da “Festa da Flor”, promovida pela Câmara Municipal da Ribeira Brava, realizado no dia 12 de maio de 2019 às 11h00, tendo como saída do Largo do Herédia até a Frente mar da vila da Ribeira Brava.

A elaboração dos acessórios foi realizada pelos alunos, por mim e pela Professora Cooperante. Neste contexto, os acessórios foram distintos para os rapazes e para as raparigas à exceção das faixas (Figura 82).

Figura 82.

Faixas



Relativamente aos acessórios das raparigas, estas levaram uma saia (azul, amarela, verde e rosa), fornecida pela escola, uma faixa de serapilheira e uma bandolete adornada com flores feitas com papel de seda e um cesto com o formato de uma flor elaborado com cartolina EVA (Figura 83).

Figura 83.

Bandolete e cesto das raparigas



Referentemente aos acessórios dos rapazes, estes levaram uma faixa feita com serapilheira e ornamentada com flores realizadas com papel de seda, um chapéu elaborado com cartolina azul e adornado com flores feitas com papel de seda e um cesto produzido com cartolina verde e enfeitado com as mesmas flores das faixas e do chapéu (Figura 84).

Figura 84.

Chapéu e cestos dos rapazes



No dia 12 de maio, os alunos já vieram vestidos de casa sendo apenas necessário auxiliar alguns na colocação dos chapéus.

Neste sentido, foi realizado o percurso do desfile juntamente com a restante comunidade. Ressalta-se que, também se juntaram ao grupo outras crianças familiares dos discentes (Figura 85).

Com a realização desta atividade foi possível verificar a alegria dos alunos ao participar em algo diferente e também o orgulho dos seus familiares e da comunidade por estarem a vê-los.

Figura 85.

Grupo de participantes



6.5 Reflexão crítica à prática pedagógica na turma do 3.º B

De acordo com Alarcão (2010), a noção de docente reflexivo fundamenta-se na “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (p. 44). A reflexão da prática inclui o pensar correto que envolve a dinâmica entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 2012).

Neste pressuposto, a presente reflexão tem como objetivo analisar a prática pedagógica efetuada na valência de 1.º ciclo, mais concretamente no 3.º ano de

escolaridade, pois o trabalho que os docentes fazem na sala de aula é, sem dúvida, o fator primordial extrínseco ao discente que define a sua aprendizagem e o seu sucesso (Lopes & Silva, 2010).

Neste sentido, em conformidade com os objetivos plasmados nos documentos curriculares em vigor, procurou-se potencializar atividades de cariz cooperativo e inclusivo, de forma a que as crianças construíssem a sua aprendizagem. Esta perspetiva vai ao encontro do ponto de vista de Estanqueiro (2010) que afirma que “o papel do professor é formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida, não é aumentar o sucesso estatístico, tão desejado pelos governantes!” (p. 15).

Tendo em atenção a aceção anterior procedeu-se à elaboração de estratégias que promovessem a cooperação e a interajuda entre os discentes, de forma a integrar todos os alunos na aprendizagem.

Estas estratégias foram fundamentais para a aprendizagem dos alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem. Segundo Silva & Lopes (2015b), o conceito de dificuldades de aprendizagem é polissémico, sendo empregue frequentemente para designar um “vasto conjunto de problemas de aprendizagem existentes nas escolas portuguesas, independentemente de serem de índole temporária ou permanente, de estarem associados a discrepâncias entre realizações académicas e capacidade intelectual” (p. 43).

Com a implementação destas estratégias foi possível verificar o aumento da motivação e autoestima destes alunos visível a partir da participação nas aulas. Como sabemos a autoestima é, em conjunto com a motivação e a autoeficácia, “um dos maiores condicionantes, facilitadores e possibilitadores de uma boa aprendizagem ou inibidores da mesma” (Silva & Lopes, 2015b, p. 67). Um aspeto muito importante para o desenvolvimento das capacidades anteriores mencionadas é o *feedback* dado pelo professor ao aluno, uma vez que este é uma “informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colegas, livro, pais, ou a própria experiência) sobre aspectos do desempenho ou da compreensão” (Lopes & Silva, 2010, p. 47). O *feedback* pode ser fornecido apenas pela concretização da tarefa independentemente dos resultados obtidos (Fontaine, 2005).

Salienta-se ainda que o *feedback* não deverá ser apenas dado pelo professor ao aluno, mas sim, também, do aluno ao professor pois “o *feedback* tem de ser visto não apenas como algo fornecido aos alunos pelos professores mas igualmente como algo

fornecido pelos alunos aos seus professores, sendo este, o feedback mais eficaz na melhoria do desempenho dos alunos” (Lopes & Silva, 2010, p. 49).

É de referir que a técnica do semáforo com as corujas foi fundamental para perceber quais eram os alunos que estavam com dificuldades na resolução autónoma dos exercícios e assim pude esclarecer e colmatar as dúvidas evidenciadas. Como refere Jesus (2003) “os alunos aprendem a ser autónomos e responsáveis pelo seu comportamento e aprendizagem na situação de aula, em particular, e, por transferência, nos contextos de realização que o seu mundo de interações lhes possibilita” (p. 27).

Realça-se que em todas as aulas foram tidos em consideração os conhecimentos prévios dos discentes, dado que, somente existe competências quando antes de uma situação se é “capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação” (Roldão, 2006, p. 20). Nesta mesma linha de pensamento, Vosnideau (2001) afirma que é muito mais enriquecedor quando os docentes potencializam a ativação dos conhecimentos prévios dos discentes, dado que, os novos conhecimentos são produzidos sobre a base daquilo que já é entendido e que é crença.

Para que as aprendizagens fossem realizadas com maior efeito foram utilizados distintos recursos didáticos, pois estes tornam o ensino “mais objetivo, concreto e próximo da realidade” (Cardoso, 2019, p. 97).

É com um enorme carinho e emoção que relembro os momentos vivenciados com esta turma, desde o início criei laços com estas crianças e também estas sempre demonstraram muito afeto para comigo. É certo que todas elas ficarão presentes na minha memória e no meu coração e sempre que possa farei uma visita. Também, saliento a enorme ajuda e disponibilidade fornecida pela Professora Cooperante que desde o início se demonstrou pronta em aceitar esta experiência de ter uma professora estagiária dentro da sala. As experiências profissionais transmitidas pela mesma foram enriquecedoras para a minha formação enquanto docente do 1.º CEB.

Ressalto igualmente que tanto as reflexões diárias realizadas nos diários de bordo constituíram uma ferramenta essencial para a análise de todo o processo da prática pedagógica.

Concluo afirmando que, esta prática pedagógica foi imprescindível para a minha formação enquanto futura docente, pois pude compreender como funciona a gestão de uma sala de aula de 1.º ciclo. Ainda, todo o processo desta prática contribuiu para o meu enriquecimento, tendo proporcionado experiências únicas e memoráveis.

Capítulo 7- Intervenção pedagógica no 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico

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 conhecimentos, 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 propõem a algo e lutarem por isso, podem consegui-lo e que depende delas tornar o mundo um lugar melhor (Bona, 2017).

A seguinte exposição tem como principal propósito narrar alguns dos aspetos decorrentes da prática pedagógica desenvolvida no 2.º ano do 1.º CEB. Esta intervenção pedagógica foi realizada no Colégio do Marítimo Academic and Atheletic Excellence. Nesta, pude exercer funções de professora com uma turma com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, entre o dia 14 de outubro de 2019 a 14 de dezembro de 2019. Este estágio teve uma carga horária de cento e vinte horas, três dias por semana (segunda, terça e quarta) à exceção da última semana que se realizou na segunda, terça e sábado, devido à festa de Natal. Ao longo do presente capítulo encontra-se uma caracterização da instituição, do meio envolvente, da turma bem como de algumas características das suas famílias e a problemática evidenciada pela turma. Com este levantamento das fragilidades, verificou-se a necessidade de implementar um projeto de investigação-ação, bem como estratégias com o desígnio de colmatar/melhorar esta problemática. Posteriormente, procede-se à avaliação do processo com o intuito de averiguar os resultados/melhorias. Ademais das atividades concretizadas no âmbito deste projeto, ostenta-se outros momentos de aprendizagem e a atividade com a comunidade educativa que tencionou a interação da turma do 2.º B com a turma do 2.º A e a comunidade educativa envolvente. Por fim, reflete-se sobre todo o percurso executado nesta prática pedagógica.

7.1 Caracterização do meio envolvente

O Colégio do Marítimo localiza-se na freguesia de Santo António, nomeadamente, no Complexo Desportivo do Marítimo, na Rua Campo do Marítimo. Esta freguesia pertence ao Município do Funchal como é possível observar na Figura 86:

Figura 86.

Concelho do Funchal



Fonte: Adaptado de https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9f/Location_FNC.svg

O respetivo concelho apresenta 76,15 km² e é constituído por dez freguesias: Imaculado Coração de Maria, Monte, Santa Luzia, Santa Maria Maior, Santo António, São Gonçalo, São Martinho, São Pedro, São Roque e Sé.

A norte, o Funchal é limitado pelo município de Santana, a oeste por Câmara de Lobos, a leste por Santa Cruz e a sul pelo oceano Atlântico.

Na freguesia de Santo António existem distintos recursos e serviços, como podemos observar no Quadro 8.

Quadro 8.

Recursos e Serviços existentes na freguesia de Santo António

| Nível educativo | Nível desportivo | Nível comercial | Nível de saúde | Nível religioso | Nível cultural |
|--|---|--|--|--|--|
| -Universidade da Madeira; -Diversos infantários; -Pré-escolares; -Escolas do 1º Ciclo; -Escola de educação especial e reabilitação; -Instituto de formação profissional | -As piscinas olímpicas; -Complexo desportivo do Marítimo com colégio incluído (Pré-Escolar e 1ºCiclo). | - Centro Comercial “Madeira Shopping”. | - Centro de Saúde; -Casa de Saúde São João de Deus. | -Igreja de Santo António; -Centro Social e Paroquial. | -Casa do Povo; -Biblioteca Pública Regional da Madeira. |

Fonte: Adaptado do PAT 2019/2020, Colégio do Marítimo.

7.2 Caracterização da instituição: Colégio do Marítimo²

As escolas têm de respeitar três níveis de desenvolvimento fulcrais: académico, socioemocional e pessoal, promovendo aos seus alunos, uma educação apropriada e orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 2008). Nesta perspetiva a escola não se pode simplesmente limitar a transmitir apenas os conteúdos curriculares, mas também tem de educar para os valores, como por exemplo o respeito pela diferença e pelos mais velhos (Cardoso, 2013). Neste sentido tornou-se necessário caracterizar a instituição na qual foi concretizada a prática pedagógica III.

O Colégio do Marítimo foi edificado de raiz a 18 de abril de 2006. Esta instituição adveio de um desejo do Presidente do Club Sport Marítimo, Carlos Pereira, que reestruturou o antigo projeto que deu origem ao Colégio do Marítimo (Figura 87).

Este Colégio, que se assume como a entidade desportiva mais representativa da Região, orientando a sua educação para os valores, integra as valências de Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo. O funcionamento deste ocorre entre as 7h30 da manhã até às 19h00 da tarde. Como é um Colégio que funciona em regime de escola a tempo inteiro, na parte

² A informação foi retirada do PEE do Colégio do Marítimo, 2016-2020.

da manhã há as aulas da componente curricular e na parte da tarde, as aulas de enriquecimento curricular.

O colégio apresenta espaços interiores e exteriores amplos e tem à sua disposição o pavilhão do Club Sport Marítimo.

Esta instituição realiza, através do desporto, um trabalho de competências sócioemocionais, visando que os seus alunos se tornem indivíduos habilidosos tanto no desporto como também em todos os quadrantes sociais.

Os objetivos desta instituição são: colaborar para o desenvolvimento de cada aluno de forma equilibrada e equitativa; encontrar respostas educativas à altura das expectativas da comunidade educativa e garantir que todos os alunos alcancem um nível adequado de capacidades.

Figura 87.

Colégio do Marítimo Academic and Athletic Excellence

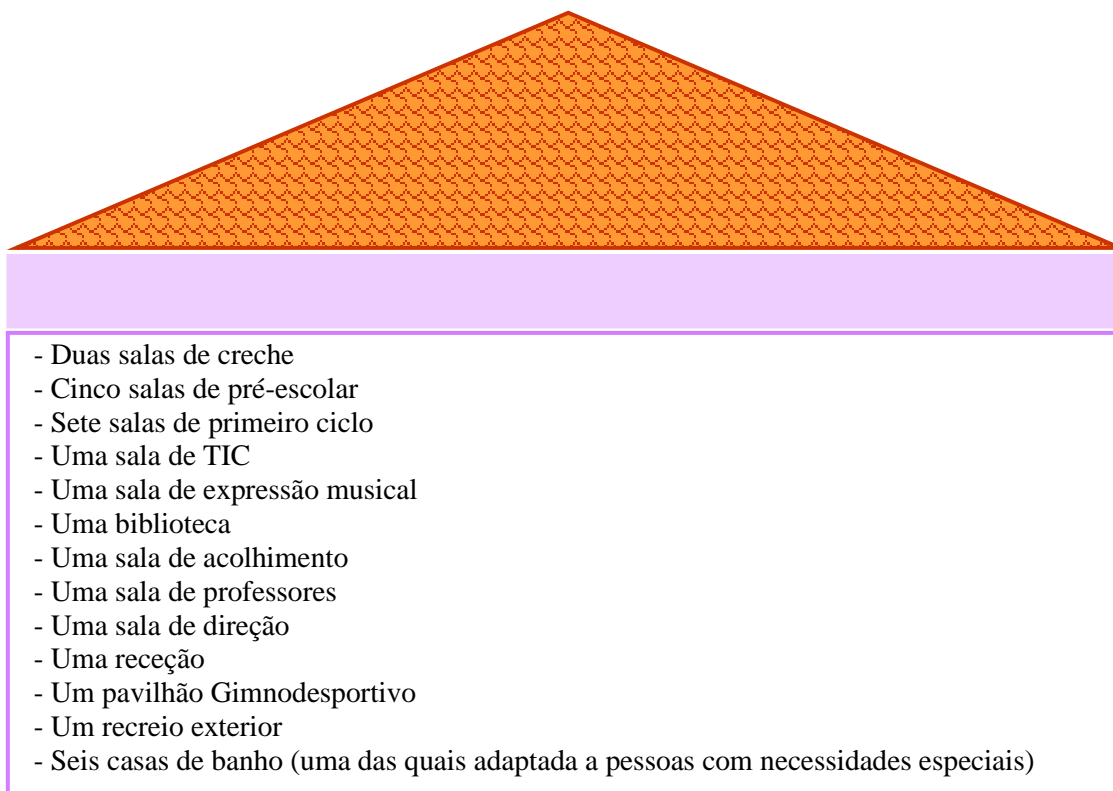


Fonte: <https://www.csmaritimo.org.pt/clube/instalacoes/>

É possível observar os diversos recursos físicos pertencentes ao Colégio do Marítimo na Figura 88.

Figura 88.

Recursos físicos da Instituição de Educação



Fonte: Adaptado de Colégio do Marítimo. (2016/2020). Projeto Educativo. Santo António.

7.3 2.º Ano Turma B

7.3.1 Caraterização da sala

A gestão do espaço de aprendizagem constitui-se por todo o processo que o docente realiza para organizar os seus alunos, desde o espaço, o tempo e os materiais. Deste modo, é imprescindível que o espaço de aprendizagem tenha um ambiente sadio, seguro e agradável (Cardoso, 2019). Ainda, estes deverão ser funcionais na medida em que tenham uma organização facilitadora das tarefas a serem executadas, sendo de fácil manutenção e arrumação, possibilitando assim, a concretização de distintas atividades em simultâneo (Morgado 1999, citado por Morgado 2003).

Neste sentido é fundamental que num espaço de aprendizagem exista organização, bom ambiente e respeito. A organização é crucial visto que a disposição do mobiliário influencia a aprendizagem dos alunos. Também para esta organização é imprescindível que os alunos tenham conhecimento das regras da sala de aula (Figura 89 à 92). Para o bom ambiente é necessário que reine a calma, o silêncio e a afetividade. O respeito é

importante para que todos os alunos sejam respeitados independentemente de serem diferentes sob diversos pontos de vista (Arends, 2001; Cardoso, 2019).

Figura 89.

Sala do 2.º B



A sala do 2.º B tinha uma boa organização, com os armários encostados à parede, facilitando a livre circulação dos alunos pela sala e tornando-a mais ampla.

A disposição das mesas e das cadeiras encontrava-se por filas, cada mesa com dois alunos, estando deste modo dispostos de 4 em 4.

Figura 90. Espaço para afixar informações e trabalhos realizados



Os trabalhos realizados pelos alunos bem como algumas informações eram afixados em placares e nas paredes ao lado dos mesmos conforme a disciplina.

Figura 91.

Quadro branco da sala



O quadro branco encontrava-se à frente da sala, de modo a possibilitar a sua visualização a todos os alunos.

Figura 92.

Arrumação do material



A sala tinha para a arrumação, três armários. Estes armários armazenavam na maioria material dos alunos, como por exemplo bonés, dossiês, cartolinas, tintas e flautas. Num destes armários a docente guardava algum do seu material.

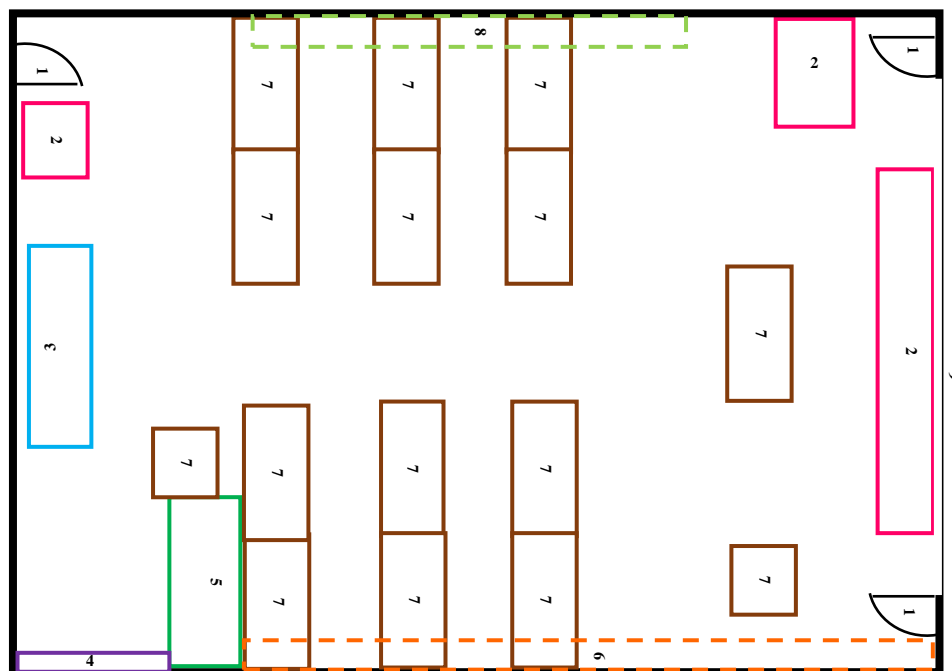
Como é visível na imagem em cima de um armário encontravam-se rolos de papel higiénico e o elixir para a higiene oral;

É de referir que como a sala era exclusiva para esta turma, os cadernos e os manuais que não fossem necessários levar para casa ficavam em cima da respetiva mesa de cada aluno.

Para uma melhor visualização da organização da sala produziu-se a planta abaixo apresentada (Figura 93).

Figura 93.

Planta da sala do 2.º B

**Legenda:**

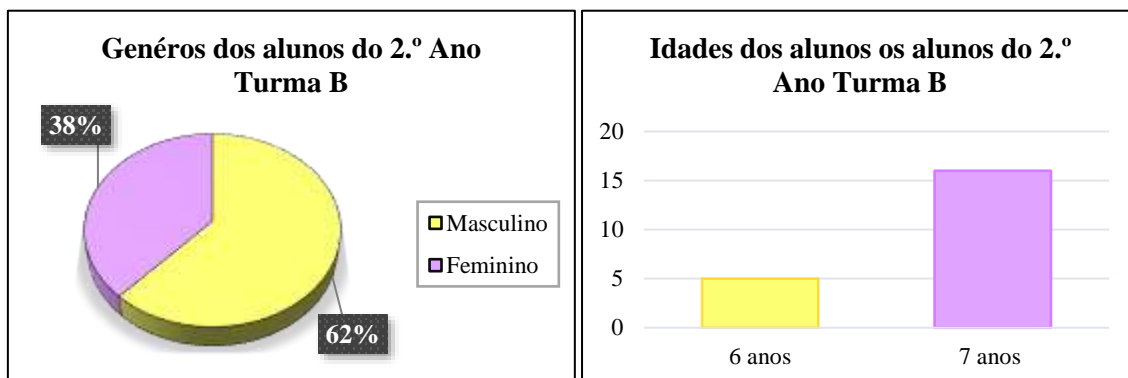
1. Portas
2. Armários
3. Quadro
4. Mesa de apoio da professora
5. Secretária da professora
6. Placar de Português e de Matemática
7. Mesas dos alunos
8. Placar de Estudo do Meio
9. Janela

7.3.2 Caracterização da turma e das suas famílias

A turma do 2.º B era formada por vinte e um alunos, sendo treze do género masculino e oito do género feminino, todos na faixa etária entre os 6 e os 7 anos, como se consegue constatar no Gráfico 7.

Gráfico 7.

Género e idades dos alunos do 2.º Ano Turma B



Em conformidade com o PAT, nesta turma havia dois alunos acompanhados pela Educação Especial. Para além destes alunos, existia quatro alunos que devido às suas dificuldades na área do Português beneficiavam de Apoio Pedagógico Acrescido e do Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico (PAAP). Estes alunos continuavam com este apoio devido ao facto de patentear dificuldades no domínio da leitura e da escrita de frases ou pequenos textos. Um destes alunos foi diagnosticado com Défice de Atenção do Controlo Motor e da Perceção (DAMP). Também é de referir que um destes alunos se encontrava a rever alguns conteúdos de primeiro ano, mais especificamente, algumas consoantes e casos de leitura e, por isso, sentava-se junto à secretária da docente, para que esta o conseguisse auxiliar mais facilmente.

No que concerne ao ritmo de trabalho da turma, havia um pequeno grupo de alunos que não finalizava as tarefas propostas em contexto sala de aula, e isto acontecia muitas vezes devido à falta de atenção e concentração, pois os alunos distraíam-se com muita facilidade com os seus pares ou com o material escolar.

Relativamente ao comportamento era uma turma muito faladora e com dificuldades no cumprimento de regras tanto dentro como fora da sala de aula. Quanto à assiduidade, esta turma era bastante assídua, faltando apenas por motivo de doença.

De modo a comunicar com a família a docente utilizava os recados na caderneta, registo do comportamento, telefonemas e mensagens na aplicação *ClassDojo*.

Neste sentido é importante abordar a família, pois o docente deverá desenvolver um trabalho conjunto com esta de forma a colmatar alguns comportamentos no contexto dentro e fora da sala de aula, isto é, a escola e a família possuem funções complementares junto do aluno, colaborando para o sucesso deste (Azcue, 2012). Por esta razão, é essencial caracterizar as famílias desta turma, com o intento de conhecer os seus ambientes

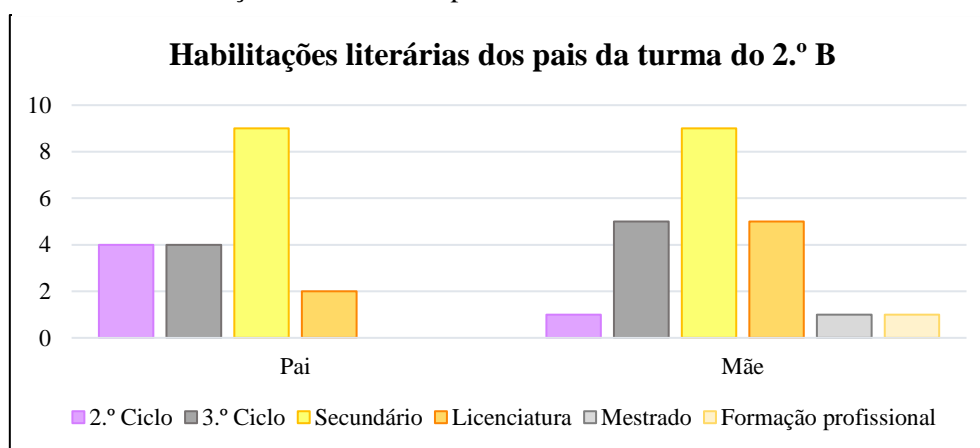
educativos e profissionais, pois segundo Lima (2017) o professor necessita adaptar-se a cada família, sabendo assim, utilizar o bom senso, a capacidade de comunicar e a compreensão.

Neste sentido, a caracterização sociológica das famílias foi concretizada, sustentando-se pelos dados cedidos pela Professora Cooperante, onde foi possível reunir informações referentes às habilitações literárias e às profissões dos pais.

Referentemente às habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º Ano da Turma B, existem variações desde o 2.º ciclo até a licenciatura e mestrados, porém permanece uma grande incidência de pais que possuem o ensino secundário. Posteriormente, há maior incidência no 3.º ciclo, licenciatura e 2.º ciclo como é possível analisar no Gráfico 8. Com estes dados é possível constatar que as famílias dos alunos do 2.º Ano da Turma B dispõem de um nível médio/alto quanto às habilitações literárias.

Gráfico 8.

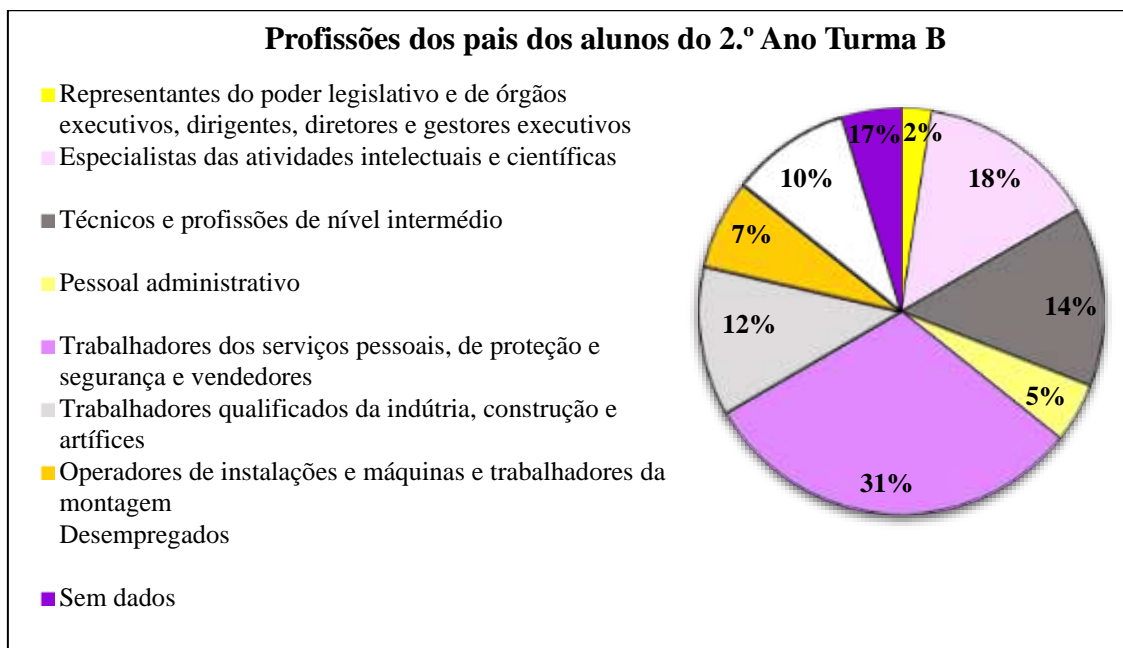
Habilitações literárias dos pais dos alunos do 2.º Ano Turma B



No que diz respeito às profissões dos pais dos alunos do 2.º Ano da Turma B, foi possível categorizar através da CPP 2010 do INE (2011), que divide as profissões em níveis diferenciados. Deste modo, pode-se verificar, através da observação da Gráfico 9, que havia uma grande concentração de pais detentores de profissões na categoria de trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, depois desta, surge a categoria especialistas das atividades intelectuais e científicas. É de salientar que existia uma minoria de desempregados.

Gráfico 9.

Profissões dos pais dos alunos do 2.º Ano Turma B



7.4 Projeto de investigação-ação em contexto de 1.º ciclo do ensino básico

7.4.1 Enquadramento do problema

Na primeira reunião com a Professora Cooperante, esta já me alertou para a problemática evidenciada pela turma, para que já pudesse investigar e adequar estratégias para a melhoria/resolução da mesma. Esta problemática assenta no clima social, pois os alunos possuíam dificuldades no cumprimento das regras dentro e fora da sala de aula e em relacionar-se com os restantes colegas.

Neste sentido, aplicou-se durante as duas semanas de observação uma grelha de observação de comportamentos dos alunos na sala de aula.

A melhoria/resolução desta problemática tornou-se a essência de todas as planificações.

7.4.2 Questão investigação-ação

A investigação-ação é uma estratégia de desenvolvimento profissional que os docentes utilizam para investigar um problema ou uma área específica do seu ofício (Silva & Lopes, 2015b).

Desde o momento em que a problemática patente na turma foi evidenciada, esta foi alvo de pesquisas, no sentido de encontrar possíveis estratégias pedagógicas e aplicá-

las nas planificações. Assim, recorri à metodologia de investigação-ação com a intenção de produzir hipóteses de resposta à questão:

Como promover um clima social positivo na sala de aula do 2.º B?

Contudo, é de salientar que o tempo para a aplicação das estratégias e a verificação dos resultados é insuficiente e por esta razão constitui um obstáculo para a análise de todo o processo deste projeto de investigação-ação.

7.4.3 Estratégias de intervenção

Segundo Vieira e Vieira (2005) o termo estratégias de ensino/aprendizagem "reporta-se a um conjunto de acções do professor ou do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista" (p. 16).

Os autores Lopes e Rutherford (2001) sugerem uma lista para detetar os comportamentos perturbadores. Nesta são apresentados o conjunto de comportamentos que compõe a preocupação para os professores e para os indivíduos que lidam com pré-adolescentes e adolescentes.

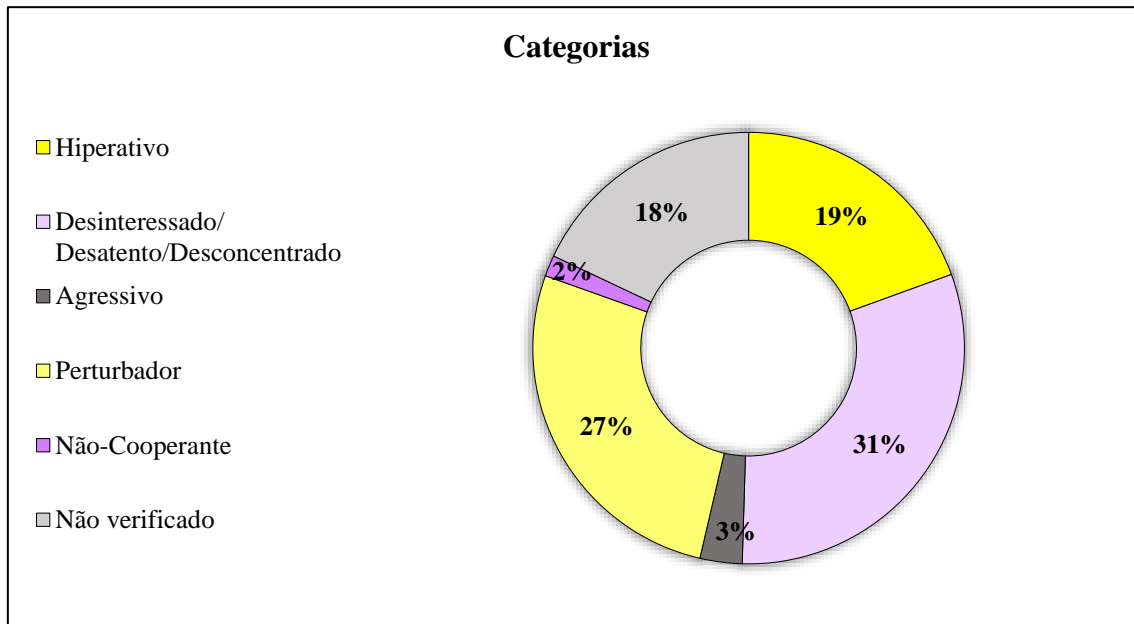
Considerando que para gerir o comportamento inadequado o professor não deve buscar as causas que o originam, mas sim centrar-se neste tipo de comportamento e arranjar estratégias para o modificar (Arends, 2001).

Neste sentido, adaptou-se esta lista construindo uma grelha de observação de comportamentos dos alunos na sala de aula. Após preencher-se a grelha destinada à observação do comportamento de cada aluno, efetuou-se o tratamento dos dados.

Primeiramente, é importante observar e conhecer quais foram as categorias analisadas durante as duas semanas de observação, sendo estas: Hiperativo; Desinteressado/Desatento/Desconcentrado; Perturbador; Não-Cooperante. O Gráfico 10 demonstra os comportamentos das diferentes categorias e os comportamentos não verificados, ou seja, os alunos que não manifestaram nenhum destes comportamentos.

Gráfico 10.

Categorias da grelha de observação de comportamentos

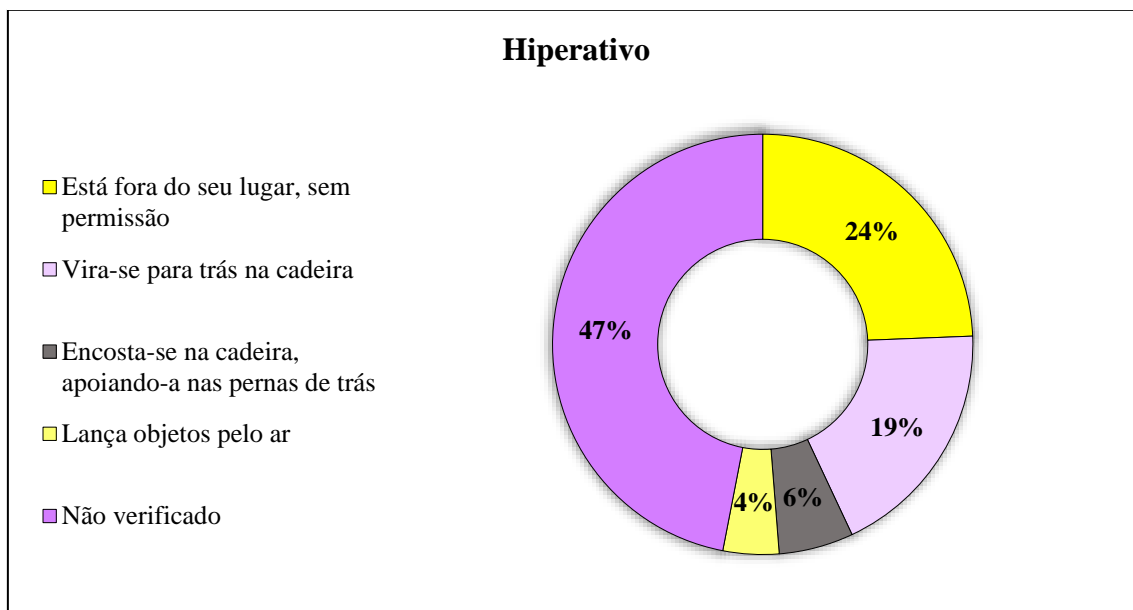


Assim sendo, com base na análise do Gráfico 10 pode-se verificar que a maioria da turma manifesta comportamentos perturbadores dentro da sala de aula e, em média, apenas 18% da turma não teve nenhum destes tipos de comportamentos.

Na categoria Hiperativo verifica-se os seguintes comportamentos: Está fora do seu lugar, sem permissão; Vira-se para trás na cadeira; Encosta-se na cadeira, apoiando-a nas pernas de trás; Lança objetos pelo ar.

Gráfico 11.

Comportamentos da Categoria Hiperativo

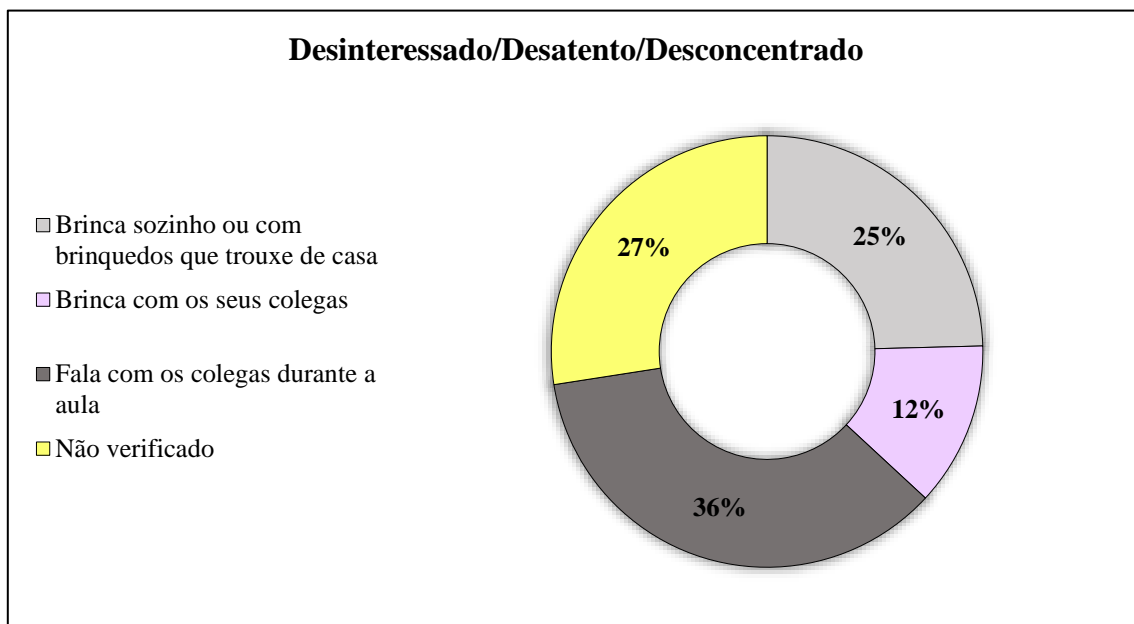


Consoante a análise do Gráfico 11 é possível asseverar que a turma em geral demonstra os comportamentos patentes na categoria Hiperativo. Assim, o comportamento mais manifestado foi “Está fora do seu lugar, sem permissão”. Neste sentido, pode-se afirmar que, em média, apenas 47% da turma não evidenciou nenhum comportamento pertencente a esta categoria.

Na categoria Desinteressado/Desatento/Desconcentrado observou-se os comportamentos subsequentes: Brinca sozinho ou com brinquedos que trouxe de casa; Brinca com os seus colegas; Fala com os colegas da aula/ do lado.

Gráfico 12.

Comportamentos da Categoria Desinteressado/Desatento/Desconcentrado

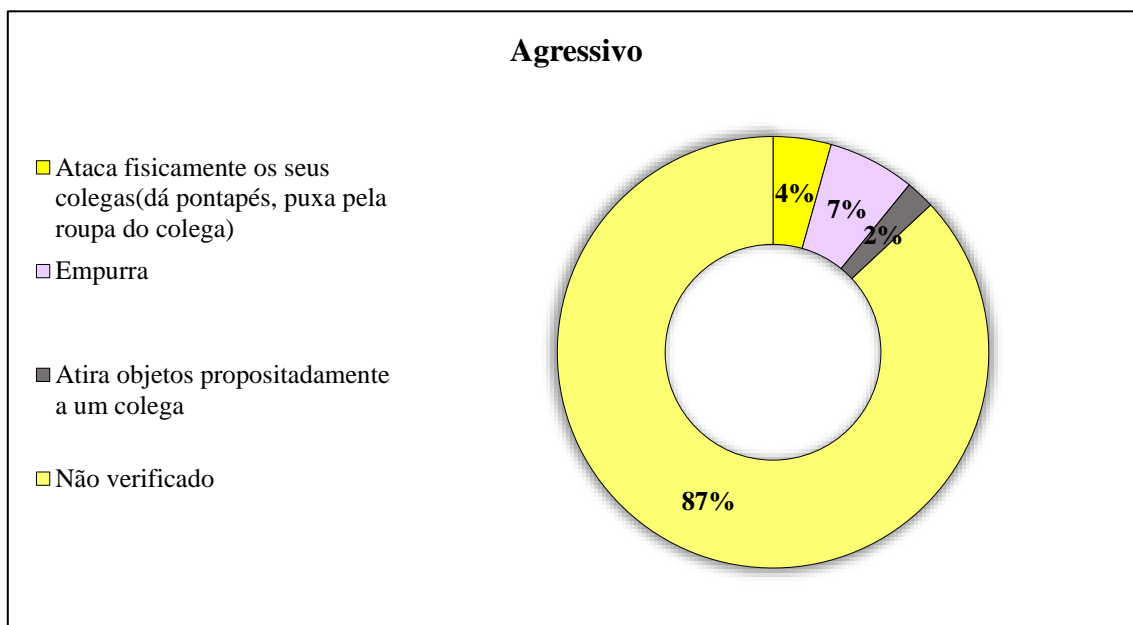


Mediante a observação do Gráfico 12 é possível constatar que a generalidade da turma revelou comportamentos que integram a categoria Desinteressado/Desatento/Desconcentrado. Assim sendo, o comportamento que mais se destaca é “Fala com os colegas durante a aula”. Deste modo, pode-se constatar que, em média, apenas 27% da turma não mostrou nenhum comportamento pertencente a esta categoria.

Na categoria Agressivo notou-se os comportamentos seguintes: Ataca fisicamente os seus colegas (dá pontapés, puxa pela roupa do colega); Empurra; Atira objetos propositadamente a um colega.

Gráfico 13.

Comportamentos da Categoria Agressivo

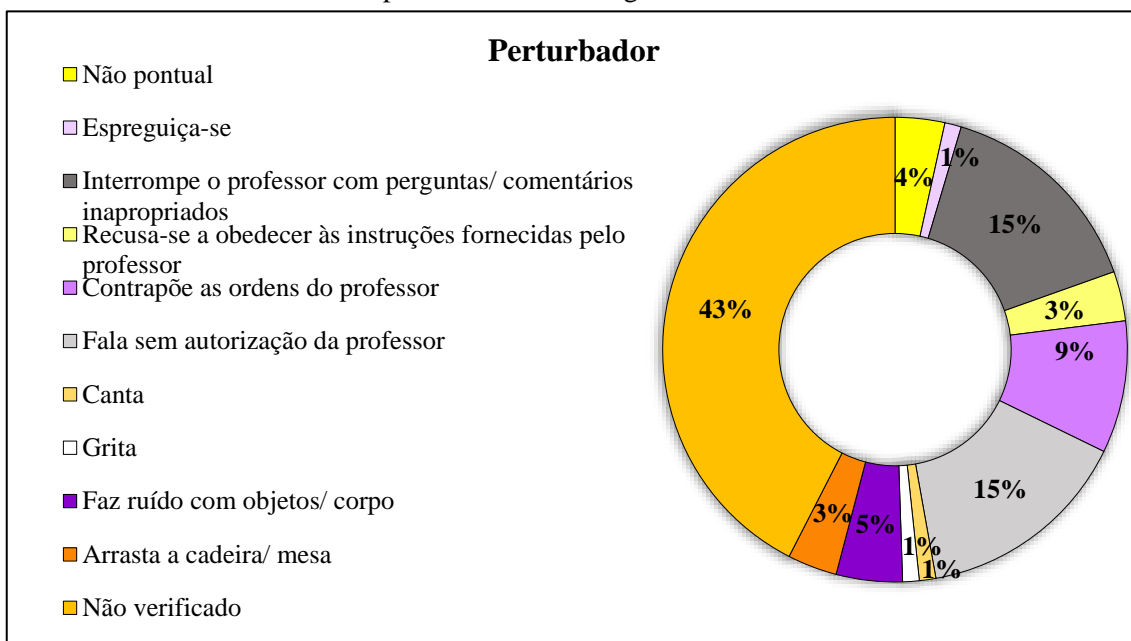


Pode-se verificar através da análise do Gráfico 13 que a maioria da turma não manifestou os comportamentos integrantes da categoria Agressivo, todavia houve uma minoria que os manifestou.

Na categoria Perturbador denotou-se os comportamentos subsecutivos: Não pontual; Espreguiça-se; Interrompe o professor com perguntas/ comentários inapropriados; Recusa-se a obedecer às instruções fornecidas pelo professor; Contrapõe as ordens do professor; Fala sem autorização da professora; Canta; Grita; Faz ruído com objetos/ corpo; Arrasta a cadeira/ mesa.

Gráfico 14.

Comportamentos da Categoria Perturbador

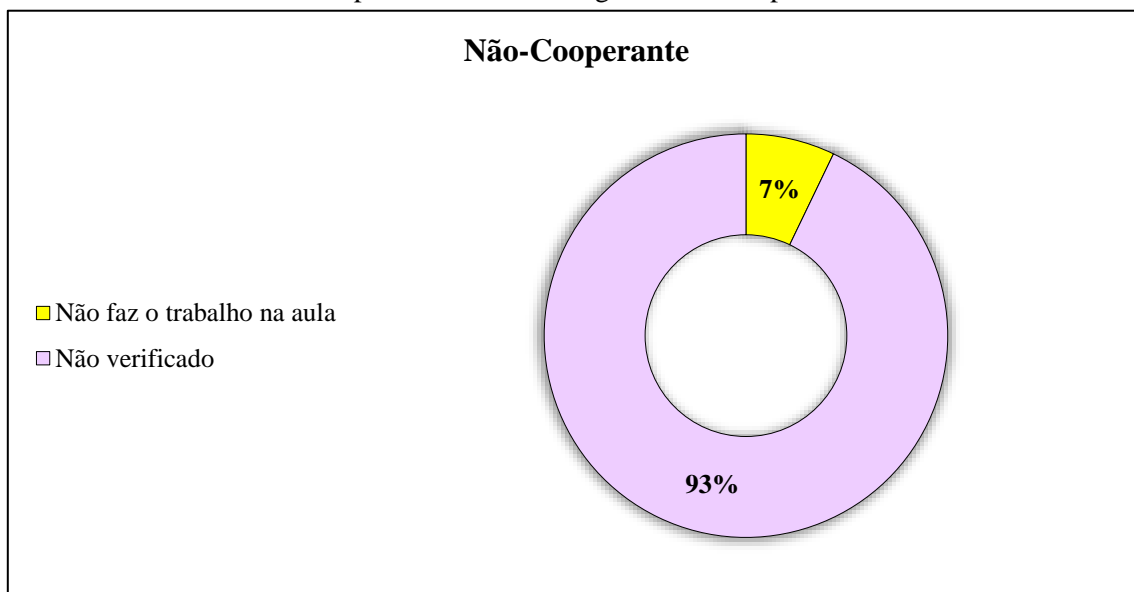


Analisando o Gráfico 14 é possível afirmar que a maioria da turma manifesta os comportamentos que integram a categoria Perturbador. Os comportamentos mais salientes são “Interrompe o professor com perguntas/ comentários inapropriados” e “Fala sem autorização da professora”. Em média, apenas 43% da turma não manifesta estes comportamentos.

Na categoria Não-Cooperante verificou-se os seguintes tipos de comportamentos: Não faz o trabalho na aula.

Gráfico 15.

Comportamentos da Categoria Não-Cooperante



Perante a observação do Gráfico 15 denota-se que a maioria da turma realiza o trabalho na aula, sendo que, em média, apenas 7% da turma não o realiza.

Com a análise de todos os gráficos é possível entender-se que a maioria da turma apresentava comportamentos perturbadores sendo que destes se destacavam o “Está fora do seu lugar, sem permissão”, “Fala com os colegas durante a aula”, “Interrompe o professor com perguntas/ comentários inapropriados” e “Fala sem autorização da professora”. Deste modo, pode-se evidenciar que os alunos desta turma tinham dificuldades no cumprimento das regras dentro da sala de aula, contribuindo assim para um clima social negativo na sala de aula.

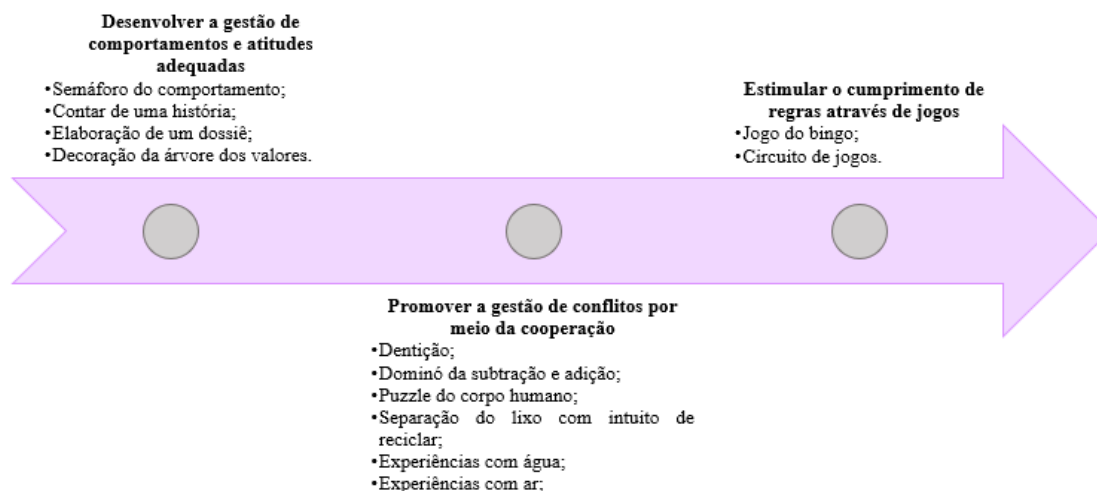
Neste sentido, com o propósito de melhorar/colmatar a problemática evidenciada neste projeto de investigação-ação, incrementou-se algumas estratégias sendo estas:

- ❖ Desenvolver a gestão de comportamentos e atitudes adequadas;
- ❖ Promover a gestão de conflitos por meio da cooperação;
- ❖ Estimular o cumprimento de regras através de jogos didáticos;

Realça-se, de seguida, a sequência das estratégias e atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, no âmbito da problemática evidenciada (Figura 94).

Figura 94.

Sequência das estratégias e atividades desenvolvidas



7.4.3.1 Desenvolver a gestão de comportamentos e atitudes adequadas

Para desenvolver a gestão de comportamentos e atitudes adequadas promoveu-se quatro atividades. Neste contexto, as atividades desenvolvidas foram: introdução de um semáforo do comportamento, contar de uma história, elaboração de um dossiê e a decoração da árvore dos valores.

Segundo Lopes e Silva (2015) a escola é “uma instituição onde os alunos podem observar comportamentos sociais positivos na interação com os adultos e os colegas competentes a nível social” (p. 77). Nesta aceção é dever do professor estimular esses comportamentos positivos, por isso implementou-se como primeira atividade um semáforo do comportamento (Figura 95).

Este semáforo consistiu num cartaz que continha três círculos de diferentes cores e cada um tinha uma pontuação e um significado: o vermelho era zero pontos e significava que tiveram um mau comportamento; o amarelo era um ponto e expressava que não se comportaram mal, mas também não tiveram um bom comportamento e, finalmente, o verde era dois pontos e indicava que se comportaram bem. Para complementar o cartaz e, de forma que os alunos vissem o seu comportamento foi construídas etiquetas com o nome de cada aluno.

Figura 95.

Semáforo do Comportamento



No sentido de estimular e motivar os alunos a terem comportamentos adequados informou-se que quem tivessem mais pontuação no semáforo do comportamento, no final do período, receberiam uma recompensa. Contudo, ao longo das primeiras semanas não se verificou uma melhoria, então resolveu-se entregar as recompensas semanalmente (Figura 96 à 100). As recompensas eram entregues à quarta-feira, sendo que os alunos recompensados tinham de trazer para a escola o seu prémio nos restantes dias a pedido da Professora Cooperante. Esta gestão serviu também para a Professora Cooperante conseguir controlar o comportamento da turma nos restantes dias da semana.

Refere-se que esta atividade tinha como propósito melhorar o cumprimento das normas de convivência social, sendo que o comportamento dos alunos era avaliado ao longo da parte da manhã. Salienta-se que o mesmo era preenchido com os alunos pedindo sempre para refletirem e autoavaliarem o seu comportamento, pois como afirma Oliveira (2018) é necessário que o docente conceba condições para que os alunos desenvolvam a capacidade de avaliarem o seu próprio comportamento. Também esta serviu como

complemento do registo diário que a Professora Cooperante realizava para informar os pais.

Quando os alunos autoavaliam o seu comportamento denoto que são sinceros e têm consciência do porquê de terem aquela cor, isto é, sabem reconhecer onde erraram e onde podem melhorar para alcançarem a recompensa.

(Diário de bordo, 26 de novembro de 2019)

Figura 96.

Recompensa de comportamento - Medalha com formato de estrela



Figura 97.

Recompensa de comportamento - Jogo do galo



Figura 98.

Recompensa de comportamento – Medalha com formato de sol



Figura 99.

Recompensa de comportamento – Lápis



Figura 100.

Recompensa de comportamento – Balão



É de realçar que em algumas fotos houve mais alunos recompensados, contudo como as fotos eram retiradas no final da parte da manhã, alguns alunos saíam mais cedo da sala ou para outras atividades ou para irem para casa.

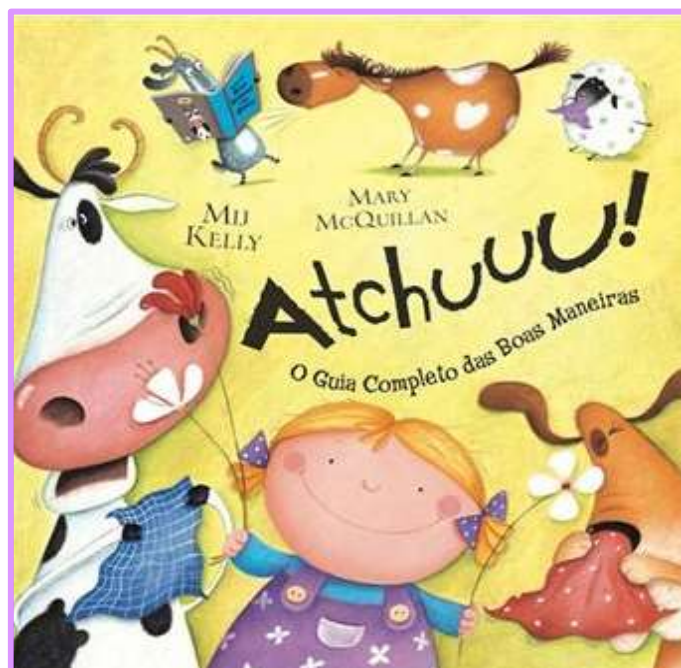
Relativamente à segunda atividade, esta compreendeu o conto de uma história com o objetivo de os alunos conhecerem algumas regras de convivência social.

Segundo Gomes (2007) o livro infantil é um instrumento indispensável para a formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor. Nesta linha de pensamento Sobrino (2000) afirma que os livros estão aptos para promover a educação para os valores.

Neste sentido, apresentou-se a capa do livro “Atchuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras” de Mij Kell (Figura 101) e questionou-se qual seria o desenrolar dos acontecimentos.

Figura 101.

Livro *Achuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras*, de Mij Kelly



Posto isto, fez-se o conto da história e perguntou-se à turma qual era o assunto da história.

Assim, diferentes alunos responderam: “- a menina espirrava e não colocava a mão na boca”; “- a vaca ensinou as boas maneiras, mas de uma forma má”; “- os animais ficaram chateados com a vaca por ela ter chamado nomes a eles”; “- a regra principal é não faças aos outros o que não queres que te façam a ti!”

(Diário de bordo, 9 de dezembro de 2019)

Salienta-se que esta obra alerta para as regras das boas maneiras e passa a moral de “não fazer aos outros o que não queres que te façam a ti”, esta máxima torna-se imprescindível na promoção de aprendizagens, nomeadamente no âmbito dos valores e regras, através da leitura, pois o que as histórias revelam à criança possibilita um “estilhaçar das paredes de vidro que a limitam, levando-as a penetrar num mundo que quer conquistar, mas também laçam luz em zonas obscuras do seu íntimo clarificando dúvidas, desfazendo medos, construindo, enfim, uma identidade” (Veloso, 2007, p. 3).

Esta atividade correu muito bem, os alunos ficaram muito interessados, cativados e concentrados na história.

(Diário de bordo, 9 de dezembro de 2019)

Em relação à terceira atividade, esta adveio da leitura do livro anteriormente mencionado. Assim, a presente atividade envolveu a distribuição de algumas fichas, nas quais constavam algumas regras de boas maneiras enunciadas na história. O objetivo desta atividade foi a elaboração de desenhos de acordo com essas regras e, consecutivamente, a construção de um dossiê intitulado “Vou aprender as boas maneiras” (Figura 102). Assim tornou-se claro algumas regras de convivência social, pois como refere González- Pérez e Pozo (2014) é necessário que as normas sejam claras e estáveis.

Figura 102.

Dossiê “Vou aprender as boas maneiras”



Por fim e tendo em atenção que a função da escola é preparar da melhor forma possível os seus alunos para se moverem adaptativamente no meio que os rodeia, esta deve assim promover e intencionalizar a aprendizagem destas competências (Moreira, 2004). Considerando esta aceção implementou-se a última atividade ponderando dois aspetos: a época natalícia e a importância dos valores para a convivência social. Tendo em atenção os aspetos anteriormente referidos surgiu a ideia da decoração da árvore dos valores. É fundamental que os alunos saibam que os valores são “qualidades independentes do sujeito e de carácter absoluto que são desejadas e valoradas pelo indivíduo ou pelo grupo social” (Marques, 2003, p. 16).

Neste sentido, iniciou-se a presente atividade com o jogo da forca para os alunos adivinharem o vocábulo “valores”. Subsequentemente, dialogou-se acerca da importância dos valores na sociedade e, de seguida, elaborou-se um *brainstorming* elucidando os valores que os alunos conheciam, elaborando assim uma lista de 21 valores. Como Sanches (2001) refere é importante deixar os alunos falarem sobre o conteúdo que irá ser introduzido. Assim, através deste diálogo verificou-se que os alunos não sabiam o que eram valores humanos, sendo necessário recorrer a um exemplo.

(...) - quando vocês vão na rua e a pessoa à vossa frente deixa cair a carteira no chão, o que vocês fazem? logo responderam: - nós devolvemos a carteira e eu disse: - muito bem! O facto de vocês devolverem a carteira mostra que vocês têm um valor, o da honestidade.

(Diário de bordo, 10 de dezembro de 2019)

Após a elaboração da lista os alunos escolheram um valor com que mais se identificavam e, posteriormente, solicitou-se que os registassem no seu caderno diário e que circundassem apenas o seu valor.

Em seguida, mostrou-se a árvore dos valores e distribuiu-se a cada aluno um dos enfeites de Natal e explicou-se que tinham de escrever o seu valor no enfeite de Natal previamente disponibilizado. Neste momento para evitar erros solicitou-se que, primeiramente, escrevessem a lápis e, após a verificação, podiam escrever a caneta e pintar o enfeite com lápis de cor (Figura 103).

Figura 103.

Pintura dos enfeites



Finalmente, moderou-se a colagem dos enfeites de cada aluno na árvore dos valores e observou-se a árvore dos valores decorada (Figura 104).

Figura 104.

Árvore dos Valores



7.4.3.2 Promover a gestão de conflitos por meio da cooperação

Com o intuito de promover a gestão de conflitos foram concretizadas atividades que englobassem tanto o trabalho de pares como também o de grupo. Com a cooperação desenvolve-se relações interpessoais que são fundamentais para obter um ambiente de trabalho agradável (Guerra, 2005). Numa linha de pensamento semelhante Bagne e Nacarato (2012) referem que o desenvolvimento intelectual do indivíduo está relacionado com as experiências efetuadas com o outro e com o meio.

Neste alinhamento as atividades empregues foram: dentição, dominó da subtração e adição, puzzle do corpo humano, separação do lixo com intuito de reciclar, experiências com água e experiências com ar.

Quanto à primeira atividade esta surgiu no âmbito da exploração da temática a dentição. Deste modo, após apresentar duas imagens acerca dos dois tipos de dentição e dos tipos de dentes, realizou-se um debate acerca dos mesmos. Posteriormente dividiu-se a turma em cinco grupos de trabalho. Também, se distribuiu a cada grupo uma imagem de um menino ou menina para pintarem e colarem o número de feijões que correspondia ao tipo de dentição, anteriormente designada a cada grupo (Figura 105).

Alguns grupos não conseguiram terminar a atividade neste dia, contudo a iriam concluir no dia seguinte com a Professora Cooperante.

É de referir que a Professora Cooperante gostou imenso desta atividade e surpreendeu-se pela positiva com o comportamento manifestado pelos alunos durante a realização da mesma.

Os alunos mostraram-se empenhados e concentrados na tarefa de pintura do desenho e colagem dos feijões para fazer a dentição de leite ou definitiva.

(Diário de bordo, 22 de outubro de 2019)

Figura 105.

Pintura do desenho e colagem da respetiva dentição



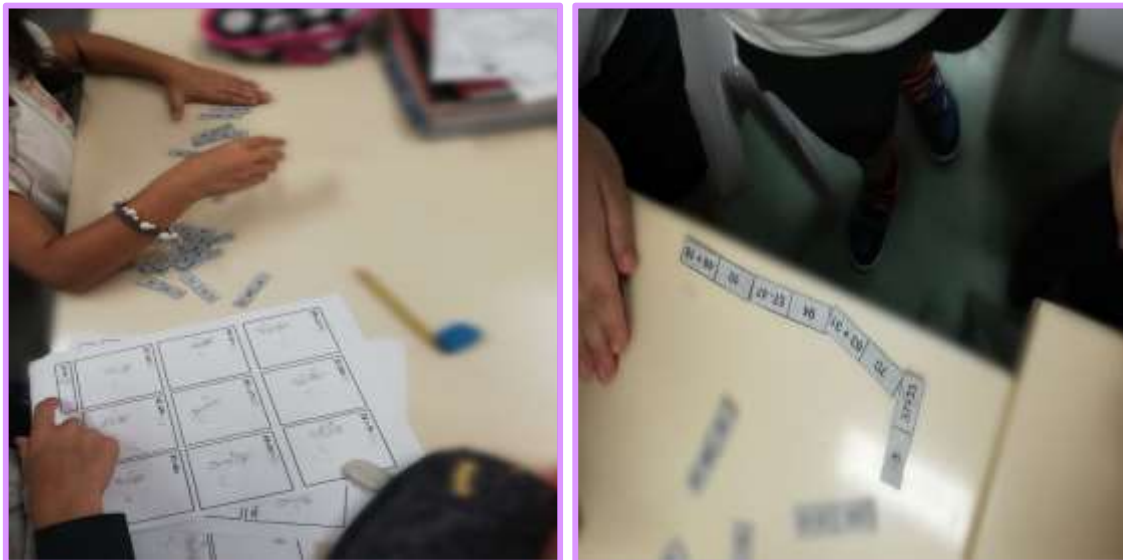
Durante a realização da tarefa foi possível observar alguns grupos a dividir tarefas, de modo a que todos os membros participassem ativamente desenvolvendo simultaneamente, deste modo as competências cognitivas e sociais (Lopes & Silva, 2008).

No que diz respeito à atividade do dominó da subtração e adição (Figura 106), esta ocorreu pelo facto de alguns alunos evidenciarem dificuldades tanto na subtração como na adição.

Inicialmente, esta atividade estava planeada para que à medida que resolvessem as operações iam construindo o dominó, todavia a estratégia foi alterada devido a alguns conflitos. Assim sendo, sugeriu-se que primeiro resolvessem as operações e então depois de estarem todas resolvidas, construíssem o dominó. Esta atividade envolveu a participação ativa dos alunos na aprendizagem, pois o aluno aprende quando evoca os seus conhecimentos cognitivos e afetivos com o propósito de alcançar um objetivo (Ponte, Brocardo & Oliveira, 2019).

Figura 106.

Dominó da subtração e adição



No que se refere à atividade do puzzle do corpo humano, esta surgiu no estudo da temática a saúde do seu corpo.

Para a realização desta atividade dividiu-se a turma em dois grupos, sendo que um grupo ficou com o puzzle da menina e o outro grupo com o puzzle do menino (Figura 107).

Esta atividade insere-se nos jogos cooperativos onde não existe vencedores ou perdedores todos os membros participam sem ninguém ficar excluído (Jares, 2007).

Figura 107.

Construção dos dois puzzles



Após a construção de ambos os puzzles analisámos de forma a perceber se os alunos desconheciam ou não se recordavam de alguma parte do corpo humano e também efetuou-se um diálogo para relembrar conteúdos já apreendidos.

No que concerne à atividade de separação do lixo com intuito de reciclar, esta também foi desenvolvida no estudo da temática saúde do seu corpo. Primeiramente, expôs-se à turma algumas imagens alusivas a comportamentos que devemos ter em casa, na escola e na rua, no âmbito da higiene dos espaços de uso coletivo e, de seguida, foi criado um espaço para o diálogo e partilha de experiências.

Seguidamente, aproveitando que a turma já se encontrava dividida em dois grupos da atividade anterior distribuiu-se a cada grupo dois ecopontos e os objetos/produtos para fazer a separação do lixo (Figura 108). É fundamental a realização destes tipos de jogos que contribuem para o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral dos alunos (Leite & Rodrigues, 2001).

Figura 108.

Separação do lixo para reciclar



É de salientar que os ecopontos rodavam entre os grupos e, no final, após os alunos terem efetuado a separação do lixo com intuito de reciclar posteriormente, era verificado se tinham feito corretamente a separação de cada objeto/produto.

Relativamente às experiências com água, realizou-se duas experiências distintas. As atividades experimentais desenvolvem nos alunos o espírito de curiosidade, experimentação e a consciência reflexiva (Valadares, 2006).

Neste contexto, a primeira experiência intitulou-se de “Qualidade da água” e surgiu no âmbito da exploração da temática acerca das propriedades da água. Assim, após o diálogo com a turma acerca de que água devemos beber e a realização de alguns exercícios no manual, dividiu-se a turma em quatro grupos. Posteriormente, distribuiu-se o material necessário para a concretização da experiência e o protocolo da mesma.

Seguidamente, um aluno leu os materiais necessários e todos os grupos verificaram se tinham todos. Posto isto, outro aluno leu os procedimentos da experiência e à medida que este lia, todos os grupos executavam os passos (Figura 109).

Figura 109.

Experiência "Qualidade da água"



No final da experiência, proporcionou-se um momento de diálogo acerca do que aconteceu na experiência e também sobre as propriedades da água, de modo a verificar se os alunos conseguiam identificá-las. Ainda, elaborou-se as conclusões da experiência e o desenho de registo da mesma (Figura 110).

Figura 110.

Desenhos de registo da experiência "Qualidade da água"



No que se refere à segunda experiência, esta designou-se de “Desliza à Superfície” e adveio da leitura do texto “o Sapo apaixonado”. Assim sendo, como um dos espaços onde decorreu a ação era o meio aquático e uma das personagens era o sapo, realizou-se a presente experiência.

Após a turma estar dividida em três grupos e cada grupo ter o material essencial para a execução da experiência, procedeu-se à leitura do protocolo, nomeadamente a parte dos materiais, de modo, a verificar se todos os grupos tinham todo o material.

Posto isto, um aluno iniciou a leitura dos procedimentos e à medida que este lia, todos os grupos realizavam as etapas da atividade experimental passo a passo (Figura 111).

Figura 111.

Realização da experiência "Desliza à superfície"



No fim da experiência, fez-se um diálogo com a turma sobre o que aconteceu na experiência e, ainda, efetuou-se as conclusões e o desenho de registo da mesma (Figura 112).

Figura 112.

Desenhos de registo da experiência "Desliza à superfície"



No que se refere às experiências com o ar, foram concretizadas duas experiências diferentes. É fundamental para os alunos ver, tocar e sobretudo executar as atividades experimentais sendo que o professor apenas deve ser um mediador entre as ideias dos alunos e as ideias que se pretende que estes alcancem (Pereira, 2002).

Neste sentido, a primeira experiência denominou-se de “Vamos brincar com o ar?” e proveio no âmbito do bloco 5- “À Descoberta dos Materiais e Objetos”. Então, após as mesas estarem organizadas e os grupos formados, um aluno iniciou a leitura do protocolo para verificação dos materiais.

Seguidamente, outro aluno deu continuidade à leitura do protocolo, passando à parte dos procedimentos e à medida que este lia, todos os grupos realizavam passo a passo (Figura 113). Posto isto, os alunos escreveram no seu caderno as conclusões desta experiência.

Figura 113.

Realização da experiência "Vamos brincar com o ar?"



No que respeita à segunda experiência com o ar, esta designou-se de “O ar tem peso?” e também surgiu no âmbito do bloco 5- “À Descoberta dos Materiais e Objetos”. Deste modo, após a turma estar dividida em grupos e cada grupo ter o material necessário para a realização da experiência, um aluno procedeu à leitura do protocolo, de forma a todos os grupos verificarem se tinham todo o material.

Posto isto, outro aluno continuou a leitura do protocolo, nomeadamente, a parte dos procedimentos e à medida que este lia, todos os grupos efetuavam os procedimentos

passo a passo. Após a execução da experiência, os alunos escreveram no seu caderno as conclusões da mesma.

Finalmente, realizaram o desenho de registo das duas experiências realizadas, sendo que primeiramente, concretizaram o desenho da experiência “Vamos brincar com o ar?”, colocando o título com o nome da experiência (Figura 114) e após realizarem este desenho é que passaram para o registo da segunda experiência, “O ar tem peso?”, colocando o título da mesma (Figura 115).

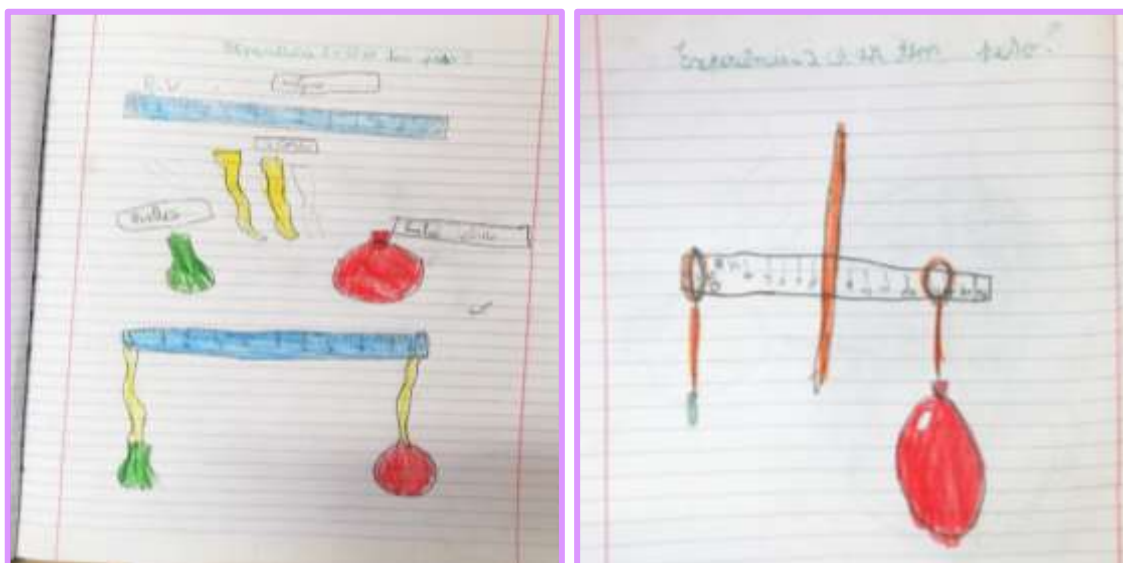
Figura 114.

Desenho de registo da experiência "Vamos brincar com o ar?"



Figura 115.

Desenho de registo da experiência "O ar tem peso?"



7.4.3.3 Estimular o cumprimento de regras através de jogos

Com a finalidade de estimular o cumprimento de regras através de jogos foram efetuadas as seguintes atividades: jogo do bingo, circuito por estações de jogos tradicionais.

Segundo Sousa (2017), a criança conquista através do jogo a sua autonomia e forma o seu caráter.

Considerando o que foi mencionado anteriormente concretizou-se o jogo do bingo. Esta atividade adveio da leitura e exploração do texto “O Castelo do Queijo” de Maria Isabel Mendonça Soares. Neste âmbito foi explorado o próprio monumento designado Castelo de Queijo ou Forte de S. Francisco de Xavier, localizado na cidade do Porto. Ainda, interligou-se a multiplicação simples (por adição repetida) com o texto abordado, por meio do jogo do bingo. Neste sentido, dividiu-se a turma em quatro grupos e distribuiu-se a cada grupo um cartão (Figura 116) e as peças para o Jogo do Bingo (Figura 117).

Figura 116.

Cartões do Jogo do Bingo

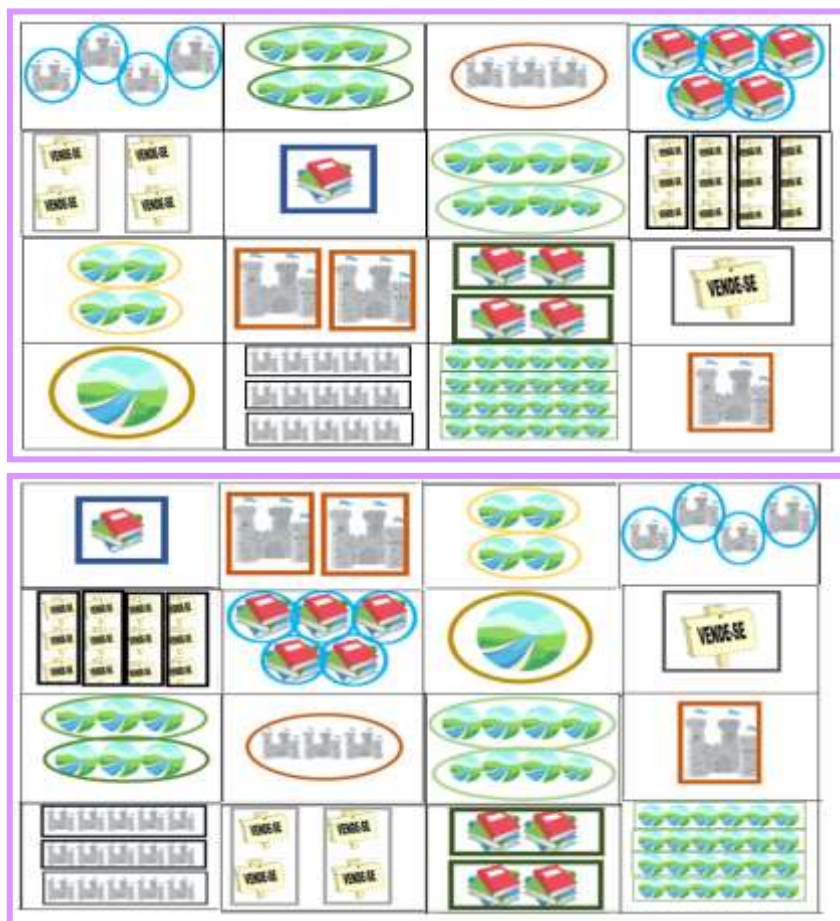


Figura 117.

Peças do Jogo do Bingo



No que concerne à segunda atividade, circuito por estações de jogos tradicionais, esta proveio no âmbito do bloco 4- Jogos de Expressão e Educação Físico-Motora. Esta atividade envolveu cinco turmas (1.º A, 1.º B, 2.º A, 2.º B e o 3.º B), os Professores Cooperantes e as Professoras Estagiárias de todas estas turmas.

Neste contexto, para que a presente atividade tivesse em atenção os interesses dos alunos recolheu-se nos dias anteriores quais eram os jogos que os alunos mais gostavam e, posteriormente, reuniu-se os mais votados pelas cinco turmas. Assim sendo, os jogos preferidos pelas cinco turmas foram: “Corrida de sacos”, “Colher e bolas de ping pong”, “Jogo com arcos”, “Jogo do lenço, 1,2,3 meia lua”, “Limbo”, “Balão na testa”, “Jogo do galo com coletes”, “Jogo do mata”, “Marco penálti!”. Como pode-se constatar a maioria destes jogos são considerados jogos tradicionais à exceção do “Marco penálti!”.

Para uma melhor organização cada um destes jogos foi dividido por etapas e, por conseguinte, delineou-se o número limite de alunos por cada uma das etapas: Etapa 1: Corrida de sacos (6 alunos + 6 alunos); Etapa 2: Colher e bolas de ping pong (12 alunos); Etapa 3: Jogo com arcos (12 alunos); Etapa 4: Jogo do lenço (12 alunos); Etapa 5: 1,2,3 meia lua (12 alunos); Etapa 6: Limbo (12 alunos); Etapa 7: Balão na testa (2 a 2) – (12 alunos); Etapa 8: Jogo do galo com coletes (12 alunos); Etapa 9: Jogo da mata (12 alunos); Etapa 10: Marco penálti! Com guarda redes (12 alunos).

Salienta-se que todos os jogos presentes no circuito integravam regras que eram explicadas aos alunos no início de cada jogo. Como refere Kishimoto (1994) é crucial,

aquando a realização de jogos, que exista um equilíbrio entre a função lúdica e educacional.

No que se refere à primeira etapa, “Corrida de sacos”, o principal objetivo desta foi os jogadores percorrerem uma determinada distância, assinalada previamente, sem saírem de dentro do saco (Figura 118).

Figura 118.

Etapa 1: Corrida de sacos



Relativamente à etapa “Colher e bolas de ping pong”, esta tinha como principal propósito os jogadores percorrerem um pequeno percurso, delineado anteriormente, sem deixar a bola cair da colher (Figura 119).

Figura 119.

Etapa 2: Colher e bolas de ping pong



No que diz respeito ao “Jogo com arcos”, o intuito deste era quando o adulto responsável por esta etapa apitasse todos os jogadores tinham de se colocar dentro de um arco, sendo que aquele(s) que não conseguisse(m) perdia(m) (Figura 120).

Figura 120.

Etapa 3: Jogo com arcos



No que alude ao “Jogo do lenço”, este tinha como objetivo o jogador portador do “lencinho”, enquanto corria à volta da roda, tinha de deixar cair o “lencinho” junto a um jogador à sua preferência e este jogador tinha de pegar no lenço e perseguir o jogador que o soltou, dando uma volta completa à roda antes do jogador inicial (Figura 121).

Figura 121.

Etapa 4: Jogo do lenço



Referentemente ao “1,2,3 meia lua”, neste um dos jogadores ficou à frente de costas voltadas para os restantes e quando o jogador da frente disse a frase “um, dois, três, meia lua”, os restantes jogadores tiveram de se deslocar o mais rápido que conseguirem com o objetivo de chegar à frente. Após o jogador da frente ter concluído a frase, este virou-se para trás e sempre que apanhasse outro jogador a movimentar-se este tinha de voltar ao ponto de partida (Figura 122).

Figura 122.

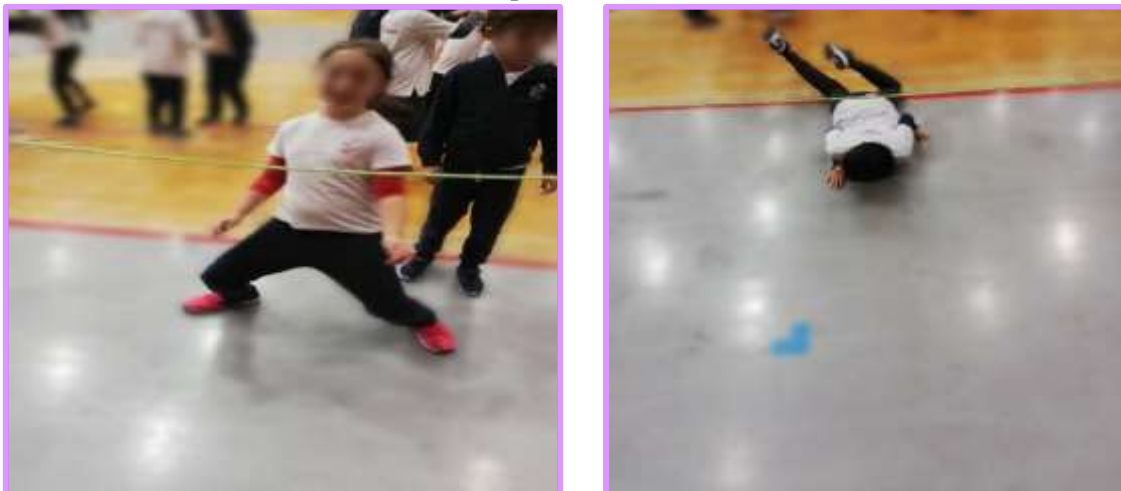
Etapa 5: 1,2,3 meia lua



Quanto ao “Limbo”, este teve como objetivo dois jogadores segurarem numa corda e os restantes jogadores passaram por debaixo da mesma sem a tocarem. Os jogadores que seguraram a corda foram a baixando até que nenhum dos outros jogadores conseguisse passar, sem tocar (Figura 123).

Figura 123.

Etapa 6: Limbo



Em relação ao “Balão na testa”, neste os jogadores organizados em duplas tiveram de transportar um balão com a testa numa determinada distância, sem deixar o balão cair ao chão, caso este caísse tinham de continuar onde este caiu (Figura 124).

Figura 124.

Etapa 7: Jogo balão na testa



No que se relaciona ao “Jogo do galo com coletes”, neste os jogadores organizados em duas filas paralelas (duas equipas) tiveram de correr, após o sinal, e colocar o colete dentro dos arcos. Isto repetia-se até estarem dentro dos arcos três coletes de cada equipa, sendo que os restantes jogadores tiveram de alinhar os coletes de forma a ser vantajoso para a sua equipa, pois o principal objetivo deste jogo é alinhar três coletes da mesma cor (Figura 125).

Figura 125.

Etapa 8: Jogo do galo com coletes



Ainda, o “jogo do mata”, no qual os jogadores organizados em duas equipas tiveram de lançar a bola e tentar atingir elementos da equipa concorrente (Figura 126).

Figura 126.

Etapa 9: Jogo do mata



Finalmente, a última etapa, “marco penálti!”, nesta os jogadores estavam organizados numa fila, tiveram de chutar a bola para a baliza e tentar marcar golo. Salienta-se que o guarda redes, inicialmente, foi o primeiro aluno da fila, sendo que, posteriormente, trocou de lugar com o aluno que chutou a bola e assim sucessivamente até todos terem participado (Figura 127).

Figura 127.

Etapa 10: Marco penálti!



7.4.4 Fases do projeto

O cronograma abaixo apresentado (Figura 128) expõe as diferentes etapas pelas quais este projeto atravessou, desde o momento em que foi formulado até a sua execução. Refere-se que este projeto foi realizado ao longo das intervenções pedagógicas, decorrentes da unidade curricular de Prática Pedagógica III, efetuada em valência do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

Figura 128.

Cronograma referente às fases do projeto

| CRONOGRAMA | | | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------------------|---------|-----|-----|----------|-----|-----|-----|----------|-----|---------|
| FASES DO PROJETO | PROCEDIMENTOS | DURAÇÃO | | | | | | | | | |
| | | OUTUBRO | | | NOVEMBRO | | | | DEZEMBRO | | JANEIRO |
| | | 1.ª | 2.ª | 3.ª | 4.ª | 5.ª | 6.ª | 7.ª | 8.ª | 9.ª | 10.ª |
| PLANEAR | Observação e recolha de dados | | | | | | | | | | |
| | Identificação do problema | | | | | | | | | | |
| | Revisão preliminar | | | | | | | | | | |
| | Delineação das Estratégias | | | | | | | | | | |
| AGIR | Operacionalização das estratégias | | | | | | | | | | |
| REFLETIR | Recolha e análise de dados | | | | | | | | | | |
| AVALIAR | Avaliação final do processo | | | | | | | | | | |

A prática pedagógica decorreu durante nove semanas. Nestas semanas foram postas em prática as cinco fases que constituem o projeto de investigação-ação,

nomeadamente, a fase de planear, a fase de agir, a fase de refletir, a fase de avaliar e a fase de dialogar.

Neste alinhamento, a fase de planear envolveu os procedimentos da observação e recolha de dados; da identificação do problema; da revisão literária preliminar e da delineação das estratégias. A fase de agir abarcou a operacionalização das estratégias. A fase de refletir englobou a recolha e análise de dados. A fase de avaliar compreendeu a avaliação final de todo o processo. Finalmente, ocorreu a fase de dialogar em que foi efetuada a apresentação do projeto implementado.

No que concerne às semanas exibidas no cronograma, os dias 14,15 e 16 de outubro são relativos à primeira semana, 21, 22 e 23 de outubro à segunda semana, 28, 29 e 30 de outubro à terceira semana, 4, 5 e 6 de novembro à quarta semana, 11, 12 e 13 de novembro à quinta semana, 18, 19 e 20 de novembro à sexta semana, 25, 26 e 27 de novembro à sétima semana, 2, 3 e 4 de dezembro à oitava semana e 9, 10 e 14 de dezembro à nona semana. Por fim, na décima semana concretizou-se a avaliação final de todo o processo.

7.4.5 Avaliação do processo

De acordo com Karpicke, Sousa, Almeida (2012) a avaliação escolar torna-se o meio mais eficiente de determinar até que ponto se alcançam os objetivos educacionais. Na mesma perspetiva Lopes e Silva (2012) acrescentam que o sucesso escolar depende das avaliações realizadas pelos docentes.

O professor torna o seu ato educativo mais informado, rigoroso e sistemático quando se questiona e questiona os contextos de aprendizagem e as suas práticas (Sanches, 2005).

Para avaliar este processo e, de forma a verificar se houve alguma melhoria em relação ao clima social da turma do 2.º B, foram tidas novamente em atenção as categorias inicialmente analisadas, uma vez que o clima da sala de aula não era positivo devido à falta do cumprimento de regras, o comportamento da turma e a relação entre os alunos. Deste modo, tornou-se fundamental avaliar a turma tendo em conta a avaliação feita inicialmente.

É crucial o docente refletir e avaliar a eficácia das suas estratégias implementadas verificando se é necessário refazer ou enveredar por outros caminhos, isto é “mudar e melhorar, para prosseguir mais além” (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 22).

Com o propósito de comparar o comportamento que a maioria dos alunos manifestaram inicialmente com o comportamento no último dia da prática pedagógica construiu-se o quadro infra apresentado (Quadro 9).

Quadro 9.

Comparação entre comportamento inicial e final

| Categorias | Comportamentos perturbadores | Comportamentos verificados inicialmente | Comportamentos verificados no final |
|---|--|--|--|
| Hiperativo | Está fora do seu lugar, sem permissão | X | X |
| | Vira-se para trás na cadeira | X | X |
| | Encosta-se na cadeira, apoiando-a nas pernas de trás | X | |
| | Lança objetos pelo ar | X | |
| Desinteressado/ Desatento/Desconcentrado | Brinca sozinho ou com brinquedos que trouxe de casa | X | |
| | Brinca com os seus colegas | X | |
| | Fala com os colegas da aula/do lado | X | X |
| Agressivo | Ataca fisicamente os seus colegas (dá pontapés, puxa pela roupa do colega) | X | |
| | Empurra | X | |
| | Atira objetos propositadamente a um colega | X | |
| Perturbador | Não pontual | X | X |
| | Espreguiça-se | X | |
| | Interrompe o professor com perguntas/comentários inapropriados | X | X |
| | Recusa-se a obedecer às instruções fornecidas pelo professor | X | |
| | Contrapõe as ordens do professor | X | |
| | Fala sem autorização da professora | X | |
| | Canta | X | |
| | Grita | X | |
| | Faz ruído com objetos/ corpo | X | |
| | Arrasta a cadeira/ mesa | X | |
| Não-Cooperante | Não faz o trabalho na aula | X | |

Com a análise do Quadro 9 podemos concluir que houve uma melhoria no comportamento da turma. Neste contexto, deixou-se de verificar alguns comportamentos das categorias “Hiperativo”, “Desinteressado/Desatento/Desconcentrado”, “Agressivo e Perturbador”. Nestas categorias notou-se que o facto de se articular os conteúdos com outras matérias/disciplinas fez grande diferença, pois assim houve a interação entre as aprendizagens/saberes. Como menciona Sanches (2001) ao utilizarmos a interdisciplinaridade deixamos a ideia de ter uma “gavetinha de cada um dos saberes bem fechadinha, só aberta para fazer o teste da dita disciplina” (p. 51).

É de salientar que todos os alunos começaram a realizar o trabalho na aula, deixando assim a categoria “Não-cooperante” ser um comportamento perturbador da turma do 2.º B. Esta categoria deixou de ser verificada devido ao envolvimento da turma nos jogos didáticos e nos trabalhos a pares e em grupo. Deste modo, a utilização de jogos em contexto escolar estimula e facilita as aprendizagens. No sentido de realçar mais a aprendizagem do que o de competição realizou-se jogos cooperativos, cujo objetivo para além da aprendizagem é criar oportunidades de comunicação, cooperação e participação (Leite & Rodrigues, 2001). Em relação ao trabalho de pares ou em grupo, esta estratégia foi muito útil, pois permitiu melhorar as relações entre os alunos e as aprendizagens dos mesmos, na medida em que “a linguagem mais próxima e a afetividade que se desenvolve entre eles permite uma melhor aprendizagem académica e comportamental” (Sanches, 2001, p. 71).

Também o facto de utilizar o “semáforo do comportamento” e atribuir recompensas semanalmente fez com que os alunos ganhassem motivação para terem um bom comportamento, pois segundo Lopes e Rutherford (2001), “quanto mais depressa se recompensar o aluno pelo comportamento adequado, mais eficaz é o esforço” (p. 83). Na mesma perspetiva Cardoso (2013) afirma que quando a gestão das recompensas é bem realizada, estas representam um estímulo à aprendizagem, motivando o aluno para esforçar-se mais na repetição de outras tarefas de aprendizagem.

Estas melhorias também foram verificadas na última observação realizada pelo professor orientador da Universidade da Madeira, em que este afirmou que o problema estava resolvido.

O problema inicial que a turma apresentava desapareceu e que estava de parabéns, pois tinha aplicado boas estratégias.

(Diário de bordo, 3 de dezembro de 2019).

Ainda, após o término da prática pedagógica em conversas com a Professora Cooperante esta referiu que a turma estava muito melhor, não havia comparação. Contudo, iria continuar para que os restantes problemas fossem suprimidos.

7.5 Momentos de aprendizagem

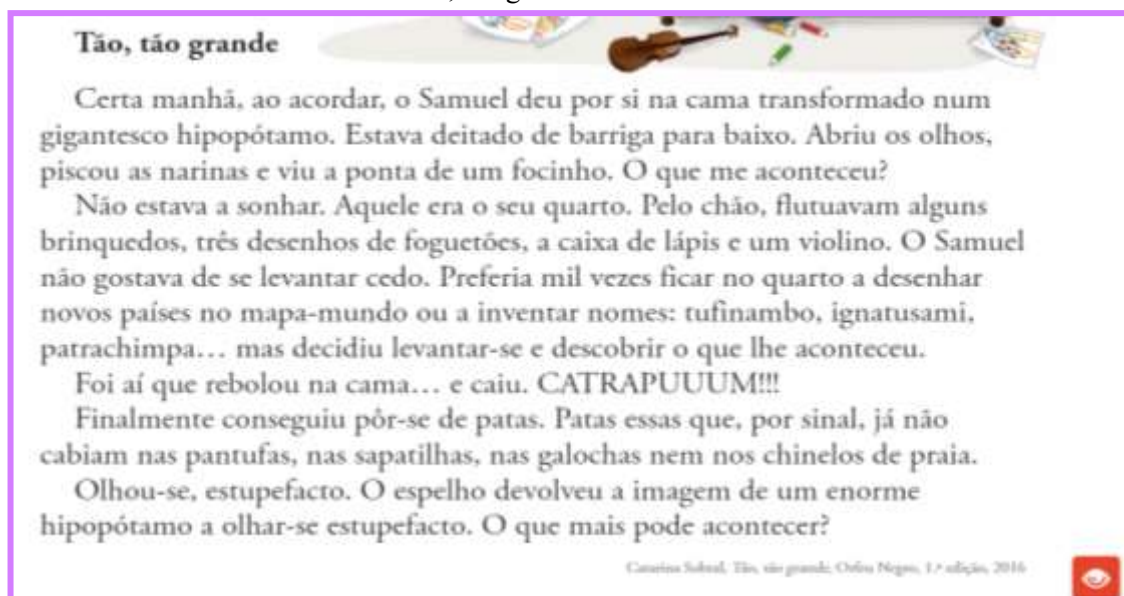
7.5.1 “Tão, tão grande” de Catarina Sobral

Neste momento de aprendizagem foi proporcionado aos alunos do 2.º B atividades que desenvolvessem a leitura e a escrita.

Assim, iniciou-se pela exploração do texto “Tão, tão grande” de Catarina Sobral presente no manual de Português de 2.º ano (Figura 129). Primeiramente, solicitou-se uma leitura silenciosa do texto e, de seguida, efetuou-se uma leitura modelo. Posto isto, no sentido de promover a leitura dos alunos recorreu-se à “caixa da sorte” para sortear os alunos que iriam ler o texto. De acordo com Sobrino (2000) o ato de ler envolve a “inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (p. 31).

Figura 129.

Texto “Tão, tão grande” de Catarina Sobral



Posteriormente, desenvolveu-se um debate/ diálogo sobre o conteúdo do texto, no sentido de verificar se os alunos evidenciavam dúvidas tanto na compreensão do texto como no vocabulário. Não havendo dúvidas, solicitou-se que assinalassem no texto os casos de leitura “ã” “am” “an” e, posteriormente, realizou-se a correção dos mesmos em grande grupo.

Num momento posterior, após ter-se verificado que o texto não apresentava um final apresentou-se uma continuidade do texto, contudo sem vírgulas (Figura 130).

Neste sentido visou-se que os alunos colocassem as vírgulas corretamente, utilizando os conhecimentos já adquiridos e depois efetuou-se a correção desta atividade em grande grupo.

Figura 130.

Continuidade do texto sem vírgulas


Nome: _____ Data: ___/___/___

1. A Joana quis escrever um final para a história, mas esqueceu-se das vírgulas. Ajuda a Joana a colocar as vírgulas no seu texto.

O Samuel foi à procura da mãe pela casa. Passou na cozinha e comeu tudo o que estava em cima da mesa. Deliciou-se com bananas pêssegos ananás morangos e maçãs mas estava tão esfomeado que correu para o frigorífico com as suas patas grandes grossas pesadas e peludas para comer iogurte queijo e gelatina. Na cozinha a mãe do Samuel apareceu e disse:

- Hoje o meu menino Samuel está mesmo estranho!

O Samuel sentiu-se envergonhado triste e incomodado. Atrapalhado o Samuel disparatou os nomes que gostava de inventar: trufinambo ignatusami patrachimba e como se estes nomes fossem mágicos voltou a ser o Samuel de sempre.



Ulteriormente, formou-se pares de trabalho e distribuiu-se a cada par 3 caixas em origami com os casos de leitura (“ã”, “am”, “an”) e um conjunto de palavras incompletas que tinham de ser colocadas na caixa do caso de leitura correspondente (Figura 131).

Figura 131.

Caixas com os casos de leitura



Por fim, afixou-se no quadro de forma desordenada o texto explorado anteriormente e solicitou-se a sua ordenação. Esta atividade teve como objetivo verificar se os alunos conseguiam ordenar as diferentes partes do texto e se, ainda, se lembravam o que eram os números ordinais.

7.5.2 “O lobo culto” de Becky Bloom

O presente momento de aprendizagem visou a aquisição de distintas competências nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. Esta articulação dos conteúdos entre as três disciplinas permite uma aprendizagem estruturada sem fragmentações (Paviani, 2004).

Primeiramente, elaborou-se um pequeno diálogo com os alunos acerca da última história que tinham lido, de modo a sensibilizá-los para a importância da leitura e, para que sejam cultos. Seguidamente, questionou-se aos alunos se conheciam o significado do termo “culto”. Por conseguinte, como nenhum mostrou conhecimento acerca deste vocábulo, procedeu-se ao esclarecimento do mesmo com o recurso ao dicionário. Assim, um aluno sorteado através da caixa da sorte leu o significado do mesmo.

Após o esclarecimento da palavra “culto” solicitou-se a leitura silenciosa do texto “O lobo culto” de Becky Bloom presente no manual de Português de 2.º ano e, posteriormente, efetuou-se uma leitura modelo (Figura 132). Seguidamente, no sentido

de promover a leitura dos alunos utilizou-se como recurso a “caixa da sorte” para sortear os alunos que iriam realizar a leitura do texto.

Figura 132.

Texto “O lobo culto” de Becky Bloom

O lobo culto

Introdução

Um lobo chegou a uma pequena cidade. Estava cansado e com fome. Então, teve uma ideia: «Há uma quinta fora da cidade. Hei de encontrar lá alguma coisa para comer.»

Desenvolvimento

Quando espreitou por cima da cerca, viu um porco, um pato e uma vaca. Estavam a ler sentados ao sol. O lobo nunca tinha visto animais a ler.

«Vou aprender a ler!» Estudou, leu muitos livros e treinou até ser capaz de ler sem parar e foi para a quinta.

O lobo abriu o livro *Os três porquinhos* e começou a ler:

Em tempos que já lá vão havia três porquinhos. Um dia a mãe chamou-os e disse-lhes...

– Para! Já melhoraste, mas ainda tens de trabalhar a entoação.

O lobo não ia desistir. Foi à livraria e comprou um belo livro de histórias. Ia lê-lo dia e noite. Havia de conseguir ler tão bem que os animais da quinta não poderiam deixar de o admirar.

Conclusão

O lobo regressou à quinta. Pegou no livro novo e começou a ler. Lia cheio de confiança e entusiasmo e o porco, a vaca e o pato escutavam maravilhados.

Estenderam-se na erva e passaram a tarde a contar histórias.

Becky Bloom, *Um lobo culto*, Ambar, 3.ª edição, 2008

Ulteriormente, efetuou-se um pequeno diálogo acerca do texto, de forma a verificar se os alunos tinham dúvidas na interpretação do texto ou no vocabulário. Uma vez que os alunos não manifestaram dúvidas, procedeu-se à análise da categoria a qual pertencia o texto em estudo, chegando à conclusão que aquele texto pertencia à categoria do texto narrativo.

Posto isto, solicitou-se que realizassem as perguntas de interpretação presentes no manual e, de seguida, efetuou-se a correção das mesmas em grande grupo. Ainda, verificou-se se os alunos estavam a elaborar a correção no seu caderno diário respeitando as regras de ortografia.

Às atividades anteriores interligou-se a disciplina de Estudo do Meio através da questão “O lobo estava decidido a ser um lobo muito saudável! Como gostava imenso de ler, decidiu procurar alimentos saudáveis, ricos em nutrientes, nos seus livros. Com tantos alimentos saudáveis, decidiu criar uma pirâmide alimentar”.

Posteriormente, distribuiu-se a cada aluno dois alimentos por colorir “encontrados pelo lobo nos livros” e, solicitou-se a pintura e o recorte dos mesmos (Figura 133).

Figura 133.

Alguns alimentos já pintados e recortados



Após a conclusão da pintura e do recorte dos alimentos apresentou-se a turma a pirâmide alimentar do lobo vazia.

(...) quando retirei o lobo de dentro do saco os alunos ficaram muito entusiasmados e maravilhados com o lobo.

(Diário de bordo 12 de novembro de 2019)

Antes de proceder à colagem dos alimentos na pirâmide alimentar reviu-se os distintos grupos que a compõem. Posto isto, moderou-se a colagem dos alimentos na pirâmide alimentar (Figura 134).

Figura 134.

Colagem dos alimentos na pirâmide alimentar



Por fim, analisou-se por meio de um diálogo em grande grupo os setores e os alimentos da pirâmide alimentar construída (Figura 135).

Figura 135.

Pirâmide alimentar



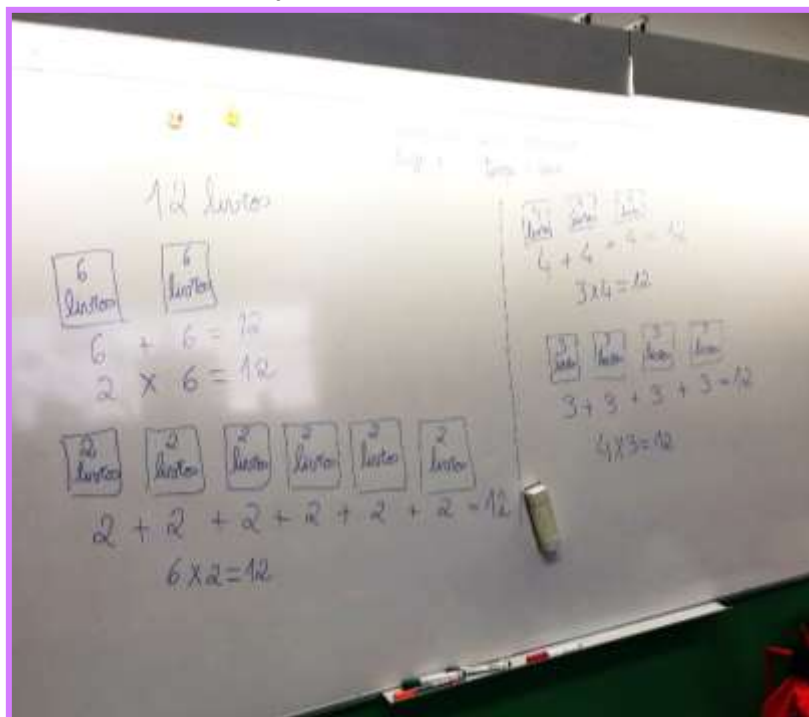
Num outro momento, ainda se interligou a disciplina de Matemática às atividades anteriores, enunciando a seguinte frase “O lobo culto começou a ler tanto que queria organizar os seus livros em caixas de cartão, colocando numa primeira estante, dois livros por cada três caixas e noutra estante três livros por cada duas caixas”.

Nesta sequência, visando impulsionar o pensamento crítico e raciocínio dos alunos para a relação entre a adição repetida e a multiplicação, distribuiu-se a cada aluno um *quiz* associado à multiplicação pela adição repetida. A resolução deste foi elaborada em grande grupo, contudo foi verificado se todos os alunos tinham registado a correção no seu caderno diário.

Finalmente, para além dos exercícios presentes no *quiz* foi realizado no quadro outros possíveis conjuntos com caixas e com livros, em grande grupo (Figura 136).

Figura 136.

Conjuntos de caixas e de livros



7.5.3 “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa

Neste momento de aprendizagem procurou-se potencializar a aquisição de competências das disciplinas de Português e Matemática.

Deste modo, em primeiro lugar iniciou-se pela disciplina de Português debatendo a partir da observação da imagem da capa os possíveis enredos.

(...) *aluno a: - a girafa anda com a cabeça nas nuvens; aluno b: - a girafa come estrelas; aluno c: - a girafa é muito alta.*

(Diário de bordo, 2 de dezembro de 2019)

Como um dos alunos já tinha descoberto o título da obra “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa (Figura 137), inserido no PNL e na Educação Literária como leitura obrigatória no 2.º ano de escolaridade, iniciou-se a atividade que constou na junção das turmas 2.º A e 2.º B para assistir à peça de teatro de fantoches da obra em estudo.

(...) os alunos adoraram a peça, pois demonstraram muita concentração e fizeram silêncio.

(Diário de bordo, 2 de dezembro de 2019)

Figura 137.

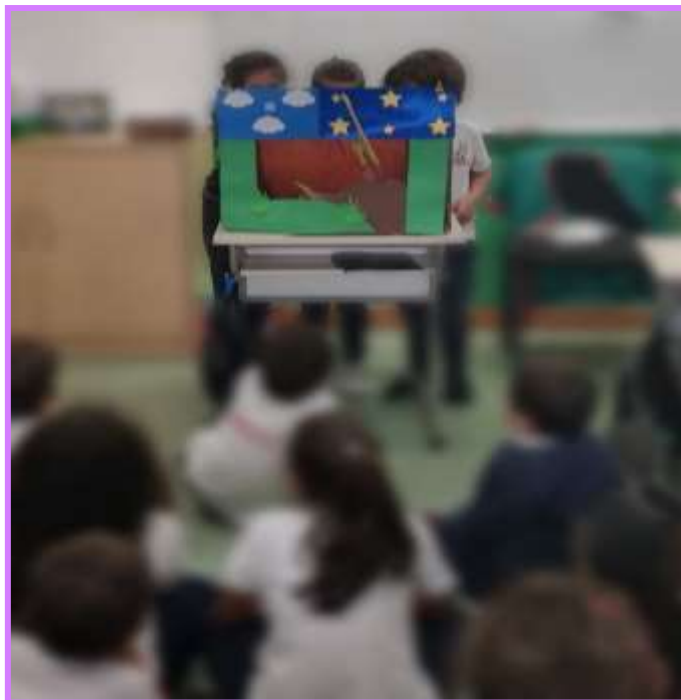
“A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa



Após os alunos assistirem à peça de teatro, colocou-se algumas questões de interpretação e, de seguida, alguns alunos foram experimentar o teatro de fantoches (Figura 138).

Figura 138.

Experimentação do teatro de fantoches



A leitura é uma atividade complexa que envolve diversos processos cognitivos, afetivos e culturais. Assim, o ato de ler é reconstruir sentidos questionando o texto e localizando-o no seu contexto (Sousa, 2015).

Considerando o supradito, de regresso à sala do 2.º B solicitou-se a realização da leitura silenciosa da página do manual acerca da obra em estudo, de seguida, fez-se a leitura modelo e como alguns alunos não tinham realizado a avaliação de leitura, estes fizeram a leitura do texto.

Ulteriormente os alunos resolveram as questões de interpretação do texto e, por conseguinte, efetuou-se a correção e a verificação das mesmas no caderno diário.

Findadas as atividades de Português interligou-se a disciplina de Matemática a partir de algumas atividades.

Neste alinhamento na primeira atividade de Matemática executou-se a medição das alturas dos alunos com recurso a uma fita métrica e a uma folha de registo. Posteriormente, distribuiu-se a cada aluno a sua foto e uma estrela ou uma nuvem, tendo em atenção que os alunos com menor altura tinham de ter a nuvem e os de maior altura uma estrela.

(...) logo um aluno disse: - isto tem a ver com a girafa que comia estrelas, porque ela passava pelas nuvens e comia estrelas.

(Diário de bordo, 3 de dezembro de 2019)

Após cada aluno ter colado a sua foto no objeto que lhe foi previamente disponibilizado, copiou-se para o quadro o registo dos valores das alturas, e, depois, solicitou-se que os alunos ordenassem por ordem crescente e preencheu-se uma tabela por ordem decrescente em que cada aluno veio colar o seu papel na tabela.

Para que os alunos que fossem finalizando a atividade das medidas não ficassem sem nada para fazer distribuiu-se uma ficha de Matemática também relacionada com a obra.

Verificando que a maioria tinha terminado de copiar o que estava no quadro, apresentou-se o cartaz da “A girafa que comia estrelas” e questionou-se onde iriam ser colocadas as nuvens e as estrelas.

(...) dois alunos colocaram o dedo no ar e, um de cada vez, responderam: - Nós vamos colocar as nuvens no azul porque é mais baixo e as estrelas no azul escuro porque é mais alto. O outro aluno acrescentou: - No texto dizia que a girafa era tão alta que o seu pescoço passava as nuvens e comia as estrelas.

(Diário de bordo, 3 de dezembro de 2019)

Assim, solicitou-se que, à vez, os alunos colocassem por ordem decrescente a sua nuvem/estrela no cartaz.

Por fim analisou-se se estava correta a colocação, tendo por base a tabela anteriormente construída e, de seguida, analisou-se o resultado obtido (Figura 139).

Figura 139.

Tabela e cartaz



7.6 A comunidade educativa como fonte de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico

7.6.1 Ação educativa implementada em comunidade

A relação escola-família-comunidade “desdobra-se pela interação social entre uma pluralidade de actores” (Silva, 2009, p. 39).

Nesta aceção Fernandes (2006) refere que a comunicação entre os dois contextos sociais, família e instituição educativa é essencial, contudo para que esta relação propicie situações de desenvolvimento e aprendizagem educativa é necessário que os pais compreendam que a sua participação é desejada, benéfica e útil para o desenvolvimento da criança. Ainda, Nunes (2004) acrescenta que a escola e a família se complementam nos seus papéis no processo educativo.

Considerando os pressupostos anteriormente mencionados e atendendo que este ano a festa de Natal, em conformidade com proferido pela Professora Cooperante, estaria a encargo da componente curricular, sendo que os professores de Expressão e Educação Musical e Plástica somente iriam auxiliar desenvolveu-se a presente ação educativa.

Para dar início a esta ação educativa a Professora Cooperante informou que a temática da festa de Natal seria “O Natal na Floresta”. Neste seguimento, em conjunto com a colega professora estagiária do 2.º A, seguiu-se a sugestão da Professora Cooperante do 2.º A e adaptou-se a letra da canção “Cuco maluco” do Português do Brasil

para Português de Portugal, alterando alguns versos no intuito de conjugar com a temática da festa.

Após a aprovação de ambas as Professoras Cooperantes, procedeu-se à didática da canção, informando aos alunos que iriam aprender a canção para a festa de Natal e, seguidamente iniciou-se a aprendizagem da mesma. Numa primeira instância e após estar escrita a letra da canção no quadro, realizou-se como exemplo a leitura da letra da canção de dois em dois versos, sendo que os alunos repetiram até assimilarem as palavras que compunham a canção. Posteriormente colocou-se a melodia e repetiu-se a mesma estratégia dos dois em dois versos, cantando-se primeiramente como exemplo para os alunos e, depois estes repetiam. Seguidamente dividiu-se a turma em dois grandes grupos, sendo que o lado esquerdo ficava com a primeira estrofe e lado direito com a segunda estrofe, alternando no fim esta ordem. Posto isto, os alunos cantaram, primeiramente, a canção toda sem o instrumental e, de seguida, com o mesmo.

Após a aprendizagem da canção e da gravação da canção com as vozes dos alunos feita pelo professor da Expressão e Educação Musical, iniciou-se a segunda fase.

Para iniciar a segunda fase colocou-se a canção e solicitou-se que circulassem livremente pela sala e à medida que ouvissem a canção teriam de realizar movimentos. Assim sendo selecionou-se alguns passos e, em conjunto com a colega do 2.º A, escolheu-se alguns passos de ambas as turmas e a estes juntaram-se outros. Tendo já os passos selecionados, demonstrou-se à turma os mesmos e, num primeiro momento, a coreografia foi realizada na sala, agrupando-se posteriormente, as duas turmas (Figura 140). É de salientar que as Professoras Cooperantes colaboravam com os ensaios tanto da canção como da coreografia nos dias que não havia Prática Pedagógica.

Figura 140.

Ensaaios com as duas turmas



A nível da roupa e dos acessórios, estes ficaram a cargo das Professoras Cooperantes, sendo que estas pediram aos familiares uma t-shirt e calça pretas para o efeito. Na t-shirt foi colado um adesivo de um relógio “cuco” de cor laranja e na parte dos braços agraçou-se espiguihas douradas e outra de diversas cores. Como acessório para a cabeça foi elaborado uma faixa com cartolina preta e a meio destas foi colocado um bico feito com cartolina EVA brilhante laranja (Figura 141).

Figura 141.

Roupa e acessórios



No dia da festa de Natal reuniu-se toda a comunidade educativa para assistir à atuação dos alunos (Figura 142). Os familiares deram um *feedback* muito positivo em relação à canção, à coreografia e à indumentária.

(...) o feedback dos familiares ser positivo, fazendo comentários como: - sem dúvida a melhor festa! -os meninos estavam lindos; - a canção era muito gira!

(Diário de bordo, 14 de dezembro de 2019)

Em relação aos alunos estes evidenciaram alegria e orgulho pelos familiares estarem a assistir.

Figura 142.

Coreografia das turmas 2.º A e 2.º B



7.7 Reflexão crítica à prática pedagógica na turma do 2.º B

O ato educativo é muito complexo e requer por parte dos docentes alguns cuidados especiais (Fernandes, 2008). Atendendo a esta perspetiva é crucial que o professor reflita sobre a sua ação pedagógica envolvendo-se num processo investigativo. É através desta reflexão crítica que este é capaz de avaliar a eficácia da sua prática pedagógica e tomar medidas para a aperfeiçoar (Oliveira & Serrazina, 2002). Neste alinhamento Mesquita (2013) salienta que o docente deve saber tirar lições da sua ação, ou seja, aprender com a experiência.

Neste contexto, a presente reflexão visa a análise da prática pedagógica concretizada na valência de 1.º CEB, mais especificamente no 2.º ano de escolaridade.

Conhecendo-se a lei em vigor para este ano de escolaridade seguiu-se a metodologia aplicada pela Professora Cooperante na sala de aula e, por este motivo, teve-se em consideração cumprir os objetivos definidos pelos programas e metas curriculares para o 1.º CEB, sendo estes: Programas e Metas curriculares de Português no Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), os Programas de Matemática para o Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013) e as Metas Curriculares Ensino Básico - Matemática (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2012) e a Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004). Sublinha-se que todas as planificações tiveram em conta as temáticas sugeridas pela Professora Cooperante e, também, estas foram supervisionadas tanto pela Professora Cooperante como pelo Orientador Científico.

É de referir que o alerta fornecido pela Professora Cooperante logo na primeira reunião sobre a problemática patente na turma foi imprescindível para executar uma revisão preliminar e delinear estratégias e para a melhorar/colmatar.

A escola desempenha um papel importante na formação do cidadão, isto é, na formação de atitudes, no desenvolvimento da autonomia e na estimulação do rigor intelectual (Caeiro, 2005).

Tendo em consideração o pressuposto anterior, procurou-se realizar atividades que melhorassem a problemática evidenciada através da aprendizagem cooperativa, inclusiva, significativa e lúdica. Assim, a aprendizagem cooperativa desenvolveu-se tanto a pares como em grupo para melhorar a relação entre os alunos, pois assim “uns aprendem com os outros e todos se complementam mutuamente, em grupos heterogéneos, onde todos participam” (Molina, 2013, p. 111). Também se utilizou a interdisciplinaridade para a articulação dos conteúdos entre as disciplinas, o que possibilitou a aquisição de

conhecimentos estruturados evitando, deste modo, a fragmentação dos saberes (Maingain & Dufour, 2008; Pombo, 2004). Ainda se efetuou atividades didáticas através de jogos, visto que estes vão ao encontro dos interesses dos alunos e tornam as aulas mais diversificadas, motivantes promovendo uma atitude positiva face a aprendizagem (Abreu, 2011). Ademais, o semáforo do comportamento foi uma ferramenta crucial para controlar o comportamento dos alunos, pois é necessário que normas de convivência e não-violência sejam sempre explícitas e coerentes, para que os alunos saibam que não as podem transgredir (González-Pérez & Pozo, 2007). Nesta foi notória a motivação dos alunos para terem um bom comportamento e mostrarem a sua recompensa aos seus pais, que chegaram a elogiar as recompensas e a estratégia em si.

Enfatiza-se que no planeamento das atividades procurou-se utilizar materiais didáticos que cativassem e captassem a atenção dos alunos e, sobretudo, proporcionassem experiências que apelem aos seus sentidos (Araújo, 2013).

É de ressaltar que nesta prática contemplou-se o emprego das distintas expressões artísticas, uma vez que tem um contributo fundamental na formação integral dos alunos (Andrea, 2005).

De acordo com Gago (2012), o aluno não pode ser considerado um ser passivo puro recetor de estímulos, mas sim um indivíduo ativo que é capaz de criar o seu próprio mundo e progredir continuamente conforme as experiências que vai adquirindo e vivenciando. Numa perspetiva semelhante, Paiva (2007) refere que o aluno é o fulcro essencial do processo educativo e que cada aluno é único e irrepetível. Atendendo a esta aceção, no decorrer desta prática procurou-se sempre a participação dos alunos no início da exploração de cada temática partindo do que estes já conheciam e associando aos mesmos os novos conteúdos (Molina, 2014). Atenta-se que este cuidado é fundamental para que os alunos se sintam motivados para a aprendizagem, dado que é através da motivação que o aluno encontra motivos para o que necessita aprender (hábitos, atitudes e destrezas) e o que aspira realizar (Balacho & Coelho, 2001). Também para reforçar esta motivação utilizou-se o *feedback* positivo sempre que realizassem algo positivo como por exemplo, finalizar atividades e cumprir as normas.

Refere-se que a clareza no discurso foi uma constante preocupação, dado que esta é uma característica específica do ensino e tem um impacto crucial no sucesso e na aprendizagem do aluno (Rosenshine & Furst, 1973, citados por Lopes & Silva, 2010).

Ainda com a realização desta prática pedagógica adquiri novas aprendizagens que considero imprescindíveis para a minha formação enquanto futura docente. É de

salientar que para além da pesquisa efetuada tanto o Orientador Científico como a Professora Cooperante forneceram conhecimentos essenciais para a eficácia das atividades.

Apesar do comportamento evidenciado inicialmente pelos alunos, estes eram muito afetuosos e, ao longo da intervenção pedagógica, criei laços afetivos com os mesmos. Para além do exposto, consegui consciencializá-los para a importância de respeitar as regras de conduta social, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e cívicos.

Em suma, ressalto que esta última experiência em contexto pedagógico foi extremamente importante para perceber a importância da utilização de materiais diversificados didáticos e pedagógicos para conseguir despertar o interesse e a motivação dos alunos para a aprendizagem e para o sucesso da mesma.

Considerações Finais

Finalizado o desenvolvimento deste relatório, é de grande pertinência refletir sobre o contributo que as práticas relatadas tiveram na minha formação académica e profissional.

Como sempre ouvi dizer “o caminho faz-se caminhando” (António Machado). Fazendo uma retrospectiva de quando iniciei esta caminhada, aquando da entrada na licenciatura em Educação Básica, refira-se que com esta adquiri um grande suporte teórico, mas senti pouco tempo para colocá-los em prática. Efetivamente as intervenções pedagógicas efetuadas no mestrado possibilitaram essa aplicação da teoria aprendida, sempre tendo em consideração as características de cada grupo/turma e indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças/alunos. Cada uma destas práticas marcaram pela diferença, enriquecendo, deste modo, a minha aprendizagem e proporcionando a aquisição de capacidades indispensáveis à profissão docente.

Ao longo destes cinco anos de formação pude observar que cresci e mudei a minha perspetiva acerca da educação, pois em todo o meu percurso escolar apenas tinha tido contato com o ensino dito tradicional. Sem dúvida, que considero que a educação necessita de uma mudança urgente tanto nas práticas dos docentes como o próprio sistema educativo. Sinto-me motivada, porque talvez já tenha conseguido contribuir para essa mudança de pensamentos em alguma das escolas onde realizei as minhas práticas pedagógicas.

“Dê ao homem um peixe e ele se alimentará por um dia. Ensine um homem a pescar e ele se alimentará por toda a vida” (Lao-Tsé). Partindo deste antigo provérbio chinês, procurou-se envolver as/os crianças/alunos no seu processo de aprendizagem, através de uma pedagogia ativa que coloque os alunos perante situações complexas que necessitam a mobilização dos conhecimentos prévios e a assimilação dos novos conhecimentos, pois se limitarmos apenas a “dar o peixe”, ou seja, a transferir o conhecimento, o aluno reterá aquele conhecimento por pouco tempo, contudo se “ensinarmos a pescar”, isto é, se o aluno construir o seu conhecimento este o deterá por toda a sua vida. Para a construção desta aprendizagem, sempre tive em consideração utilizar materiais cativantes, lúdicos e que captassem a atenção das/os crianças/alunos. Ressalta-se que em algumas práticas utilizou-se a aprendizagem cooperativa, de modo a promover essa construção, visando a inclusão de todas/todos as/os crianças/alunos e, ainda, a aquisição de competências sociais para um clima positivo na sala de aula. Para além disto desenvolveu-se em cada planificação a promoção da cidadania, com o intuito

de inculcar valores nas/nos crianças/alunos, tencionando a formação de cidadãos autônomos, responsáveis e solidários.

Sem dúvida que estas crianças e alunos me marcaram tanto a nível pessoal como profissional, pois ao longo das práticas pedagógicas estabeleci uma relação de afetividade e proximidade com estes.

Reconheço que esta aprendizagem não finda neste momento, pois a própria profissão docente é uma constante aprendizagem onde aprendemos com os nossos alunos, com os nossos colegas de trabalho, em geral com a comunidade educativa.

De agora em diante, inicia-se um novo desafio e que grande desafio! Espero conseguir proporcionar às/aos minhas/meus futuras/os crianças/alunos uma educação plena preparando-as/os para a sua vida, pois “os bons professores educam para uma profissão, os professores fascinantes educam para a vida” (Cury, 2004, p. 80).

Referências Bibliográficas

- Abreu, C. R. (2011). *Novo Jogos Rápidos: Atividades lúdicas de sala de aula - 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Alves, R. (2002). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa Editores.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina (s) na Escola: compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (2013). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de Supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português - fundamentos e metodologia* (6.ª ed.). Porto: Texto Editora, LDA.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada .
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípio e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2001). *Aprender a Ensinar*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. Sá, & A. B. Vasco, Trads.) Lisboa: McGraw-Hill.
- Armstrong, F. (2014). Educação especial e inclusão; uma perspetiva inglesa. Em F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A inclusão nas escolas* (J. Matias, Trad., pp. 9-30). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. (L. Teopisto, Trad.) Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais: Príncípia Editora.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

- Azevedo, F., & Souza, R. J. (2012). *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita* (3.^a ed.). (I. M. Duarte, Trad.) Porto: Edições ASA.
- Bagne, J., & Nacarato, A. M. (julho/dezembro de 2012). A prática do diálogo em sala de aula: uma condição para a elaboração conceitual matemática dos alunos. *Revista Reflexão e Ação*, 20(2), 186-214. Retirado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/228487075.pdf>, consultado a 04.10.2020.
- Balancho, M. J., & Coelho, F. M. (2001). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas* (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. Em F. Azevedo, *Formar Leitores das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel - Edições técnicas, lda.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologia da Educação, instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bastos, G. (2010). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Guarda: Oficinas de São Miguel.
- Bento, A., & Mendonça, A. (2010). *Educação em tempo de mudança: Liderança/ Currículo/ Inovação/ Supervisão* (2.^a ed.). Porto: ITC.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora.
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação*. (L. Filipe, Trad.) Lisboa: Grupo Editorial Unipessoal.
- Brazão, P. (2007). O diário do diário etnográfico electrónico. Em J. Sousa, & C. Fino, *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

- Caeiro, T. (2005). Abertura. Em F. H. Belchior, *Educação e Família (Actas de um seminário realizado em 27 de maio de 2004)* (pp. 21-24). Lisboa: Concelho Nacional de Educação - Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Candeias, A. A. (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Évora: CIEP - Centro de Investigação em educação e Psicologia - Universidade de Évora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz, Editores, S.A.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Lisboa: Guerra & Paz, Editores, S.A.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora .
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M., Leitão, F. R., Morgado, J., & Pinto, J. V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões*. Lisboa. Retirado de: <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20em%20Portugal-Ana%20Maria%20Benard%20da%20Costa.doc>, consultado a 19.10.2020.
- Costa, I. A., & Braganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Prática Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-380.
- Couvaneiro, C. S., & Reis, M. A. (2007). *Avaliar/ Refletir/ Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cristo, A. H. (2013). *Escolas para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Função Francisco Manuel dos Santos: Lisboa.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho, Lda.

- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática: Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores, S.A.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dias, M. (2006). *Como abordar... a escrita expressiva e lúdica: técnicas e propostas didáticas*. Porto: Areal Editores, S.A.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Retirado de: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>, consultado a 12.03.2020.
- EB1/PE/C da Ribeira Brava. (2016-2019). *Projeto Educativo - Comunicação, Civismo e Literacia*. Ribeira Brava.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, L. C. (2008). *Os Medos dos Professores...e só deles?* Lisboa: Produções Especiais, Lda.
- Fernandes, M. L. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. Em T. Sarmiento, *Juntos...Pela Criança na Creche!* (pp. 57-93). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Fialho, O. (2019). *Desenho infantil : espelho do mundo interno da criança*. Lisboa: Edições Colibri.
- Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Em C. Escallier, & N. Veríssimo, *Educação e cultura* (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygostsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Formosinho, J. O., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Verdasca, J., & Alves, J. M. (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Freitas, M. L., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de Olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Retirado de: www.casadaleitura.org, consultado a 09.06.2020.
- Gomes, M., Machado, M., Silveira, I., & Oliveira, L. (2002). *Crescer em comunidade: Estratégias de educação não formal à descoberta de culturas juvenis*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomez, M. T., Mir, V., & Serrats, M. G. (2003). *Como criar uma boa relação pedagógica* (3.ª ed.). (A. M. Vilar, Trad.) Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, J. L. (2018). *Breve História do Direito das Crianças e dos Jovens*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- González-Pérez, J., & Pozo, M. J. (2007). *Educar para a não-violência: Perspetivas e estratégias de intervenção*. (H. César, Trad.) Algueirão Mem-Martins: K Editora.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação - Ideias para uma política educativa no século XXI* (2.ª ed.). Lisboa: Oficina do Livro – Sociedade Editorial.
- Guerra, M. A. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: ASA Editores, S.A.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Jares, X. R. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. (A. Gregório, & M. C. Ferro, Trads.) Porto: ASA Editores, S.A.
- Jesus, S. N. (2003). *Influência do professor sobre os alunos* (5.^a ed.). Porto: Asa Editores II, S.A.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. (G. Vitale, Trad.) Buenos Aires: Editoria Paidós SAICF.
- Karpicke, J., Sousa, H. D., & Almeida, L. S. (2012). *A avaliação dos alunos*. (J. Matias, Trad.) Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Kobayashi, M. C., & Filho, J. M. (2012). Jogos e Brinquedos no Desenvolvimento Motor na Educação Infantil. Em B. O. Pereira, A. N. Silva, & G. S. Carvalho, *Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira* (pp. 89-97). Minho: Universidade do Minho.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (2010). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas e Ensino Regular* (2.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Le Boulch, J. (1985). *O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até 6 anos* (3.^a ed.). (A. G. Brizolara, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA.
- Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a Expressão Dramática*. (M. F. Simões, Trad.) Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Leitão, F. A. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Cacém: Ramos Leitão.
- Leite, C. M., & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, M. J., & Alves, J. M. (2005). *A família também ensina*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Manuscrito Editora.
- Linuesa, M. C. (2007). *Leitura e cultura escrita*. (Â. F. Campos, Trad.) Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Lopes, J. A. (2013). A indisciplina em sala de aula. Em D. L. Espelage, & J. A. Lopes, *Indisciplina na escola* (S. Nogueira, Trad., pp. 40-68). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. Em F. Azevedo, & M. d. Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 81-87). Lisboa: Lidel - Edições técnicas, lda.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora, Lda.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Maia: Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor Faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na Realização Escolar dos Alunos. No Sucesso dos Alunos*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/ Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, P. (2007). Os lados da escola: as actividades lúdicas de ocupação do tempo livre no contexto escolar. Em R. M. Gomes, *Olhares sobre o Lazer* (pp. 113-131). Coimbra: Centro de Estudos Biocinéticos.
- Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. (J. Chaves, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Mancini, A. A. (2015). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Brasil: Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. Retirado de: https://www.academia.edu/14816712/RESENHA_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA, consultado a 15.10.2020.

- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Barcarena: Editorial Presença.
- Marques, R. (2008). *A cidadania na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, L., & Mendes, T. (2012). *A Transversalidade da Literatura Infantil em Contexto Pré-Escolar*. Portalegre: Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Marujo, H. Á., Neto, L. M., & Perloiro, M. d. (2010). *A Família e o Sucesso Escolar - Guia para pais e outros educadores* (5.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, F. (1998). A gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 109-122. Braga: CEEP Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Mesquita, A. (2010). Memórias de um cavaleiro de pau. Em F. Azevedo, *Infância, Memória e Imaginário: Ensaio sobre Literatura Infantil e Juvenil* (pp. 31-37). Braga: Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança/ Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Molina, M. J. (2013). *Socorro, sou professor!* Lisboa: Bookout.
- Mónica, M. F. (2014). *A Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, L. (2009). O conto tradicional português na aula: proposta de atividades. Retirado de: <http://www.casadaleitura.org/>, consultado a 15.10.2020.
- Moreira, P. (2004). *Ser professor : competências básicas... 3: Emoções positivas e regulação emocional - Competências sociais e assertividade*. Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio para os Professores*. Bacarena: Editorial Presença.
- Morgado, J. C., Viana, I. C., & Pacheco, J. A. (2019). *Currículo, Inovação e Flexibilização*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem & desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: PRODIL.
- Nóvoa, A. (2014). *Profissão Professor* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Nunes, P. B. (2004). *Colaboração Escola-Família: Para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor investigativo*. Lisboa: APM.
- Oliveira, J. M. (2018). *Dar aulas é fácil. Difícil é ser professor!* Edição de autor.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-55). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2019). *Inovação Educacional*. Paços de Arcos: Edições Mahatma.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. (2007). *O fascínio de ser professor*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2007). *O mundo da criança* (3.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. Em C. Pimenta, *Interdisciplinaridade, humanismo, universidade* (pp. 15-57). Porto: Campo das Letras - Editores S.A.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes - Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perraud, M. (2013). *As Estratégias de Aprendizagem: Como Acompanhar os Alunos na Aquisição de Conhecimentos*. (L. C. Feio, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. (L. Cortesão, Trad.) Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2012). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. Em A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: novas perspetivas* (pp. 171-190). Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Ponte, J. P., Brocardo, J., & Oliveira, H. (2019). *Investigações matemáticas na sala de aula* (4.ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças: Desafios e possibilidades. Em M. Cardona, & C. Guimarães, *Avaliação na educação de infância* (pp. 234-253). Viseu: Psico & Soma - Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohman, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trans.) Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 51-81. Retirado de: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_41-2_3/644, consultado a 15.09.2020.
- Rodrigues, D. (2012). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores* (4.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. *Revista Lusófona de Educação*(5), pp. 127-142. Retirado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>, consultado a 01.10.2020.
- Sanches, I. r. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. V., & Gonçalves, M. N. (2007). *A Competência de Escrita: ensino básico e secundário*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Serrano, P., & Luque, C. d. (2015). *A criança e a motricidade fina - Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto: 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, H. S., Moreira, S., & Lopes, J. P. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lisboa: Pactor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. Em T. Sarmento, *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .

- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro: A Aventura de Ler*. (M. C. Miranda, & V. Teixeira, Trads.) Porto: Porto Editora, LDA.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2017). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Piaget.
- Sousa, A. B. (2019). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Piaget.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 141-156.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Editora Media XXI.
- Souza, R. J. (2006). A poesia no contexto escolar: sons e rimas formando leitores. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 47-54). Lisboa: Lidel - edições técnicas, lda.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia e flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya, SA.
- UNICEF. (2019). A Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Portugal: Comité Português para a UNICEF. Retirado de: <https://www.unicef.pt>, consultado a 06.11.2020.
- Valadares, J. (janeiro de 2006). O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática - investigação/ acção/ reflexão. *PROFORMAR*, 1-15. Retirado de: http://proformar.pt/revista/edicao_13/pag_1.htm, consultado a 30.09.2020.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: A sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura- Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Veloso, R. M. (2007). *Não-receita para escolher um bom livro*. Obtido em 09 de junho de 2020, de Casa da Leitura: www.casadaleitura.org
- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Vieira, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula* (2.ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.

- Vilas-Boas, A. J. (2003). *Ensinar e aprender escrever: por uma prática diferente* (2.^a ed.). Porto: Asa Editores, S.A.
- Vilhena, G., & Silva, M. I. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Villas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Vosniadou, S. (2001). *Como aprendem as crianças*. (J. P. Lopes, Trad.) Vila Real: Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação.
- Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de Aula*. (J. A. Pacheco, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Zorzan, E., & Vieira, M. (2018). O Puzzle escolas, professores, aprendizagens – Articulação vertical numa disciplina. Em J. M. Alves, & M. C. Roldão, *Articulação Curricular – O que é? Como se faz?* (pp. 63-81). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Referências Normativas

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001*, I Série -A, de 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012* – Série I. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República n.º 240/2014* – Série I. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, *Diário da República n.º 65/2016*, Série I, de 4 de abril de 2016.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República n.º 129/2018*, Série I, de 6 de julho de 2018.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018* – Série I. Presidência do Conselho de Ministros.
- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Diário da República n.º 90/2016*, Série II. Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 5908/2017, *Diário da República n.º 128/2017*, Série II, de 5 de julho de 2017.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República n.º 143/2017*, Série II. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República n.º 138/2018 - 1º Suplemento* –Série II. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Lei n.º 46/1986, *Diário da República n.º 237/1986*, Série I, de 14 de outubro de 1986
- Lei n.º 5/1997, *Diário da República n.º 34/1997*, Série I-A, de 10 de fevereiro de 1997.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Diário da República n.º 176/2019*, Série I. Assembleia da República.
- Resolução de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril. *Diário da República n.º 70/2016*, Série I. Presidência do Conselho de Ministros.
- Resolução de Ministros n.º 135/2019, de 14 de agosto. *Diário da República n.º 155/2019*, Série I. Presidência do Conselho de Ministros.