

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Rosa Inês Rodrigues Moura**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

março | 2019

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Rosa Inês Rodrigues Moura**

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

ORIENTADOR  
Fernando Luís de Sousa Correia







Faculdade de Ciências Sociais

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

**Rosa Inês Rodrigues Moura**

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

**Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia**

Funchal e Uma, março de 2019



**“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.”**

Graham Green  
in *O Poder e a Glória*







## AGRADECIMENTOS

---

A realização deste relatório de estágio marca não só o fim de uma etapa importante na minha vida, como também o início de um futuro inesperado. Neste espaço, quero deixar para sempre gravado, o meu sincero agradecimento a todos aqueles que contribuíram de forma próspera para a sua concretização.

O meu primeiro agradecimento justifica, plenamente, todos os restantes: a Deus. Pela vida e por ter colocado pessoas tão especiais no meu caminho, que me ajudaram (e ajudam) a crescer enquanto pessoa, ser em constante aprendizagem. Por me conceder sabedoria para as minhas escolhas, pela coragem diária para acreditar e força para nunca desistir dos meus sonhos e daquilo em que acredito.

Pai e mãe, uma palavra de agradecimento nunca será suficiente para demonstrar a verdadeira gratidão que sinto por vós. São, sem dúvida, os meus alicerces. Obrigada pelos abraços de braços cansados, pela motivação diária, pelas palavras de ânimo, por acreditarem em mim quando eu não o consigo fazer. Os motivos para vos agradecer são muitos, vocês sabem e eu sei ainda melhor!

À minha irmã, a toda a minha família e em especial ao meu avô José, que já partiu, mas está tão presente em mim... e ia ficar tão feliz e orgulhoso.

Às amigas de infância que me acompanharam neste percurso e às “companheiras de aventuras”: aquele quarteto que forma uma mini família, onde reina a compreensão, a interajuda e o lema “uma por todas, todas por uma”. Não há espaço para o julgamento. A frase “estamos no mesmo barco” foi sempre uma motivação para nos mantermos unidas e nenhuma de nós desistir. Obrigada por termos crescido juntas e aprendido tanto umas com as outras.

À minha educadora Fernanda Pereira e à professora Elisabete Morgado, as minhas fontes de inspiração. Ambicionei ser como vocês e é nas duas que revejo o exemplo do que é ser boa educadora e professora. Obrigada por todo o carinho e amor.

A todos os professores desta caminhada: docentes da UMa e cooperantes das escolas por onde tive o privilégio de passar, agradeço a todos pelos conhecimentos transmitidos e partilha de experiências.

## VI

Às crianças e alunos dos grupos onde estive inserida em todas as práticas, por me terem feito sentir o vosso carinho e ensinado coisas que só cada um de vós é capaz de transmitir.

Aos professores orientadores das práticas profissionais e ao meu querido professor Fernando Correia, que aceitou este que foi o desafio de ser meu orientador. Agradeço-lhe pela boa-disposição sempre presente, pelos conselhos e disponibilidade ao longo destes anos.

Por fim, um agradecimento geral a todos os que me viram crescer e que sorriram comigo a entrada neste curso, que me apoiam e acreditam em mim, fica a promessa de tentar não vos desiludir.





## RESUMO

---

O presente relatório de estágio constitui-se como o resultado das práticas pedagógicas desenvolvidas nas valências de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de formação inicial para a docência nestas duas vertentes. Estas práticas realizaram-se no Centro Infantil/Escola Maria Eugénia de Canavial, na sala dos Traquinas, na EB1/PE da Achada e EB1/PE e Creche da Nazaré com as turmas A do 2.º e 4.º ano respetivamente.

Em todas as práticas houve o cuidado de enquadrar pressupostos teóricos e metodológicos, fulcrais para a intervenção em contexto pedagógico. Este relatório é todo ele baseado numa análise crítica e reflexiva, sendo mais notório na parte prática. É de referir que foram levados a cabo dois projetos de Investigação-Ação nas duas primeiras Práticas Pedagógicas. A Prática Pedagógica I foi desenvolvida visando responder à questão de investigação: “Como cultivar as relações interpessoais na Educação de Infância? - Um olhar sobre o grupo da Sala dos Traquinas, da Escola Maria Eugénia de Canavial”. Relativamente à Prática Pedagógica II, esta desenvolveu-se em torno da questão “Que estratégias promover para que os alunos da turma 2.º A adquiram motivação no seu percurso de aprendizagem?”. É de salientar que de forma a responder a estas questões, foram tidas em conta diretrizes teóricas e pedagógicas, bem como a adoção de diversas estratégias para colmatar as problemáticas encontradas. No que concerne à Prática Pedagógica III, esta decorreu segundo uma metodologia baseada nas sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. Para tal, a interligação entre as diferentes áreas foi crucial para o bom desenvolvimento da rotina diária do grupo bem como para uma aprendizagem plena de conteúdos.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação; Sequências Didáticas; Prática Pedagógica reflexiva.



## ABSTRACT

---

This report is the result of the pedagogical practices developed in the Pre-School and 1st Cycle of Basic Education, in the context of initial training for teaching in these two areas. These practices were carried out in “Escola Maria Eugénia de Canavial”, in the room “Traquinas”, in the “EB1 / PE da Achada” and “EB1/PE e Creche da Nazaré” with the classes 2<sup>nd</sup> A and 4<sup>th</sup> A respectively.

In all practices, care was taken to frame theoretical and methodological assumptions, central to the intervention in pedagogical context. This report is all based on a critical and reflexive analysis, being more notorious in the practical part. It should be noted that two Research-Action projects were carried out in the first two Pedagogical Practices. Pedagogical Practice I was developed to answer the research question: "How to cultivate interpersonal relationships in Childhood Education? - A look at the group of the “Sala dos Traquinas”, of the “Escola Maria Eugénia de Canavial”. On the other hand, the Pedagogical Practice II, was develop around the question "How to promote the motivation for learning in the group 2<sup>nd</sup> A?" It should be noted that in order to answer these questions, theoretical guidelines have been taken into account as well as pedagogical approaches, and the adoption of several strategies to address the problems encountered. The Pedagogical Practice III, was based on a methodology supported on the didactic sequences as a potential instrument for reflective teacher training. To this end, the interconnection between the different areas was crucial for the good development of the daily routine of the group as well as for a full learning of contents.

**Key-words:** Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Research-Action; Didactic Sequences; Reflective Pedagogical Practice.



## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>V</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>IX</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>XI</b>
SUMÁRIO.....	XIII
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>XIII</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>XVII</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	<b>XIX</b>
<b>LISTA DE CONTEÚDOS DO CD-ROM</b> .....	<b>XXI</b>
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	<b>XXV</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAR O CURRÍCULO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM</b> .....	<b>5</b>
1.1. O CURRÍCULO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR .....	5
1.1.1. <i>As fases do Desenvolvimento Curricular</i> .....	6
1.2. GESTÃO CURRICULAR ATUAL EM PORTUGAL.....	8
1.2.1. <i>Educação Pré-Escolar</i> .....	8
1.2.2. <i>1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	10
1.3. MASSIFICAÇÃO CURRICULAR: EMERGÊNCIA DA FLEXIBILIZAÇÃO.....	11
<b>CAPÍTULO 2: RESPONSÁVEIS PELO (IN)SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS: OS AGENTES EDUCATIVOS</b> .....	<b>15</b>
2.1. A CRIANÇA ENQUANTO SER EM CRESCIMENTO .....	15
2.2. UMA RELAÇÃO DE PARCERIA: ESCOLA E FAMÍLIA.....	16
2.3. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA: OBSERVAR, PLANEAR, AGIR E AVALIAR .....	17
<b>CAPÍTULO 3: REINVENTAR A ESCOLA ATUAL: A EDUCAÇÃO COMO TAREFA HUMANIZADORA</b> .....	<b>20</b>
3.1. O DESAFIO DA DIFERENÇA: EXISTE DE FACTO UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?.....	20
3.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: O PAPEL DO PROFESSOR.....	23
3.3. O RECURSO AO JOGO COMO POTENCIADOR DA APRENDIZAGEM.....	24
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 4 – UMA PRÁTICA EDUCATIVA BASEADA NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO</b> .....	<b>29</b>
4.1. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: COMPREENDER, AGIR E MUDAR .....	29
4.1.1. <i>Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados</i> .....	32
4.1.1.1. Observação Participante .....	33
4.1.1.2. Registos Audiovisuais .....	33

4.1.1.3. Diários de Bordo .....	34
4.1.1.4. Produções das Crianças/Alunos .....	35
4.1.1.5. Entrevista Etnográfica .....	35
4.1.2. Métodos de Análise e Tratamento de Dados .....	36
<b>PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO 5: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....</b>	<b>39</b>
5.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO .....	39
5.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	40
5.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA.....	42
5.3.1. Rotina Diária .....	48
5.4. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO .....	49
5.5. MOMENTOS DE APRENDIZAGEM.....	52
5.5.1. Viver as Tradições: o Pão-por-Deus .....	52
5.5.2. À Descoberta das Formas Geométricas .....	58
5.5.3. Celebrar o Dia Nacional do Pijama.....	63
5.6. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	67
5.6.1. Enquadramento do Problema.....	67
5.6.2. Questão Orientadora .....	68
5.6.3. Estratégias de Intervenção .....	68
5.6.4. Etapas de Concretização do Projeto .....	72
5.7. PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA .....	73
5.8. REFLEXÃO CRÍTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DOS TRAQUINAS .....	75
<b>CAPÍTULO 6: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>78</b>
6.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO .....	78
6.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	79
6.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA.....	81
6.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA .....	82
6.5. MOMENTOS DE APRENDIZAGEM.....	85
6.5.1. Explorar as plantas: sementes, germinação e crescimento.....	85
6.5.2. “Grande Álbum do Explorador: Super Animais”: O Texto Informativo .....	89
6.5.3. Medidas de Capacidade.....	91
6.6. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	94
6.6.1. Enquadramento do Problema.....	94
6.6.2. Questão Orientadora .....	94
6.6.3. Estratégias de Intervenção .....	95
6.6.4. Etapas de Concretização .....	100
6.7. PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA .....	101
6.8. REFLEXÃO CRÍTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º ANO DO 1.º CEB .....	104
<b>CAPÍTULO 7: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>108</b>
7.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO .....	108
7.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	109
7.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA.....	110

7.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA .....	113
7.5. MOMENTOS DE APRENDIZAGEM.....	115
7.5.1. <i>O peixinho cor-de-rosa</i> .....	115
7.5.2. <i>Hábitos alimentares da turma 4.º A</i> .....	119
7.5.3. <i>O milagre das rosas</i> .....	122
7.6. REFLEXÃO CRÍTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 4.º ANO DO 1.ºCEB .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS NORMATIVAS .....</b>	<b>141</b>



## LISTA DE FIGURAS

---

- Figura 1: Matriz curricular para o 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho)
- Figura 2: Segregação, Integração e Inclusão
- Figura 3: Modelo de Investigação-Ação de Kurt Lewin
- Figura 4: Freguesia de São Pedro
- Figura 5: Escola Maria Eugénia de Canavial
- Figura 6: Porta da sala de atividades identificada
- Figura 7: Placar com informações, cabides e objetos de higiene pessoal
- Figura 8: Área da Biblioteca e Área do Tapete
- Figura 9: Área da Garagem
- Figura 10: Armário de arrumos da educadora e prateleira com trabalhos, manuais e lápis de pau das crianças
- Figura 11: Área da Oração
- Figura 12: Área da Casinha e Área da Cozinha
- Figura 13: Área dos Jogos de Mesa
- Figura 14: Planta da Sala dos Traquinas
- Figura 15: Teatro de fantoches sobre o Pão-por-Deus
- Figura 16: Decoração dos frutos com diferentes técnicas
- Figura 17: Resultado dos frutos coloridos com diferentes técnicas
- Figura 18: Pintura dos sacos do Pão-por-Deus
- Figura 19: Partilha da fruta e frutos secos
- Figura 20: Crianças com os seus sacos do Pão-por-Deus
- Figura 21: Desfile das crianças da Sala dos Traquinas

## XIV

Figura 22: Fantoches e peça de teatro “A História da Quadradinha”

Figura 23: Construção de formas geométricas com paus de gelado

Figura 24: Construção de formas geométricas com plasticina

Figura 25: Exploração dos blocos lógicos

Figura 26: Jogo: a trilha geométrica

Figura 27: Crianças a percorrer a trilha das formas geométricas

Figura 28: Execução dos desafios sugeridos por diferentes cartas

Figura 29: Baile do dia do pijama

Figura 30: Momentos de jogo em pequenos e grande grupo

Figura 31: Crianças a brincar em diferentes áreas

Figura 32: Leitura da obra *Feliz Natal Lobo Mau*

Figura 33: Encenação da peça *O pinheiro da Lolita*

Figura 34: Colocação das estrelas na árvore de Natal

Figura 35: Pinheiro enfeitado com as estrelas decoradas pelas crianças e pais

Figura 36: Freguesia de São Roque

Figura 37: Fachada da EB1/PE da Achada

Figura 38: Planta da sala do 2.º ano A

Figura 39: Atividade experimental: germinação de sementes

Figura 40: Momento de observação do resultado da experiência e registo

Figura 41: Resultado da experiência “germinação de sementes”

Figura 42: Guião para a realização d notícia

Figura 43: Realização de uma notícia

Figura 44: Atividade com diferentes unidades de medida não convencionais

Figura 45: Atividade experimental sobre o ar

Figura 46: Jogos do loto e memória

Figura 47: Atividades de aprendizagem cooperativa

Figura 48: Utilização de recursos materiais em sala de aula

Figura 49: Identificação das equipas, por cores

Figura 50: Momentos lúdicos da atividade

Figura 51: Lanche convívio e brincadeira livre

Figura 52: Freguesia de S. Martinho

Figura 53: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré

Figura 54: Sala da turma 4.º A

Figura 55: Organização do espaço da turma 4.º A

Figura 56: Recursos na sala da turma 4.º A

Figura 57: Exposição dos trabalhos da turma

Figura 58: Textos criados pelos alunos

Figura 59: Trajetos de viagem demarcados com lã

Figura 60: Organização e discussão dos resultados dos questionários

Figura 61: Criação de cartazes apelativos a uma alimentação saudável

Figura 62: Poema produzido pelos alunos, em conjunto

Figura 63: Itinerário realizado pela Rainha



## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1: Recursos existentes na freguesia de São Pedro

Quadro 2: Espaços do Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial

Quadro 3: Rotina diária da sala dos traquinas

Quadro 4: Horário das atividades extracurriculares

Quadro 5: Cronograma das etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação

Quadro 6: Recursos físicos na freguesia de São Roque

Quadro 7: Espaços físicos da EB1/PE da Achada

Quadro 8: Horário da turma A do 2.º ano

Quadro 9: Interesses e insatisfações dos alunos

Quadro 10: Cronograma das etapas de concretização do projeto de Investigação-Ação

Quadro 11: Recursos existentes na freguesia de São Martinho

Quadro 12: Espaços existentes na EB1/PE e Creche da Nazaré (edifício principal)

Quadro 13: Horário da turma 4.º A



**LISTA DE GRÁFICOS**

---

Gráfico 1: Características da Investigação-Ação

Gráfico 2: Fases da metodologia de Investigação-Ação

Gráfico 3: Métodos de Análise e Tratamento de Dados

Gráfico 4: Concelhos de residência do grupo da sala dos traquinas

Gráfico 5: Estratégias de intervenção

Gráfico 6: Interligação Português-Estudo do Meio

Gráfico 7: Estratégias de Intervenção



## **LISTA DE CONTEÚDOS DO CD-ROM**

---

### **Pasta A – Relatório de Mestrado**

Relatório de Mestrado em formato Word

Relatório de Mestrado em formato PDF

### **Pasta B – Prática Pedagógica I:**

Apêndice 1: Planificação semana 1

Apêndice 2: Planificação semana 2

Apêndice 3: Planificação semana 3

Apêndice 4: Planificação semana 4

Apêndice 5: Planificação semana 5

Apêndice 6: Planificação semana 6

Apêndice 7: Planificação semana 7

Apêndice 8: Planificação semana 8

Apêndice 9: Diários de bordo semana 1

Apêndice 10: Diários de bordo semana 2

Apêndice 11: Diários de bordo semana 3

Apêndice 12: Diários de bordo semana 4

Apêndice 13: Diários de bordo semana 5

Apêndice 14: Diários de bordo semana 6

Apêndice 15: Diários de bordo semanas 7 e 8

Apêndice 16: Autorização de fotos

### **Pasta C – Prática Pedagógica II:**

Apêndice 17: Planificações semana 1

- Apêndice 18: Planificações semana 2
- Apêndice 19: Planificações semana 3
- Apêndice 20: Planificações semana 4
- Apêndice 21: Planificações semana 5
- Apêndice 22: Planificações semana 6
- Apêndice 23: Planificações semana 7
- Apêndice 24: Diários de bordo semana 1
- Apêndice 25: Diários de bordo semana 2
- Apêndice 26: Diários de bordo semana 3
- Apêndice 27: Diários de bordo semana 4
- Apêndice 28: Diários de bordo semana 5
- Apêndice 29: Diários de bordo semana 6
- Apêndice 30: Diários de bordo semana 7
- Apêndice 31: Autorização de fotos

**Pasta D – Prática Pedagógica III:**

- Apêndice 32: Planificações semana 1
- Apêndice 33: Planificações semana 2
- Apêndice 34: Planificações semana 3
- Apêndice 35: Planificações semana 4
- Apêndice 36: Planificações semana 5
- Apêndice 37: Planificações semana 6
- Apêndice 38: Planificações semana 7
- Apêndice 39: Diários de bordo semana 1
- Apêndice 40: Diários de bordo semana 2

Apêndice 41: Diários de bordo semana 3

Apêndice 42: Diários de bordo semana 4

Apêndice 43: Diários de bordo semana 5

Apêndice 44: Diários de bordo semana 6

Apêndice 45: Diários de bordo semana 7



**LISTA DE SIGLAS**

---

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

IA – Investigação-Ação

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

PEE – Projeto Educativo de Escola



## INTRODUÇÃO

---

O presente relatório de estágio é o resultado de uma intervenção pedagógica realizada na valência de Educação Pré-Escolar e de duas no 1.º ciclo do Ensino Básico, cada uma com a durabilidade de oito semanas, no âmbito da frequência no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrada pela Universidade da Madeira, através das Práticas Pedagógicas I, II e III.

A primeira intervenção decorreu no Centro Infantil/Escola Maria Eugénia de Canavial, na sala dos Traquinas, com um grupo de 26 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos. A segunda intervenção teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, numa turma de 2.º ano, com um grupo de 22 alunos com sete e oito anos de idade. Por fim, a última intervenção realizou-se com uma turma de 4.º ano, numa turma com dezasseis alunos, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré.

Este relatório está organizado em três partes: a primeira e a segunda parte dizem respeito ao enquadramento teórico e metodológico que basearam as três intervenções em contexto de Prática Pedagógica e a terceira parte destina-se à descrição do processo de intervenção pedagógica das três práticas, nas duas valências.

A primeira parte encontra-se dividida em três capítulos: por considerar fundamental o professor conhecer o currículo e dominar a sua implementação/operacionalização, o primeiro capítulo é destinado à sua contextualização. Pretende dar a conhecer a estrutura curricular no sistema educativo português bem como a sua gestão atual em Portugal tanto a nível do Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É fundamental abordar uma questão, a meu ver, bastante atual: a massificação do currículo e consequentemente a emergência da sua flexibilização e a autonomia que tanto se almeja alcançar da escola face ao currículo. Relativamente ao segundo capítulo e uma vez que a escola é o resultado da união de todos os agentes educativos, não poderia deixar de referir os diversos intervenientes responsáveis pelo (in)sucesso escolar dos alunos: a criança, o professor, a família e o meio social. Aqui, é também analisada a intencionalidade educativa do professor que se baseia num processo cíclico de reflexão, planeamento e avaliação. No terceiro capítulo desta primeira parte, abordo algumas questões relevantes para uma prática significativa exigida pela escola atual e que procurei

implementar nas três intervenções pedagógicas em que estive inserida. Ao mesmo tempo, reflito acerca do papel do docente nas diversas questões apresentadas, nomeadamente no desafio pela diferença, este que exige cada vez mais um papel crítico do educador/professor na aquisição de estratégias a adotar e como realizar uma diferenciação pedagógica eficiente para todas as crianças e alunos. Finalmente, surge a questão do jogo como potenciador de motivação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Na segunda parte deste relatório, há um capítulo que se dedica ao estudo da Investigação-Ação, sendo esta a metodologia base para as duas primeiras intervenções. Neste ponto abordo as suas características, as diferentes etapas, técnicas e instrumentos de recolha de dados e os métodos utilizados para análise dos mesmos. Neste capítulo irei também apresentar uma metodologia assente nas Sequências Didáticas, esta utilizada na última intervenção pedagógica e que se revelou, a meu ver, muito benéfica para todos os intervenientes.

É na terceira parte que recai maior enfoque. Esta encontra-se dividida em dois capítulos, um destinado à Prática Pedagógica realizada em contexto de Educação Pré-Escolar onde é descrito o processo de intervenção pedagógica decursiva da Prática Pedagógica I. No segundo capítulo desta terceira parte, abordam-se as duas intervenções em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, produto das Práticas Pedagógicas II e III. Para cada uma das três intervenções são realizadas algumas abordagens à conjuntura onde cada uma destas praxis ocorreu, o Projeto de Investigação-Ação levado a cabo nas duas primeiras práticas pedagógicas, fazendo menção às estratégias postas em prática, as fases deste projeto e a sua avaliação. Na primeira prática a investigação segundo esta metodologia procurava responder à questão: *Como cultivar as relações interpessoais na Educação de Infância?* - Um olhar sobre o grupo da Sala dos Traquinas, da Escola Maria Eugénia de Canavial. Já na Prática Pedagógica II, a questão que pretendia ver respondida através deste projeto era *Como promover a motivação para a aprendizagem no grupo do 2.º ano A da Escola da Achada?*. É de salientar que a terceira prática pedagógica foi sustentada segundo uma metodologia assente nas Sequências Didáticas.

Para cada uma das práticas, são apresentadas reflexões que expressam aspetos da minha *práxis*, assumindo uma postura crítica assente nas ideologias de diversos autores de referência para cada área de intervenção

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---



## CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAR O CURRÍCULO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

---

*“O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (...) É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem diante dele, professores que o modelam” (pp. 15-16).*

José Gimeno Sacristán, in *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, 2000

### 1.1. O CURRÍCULO E O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Para Pacheco (1996), currículo é um termo proveniente do latim – *currere*, que significa jornada, caminho, percurso, trajetória a seguir. Encerra por isso duas ideias principais: “uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (pp. 15-16).

O conceito currículo manifesta-se como um termo que define projetos, que incorpora programas e/ou planos, justificando-se por experiências educativas e de aprendizagem. O autor acima mencionado, afirma que o currículo “é o projecto que obedece a propósitos bem definidos” (Pacheco, 1996, p.16) na educação formal ou informal.

Nas primeiras definições de currículo propostas por autores como Tyler, Belth, Good, Taba, entre outros, constatou-se que currículo corresponde a um plano de estudos ou a um programa, estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades de acordo com a natureza de cada disciplina, menciona Pacheco (1996).

O mesmo autor aponta os objetivos – que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar, como elementos fundamentais para a definição do que é o currículo. Outros autores como Zabala, Kemmis, Gimeno, entre outros, afirmam que o currículo se trata

das experiências educativas vividas pelos alunos no contexto escolar, mantendo um propósito bastante flexível, afirma Pacheco (1996).

Desta forma, não é possível confirmar que para estes autores o currículo é um plano previamente estabelecido, mas sim “um todo organizado em função de questões previamente planejadas” (Pacheco, 1996, p.16) do contexto em que surge, dos saberes, valores, atitudes e crenças que os alunos trazem consigo, valorizando as suas experiências prévias e o processo da sua aprendizagem.

Apesar da polissemia que o termo currículo adota, é fácil compreendê-lo como um “conjunto de aprendizagens socialmente necessárias que à escola cabe garantir” (Roldão, 1997, p. 22).

Tal como o termo currículo avoca diversos significados, o mesmo ocorre com o conceito de desenvolvimento curricular. Contudo, se a concepção de currículo inclui as ideias de um propósito, de um processo em formação e de um contexto definido, a noção de Desenvolvimento Curricular diz respeito a um processo de construção, ou seja, à concepção do currículo, a sua implementação/operacionalização e avaliação (Pacheco, 2005).

### **1.1.1. As fases do Desenvolvimento Curricular**

São três as fases do Desenvolvimento Curricular: a fase da concepção do currículo, a fase da sua implementação/operacionalização e a fase da avaliação. É na primeira fase que se analisa o contexto a que o currículo se destina, estipulam-se os objetivos de forma articulada com os conteúdos e é determinada uma orientação para que sejam desenvolvidas as competências desejadas. Nesta primeira fase é pertinente realizar uma análise do projeto e modelo pedagógico da escola em questão, a forma como os conselhos de turma efetuam a gestão curricular bem como das diferentes metodologias de trabalho dos diversos professores, resultando assim no reforço da intencionalidade educativa do currículo (Gaspar e Roldão, 2007).

Já na fase da implementação/operacionalização do currículo, são definidas estratégias de ação que dizem respeito à construção de situações de aprendizagem planeadas em função dos alunos e é previsto o modo de avaliar o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos. A designação dupla desta fase resulta de dois raciocínios diferentes de currículo: entendendo-

o como um enunciado a nível macro e desenvolvido a nível meso e micro, ou seja, são nestes dois últimos níveis que o currículo acontece na prática, designando-se então por implementação do currículo. Este conceito por sua vez é entendido como a concretização faseada rígida do currículo, correspondente a uma lógica tecnicista e aplicativa (Gaspar e Roldão, 2007).

Em contrapartida, se compreendermos o currículo como enunciado (nível macro) em cada ação particular do seu desenvolvimento, estamos a operacionalizar o currículo. Entenda-se que este último tem um carácter reflexivo e analítico enquanto que a implementação verte uma ideia de aplicação do currículo (Gaspar e Roldão, 2007).

Nesta segunda fase pressupõe-se diferentes operações: uma análise entre os objetivos, conteúdos e situação dos alunos, integração e sequenciação, onde os conteúdos são articulados com os precedentes e com os futuros. Também, é exigida a formulação de hipóteses, onde as estratégias são organizadas de modo a conhecer as suas potencialidades, seguindo-se a seleção das opções mais eficazes para o sucesso e aprendizagem efetiva dos alunos. Segue-se a organização onde são operacionalizadas as estratégias em diferentes etapas e por fim, a decisão, onde é feita a gestão e análise do processo, confrontando-o com aquilo que é pretendido. Desta forma, ao serem agregados vários modos de organização combinados entre si, é evidente a obtenção de diversas competências, tanto a nível da aquisição de novas informações, novas formas de organizar situações de construir novos conhecimentos, confrontar ideias, entre outros. Por sua vez, o professor tem a possibilidade de diferenciar, adequar e gerir o currículo. (Gaspar e Roldão, 2007).

A terceira fase é reservada à análise dos resultados da avaliação das aprendizagens conseguidas na fase anterior e a um processo de questionamento/reapreciação do caminho percorrido. Deve ser questionado a coerência, a pertinência e adequação do que fora desenvolvido em cada fase (Zabalza, citado por Gaspar e Roldão, 2007), reconhecendo os pontos que possam ter cooperado para o insucesso, mas também analisar as questões de sucesso para que possam ser rentabilizadas em situações futuras. Este é um processo contínuo que implica ajustamentos constantes para atingir os objetivos propostos, sempre que se verificarem desvios.

Importa referir que, numa perspetiva onde o currículo é tido como projeto de intervenção, a avaliação adquire um cariz diagnóstico na primeira fase e reguladora e formativa na segunda fase. A avaliação do desenvolvimento curricular, sustentada por uma atitude

reflexo-crítica, favorece a melhoria das aprendizagens dos alunos e em consequência, a qualidade de todo o ensino (Gaspar e Roldão, 2007).

## **1.2. GESTÃO CURRICULAR ATUAL EM PORTUGAL**

A estrutura curricular atual em Portugal tem como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, que determina a organização do percurso escolar, os objetivos para cada nível de ensino e institui a organização administrativa a nível central, regional e local (Pacheco, 2008).

De acordo com a LBSE, todos os cidadãos portugueses têm direito à cultura e à educação, sendo da responsabilidade do Estado Português assegurar o acesso ao ensino, ao mesmo tempo que garante a igualdade de oportunidades tanto no acesso como no sucesso escolar.

O Sistema Educativo Português está organizado em três etapas essenciais: Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação Extraescolar. No artigo 4.º da mesma Lei, consta que a Educação Pré-Escolar corresponde a um complemento da educação dada à criança pela família, sendo que deve ser estabelecida uma relação de cooperação entre as duas entidades: escola-família. Já a educação escolar diz respeito aos ensinamentos básico, secundário e superior, sendo que nos três níveis estão subjacentes modalidades especiais bem como atividades destinadas à ocupação de tempos livres.

### **1.2.1. Educação Pré-Escolar**

A operacionalização do currículo no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) baseia-se sobretudo nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Trata-se de uma ferramenta essencial que, articulada com outros documentos normativos, admite que uma grande parte do comprometimento pelo desenvolvimento curricular transfira-se das instâncias administrativas centrais para o educador de infância (Godinho, 2015).

As OCEPE resultam da necessidade de criar uma plataforma em relação aos princípios que devem orientar os currículos educativos para o pré-escolar bem como a solução para garantir a qualidade do ensino e conceder maior visibilidade a esta valência (Pacheco, 2008). Estas orientações integram um conjunto de princípios que devem ser considerados pelo

educador de infância ao longo da sua intervenção pedagógica (Vasconcelos, 2012). No entanto estas não são diretrizes obrigatórias, mas sim sugestões que podem ser adaptadas a qualquer contexto e prática (França e Mendes 2008). Entenda-se, portanto, como um conjunto de orientações que servem de referência para o educador, bem como um guia que contribui, de igual modo, para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças de distintos contextos sociais, características e famílias diferentes bem como à evolução de cada grupo/criança (Craveiro, 1998).

Estabelecidas nas correntes atuais da sociologia e psicologia e indo ao encontro daquilo que são os objetivos pedagógicos definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) para a EP, as OCEPE fortalecem-se de acordo com quatro princípios da intencionalidade educativa decorrentes do processo reflexivo baseado na observação, planeamento, ação e avaliação. O educador deve observar cada criança e o grupo, ficando a conhecer os seus interesses, dificuldades, necessidades adequando a sua prática ao que se depara. De acordo com as características observadas, planeia a sua ação de modo a proporcionar um ambiente rico em atividades diversificadas e significativas, estimulantes e que promovam a igualdade de oportunidades, agindo depois de acordo com aquelas que são as suas intenções educativas. Por fim, avalia todo o processo sob uma atitude reflexiva (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Através deste ciclo de ação contínua, é de salientar a necessidade do educador promover a participação das crianças, pais/família e outros profissionais da educação, de modo a facilitar a articulação entre os diferentes contextos da vida da criança, considerando os seus conhecimentos prévios e valorizando as suas competências. Simultaneamente apela à autonomia, autoestima e responsabilidade das crianças procurando que estas assumam um papel de aprendente ativo, assente numa continuidade educativa fortalecida em aprendizagens sistematizadas e significativas (Hohmann e Weikart, 2007).

É nítida a preocupação expressa nas OCEPE pela transição das crianças da EPE para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A educação, entendida como um processo contínuo, exige um alinhamento entre os períodos antecedentes à entrada na EPE e passagem para o 1.º CEB. Por este motivo, as OCEPE consciencializam para uma transição significativa para o ensino básico, integrando áreas nucleares que evidenciam o desenvolvimento integral da criança. Compreenda-se que, uma EPE de excelência, é a chave para o sucesso tanto na escolaridade como na qualidade de vida dos futuros jovens e adultos (Silva et al., 2016).

### 1.2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico

O ensino do 1.º CEB é composto por quatro anos de frequência obrigatória, é universal e gratuito e tem início, por norma, aos seis anos de idade. Este nível de ensino corresponde a uma educação de base e constitui uma realidade curricular muito específica, uma vez que existem programas para as diferentes disciplinas e metas de aprendizagem que devem ser atingidas, de modo a adquirir as aprendizagens essenciais para esta etapa da escolaridade, segundo o Ministério da Educação (ME) (Pacheco, 2008). Saliente-se que, ao contrário das OCEPE, os programas são de carácter obrigatório (Afonso, 2009).

Contrariamente à EPE, onde há uma maior autonomia na gestão das atividades a implementar, o 1.º CEB rege-se de acordo com um plano curricular provido pelo ME a nível nacional onde são identificados os tempos letivos para cada área curricular, a serem distribuídos de forma equilibrada ao longo da semana, cumprindo assim os programas estipulados para cada ano letivo, rentabilizando ao máximo as áreas curriculares básicas (Pacheco, 2008). Homologada pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, analise-se na Figura 1 a matriz curricular para o 1.º Ciclo.

**Figura 1:** Matriz curricular para o 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho)  
**Ensino Básico**

<b>1.º Ciclo</b>	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português . . . . .	Mínimo de 7,0 horas
Matemática . . . . .	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio . . . . .	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . . . .	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a) . . . . .	Mínimo 1,5 horas
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Oferta Complementar (a) . . . . .	1,0 hora
Tempo a cumprir . . . . .	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c) . . . . .	1,0 hora

(a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.

(b) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º

Verificamos que nos 1.º e 2.º anos temos as seguintes áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motora, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar, Atividades de Enriquecimento Curricular (como ensino do Inglês, atividades desportivas, ensino da música) e Educação Moral e Religiosa, sendo estas duas últimas de cariz opcional. Relativamente aos 3.º e 4.º anos conta-se com a disciplina de Inglês de frequência obrigatória, totalizando duas horas semanais.

Considerando as diferentes áreas curriculares, o professor deve garantir a sua interdisciplinaridade e ter em conta as necessidades e os interesses dos alunos, articulando os saberes com o contexto onde estão inseridos, baseando a sua ação nos documentos oficiais destinados ao ensino do 1.º CEB, proporcionando aprendizagens significativas, ativas, diversificadas, socializadoras e integradas, de modo a atingir um desenvolvimento holístico do aluno (Leite, 2003). Note-se que, apesar de existirem programas e diferentes documentos normativos, o professor usufrui de autonomia e liberdade para gerir as suas aulas da forma que achar mais apropriada, tendo a flexibilidade de gerir a carga horária semanal da forma que entender, desde que esta seja cumprida na íntegra (Pacheco, 2008).

Deste modo, cabe ao professor adaptar a sua ação pedagógica, certificando uma formação plena onde exista não só a preocupação pelo cumprimento dos programas delineados pelo ME, como pela formação com o tipo de indivíduo que se pretende formar. Para tal, é necessário analisar as estratégias a serem desenvolvidas para potencializar ao máximo as capacidades de cada aluno para que este atinja os objetivos delineados (Leite, 2003).

### **1.3. MASSIFICAÇÃO CURRICULAR: EMERGÊNCIA DA FLEXIBILIZAÇÃO**

*“A situação curricular em Portugal tem sido marcada por uma diversidade cumulativa de produção de documentos, em datas e com abrangência distintas, não eliminando incoerências e inconsistências (...), acrescida, em parte, da dificuldade de promover uma macrorreforma curricular no tempo atual” (p.3).*

Maria do Céu Roldão, Helena Peralta & Isabel P. Martins, *in Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*, 2017

O sistema educativo português sofre, há muito, de um forte controlo curricular. Como vimos anteriormente, os planos curriculares partem do ME bem como a carga horária atribuída

a cada área. Sabemos que o professor é detentor de alguma liberdade para gerir o currículo, no entanto, é certo que continua a ser a administração central do Estado que decide o que ensinar através de programas que não obedecem a um padrão coerente nem se encontram articulados entre os diferentes níveis (Pacheco, 2008).

Acontece que estes níveis de ensino resultam em algo incongruente e fragmentado para os diferentes agentes educativos, uma vez que os programas organizam-se em segmentos de acordo com as diferentes áreas curriculares e anos de escolaridade, limitados por um currículo alheio às vocações, interesses, necessidades educativas e características psicológicas dos alunos (Pacheco, 2008).

Desde 1986, quando publicada a LBSE, deparou-se com um crescente insucesso escolar, responsabilizado por uma passagem de um ensino de massas, universal e não seletivo, para uma massificação curricular, caracterizado pelo aumento da quantidade de conteúdos a serem lecionados, mas não alterada a qualidade dos mesmos. A interdisciplinaridade foi uma tentativa de combater esta eminência, no entanto, o modelo curricular manteve-se: centralizado e prescrito pelo ME, sem a participação dos diferentes agentes educativos (Leite, 2003).

Para Martins (2011) é urgente que:

Os professores não sejam mais meros transmissores e executores das decisões centrais do Estado, mas sim que sejam encarados como um dos agentes de um saber colectivo que lhes compete organizar e ajudar a construir. Ou seja, emerge a importância de os professores se tornarem cada vez mais autónomos, tomarem decisões, refletirem sobre as suas próprias práticas (p.127).

Compreendida a necessidade de tornar claro o currículo e as competências essenciais a serem desenvolvidas por todos, num contexto flexível, começa a ser notório uma mudança de paradigma. Gerir e flexibilizar o currículo, supõe descentralizá-lo e adequá-lo a cada escola e sala de aula (Roldão, 2000).

Nesta linha de pensamento, Zabalza (1997) enunciou cinco características implícitas ao currículo que se almeja: um currículo centrado na escola que corresponda à realidade cultural e social do meio; que se relacione com a sociedade circundante, possibilitando a partilha de variados recursos; deve ser consensual e colaborativo entre a escola e comunidade para uma maior riqueza de saberes; deve ser planeado em função dos alunos, tendo em conta uma articulação não apenas dos diferentes níveis do 1.ºCEB, como dos aspetos afetivos e cognitivos

dos alunos; por fim, o currículo deve ser clarificador, definindo os papéis dos vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Estamos perante uma proposta de descentralização do currículo, como resposta à multiplicidade de alunos, atribuindo maior autonomia às escolas e aos professores para gerir o currículo.

Evidencia-se cada vez mais a inadequação de um currículo massificado face à pluralidade de destinatários. No entanto, a esperança no trabalho colaborativo, na liberdade de ensino e tempo para aprendizagens reais e diferentes métodos de avaliação, têm incentivado uma mudança do protótipo que anteriormente abordamos, contrastando com as exigências do ensino do século XXI.

Em regime de experimentação pedagógica, o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, veio autorizar a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Este projeto visa a promoção de aprendizagens de qualidade incitadoras do desenvolvimento de aptidões de nível mais elevado, onde a escola tem o papel central, bem como os seus alunos e professores, permitindo-lhes a gestão do currículo de forma contextualizada, autónoma e flexível.

Através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho e do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, foram definidos os princípios organizativos do currículo bem como o estabelecimento do regime jurídico da Educação Inclusiva. Encontram-se estabelecidos as normas e princípios que garantem a inclusão de cada e todos os alunos, visando responder à diversidade das potencialidades e necessidades dos mesmos através da maior participação ativa no seio da comunidade educativa bem como no processo de aprendizagem. Esta mudança pretende que todos os alunos desenvolvam atitudes e capacidades e adquiram conhecimentos de forma a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A realização de uma prática efetiva de autonomia curricular permite que as escolas procedam à identificação de opções curriculares eficientes, adotem dinâmicas de trabalho pedagógico adaptadas ao contexto e enquadradas no projeto educativo da escola. O trabalho colaborativo de cariz interdisciplinar deve ser contemplado garantindo aos alunos aprendizagens de qualidade e obtenção de competências para uma cidadania informada e ativa ao longo da vida.

Dispor de uma maior flexibilidade na gestão do currículo pressupõe que os alunos tenham tempo para consolidar e gerir de forma integral os conhecimentos adquiridos, onde são valorizados não só os saberes disciplinares como também o trabalho interdisciplinar,

cooperativo e autónomo. É promovida a capacidade de relação, análise, pesquisa, reflexão e mobilização de informação de forma autónoma e crítica, solucionando problemas e reforçando o seu bem-estar e autoestima. Avivar as experiências do aluno em domínios de argumentação e técnicas de exposição em contextos interculturais de colaboração e partilha de ideias de assuntos da atualidade, oferecendo situações de aprendizagem significativa onde os alunos são os autores do próprio conhecimento. Também as dinâmicas avaliativas são diversificadas, baseadas em métodos e instrumentos que permitem ao professor conhecer a eficácia do trabalho já feito e acompanhar o aluno ao primeiro sinal de dificuldade (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

As escolas adotantes deste projeto vêm-se agora providas da capacidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, adaptando-as ao contexto curricular de cada escola, esta que reconhece a diversidade dos seus alunos e utiliza estratégias adequadas para lidar com a diferença. Em suma, estas escolas modelam a sua ação pedagógica às características individuais, assegurando que cada aluno acede às aprendizagens e ao currículo, levando cada qual ao limiar das suas potencialidades (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

## **CAPÍTULO 2: RESPONSÁVEIS PELO (IN)SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS: OS AGENTES EDUCATIVOS**

---

### **2.1. A CRIANÇA ENQUANTO SER EM CRESCIMENTO**

O desenvolvimento do ser humano acontece de forma progressiva atingindo diferentes estádios sequenciais (Jean Piaget, 1969, citado por Hohman e Weikart, 1997). Atualmente a criança é entendida como um ser muito complexo em termos de características intelectuais e físicas. A par destes aspetos que lhe são intrínsecos, esta é um ser competente, capaz e ativo na sua conjuntura de experiências, nomeadamente no seu grupo social restrito, aquele partilhado por outras crianças com interesses e necessidades igualmente particulares (Craveiro e Ferreira, 2007).

Inicialmente a educação centrava-se substancialmente no papel do educador/professor. Este padrão alterou-se com a compreensão do papel ativo que a criança tem em relação às suas aprendizagens, estimuladas por experiências ricas. Assegurar a satisfação das necessidades cognitivas e sócio emocionais da criança, desafiando a sua curiosidade, ao mesmo tempo que lhe é garantido reconhecimento, segurança e amor, permite-lhe um desenvolvimento consonante e global (Portugal, 2009).

Partindo do pressuposto que a criança aprende com base na ação, são os jogos e brincadeiras que providenciam momentos de verdadeira aprendizagem ativa (Freinet, 1974). O jogo, atividade autoeducativa, surge como ação espontânea da infância e contribui para o desenvolvimento da motricidade e personalidade da criança, favorecendo um crescimento saudável, ao mesmo tempo que prepara para fases da sua vida de maior maturação (Marques, 2011).

O brinquedo, por sua vez, auxilia na coordenação do movimento e no seu controlo, ao mesmo tempo que desenvolve diferentes formas de pensar, progressivamente mais complexas. É indiscutível o forte significado que o brinquedo assume para a criança desde tenra idade, sendo que esta cria, desde muito cedo, relações afetivas que lhe ajudarão a resolver conflitos interiores de forma voluntária (Marques, 2011).

O brincar ocupa um espaço vital na educação. De acordo com Marques (2011) as crianças aprendem melhor quando aliam “o ato de aprender ao prazer do jogo. Se só transmitirmos a ideia, elas não vão aprender tão facilmente como se associarmos a um jogo.

Aí o conceito vai ser imediatamente absorvido” (p.69), através de um ato de aprendizagem involuntária.

## 2.2. UMA RELAÇÃO DE PARCERIA: ESCOLA E FAMÍLIA

*“A escola e a família são dois espaços predominantes no mundo do aluno. Em consonância com essa visão interactiva, Joyce Epstein prefere utilizar a expressão “school and family partnership”, a qual em português pode traduzir-se simplesmente por “colaboração escola-família”. (...) A “colaboração escola-família” inclui as noções de parceria de responsabilidade e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (p. 42).*

Ramiro Marques, in *A Escola e os Pais - como colaborar?*, 1999

É no seio familiar que a criança encontra a afetividade que lhe permite desenvolver a sua identidade e uma autoestima positiva. Neste contexto relacional, é necessário que a família se constitua numa base estruturada e organizada que permita à criança um crescimento harmonioso (Santos, 2004).

Nesta linha de pensamento, a família revela-se a instituição mais importante da infância e juventude. Para além das bases psicológicas, educação e valores que devem ser transmitidos e assegurados à criança pelos pais, estes são os maiores responsáveis pelo bem-estar e educação da mesma. Quando a criança está inserida num estabelecimento de ensino, os professores tornam-se parceiros da família e há partilha, portanto, de uma educação coadjuvada entre as duas instituições: escola e família, reconhecendo “a existência de um bem comum para os alunos” (Marques, 2001, p.12).

A família e a escola continuam a ter um lugar primordial e imprescindível na educação das crianças. Cada uma destas entidades tem responsabilidades muito singulares das quais não podem alienar-se e para que ocorra uma evolução consonante da criança/aluno é necessário que ambas assumam os seus papéis numa linha de mútua cooperação (Nunes, 2004).

Para que esta cooperação decorra de forma profícua, é essencial uma boa relação entre as duas instituições. De acordo com Sena (1999) a escola não funciona sem a família. Sendo este um dado provado e incontestável, é verdade que também a família precisa da escola, e para isso tem de conhecê-la e colaborar com ela para educar de forma conveniente os seus filhos.

Importa enfatizar a relevância de uma participação ativa das famílias na escola, seja na tomada de decisões ou partilha de ideias que favoreçam a aprendizagem, bem como na efetuação de uma comunicação permanente entre as duas entidades. De acordo com Marques (1999) as crianças vivem num mundo “ecológico” que abarca diferentes grupos interdependentes: a família, escola, grupo de amigos e comunidade envolvente do seu meio. Quando não há comunicação entre os diferentes agregados, surgem ruturas. Quando a escola não comunica com os outros grupos pertencentes ao mundo da criança, surgem descontinuidades que interferem negativamente com o seu desenvolvimento e integração.

### **2.3. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA: OBSERVAR, PLANEAR, AGIR E AVALIAR**

O ponto que agora exponho, representa para mim o eixo central de qualquer prática educativa, sendo que a minha ação pedagógica tanto na valência de EPE como 1.º CEB, foi regulada por intencionalidade educativa.

Toda a ação pedagógica deve ser provida de intencionalidade, partindo de um processo cíclico reflexivo baseado na observação, planeamento, ação e avaliação. Recorrendo às OCEPE mas enfatizando o seu cariz transversal ao 1.º CEB, a tarefa de observar permite ao docente analisar cada criança/aluno e grupo em geral, utilizando diversas formas de registo e documentação através de estratégias diversas para compreender aquilo que a criança gosta, como pensa e aprende assim como os seus interesses e necessidades (Silva et al., 2016).

Os registos de observação após organizados, analisados e avaliados, tornam-se documentos pedagógicos que encaminham o docente a refletir e fundamentar a sua planificação. Ao planejar, o educador/professor deve refletir sobretudo nos objetivos que pretende alcançar e para isso selecionar estratégias que se adequem ao grupo observado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Ao ter um plano de ação delineado, o docente antecipa aquilo que considera pertinente desenvolver de modo a alargar os conhecimentos do seu grupo, reconhecendo que através dessa ação podem surgir oportunidades não previstas de aprendizagem, devendo tirar o máximo partido das mesmas. Aqui compreendemos que uma planificação é uma proposta flexível aberta a sugestões e situações inesperadas promotoras de verdadeiras aprendizagens (Silva et al., 2016).

No decorrer e após a atividade, o docente reflete e avalia toda a ação e a própria planificação. Neste sentido, o planejamento e a avaliação são princípios correlativos: a planificação quando realizada com base numa avaliação de todos os momentos de observação e ação torna-se significativa e por sua vez a avaliação revela-se bastante útil caso influencie tanto a planificação como a execução da mesma (Silva et al., 2016).

Corroborando esta ideia, Gaspar (citado por Portugal, 2012) afirma que “avaliar é tomar consciência para adaptar” (p.597), assim sendo, é imprescindível o docente compreender aquilo que a criança/aluno reteve da ação, para que possa ajustar a sua prática regulando as estratégias consoante as necessidades de cada elemento e do grupo e por sua vez reajustando a planificação.

A necessidade de reflexão está presente em toda e qualquer ação do educador/professor. O docente capaz deste exercício representa-se como um ser crítico do que observa e não como um reproduzidor de conceitos que lhe são alheios (Alarcão, 2003).

Adotar uma postura reflexiva na ação e sobre a ação é crucial para uma educação impulsionadora de aprendizagens significativas e oportunidades iguais para todos. De acordo com Perrenoud (2002) refletir na ação corresponde ao exercício de reflexão durante a atividade, questionando o que está a acontecer e/ou o que irá acontecer, o que poderá ser feito, quais as melhores estratégias, que precauções ou desvios devem ser tomados e os riscos que lhe são inerentes. Para o mesmo autor, refletir sobre a ação é assumir “a nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la” (p. 31).

John Dewey (citado por Kenneth M. Zeichner, 1993) apresentou a uma visão sobre aquela que considera uma ação reflexiva, como uma

ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. É uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. É um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (p.18).

Neste sentido, compreendemos que um docente reflexivo questiona a sua prática de forma crítica, encontrando soluções para os problemas que surgem desta reflexão e tornando-se cada vez mais autónomo e responsável pelos seus atos. Salienta-se que um professor que reflete, encoraja os seus alunos a fazer o mesmo, capacitando-os para serem cidadãos ativos e construtores da sua própria identidade na sociedade. Compreendamos que a “prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade” (Perrenoud, 2002, p.57).

### **CAPÍTULO 3: REINVENTAR A ESCOLA ATUAL: A EDUCAÇÃO COMO TAREFA HUMANIZADORA**

---

#### **3.1. O DESAFIO DA DIFERENÇA: EXISTE DE FACTO UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?**

É cada vez mais notória a heterogeneidade cultural, social e económica presente nas escolas portuguesas. Reconhecer a diversidade como um ponto a favor do enriquecimento de todos os intervenientes educativos e a pluralidade de modos de aprendizagem é o desafio para os professores da escola atual (Cadima, 1997). A prática educativa deve contextualizar e diferenciar a sua ação, tendo em conta os intervenientes a quem se destina, com a finalidade de promover a todos os alunos uma aprendizagem significativa (Roldão, 2003).

Tem sido crescente a predisposição da escola atual em integrar todos os alunos, independentemente das suas necessidades e particularidades, adotando a postura de uma escola inclusiva, onde todos os alunos aprendem juntos. Neste sentido, as propostas de aprendizagem devem ser adaptadas às necessidades dos alunos, ideia contrária à do aluno se adaptar às propostas predefinidas (Correia, 2013).

O termo “escola inclusiva” teve origem nos Estados Unidos, em 1986, implícito ao princípio da inclusão (Correia, 2013). Era pretendido que os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) passassem a frequentar as turmas do ensino regular. Em 1994, através da “Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade” decorrida em Salamanca, foi legitimada a necessidade de “(...) atuar com o objetivo de conseguir «escolas para todos» – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.” (Mayor, 1994, p. 3).

De acordo com Correia (2013), o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, foi um marco importante em Portugal para a construção de uma escola inclusiva. Além da introdução do conceito de alunos com NEE, veio assegurar a integração máxima destes alunos nas escolas regulares, tendo estes o direito a uma educação de qualidade, igual e gratuita. A escola viu-se responsabilizada por encontrar respostas eficazes a cada necessidade, particularmente através de uma intervenção individual.

Respeitar a diversidade exige a transição de uma escola que exclui para uma escola que inclui e garante a igualdade de acesso e condições naquela que se pretende ser a escola de todos e para todos, ao passo que se valoriza, compreende e auxilia, ao longo de todo o processo de aprendizagem, as necessidades de cada aluno (Niza, 1996).

A questão que coloco no título deste ponto, *existe de facto uma educação inclusiva?* representa para mim uma grande inquietação. Apesar da partilha de espaços comuns, enquanto condição quotidiana essencial, deparei-me com situações ao longo da minha prática pedagógica na valência do 1.º CEB, contrárias à de uma educação realmente inclusiva, como são exemplo as exclusões de certos alunos da rotina de sala de aula para acompanhamento exclusivamente individual ou delegação de uma série de tarefas a realizar autonomamente sem qualquer apoio do docente.

De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), a escola tem tentado gerir as diferenças dos alunos com NEE utilizando processos que pouco evidenciam uma educação inclusiva. Se é certo que há plena consciência das diversidades presentes no meio educativo, nomeadamente numa sala de ensino recorrente com alunos com NEE integrados, é verdade que ao tentar colmatar as diferenças existentes, evidencia-se a discriminação.

Para facilitar a compreensão do que irei expor neste momento, observe-se a Figura 2 para compreender três conceitos chave desta etapa.

**Figura 2:** Segregação, Integração e Inclusão



Fazendo um retrocesso temporal, na segunda década do século XX, começou-se a refletir na possibilidade dos alunos com deficiência frequentarem o sistema educativo regular e da eventualidade de uma vivência social o mais normal possível, substituindo então as

práticas segregadoras por experiências integradoras (Jiménez, 1997). De modo a clarificar estes conceitos, verifiquemos a Figura 2.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006), esta integração permitiu que as crianças e alunos com NEE (compreende crianças com deficiência e dificuldades escolares) fossem retirados das instituições de ensino especial, passando a usufruir do sistema educativo regular, com novos pares e experiências de aprendizagem e socialização. Não só os alunos foram transferidos das instituições de ensino especial como também as próprias educativas que eram postas em prática fundamentalmente pelo professor do ensino especial.

O conceito de inclusão veio substituir, através da Declaração de Salamanca (1994), o de integração. O professor David Rodrigues (2014) afirma que esta nova conceção veio designar uma evolução, uma vez que a palavra integração se relacionava com uma ideia de sociedade e escolaridade que se mantém alheia a uma tentativa de integração de algo ou alguém nesse sistema. Neste sentido, era o aluno quem tinha de se adaptar à escola enquanto esta absolvía-se de qualquer mudança que auxiliasse a sua plena integração.

Renunciando esta ideologia, o conceito de inclusão admite que o portador de NEE tenha de procurar integrar-se na escola/sociedade/comunidade, salientando que ao mesmo tempo estes sistemas têm de se alterar, de forma a aproximar-se destes sujeitos (Rodrigues, 2014).

Para que a inclusão contribua para o sucesso educativo dos alunos com NEE, é crucial, de acordo com Booth (2003) aludido por Armstrong e Rodrigues (2014), uma participação ativa que

Implica aprender juntamente com outros e colaborar com eles em aulas partilhadas. Envolve um compromisso ativo com o que é aprendido e ensinado e ter uma palavra a dizer sobre como a educação é experienciada. Mas participar também significa ser reconhecido e aceite por si próprio: eu participo contigo quando me reconheceres como uma pessoa como tu e me aceites pelo que eu sou (p.14).

Sublinhando esta ideia, Rodrigues (2003) afirma que “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança” (p. 95) onde existe um sentimento de inserção por parte do aluno à escola e um sentimento de responsabilidade da escola por este aluno.

Na educação inclusiva prevalece a igualdade de oportunidades a todos os alunos, o constante incentivo ao desenvolvimento de competências e potencialidades, num ambiente de aprendizagem conjunta apesar das diferenças e dificuldades de cada um (Correia, 2008).

Ao longo da minha vivência em contexto do 1.º CEB, nomeadamente em turmas de 2.º e 4.º anos, com alguns casos de alunos com NEE, a quem no início de cada aula, eram atribuídos uma série de fichas de trabalho, a realizar durante o dia e a serem depositados na secretária da professora quando terminadas. Eram apoiados caso chamassem a professora ou quando tinham a presença da professora do ensino especial na sala.

Julgo que uma educação efetivamente inclusiva ainda se revela uma utopia. É fundamental criar condições adequadas para que os alunos com NEE vivam de facto situações reais de inclusão escolar e não apenas de integração na sociedade.

### **3.2. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: O PAPEL DO PROFESSOR**

*“É precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas” (p.28).*

Maria do Céu Roldão, in *Os professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*, 1999.

É cada vez mais notória a heterogeneidade cultural e social presente nas escolas. Por conseguinte, é essencial reconhecer que cada criança/aluno tem direito à diferença e aceitá-la como um aspeto engrandecedor da sociedade (Cadima, 1997). De modo a que a expressão “escola para todos” referida no ponto anterior seja uma realidade, é necessário garantir que todas as crianças tenham acesso à educação e ao sucesso educativo, independentemente das suas diferenças e características individuais.

Analisar cada aluno e ter em conta as características próprias, nomeadamente os seus interesses, pontos fortes, necessidades e ritmos de aprendizagem e adotando uma pedagogia diferenciada, os alunos apresentam maior sucesso escolar. Para além de ser respeitada a

individualidade dos alunos, estes aprendem de acordo com as suas particularidades (Grave-Resendes e Soares, 2002).

Para Perrenoud (2000) atenuar as desigualdades na escola passa por adotar uma pedagogia diferenciada. Deste modo, torna-se primordial aplicar estratégias pedagógicas diversificadas de modo a abranger todos os alunos de forma positiva. Neste sentido, é essencial que o professor assuma a “heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem”, implementando estratégias pedagógicas díspares, como a “colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem” (Gomes, 2011, p.58).

Diferenciar é a forma mais eficaz de respeitar a heterogeneidade e ocorre quando o aluno é colocado no centro da sua ação educativa, onde é privilegiada a avaliação formativa, trabalho cooperativo e de projetos, atividades em pequenos e grande grupo e a uma construção gradual de saberes, em oposição ao acúmulo de matéria (Perrenoud, 2000).

Considerando cada aluno como único, Morgado (2004) elucida que o currículo deve-se articular, sempre que possível, com as motivações e interesses de cada um, sendo necessário oferecer um leque de experiências variadas e ricas para acompanhar as exigências de aprendizagem de todos, fazendo-os progredir.

### **3.3. O RECURSO AO JOGO COMO POTENCIADOR DA APRENDIZAGEM**

*“O jogo pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratos. Os estudos de investigação têm demonstrado que as crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objetivos pedagógicos perseguidos” (s.d.).*

Isabel Cabrita Condessa, in *(Re)aprender a brincar*, 2009.

O jogo educativo associa-se a duas funções básicas do ser humano, a lúdica e a educativa. A primeira função reporta à diversão, prazer ou desprazer e a função educativa diz respeito aos conhecimentos provenientes do jogo (Kishimoto, 1994). Dolto (1999) acrescenta que é através do jogo que a criança desenvolve competências sociais e pessoais. Uma vez que

o brincar é a atividade principal da criança, coibi-la desta ação é “privá-la do prazer de viver” (p. 20).

A criança tem um interesse natural pelo jogo, este que funciona como motivo e incentivo para toda e qualquer atividade da criança. Para Allué (2004) “o impulso para jogar é inato” (p. 4). Através do jogo, a criança sente prazer na realização de qualquer tarefa de forma voluntária e participa assim, na construção ativa da sua própria aprendizagem ao mesmo tempo que se desenvolve afetiva e socialmente. É através do jogo que “a criança engrandece-se, realiza-se, satisfaz-se, cria novas potencialidades e desenvolve a sua personalidade” (p. 167) conclui Sousa (2003).

O jogo é considerado por Neto (1997) “uma linguagem universal” (p. 6) comum ao comportamento infantil. De acordo com o mesmo autor, a criança quando brinca desenvolve a inteligência, a imaginação, destrezas motoras e comportamentos sociais, aumentando o espírito de equipa, cooperação entre pares e autonomia, ao mesmo tempo que aprende a argumentar, comunicar e tomar decisões. Kamii (2003), afirma que o “jogo pode ser definido, de uma maneira geral, como o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade” (pp. 26-27).

Neste sentido, o jogo potencializa de forma holística o desenvolvimento da criança, dado que amplia as suas aptidões motoras, sociais, afetivas e intelectuais. Uma vez que se trata de um meio bastante positivo do desenvolvimento integral do ser humano e que “dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade” (p. 29) tem sido considerado por diversos autores um veículo eficaz para a promoção de aprendizagens (Kamii, 2003).

Devido aos aspetos já mencionados, torna-se evidente que o jogo esteja presente em todas os níveis de ensino, sendo mais natural que ocorra na Educação Pré-Escolar, uma vez que o próprio espaço deve estar dotado de utensílios que facilitem a realização de jogos e brincadeiras. Nos restantes níveis, o professor deve organizar os tempos letivos tendo em conta que o “jogo é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de forma inteligente e refletida, e, uma vez que o jogo envolve sempre desafios ao pensamento dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (Wassermann, 1990, p.41).

Para que os jogos sejam bem aplicados em aula, é crucial que o professor tenha uma clara noção dos seus objetivos. A construção do conhecimento através da utilização de um bom jogo, provocará de forma agradável e natural, o desenvolvimento de competências curriculares.

Justificando esta ideia, Silver, Strong & Perini (2010) afirmam que, ao proporcionar mais oportunidades de jogo em sala de aula, assegura-se a “solidez do currículo e o envolvimento de todos os alunos” (p. 33) de forma espontânea.

É de salientar que, quanto mais o docente propicia momentos de aprendizagem inseridos em contexto de jogo e brincadeira, os alunos obtêm “mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratas” (Pereira & Pinto, 2001, p.38). Reforçando esta ideia, Sousa (2003) reconhece que “encontrou-se na actividade lúdica da criança o mais forte meio de processar a educação” (p. 149).

É fulcral uma pedagogia assente na compreensão de que a “arte de ensinar começa, pois, pela maneira de fornecer uma situação e material que sugira ideias motivantes para as crianças” (Kamii, 2003, p.72).

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

---



## CAPÍTULO 4 – UMA PRÁTICA EDUCATIVA BASEADA NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

---

*“(...) a Investigação-Ação, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um modus faciendi [modo de agir] intrínseco à atividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo em vez de se colocarem na cómoda posição de entidades detentoras de um saber que se vai revelando artificial e envelhecido ao deixarem-se ultrapassar por outros saberes mais mundanos mas, quem sabe, mais refletidos, mais concretos, mais significantes e mais próximos do homem novo” (p.31).*

Adão Sousa, Anabela Dias, Fátima Bessa, M<sup>a</sup> José Ferreira & Sandra Vieira, in *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*, 2008.

### **4.1. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: COMPREENDER, AGIR E MUDAR**

A Investigação-Ação (IA) é um método investigativo que visa produzir conhecimentos associados a um paradigma real, de forma ativa (Ledoux, citado por Simões, 1990) sendo essencial uma “recolha de informação sistemática com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292).

Esta metodologia é considerada por Arends (2007) um guia excelente para o docente orientar a sua ação educativa, visto que “constitui um meio para os professores se envolverem num questionamento crítico e numa reflexão sobre os processos de ensino” (p. 501). Para Máximo-Esteves (2008) permite também que os docentes conheçam os interesses, motivações e necessidades das crianças. No entanto, a reflexão constante do docente incitada pela IA, deve ir para além das características das crianças, levando o próprio professor a refletir sobre as suas estratégias e metodologias. Neste sentido, Coutinho (2011) afirma que é através da IA que muitos docentes analisam as suas ações pedagógicas, de modo a resolver questões problemáticas que delas possam surgir.

Nesta linha de pensamento, também Carr e Kemmis (1986), aludidos por Moreira (2000), concordam que fazer uso da metodologia de IA trata-se de “um questionamento auto-reflexivo realizado pelos participantes em situações sociais, com a finalidade de melhorar a racionalidade e justiça das suas práticas sociais, o seu entendimento dessas práticas e das situações em que essas práticas ocorrem” (p. 139).

Uma praxis baseada na IA, permite que o docente tome consciência das suas ações, reflita sobre as mesmas e adote uma nova postura de modo a solucionar possíveis questões.

Esta dinâmica cíclica que caracteriza a IA faz com que os efeitos das reflexões sejam postos em prática, permitindo ao docente regular de forma contínua as suas ações, sendo simultânea a recolha e análise das informações que serão usadas em todos os processos de decisão e intervenção educativa (Sanches, 2005).

Por esta razão, Fonseca (2013) afirma que a IA é uma forma de investigação inerente ao contexto no qual será desenvolvida. Analisar uma conjuntura em particular, averiguando as necessidades presentes, origina um processo de reflexão e ação que visam a resolução dos problemas diagnosticados. Para Sousa (2005) este é um processo “*in loco*” (p. 95) uma vez que analisa, reflete e age numa situação problemática específica num contexto particular (Coutinho, 2011).

Podemos já sintetizar através do gráfico 1, para melhor compreensão, que a IA caracteriza-se por ser:

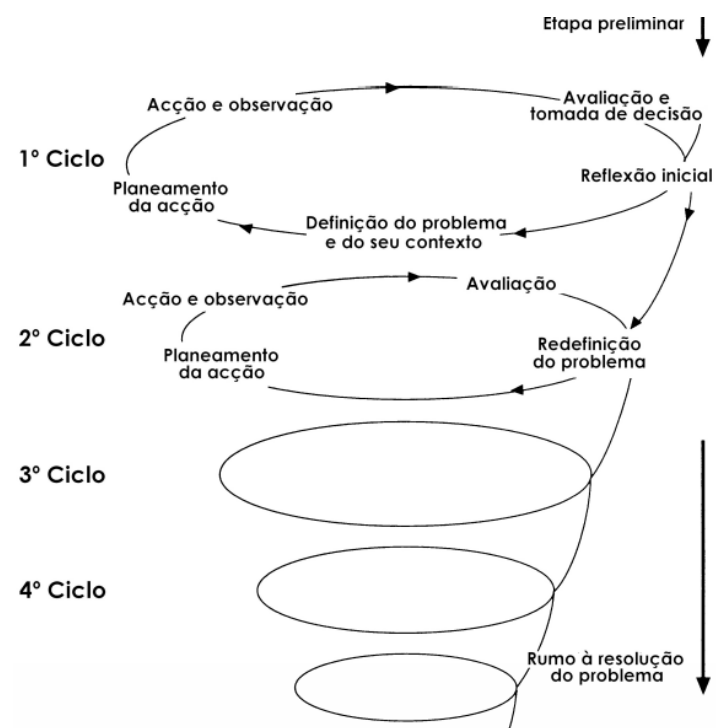
**Gráfico 1:** Características da Investigação-Ação



Em contexto educativo, a IA traduz-se numa oportunidade de melhoria das realidades pedagógicas. Ao aperceberem-se de problemas no quotidiano educativo, os docentes refletem sobre eles e discutem possíveis soluções. Ao pô-las em prática e atuando com sucesso na questão da IA, damos-nos de conta de uma ação educativa significativa e integrada (Fonseca, 2013). Para além disso, Amado (2013) recorda o carácter colaborativo desta metodologia, visto que envolve todos os intervenientes e cada qual contribui para a investigação que decorre.

Uma vez que o uso desta metodologia é fundamental à ação docente (Lalanda e Abrantes, 1996) levei a cabo dois projetos de IA, um na valência de EPE e outro no 1.º CEB. Em ambos, utilizei o modelo de Kurt Lewin, representado através da Figura 3.

**Figura 3:** Modelo de Investigação-Ação de Kurt Lewin  
(Santos, Morais & Paiva, 2004)



Como podemos constatar, este modelo de IA desenvolve-se através de vários passos e ciclos contínuos de planificação, ação, constante observação e reflexão resultantes da ação, que podem projetar novos passos e ciclos. Não se trata de uma repetição, mas sim de um enriquecimento do novo ciclo, desenvolvido com base no anterior (Carr & Kemmis, 1988).

Ao observar a Figura 3, verifica-se que após ser identificado o problema e o contexto em que este está inserido, eflui uma planificação para a ação, que irá ser sucedida por uma avaliação resultado da observação e reflexão da ação. Em função disto, será elaborado um novo plano que preverá a avaliação realizada pelo docente.

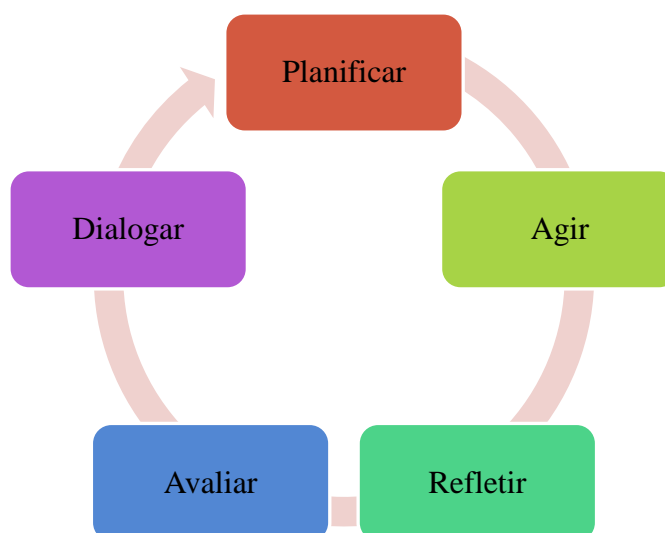
É notável a preocupação de Lewin com a ação e uma reflexão frequente, uma vez que para o psicólogo social esta metodologia viabiliza mudanças na ação de todos os intervenientes, dado que todos os participantes formam-se com a sua própria vivência. Esta espiral

autorreflexiva reconhece a pertinência de planificações flexíveis, uma vez que não é exequível prever o que poderá acontecer na realidade (Kemmis & McTaggart, 1992).

Apesar de não estar representado na figura, é crucial existir diálogo inerente a este ciclo, de modo a haver partilha de ideias entre parceiros. Desde modo, a possibilidade de surgirem novos pontos de vista que estruturam um novo ciclo que conduzirá ao progressivo sucesso (Máximo-Esteves, 2008).

Em suma, observe-se o gráfico 2, representativo do ciclo dinâmico da metodologia de IA:

**Gráfico 2:** Fases da metodologia de Investigação-Ação



#### 4.1.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De modo a validar e facilitar todo o processo investigativo, é essencial recolher dados que permitam a identificação da questão problema bem como a busca por respostas viáveis de forma a resolver a problemática existente num determinado contexto educativo.

Nas duas práticas pedagógicas em que a metodologia de IA foi utilizada, a recolha de dados realizou-se através das técnicas de observação participante e entrevista etnográfica e os instrumentos utilizados foram registos audiovisuais, diário de bordo e produções das crianças. A recolha e análise destes instrumentos permitiu conhecer e atenuar as problemáticas

encontradas em cada contexto, ao passo que foram tomadas estratégias adequadas a cada situação, fomentadas por uma atitude simultaneamente reflexiva.

#### **4.1.1.1. Observação Participante**

Observar permite ao investigador olhar atentamente um determinado contexto. De acordo com Máximo-Esteves (2008) “é aconselhável recorrer à observação como primeira fonte de obtenção de dados” (p. 87), uma vez que esta técnica etnográfica permite o conhecimento de forma direta dos fenómenos ocorrentes, atendendo que os “observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências” (Bogdan & Taylor, 1975, indicado por Lapassade, 2005, p.69).

Ao estar em contacto direto com os intervenientes que integram a investigação, o investigador adquire dados que lhe permitem conhecer as pessoas, analisar as interações e interpretar as situações que delas decorrem bem como as que não ocorrem, ou seja, situações que deviam ter acontecido, mas tal não se sucedeu (Fino, 2003). A observação participante implica uma verdadeira envolvimento na vida da comunidade que o investigador observa, onde este assume um papel de pertença no grupo em questão (Estrela, 1994).

A observação participante bem como os registos que resultaram da mesma, contribuíram significativamente não só para a definição dos problemas, como também para me auxiliar a refletir e adequar as estratégias tendo em conta as características das crianças e dos grupos alvo das investigações.

#### **4.1.1.2. Registos Audiovisuais**

As fotografias e os vídeos revelam-se uma fonte de dados que auxiliam a recolha de informações que permitem compreender dados com alguma subjetividade (Bognan & Biklen, 1994). Desta forma, o investigador pode registar momentos de interação entre crianças, oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, trabalhos realizados e espaços físicos para posterior análise.

Neste sentido, Máximo-Esteves (2008) salienta que as imagens captadas devem conter “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p. 91).

Este instrumento revelou-se essencial para examinar de forma minuciosa a organização dos espaços educativos (sala de atividades e sala de aula) e permitiu guardar momentos de atividades e trabalhos realizados pelas crianças e alunos, resultando numa descrição visual da minha prática pedagógica.

#### **4.1.1.3. Diários de Bordo**

O diário de bordo, elemento investigativo de anotação escrita, é considerado por Máximo-Esteves (2008) “um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (p. 89).

Para Zabalza (1994), os diários de bordo caracterizam-se por um “espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (p. 91). Este instrumento serve para anotar situações pertinentes, sujeitas a variadas interpretações e objetos de reflexão, realizadas pelo investigador. Torna-se um objeto claro da prática docente reflexiva e crítica.

Deste modo, fazer uso deste utensílio auxilia o docente a analisar a sua prática pedagógica ao mesmo tempo que averigua situações decorrentes da mesma, permitindo-lhe adaptar as suas estratégias e potencializar ao máximo o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (Brazão, 2007).

Nos meus diários de bordo, mencionei situações que considerei pertinentes, as principais dificuldades, pontos fortes e fracos das atividades, ideias para uma ação futura, sendo efetuada, num momento posterior uma reflexão sobre todos os registos efetuados. Este instrumento revelou-se, portanto, um “método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal” (Brazão, 2007, p. 292).

#### 4.1.1.4. Produções das Crianças/Alunos

Ao longo das duas investigações realizadas, foram analisadas diversas produções das crianças e alunos, nomeadamente documentos escritos (produção de textos) e documentos visuais (desenhos), reflexos da realidade e objetos de análise distinguidos por Moreira (2007).

Analisando as produções realizadas pelas crianças “os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades” (p. 154) das mesmas (Moreira, 2007). Deste modo, o docente adequa as estratégias consoante a análise feita às criações do seu grupo, adaptando a sua *práxis*, atestando a sua proficuidade.

#### 4.1.1.5. Entrevista Etnográfica

A entrevista etnográfica, próxima das conversações do dia-a-dia (Máximo-Esteves, 2008) representa um outro meio para recolher informação de um determinado contexto educativo. Trata-se de “uma conversa entre o entrevistado e um entrevistador que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (Moser & Kalton, 1971, aludidos por Bell, 1997, p. 118). Desta maneira, o investigador consegue obter a informação que deseja de forma imediata e direta.

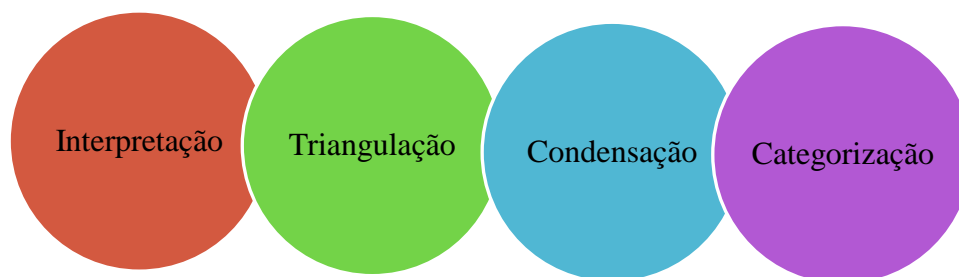
O uso desta técnica permite ao investigador conhecer o que os diversos intervenientes pensam e os seus pontos de vista sobre um determinado assunto, certificando um “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos” (p. 195), ao passo que valida e completa as informações já recolhidas (Quivy e Campenhoudt, 1992).

A entrevista etnográfica quando realizada às próprias crianças, através das conversações do dia-a-dia, da escuta das suas motivações, dúvidas e interesses, propicia a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Assim, a entrevista etnográfica, para além de me auxiliar a diagnosticar os problemas existentes em ambos os contextos educativos, foi um meio regulador de toda a minha ação pedagógica.

### 4.1.2. Métodos de Análise e Tratamento de Dados

Gráfico 3: Métodos de Análise e Tratamento de Dados



As interpretações iniciais permitem verificar se os dados recolhidos se adequam à questão formulada inicialmente e se as técnicas e os instrumentos são os mais adequados (Máximo-Esteves, 2008).

Interpretar os dados revelou-se crucial de modo a dar sentido às informações adquiridas, fornecendo ao investigador uma “compreensão gradual sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida” (Bogdan & Biklen, 1994, mencionados por Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

A partir das interpretações já referidas, é possível realizar algumas triangulações, nomeadamente verificar se “existe coerência entre as interpretações dos dados que provêm da observação e as que provêm da entrevista” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Assim, a triangulação visa cruzar o conjunto de dados adquiridos através da observação participante, dos registos audiovisuais, do diário de bordo, das produções das crianças e entrevistas etnográficas, analisando se existe congruência entre as informações e conclusões obtidas. Se tal acontecer, a triangulação enriquece o processo investigativo (Sousa, 2005).

Relativamente ao processo de condensação, este procura resumir as interpretações essenciais contidas no diário de bordo (Máximo-Esteves, 2008).

Por fim, a categorização é um processo de codificação de texto em categorias, possíveis de interpretar num modo narrativo ou reduzidas a quadros ou tabelas. Para Máximo-Esteves (2008) trata-se de um processo de redução de texto que visa identificar e codificar as “unidades em análise presentes no texto” (p. 104).

## **PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

---



## CAPÍTULO 5: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

---

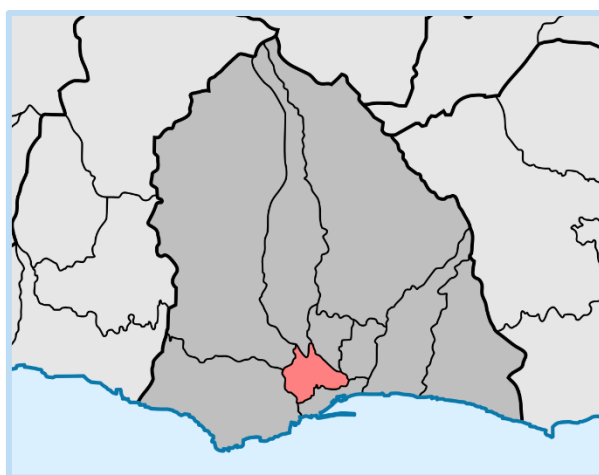
A primeira Prática Pedagógica decorreu na valência de EPE, no Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial. O contacto direto com a realidade e as dinâmicas inerentes a esta etapa da educação, previam para além de uma análise crítica, uma autorreflexão sustentada por um projeto de IA, que visava melhorar de forma significativa a rotina diária do grupo.

O estágio pedagógico decorreu entre os dias 10 de outubro e 14 de dezembro de 2016, com a duração semanal de 15 horas. Uma vez que a minha prática foi intencionalmente planeada, esses planos de ação encontram-se em apêndice, bem como os diários de bordo.

### 5.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO <sup>1</sup>

O Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial está situado no concelho do Funchal, freguesia de São Pedro, na Rua da Mouraria.

**Figura 4:** Freguesia de São Pedro



De acordo com o *website* da Câmara Municipal do Funchal e o Projeto Educativo de Escola (PEE), a freguesia de São Pedro abrange uma extensão geográfica de 1,49km<sup>2</sup> e em 2011 tinha 7 273 habitantes. Esta freguesia possui várias infraestruturas de apoio à população e visitantes, nomeadamente edifícios histórico-culturais, instituições de ensino públicas e

---

<sup>1</sup> Dados recolhidos da página *online* da Junta de Freguesia de São Pedro.

privadas, serviços de cariz social e edifícios religiosos. Existem alguns jardins e outros espaços de lazer, que foram um recurso para a minha ação pedagógica. O quadro 1 apresenta alguns recursos físicos presentes na freguesia:

**Quadro 1:** Recursos existentes na freguesia de São Pedro

Edifícios Histórico-culturais	Museu Quinta das Cruzes, Colégio dos Jesuítas, Museu de Arte Sacra, Instituto do Vinho do Bordado e do Artesanato da Madeira, Casa Museu Frederico de Freitas, Museu Universo de Memórias João Carlos Abreu, Museu Natural do Funchal e Museu de Fotografias Vicentes.
Instituições de Ensino	Externato Júlio Dinis, Externato da Apresentação de Maria, Externato Lisbonense, Externato Nuno Álvares, Escola Básica dos Ilhéus, Escola Dr. Horácio Bento Gouveia, Hospício Princesa Dona Amélia, etc.
Serviços de Cariz Social	Segurança Social, Sindicato dos Professores da Madeira, Cáritas, Santa Casa da Misericórdia do Funchal, Cruz Vermelha e Centro Médico de Reabilitação da Mouraria.
Edifícios Religiosos	Capela de São Paulo, Igreja do Colégio, Convento de Santa Clara e Igreja de São Pedro.

## 5.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Escola Maria Eugénia de Canavial inclui o Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial e a Escola do 1.º CEB, estando sob a direção, em 2016, das Irmãs Salvina Gouveia e Celina Alves, respetivamente.

O Lactário, nome pelo qual ainda hoje é conhecida a instituição, foi fundado em 1908 por Maria Eugénia de Canavial, com o propósito de alimentar crianças carenciadas e funcionava na Rua das Mercês. Este foi o meio para a Congregação da Apresentação de Maria, através da Irmã Maria Rivier, iniciar o seu trabalho em Portugal.

A 1 de março de 1925, D. Maria Eugénia de Canavial cede três salas do Lactário ao Colégio da Apresentação de Maria, fundado por Maria Rivier. Em 1930, com o crescente aumento de crianças a estudar, o Lactário passou para a Rua da Mouraria, onde hoje está localizado sob o nome de Centro Infantil/Escola Maria Eugénia de Canavial, com funcionamento das 08:00h às 18:30h.

**Figura 5:** Escola Maria Eugénia de Canavial

Relativamente à organização dos espaços do Centro Infantil, estes organizam-se por dois pisos, sendo que o piso inferior acolhe as crianças da EPE e o piso superior as crianças da creche. Segue o quadro 2 que apresenta a descrição dos espaços em cada piso.

**Quadro 2:** Espaços do Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial

Piso 0 (EPE)	Duas salas para as crianças com 3 anos; Duas salas para as crianças com 4 anos; Duas salas para as crianças com 5 anos; Duas casas de banho (uma para as crianças e outra para os adultos); Um refeitório; Uma cozinha; Duas salas de estar (pessoal docente e não docente); Um gabinete da direção.
Piso 1 (Creche)	Duas salas de berçário; Duas salas de transição; Duas casas de banho (uma para as crianças e outra para os adultos); Uma sala parque; Uma copa; Uma sala de estar; Um refeitório.
Espaço Exterior partilhado pelas crianças da EPE	Duas zonas de recreio, uma semicoberta e outra descoberta, ambas equipadas com materiais diversificados.

O trabalho desenvolvido na instituição é orientado por valores que favorecem o desenvolvimento íntegro das crianças e predispõe-se a prosseguir com os objetivos iniciais da criação do Lactário.

### 5.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

A prática pedagógica realizada no Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial, decorreu na Sala dos Traquinas. Uma vez que o espaço destinado às atividades das crianças constitui uma “estrutura de oportunidades” (p. 120), a sala pode favorecer ou dificultar todo o processo de crescimento pessoal bem como o desenvolvimento das atividades instrutivas, sendo fundamental uma boa organização da mesma (Zabalza, 1992).

**Figura 6:** Porta interior da sala.



A sala possui duas portas de entrada e saída: uma interior que dá acesso ao corredor, refeitório e casa de banho e outra com acesso ao espaço exterior de diversão. À entrada pela porta interior encontram-se 24 ganchos com a identificação individual de cada criança, que servem para pendurar os casacos, mochila e a bata. Por cima dos cabides, há um placar com informações para os pais e/ou encarregados de educação (planificação de atividades para o mês, sumários diários e algumas normas de funcionamento da sala/escola) e um espaço reservado para as escovas com as pastas de dentes devidamente identificadas.

**Figura 7:** Placar com informações, cabides e objetos de higiene pessoal



A sala de atividades é um poderoso recurso didático utilizado pelo educador de modo a viabilizar variadas aprendizagens. Tratando-se de um espaço bastante estimulante, desperta em cada criança interesses que lhe são intrínsecos e por isso deve estar capacitado para satisfazer as suas necessidades e potencialidades (Angotti, 1994).

O espaço estava organizado de acordo com a metodologia High-Scope, esta que pressupõe uma organização da sala de atividades de acordo com áreas de interesse, de forma a maximizar a aprendizagem ativa (Weikart & Hohmann, 2007). No entanto, a educadora não se baseava apenas neste modelo curricular e adotava uma prática pedagógica heterogênea, tendo em conta as diferenças de cada criança.

Saliente-se a importância de uma boa organização da sala de atividades, visto que é o espaço físico onde a criança passa grande parte do seu tempo sendo através deste que “consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o num pano de fundo no qual se inserem emoções” (Horn, 2004, p. 28).

É de referir que os materiais da sala eram modernos, apelativos e encontravam-se em bom estado de conservação. Afigura-se imperioso que a criança possua “um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir, e em especial um espaço para brincar” (Horn, 2004, p. 19).

Deste modo, a existência de materiais que desafiem e promovam o desenvolvimento das crianças é fundamental numa sala de atividades, uma vez que, quanto mais desafiador for o espaço “e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (Horn, 2004, p.20). A Sala dos Traquinas possuía uma panóplia de materiais em cada uma das suas áreas.

**Figura 8:** Área da Biblioteca e Área do Tapete



A Figura 8 representa duas áreas distintas da sala: a da Biblioteca e a do Tapete. A primeira, bastante procurada pelo grupo, estava composta por alguns livros para que as crianças, uma vez que não sabiam ler, pudessem contemplar as suas imagens, criando a sua própria história. Uma vez que estabelecem ligação com diversos tipos de narrativa, as crianças adquirem, de forma progressiva uma bagagem literária.

A Área do Tapete era utilizada para a maior parte das atividades e rotinas em grande grupo, como momentos de diálogo com a educadora, canção dos bons dias, rezar, ouvir e explorar histórias, entre outros, e utilizada em pequenos grupos para os jogos livres de construção e outras atividades motoras. Neste espaço encontram-se o quadro das estações, o quadro do tempo e as letras das canções aprendidas bem como algumas imagens referentes a temas trabalhados ao longo da semana. Há também um armário trancado, por conter materiais de perigo para o grupo (tintas, colas, sprays) e medicamentos das crianças devidamente identificados.

A Área da Garagem, apreciada em maioria pelo género masculino estava composta por um tapete-pista, diversos carrinhos, uma rampa e uma garagem. Na parede, há o quadro das presenças bem como um placard com trabalhos realizados pelas crianças, como podemos observar na Figura 9.

**Figura 9:** Área garagem



Ao lado desta área, existe um armário que serve de arrumos para o material da educadora e ainda uma prateleira com trabalhos, manuais de inglês e lápis de pau das crianças, colocados em latas identificadas, que ficam ao alcance das mesmas.

**Figura 10:** Armário de arrumos da educadora e prateleira com trabalhos, manuais e lápis de pau das crianças



A Área da Oração exposta na Figura 11 representa para mim uma incógnita, uma vez que ao longo do período de observação não verifiquei a sua utilização.

**Figura 11:** Área da Oração



Representativas do jogo dramático, as Áreas da Casinha e da Cozinha (Figura 12) eram muito apreciadas pelos dois géneros, sendo as áreas prediletas do grupo. Estas estão separadas por um armário que serve para guardar algumas bonecas, brinquedos e almofadas, sendo que na Área da Casinha há uma cama e um armário com roupas das bonecas.

Na Área da Cozinha existe um fogão, um lava loiça, um micro-ondas, um forno, algumas panelas, talheres, pratos, cestos com legumes e fruta, uma mesa com toalha, quatro

cadeiras de madeira e outros acessórios de cozinha. Nestas duas áreas era evidente a atribuição de significados múltiplos aos recursos materiais disponíveis e ao espaço, sendo observável uma representação de papéis distintos entre as crianças, que criavam histórias, ao mesmo tempo que interagiam com os pares.

**Figura 12:** Área da Casinha e Área da Cozinha



Dado que todo o espaço da sala deve ser enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiando as suas aprendizagens (Martins, 2009), podemos verificar a existência de dois placares, sendo que um destina-se à exposição de trabalhos realizados pelas crianças e outro com os aniversários.

A Área dos Jogos de Mesa caracterizava-se por possuir três mesas amplas com oito cadeiras e uma panóplia de recursos materiais organizados num armário aberto, como puzzles, jogos de correspondência, memória e tabuleiro, dominós, entre outros, sendo que nem todos estavam ao alcance das crianças, como verificamos na Figura 13. No armário fechado estavam os colchões destinados à sesta das crianças.

**Figura 13:** Área dos Jogos de Mesa



Como referido, a sala possuía três mesas redondas com oito cadeiras cada, que correspondiam ao número de crianças pertencentes ao grupo. Nesse espaço, as crianças para além dos jogos de mesa, comiam a fruta de manhã e ainda realizavam as atividades orientadas.

Importa ainda referir que a sala estava pintada com cores suaves (branco e verde) e disponha de uma boa iluminação, quer natural quer artificial. Por isto, usufruía também de um conjunto de estores que serviam para escurecer ou clarear a sala, adequando-se aos vários momentos da rotina diária do grupo. O chão da sala era coberto por um pavimento antiderrapante e de fácil limpeza. Segue-se a planta da sala, Figura 14, para melhor compreensão de todas as características já mencionadas.

**Figura 14:** Planta da Sala dos Traquinas <sup>2</sup>



Recorde-se que o espaço educativo frequentado pelas crianças deve ser e estar “organizado e flexível, plural e diverso; ser estético e ético; amigável, seguro, lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11). No meu entender, a Sala dos Traquinas era adequada ao grupo em questão e constituía-se como um elemento fundamental para o bem-estar e qualidade da aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

---

<sup>2</sup> A planta não corresponde integralmente à realidade.

### 5.3.1. Rotina Diária

A rotina diária representa mais um instrumento pedagógico, estruturado e adaptável, elaborado pela equipa da sala (uma educadora e duas auxiliares na Sala dos Traquinas) em conjunto com o grupo. Apesar do seu carácter flexível, é essencial estipular uma rotina, de modo a definir a forma como o espaço é utilizado pelas crianças e compreender a interação destas durante períodos particulares de tempo (Hohmann & Weikart, 2007).

Para Zabalza (1998), “as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (p. 52). Deste modo, estipular uma rotina visa compreender e prever as ações, ao passo que auxilia no desenvolvimento da autonomia e segurança das crianças.

A rotina diária das crianças da Sala dos Traquinas contemplava diversas oportunidades de aprendizagem em áreas distintas (ver Quadro 4), adequadas às necessidades do grupo, variando no seu carácter espontâneo ou orientado. A repetição diária de momentos possibilitava que as crianças previssem as situações que se seguiam à anterior. No Quadro 3 encontra-se a Rotina Diária do grupo:

**Quadro 3:** Rotina Diária da Sala dos Traquinas

Horas	Rotinas
8:00h	Acolhimento no salão polivalente
8:30h	Brincadeira livre na sala ou parque exterior
9:45h	Fruta e higienização
10:00h	Atividades orientadas na sala
11:30h	Brincadeira livre na sala ou parque exterior
11:45h	Preparação para o almoço e higienização
12:00h	Almoço
12:45h	Higienização e repouso
15:00h	Preparação para o lanche e higienização
15:30h	Lanche
16:00h	Brincadeiras livres na sala ou parque exterior
18:30h	Encerramento da Instituição

As crianças têm ainda Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC): Inglês, Yoga, Expressão Físico-Motora e Expressão Artística, promovidas por docentes capacitados para cada uma destas áreas. O horário destas atividades está descrito no Quadro 4.

**Quadro 4:** Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular

Aulas	Horários
Inglês	Segunda-feira, das 11:00h até às 11:45h
Yoga	Terça-feira, das 10:30h às 11:00h
Educação Física	Quinta-feira, das 11:00h até às 11:45h
Música	Sexta-feira, das 10:00h às 10:45h

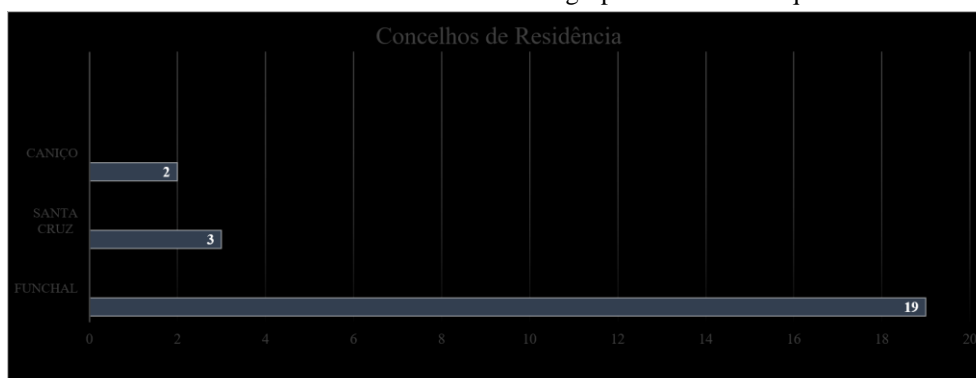
A rotina diária para além de fomentar a noção de tempo, responsabilidade e autonomia na criança, contribui para a sua estabilidade afetiva e segurança de si mesma.

#### 5.4. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo da sala dos Traquinas era constituído por 24 crianças – 12 do género masculino e 12 do género feminino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

As crianças habitavam maioritariamente no concelho do Funchal, sendo que apenas três viviam no concelho de Santa Cruz (uma na Camacha e duas no Caniço) e duas no concelho de Câmara de Lobos, como representa o Gráfico 4.

**Gráfico 4:** Concelhos de residência do grupo da sala dos traquinas

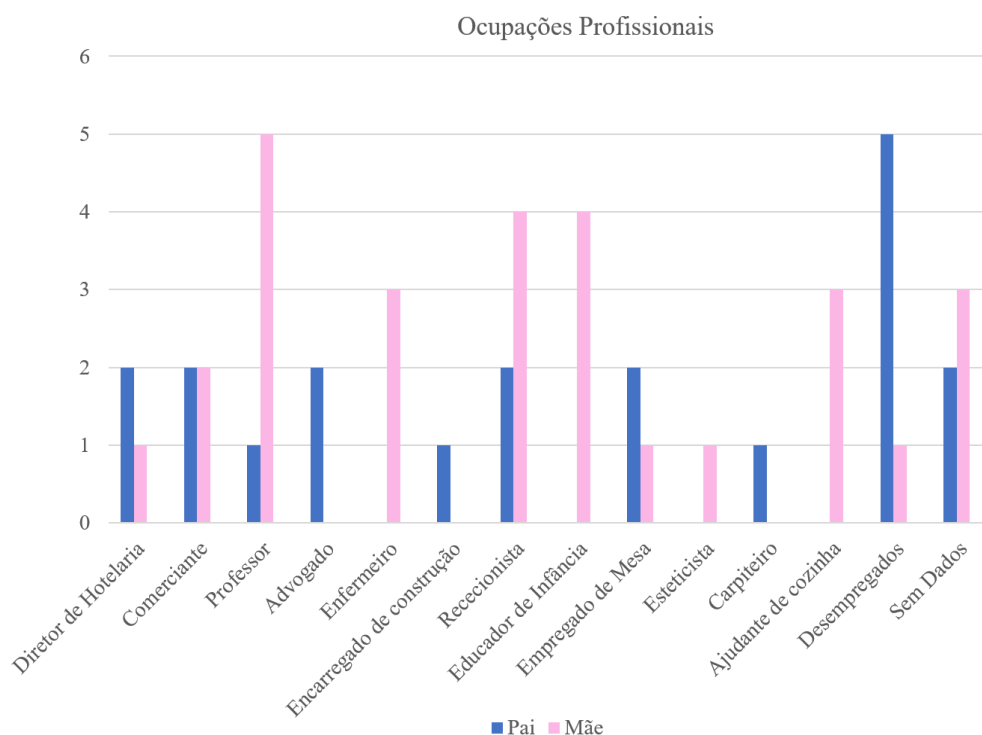


De facto, as crianças não aprendem e se desenvolvem apenas no contexto da educação de infância, mas também noutros onde vive ou já viveu, nomeadamente no contexto familiar,

cuja cultura própria e práticas educativas influenciam a aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, é importante que o educador estabeleça relações de proximidade entre escola-família, reconhecendo assim a sua importância para o gradual sucesso das aprendizagens das crianças bem como para a sua evolução a todos os níveis (Silva et al., 2016).

Assim, foi pertinente conhecer a situação profissional dos encarregados de educação/pais de cada criança (Gráfico 5) através de informações fornecidas pela docente cooperante, uma vez que este é um aspeto que está intimamente ligado com o nível de implicação na envolvência no contexto educativo, sendo pretendido incluí-los na minha prática pedagógica, em atividades relacionadas com a vocação de cada um e dar seguimento ao trabalho da educadora.

**Gráfico 5:** Ocupação profissional dos Encarregados de Educação/Pais das Crianças da Sala dos Traquinas



No período de observação e ao longo da minha intervenção pedagógica, verifiquei que na área de Formação Pessoal e Social o grupo tinha algumas dificuldades no que concerne à sua independência a nível da alimentação e higiene, bem como na autonomia na resolução de conflitos interpessoais. Em geral, as crianças apresentavam muita dificuldade em falar em grupo bem como em expressar as suas opiniões, emoções e sentimentos. No entanto, refletiam

muita facilidade na experimentação de novas atividades e prazer nas suas produções e progressos.

No domínio da Educação Física a cooperação em situações de jogo era visível em atividades orientadas. No exterior da sala, pude constatar que as crianças tinham habilidade a correr, saltar, baloiçar e em equilibrar-se nos ferros presentes no parque, tendo controlo e domínio dos seus movimentos.

No domínio da Educação Artística, as habilidades das crianças no subdomínio das Artes Visuais, revelaram-se muito satisfatórias no que diz respeito à exploração das suas produções, como pinturas, colagem, desenhos livres, etc. No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, a maioria das crianças utilizou e recriou o espaço e os objetos em situação de jogo, atribuindo-lhes múltiplos significados em atividades de jogo dramático (situações maioritariamente visíveis nas áreas da casinha e cozinha) e apreciaram espetáculos teatrais dentro e fora da escola.

No subdomínio da Música, o grupo conseguiu interpretar com intencionalidade expressiva-musical canções de diferentes tonalidades, estilos e géneros. Este era um subdomínio bastante apreciado por todas as crianças, sendo que, diariamente tinham a iniciativa de cantar as canções aprendidas com o professor de música, para além da habitual canção de bom dia.

Relativamente ao subdomínio da dança, constatei que as crianças revelavam prazer em expressar-se, desenvolvendo o seu sentido rítmico e de relação com o espaço e os outros. Estas observações eram visíveis em atividades livres na sala (quando havia música infantil presente) e nos ensaios para o auto de Natal.

Já no domínio da Linguagem Oral a maioria das crianças não conseguia desenvolver um discurso com frases completas e estruturadas, apresentando muitas dificuldades nas situações de comunicação em grupo. Na Abordagem à Escrita, era geral a solicitação pela leitura de histórias e algumas crianças conseguiam assinar os seus trabalhos corretamente enquanto outras faziam gatafunhos ou letras soltas. Na área da biblioteca era claro o gosto de todas as crianças pela “leitura” sendo que usavam o livro de forma correta.

No domínio da Matemática, as crianças utilizavam corretamente os termos “mais do que” e “menos do que” em situações do quotidiano, usavam o nome dos números e algumas crianças conseguiam escrevê-los; no geral, eram capazes de contar de forma crescente (mas não decrescente).

Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, todas as crianças revelaram curiosidade interesse pelos mais variados assuntos abordados na sala, expondo as suas ideias/opiniões/vivências para dar resposta a um determinado tema.

O grupo apresentou dificuldades no reconhecimento de unidades básicas do tempo, como os dias da semana, apresentando também, dificuldades na diferenciação entre o ontem e o amanhã.

Quanto às relações interpessoais, inicialmente as crianças apresentaram dificuldades em se relacionar, havendo conflitos de forma constante. No exterior da sala, eram visíveis crianças a brincarem sozinhas ou a pares, pois não se integravam nos restantes grupos ou eram rejeitadas por estes. No entanto, com o desenrolar da minha prática pedagógica e com as estratégias do meu projeto de Investigação-Ação postas em prática, esta problemática foi atenuada.

## **5.5. MOMENTOS DE APRENDIZAGEM**

### **5.5.1. Viver as Tradições: o Pão-por-Deus**

Sendo o Centro Infantil Maria Eugénia de Canavial uma instituição cristã, considerou-se importante abordar a celebração do Pão-por-Deus. Terminado o período de observação, o meu primeiro dia de prática pedagógica foi dedicado à introdução da temática mencionada (Apêndice 1: Planificações semana 1).

Dando a conhecer a história implícita a esta celebração, garantiu-se, não só a transmissão de um conhecimento cultural, como também dos valores intimamente ligados a esta efeméride. De acordo com Zabalza (1992), “podemos encarar a educação infantil como um período de formação plena” (p. 83), sendo que para além dos conhecimentos científicos transmitidos pelo docente, deve-se desenvolver, junto das crianças, comportamentos e valores que contribuam para o seu crescimento individual e social.

Recorrendo às OCEPE, constata-se que a área de Formação Pessoal e Social, sendo de carácter transversal, deve estar inserida no quotidiano do jardim-de-infância, de forma a facilitar e incutir valores e atitudes assertivas que compõe uma cidadania consciente, autónoma e solidária (Silva et al., 2016). Assim, as atividades planeadas visavam também a promoção de valores como a partilha, solidariedade e a amizade.

No dia 25 de outubro de 2016, pelas 10:00h, após um breve diálogo, com o intuito de contextualizar a temática, a atividade iniciou-se através de uma peça de teatro de fantoches de palito.

Fazendo uso de tons de voz diversificados para dar vida a cada uma das personagens (os frutos do Pão-por-Deus), transmitiu-se, através delas, que haveria uma festa onde os protagonistas eram eles, pois seriam partilhados e viajariam dentro de um saquinho. A peça terminou com os frutos entoando a famosa canção “Vem aí o pão-por-Deus” pedindo a colaboração das crianças que já conheciam a música do ano transato.

**Figura 15:** Teatro de Fantoches sobre o Pão-por-Deus



Após a dramatização, as crianças fizeram o seu reconto, demonstrando ter entendido todo o enredo, nomeadamente quais eram os frutos da época, o motivo pelo qual se iam juntar e compreenderam a necessidade de partilhar e ajudar os mais desfavorecidos. Aproveitei o momento para salientar a importância da solidariedade, palavra desconhecida por algumas crianças, mas conhecida por outras:

- É ajudar os amigos!
- É ser amigo de todas as pessoas!
- É ajudar os pobres!

Diário de bordo, 24 de outubro de 2016

Orientando o diálogo em grande grupo, questionei as crianças sobre onde é que os frutos iam viajar, sendo que a resposta foi assertiva: dentro do saquinho. Perguntei se as crianças

também gostavam de ir a essa festa (a festa do Pão-por-Deus) tal como os frutos, e ter um saco para guardá-los também, para depois poderem distribuir por quem mais precisasse. A resposta foi imediata e muito entusiasta.

Assim, mostrei um molde do saquinho que as crianças viriam a construir, feito com caixa de cereais. Ao analisarmos o seu material em conjunto, reforcei o facto de estarmos a reutilizar, enfatizando a importância deste gesto para o ambiente. Perguntei ao grupo como poderiam ser decorados os sacos, tendo como resposta a coloração com tintas e colagem de “coisas”.

Aproveitando as ideias das crianças, embora planeado, apresentei alguns moldes de frutos que seriam decorados pelas mesmas para enfeitar o seu saco pintado com tintas como sugerido.

No dia seguinte, relembramos, em grupo, a história explorada no dia anterior e tudo aquilo que havíamos planeado para este dia (colorir os frutos para o saco). Na escolha dos materiais para a atividade, procurei atender a “critérios tais como a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 38) e apresentei diferentes técnicas: pintura com esponja, cotonetes, *digitinta*, lápis de pau, rolha de garrafa e colagem, sendo que cada técnica se destinava a colorir um fruto específico.

**Figura 16:** Decoração dos frutos com diferentes técnicas



Para melhor funcionamento da atividade, optei por dividir o grupo, sendo que 12 crianças foram distribuídas pelas três mesas de trabalho acompanhadas por um adulto (eu, auxiliar e educadora cooperante) enquanto as restantes brincavam livremente pelas áreas da sala. Trocavam conforme a minha orientação. No meu entender, as crianças ao estarem divididas em pequenos grupos e tal como refere Arends (1995) criam-se “condições diferentes para trabalharem de forma interdependente em tarefas comuns e, através da utilização de estruturas de recompensa cooperativa, aprendem a apreciar-se uns aos outros” (p. 372).

As crianças estavam bastante motivadas na realização da atividade. Considerando que uma sala de EPE deve representar “um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (Zabalza, 1998, p. 53), é evidente que a utilização de materiais díspares dos habituais, como sementes, cotonetes, pintar com os próprios dedos, foram fatores bastante propícios à motivação para a realização da atividade com sucesso, ao mesmo tempo que apelava à atenção e concentração. O resultado desta produção está exibido na Figura 17.

**Figura 17:** Resultado dos frutos coloridos com diferentes técnicas



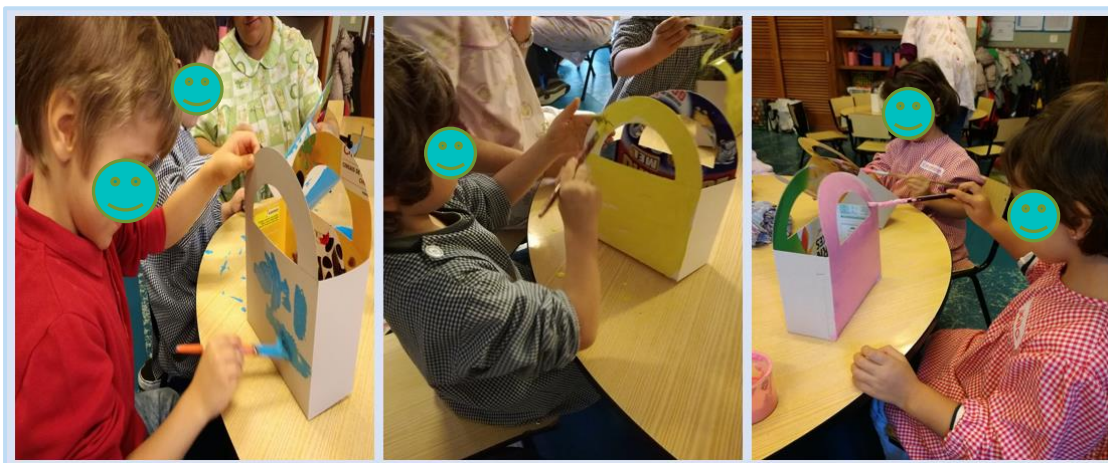
No dia seguinte, as crianças foram questionadas quanto às atividades realizadas, nomeadamente a história dramatizada, os valores que lhe eram intrínsecos e diálogo sobre a ornamentação dos moldes dos frutos, de forma a avaliar a qualidade desses momentos

pedagógicos. Este dia foi reservado à pintura dos sacos construídos previamente por mim, uma vez que implicavam o uso de objetos perigosos para as crianças, como cola quente e x-ato.

À semelhança do dia anterior, o grupo foi dividido e distribuído pelas diferentes áreas da sala e nas mesas para pintura dos sacos. Havia três cores à escolha: amarelo, cor-de-rosa e azul claro, cada uma colocada numa mesa. A opção por estas três cores foi intencionalmente tomada, uma vez que contrastavam com qualquer cor dos moldes dos frutos a serem colados nos saquinhos. Saliento que a escolha da cor para pintar o saco, dentro das opções dadas, foi das crianças. Durante a restante semana as crianças colaram os moldes no saco com a ajuda da educadora cooperante (o resultado final pode ser visto na Figura 21).

Uma vez que no dia antecedente houvera uma certa agitação e conflitos entre as crianças que estavam nas diferentes áreas, neste dia utilizei a música como uma estratégia para tornar a sala num ambiente acolhedor e harmonioso. De facto, a música na sala tende a “promover um ambiente relaxante” (Rief & Heimburge (2000, p. 254) e pude comprovar isso, uma vez que o grupo que estava a realizar a atividade encontrava-se tão concentrado que balançavam a cabeça ao ritmo da música ao mesmo tempo que pintavam os sacos. Também foi notória a implicação e o nível de bem-estar emocional das crianças nas áreas da sala.

**Figura 18:** Pintura dos sacos do Pão-por-Deus



No dia 31 de outubro realizou-se a festa do Pão-por-Deus na escola. Neste dia, as crianças da Sala dos Traquinas não se sentaram em fileiras no tapete, mas sim no centro da sala em círculo. Este formato facilitou a partilha dos produtos trazidos de casa, que consistiam em fruta, frutos secos, guloseimas e bolachas.

**Figura 19:** Partilha da fruta e frutos secos

Seguidamente, os saquinhos do Pão-por-Deus foram entregues às crianças e com o auxílio das ajudantes de ação educativa e da educadora cooperante fizemos a distribuição dos produtos de igual forma por todas as crianças, ao mesmo tempo que fomentava um diálogo sobre a importância da partilha.

**Figura 20:** Crianças com os seus sacos do Pão-por-Deus

Esta comemoração terminou com um convívio no salão da instituição com todas as crianças da EPE da escola. O encontro teve como principal objetivo um desfile para que cada criança e grupos mostrassem os seus saquinhos à comunidade educativa presente na escola.

**Figura 21:** Desfile das crianças da Sala dos Traquinas



### 5.5.2. À Descoberta das Formas Geométricas

No dia 14 de novembro, dei início à exploração das Formas Geométricas básicas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo. Sugerido pela educadora cooperante, realizei um teatro de fantoches, dado que a atividade anterior se revelou um sucesso utilizando esta estratégia para captar e motivar as crianças para a aprendizagem.

Efetivamente as crianças utilizam frequentemente ideias espaciais e geométricas para tomarem decisões diariamente e para resolver problemas (Moreira & Oliveira, 2003). Deste modo, é importante que tenham este conhecimento, desde cedo, para o mobilizarem mais rápido e eficientemente.

A História da Quadradinha foi uma adaptação da História da Carochinha, sendo que a forma geométrica que queria casar com a Quadradinha referia as suas características físicas, como:

*-Eu sou o círculo e sou muito redondinho!*

*-Eu sou o triângulo, tenho três lados e três biquinhos, como vês, sou muito forte!*

**Figura 22:** Fantoches e Peça de Teatro “A História da Quadradinha”



Terminada a dramatização, apresentei cada personagem (forma geométrica) ao grupo, questionando os seus nomes e quais as suas características, obtendo respostas corretas. Depois, desafiei as crianças a descobrirem as formas geométricas presentes na sala, em grupos. Enquanto o primeiro grupo procurava descobrir a forma solicitada, as restantes crianças observavam no tapete afirmando ou não se os objetos descobertos pelo grupo correspondiam à forma solicitada. Devo salientar que a atividade foi breve.

De acordo com Fonseca (2001) “a construção do espaço e a percepção das formas se iniciam muito cedo, quando a criança percebe o espaço a partir de seu próprio corpo” (p. 27). A Geometria na EPE tem início através da observação e manipulação do espaço e dos seus objetos e deve “contribuir para ampliar e sistematizar o conhecimento espontâneo que a criança tem do espaço em que vive”. (Fonseca, 2001, p. 47).

Consequentemente, a minha intervenção pedagógica, refletida e planeada para simplificar o desenvolvimento da compreensão das formas geométricas, necessitava que as crianças para além da observação, manipulassem e construíssem objetos. Assim, no dia seguinte, apresentando os fantoches ao grupo, este recordou os seus nomes e características.

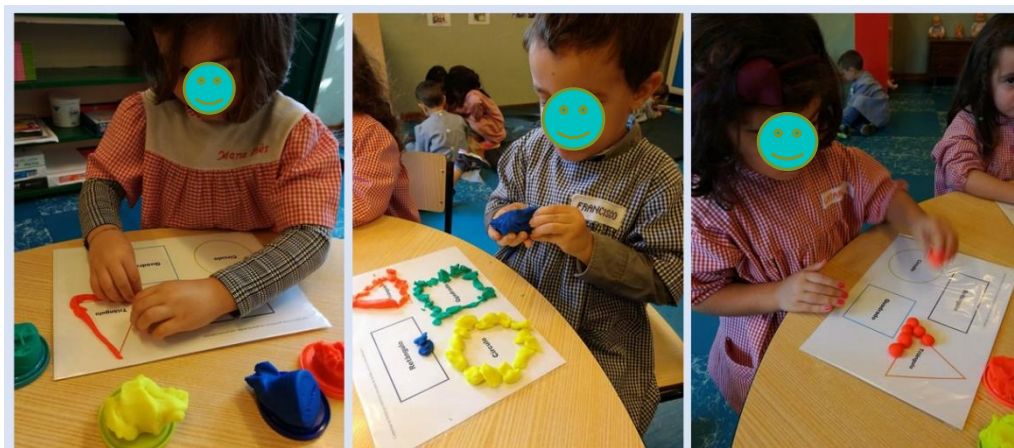
De seguida, as crianças foram desafiadas a construir formas geométricas com paus de gelado coloridos e plasticina. Ressalve-se que os materiais utilizados na EPE devem “proporcionar à criança o atingimento de alguns objetivos vinculados ao desenvolvimento” (p. 13) e efetivamente estes tiveram como intencionalidade didática, também, o desenvolvimento da motricidade fina (Froebel, referido por Angotti, 1994).

**Figura 23:** Construção de formas geométricas com paus de gelado



Na realização de ambas as atividades, as crianças tiveram em conta não só a forma geométrica pedida, como a cor solicitada, utilizando na plasticina a técnica que mais lhes atraía.

**Figura 24:** Construção de formas geométricas com plasticina



Na iniciação da aprendizagem das formas geométricas, esta que implica distinção e memória visual, as crianças necessitam de ambientes reais para interagir e manipular diferentes materiais (Smole, Diniz e Cândido, 2000).

Para além destas duas atividades, havia uma terceira estação, no tapete, onde as crianças exploravam livremente blocos lógicos. Constatei que as crianças comunicavam entre si utilizando os nomes das formas geométricas, fazendo-os corresponder corretamente:

- Dá-me o triângulo vermelho.
- Ficas com os quadrados e eu fico com os triângulos.
- Mas eu só tenho dois retângulos pequeninos.

**Figura 25:** Exploração dos blocos lógicos

A utilização dos blocos lógicos permitiu classificar as formas e separá-las pelas semelhanças ou diferenças, uma vez que exigiram a “manipulação, a construção e a representação de objetos estruturados”, auxiliando no “desenvolvimento de habilidades de discriminação e memória visual, constância de forma, sequência e simbolização” (Smole, Diniz e Cândido, 2003, p. 51).

No dia 22 de novembro, as atividades tiveram início com a apresentação, uma vez mais, dos fantoches da “História da Quadradinha”. Solicitei voluntários do grande grupo para realizar a apresentação de cada uma das personagens, mencionando o nome da forma e as suas características.

Recordada a temática que vinha a ser trabalhada e o que já havíamos feito sobre a mesma, nomeadamente a procura de formas geométricas na sala de atividades, manuseio de paus de gelado coloridos, delineação com plasticina e construções com os blocos lógicos, as crianças rapidamente perceberam que havia um jogo instalado na sala <sup>3</sup>: A Trilha Geométrica.

---

<sup>3</sup> Devido às condições climáticas, o jogo foi realizado no interior da sala e não no exterior como estava planeado.

**Figura 26:** Jogo: a trilha geométrica

Para a realização do jogo, havia diferentes formas com cores distintas no chão, sendo que, à vez, as crianças tinham de percorrer o trajeto passando pela forma e cor mencionada por mim <sup>4</sup>.

Uma vez que a maioria das crianças revelou dominar os conceitos pretendidos e o jogo rapidamente tornou-se fácil de mais para elas. Assim, desafiei-as a levar, na mão, uma colher contendo um rebuçado. Ao caminharem pelas formas e cores corretas conforme as indicações e mantendo o equilíbrio para não deixar cair o rebuçado, ficariam com ele no final do jogo. O entusiasmo foi notório e todas as crianças estavam novamente motivadas e verdadeiramente implicadas na atividade.

Esta estratégia revelou ser bastante benéfica, uma vez que através de jogos como o exposto, a criança adquire destrezas motoras, “coordenação, equilíbrio e a capacidade de controlar o seu corpo” (p. 43), fatores que favorecem o seu desenvolvimento motor (Homem, Gomes & Montalvão, 2009).

---

<sup>4</sup> O jogo foi realizado, numa primeira parte com metade do grupo de crianças uma vez que as restantes estavam a ensaiar para o auto de Natal com a educadora cooperante. Depois, trocaram.

**Figura 27:** Crianças a percorrer a trilha das formas geométricas



De um modo geral, foi evidente o interesse do grupo pelas atividades sugeridas durante a aprendizagem das formas geométricas bem como pelos recursos didáticos disponíveis.

### **5.5.3. Celebrar o Dia Nacional do Pijama**

No dia 21 de novembro as crianças da Sala dos Traquinas bem como as restantes do infantário celebraram o Dia Nacional do Pijama. Celebrar este dia envolve as componentes lúdica, solidária e educativa: permite brincadeiras livres e espontâneas, promove valores como a solidariedade e a partilha, incorporando sempre a intencionalidade pedagógica de cada docente. Para além disso, traduz-se numa efeméride que favorece a união entre a escola e a família, uma vez que o intuito deste dia é exatamente esse: irradiar o valor e importância de que “todas as crianças têm direito a crescer numa família” (Mundos de Vida, 2012).

Efetivamente, todas as crianças da sala estavam inseridas em contextos familiares estruturados que lhes asseguram um desenvolvimento pleno e a adesão das famílias a este dia foi bastante positiva. Todos os pais das crianças permitiram que estas fossem vestidas de pijama para a escola nesse dia e colaboraram, monetariamente, para que os seus educandos pudessem ajudar outras crianças economicamente. Isto aconteceu porque, na semana anterior, cada criança levava para casa um mealheiro para que, ao longo da semana recolhessem dinheiro para neste dia poderem oferecer às crianças necessitadas.

Nos dias antecedentes, a educadora cooperante inseriu a temática e abordou algumas atividades inspiradas pela Missão Pijama. Uma vez que era já um tema do conhecimento do grupo, este dia de atividades teve início com um diálogo conjunto que refletia na importância

de as crianças terem uma família. A implicação do grupo era evidente e mostravam-se bastante sensibilizados, proferindo comentários como:

*-Vamos ajudar outros meninos.*

*-Eu pedi dinheiro à minha família para ajudar as crianças.*

Ainda, duas crianças trouxeram brinquedos para oferecer juntamente com o mealheiro:

*-Eu vou oferecer o Patrick (um peluche) a um menino que não tenha brinquedos.*

*-A mamã disse para eu escolher uma das minhas bonecas, e eu escolhi duas para dar a duas meninas.*

Diário de bordo, 21 de novembro de 2016

Após discutirmos diferentes conceções sobre a família e recordado o excerto da história *A fada partiu a asa* trabalhado na semana anterior com a educadora cooperante, apresentei um saquinho afirmando que a fada o havia deixado cair na porta da sala. Questionei se deveríamos ou não abrir para saber o que estava lá dentro, causando algum suspense. Com grande curiosidade e euforia, as crianças proferiam palavras de afirmação.

Para grande surpresa do grupo, o saco continha um conjunto de cartas. Estupefacta, afirmei que este era um jogo deixado pela fada para as crianças da Sala dos Traquinas, indagando se estas o queriam jogar, uma vez que se tratava de um jogo bastante desafiador. O frenesi e animação foram explícitos.

**Figura 28:** Execução dos desafios sugeridos por diferentes cartas



O jogo <sup>5</sup> teve início com as crianças a dançar, sendo que, quando a música parava, uma criança era selecionada por mim para retirar uma das cartas do baralho, estas que continham desafios como: “Escolhe dois amigos e salta só com um pé. O primeiro a pôr os dois pés no chão, perde”; “Escolhe quatro amigos, deitem-se no chão e finjam andar de bicicleta”; “Abraça todas as crianças de pijama azul” ou “Desafio todas as crianças da sala a fingirem estar a dormir. Depois despertem, espreguiçando-se” como representado na Figura 28. Enquanto a música estava em pausa e as crianças realizavam o desafio, as restantes encontravam-se em “estátua”. É de referir que existiam 26 cartas e todas as crianças tiveram o seu desafio. Existiam desafios individuais, outros destinados a pequenos grupos e ainda para o grande grupo.

Sendo o jogo uma “via privilegiada para lançar as bases de uma autonomia” (p. 86), este em específico exigia tomar decisões e fazer escolhas, como passar a carta, ou seja, não aceitar o desafio (o que não aconteceu) e escolher colegas para partilhar o repto (Ferland, 2006).

Relativamente à utilização da música durante o jogo, para além de implicar a envolvimento de todos, foi uma oportunidade para melhorar o desenvolvimento psicomotor das crianças, auxiliando no domínio das suas habilidades motoras ao mesmo tempo que contribuía para o controlo dos músculos, movendo-se progressivamente com maior agilidade (Weigel, 1988).

Indiscutivelmente, este tipo de jogo que alia o movimento à música e interação com os pares, contribui positivamente “para todos os domínios do desenvolvimento. Por meio das brincadeiras, a criança estimula os sentidos, aprende como usa os músculos, coordena a visão com o movimento, obtém domínio sobre o seu corpo e adquire novas habilidades” (Papalaia, Olds & Feldman, 2009, p. 291).

Concluído o jogo, as crianças foram encaminhadas para o salão polivalente para o baile do Dia do Pijama que reunia todas as crianças da EPE da instituição. Este teve início com a canção “Só te quero abraçar” de Agir, onde todas as crianças cantaram e dançaram a coreografia aprendida nas aulas de Música. Depois seguiram-se outras músicas onde as crianças puderam dançar, brincar e cantar. A Figura 29 retrata esse momento.

---

<sup>5</sup> Embora este jogo seja uma sugestão da Associação Mundos de Vida, as cartas sofreram adaptações realizadas por mim de modo a tornarem-se efetuáveis para este grupo. Também, o jogo foi realizado na sala devo à chuva.

**Figura 29:** Baile do Dia do Pijama

Terminado o baile, as crianças foram encaminhadas para a sala e uma das crianças, ao ver-me com o livro *A fada que partiu a asa* na mão, questionou de imediato se iriam ouvir o resto da história, pois estava muito curiosa. Foi imediata a curiosidade do resto do grupo, solicitando a sua leitura. Tal como estava previsto, as crianças sentaram-se no tapete para escutar a última parte da história. O silêncio rapidamente se instalou para darmos início à continuação da viagem, onde “a realidade e a fantasia se sobrepõem” (Dohme, 2011, p. 7).

A leitura permitiu uma viagem ao mundo fantástico, onde habitavam fadas rodeadas de magia e afetos que invocavam a necessidade de proteger e amparar quem mais precisava. A história termina com a reflexão do direito de as crianças terem alguém para protegê-las e do enorme sentimento de gratidão de uma criança acolhida por uma família, após ter perdido os seus pais. As crianças, com os olhos fixos no livro, lamentavam o fim da história, ao mesmo tempo que referiam palavras de bondade e alegria pela menina acolhida, salientando que um dia, queriam ser fadas também.

Mas, as histórias vão para além do fantástico e do encantamento. Estas também têm função educativa e encerram, como foi o caso desta história, lições de vida. Apresentam situações, valores e sentimentos que, quando abordados isoladamente, tornam-se ambíguos para as crianças. Assim, a sua compreensão através de histórias, incitam processos mentais que estimulam o desenvolvimento da autoestima e cooperação entre pares (Dohme, 2011).

Indiscutivelmente, as histórias oferecem um estímulo à imaginação, à oralidade, criatividade e promovem o gosto pela leitura. Para além disso, contribuem de forma profícua para o desenvolvimento social e afetivo da criança e para a sua formação da personalidade.

As atividades desenvolvidas, para além de facilitarem a compreensão das crianças acerca de realidades alheias às suas, permitiu a sensibilização para a solidariedade. De acordo com as OCEPE o educador deve ter o cuidado de formar crianças solidárias, responsáveis e autónomas, ao mesmo tempo que estimula o pensamento crítico e reflexivo, numa sociedade democrática e pluralista (Silva et al., 2016).

## **5.6. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

### **5.6.1. Enquadramento do Problema**

Durante as duas semanas destinadas à observação-participante, verifiquei uma divergência acentuada nas relações interpessoais. Nas brincadeiras livres no parque infantil, as crianças brincavam individualmente ou em pequenos grupos fixos, excluindo tentativas de inserção de novos colegas:

*-Mas eu não sou amiga dela.*

*- Sai daqui eu não sou teu amigo.*

Diário de bordo, 24 de outubro de 2016

Apurei também que nos momentos de diálogo em grande grupo, as crianças mais interventivas eram as mesmas, sendo que a participação das crianças menos (ou nada) participativas não era estimulada. Relativamente à formação de grupos de trabalho, eram as crianças quem os construíam. Dado que algumas já mantinham uma relação de proximidade uniam-se e aquelas que não tinham nenhum grupo de pertença mais saliente ficavam de igual forma juntas.

Uma vez que o “sucesso das etapas formativas do indivíduo depende, primordialmente, do processo de socialização” (Castro, Melo & Silvares, 2003, p. 309), e dado que é a partir dos três anos de idade que as crianças desenvolvem o sentimento de amizade, passando da conceção de mera interação para algo intencional, (Ladd & Coleman, 2002) investigar as relações entre pares da Sala dos Traquinas, parecia-me ser bastante pertinente e benéfico para o desenvolvimento das crianças deste grupo.

Por conseguinte, investigar esta temática exigiu uma revisão literária preliminar, que visava promover relações positivas entre as crianças, através da intervenção pedagógica recorrendo a estratégias educativas e consequente reflexão crítica de todo o processo.

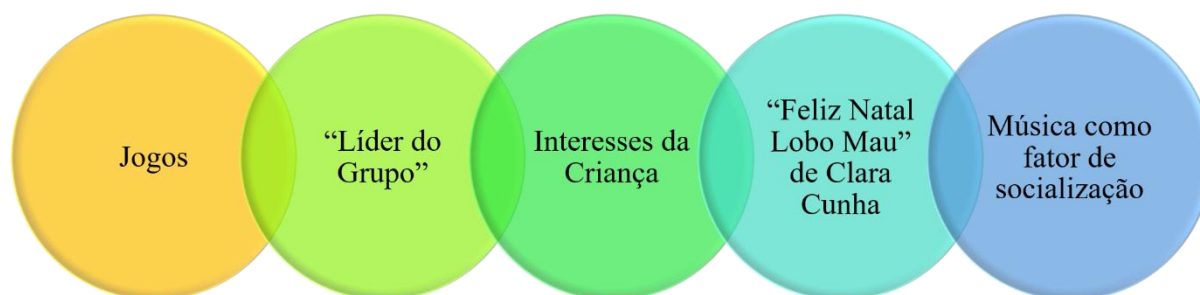
### 5.6.2. Questão Orientadora

As relações entre pares presentes na infância refletir-se-ão na forma como as crianças irão lidar no futuro com outros sujeitos (Post & Hohmann, 2000). Por este motivo e pelas questões já supracitadas anteriormente, a necessidade de intervir, de forma refletida e fundamentada na problemática identificada foi uma emergência na minha prática pedagógica. Para tal, o meu projeto de Investigação-Ação que visava contribuir de forma profícua para colmatar a problemática existente, desenvolveu-se em torno da seguinte questão-problema:

**“Como cultivar as relações interpessoais na Educação de Infância? - Um olhar sobre o grupo da Sala dos Traquinas, da Escola Maria Eugénia de Canavial”**

### 5.6.3. Estratégias de Intervenção

**Gráfico 5:** Estratégias de Intervenção



Propiciar às crianças jogos, sejam eles com regras ou faz-de-conta, espontâneos ou orientados, em grande e pequenos grupos, revelou ser uma estratégia bastante positiva. De facto, favorecer interações significativas, a cooperação, aprendizagens e o respeito entre pares através de jogos, resulta no “desenvolvimento, na criança, de capacidades de iniciativa e relações sociais” (Hohmann e Weikart, 1995, p. 571).

Os jogos desenvolvem na criança competências sociais e de interação entre pares e muitos invocam “à cooperação e não à competição” (p. 98). O jogo está relacionado com a comunicação e socialização, sendo promotor de interações positiva entre crianças (Jares, 2002). A falta de oportunidades de interação social entre crianças em momentos de jogo na EPE, poderá causar um “efeito mais prejudicial” (p. 46) do que em fases mais tardias (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996).

Uma vez que o jogo é um meio eficaz para a promoção das relações interpessoais, através da comunicação e contacto físico, ao longo da minha prática pedagógica proporcionei momentos lúdicos às crianças, criando pequenos grupos de forma intencional de modo a facilitar a interação social entre crianças. Na Figura 30, em cada um dos jogos de roda, pelo menos uma criança introvertida e habitualmente solitária, estava inserida nesses grupos. Ressalve-se que os jogos de roda premeiam, para além do contacto físico, o contacto visual entre as crianças pertencentes ao grupo, facilitando a comunicação entre todas.

**Figura 30:** Momentos de jogos em pequenos e grande grupo



Além do mais, sempre que era necessário a formação de grupos de trabalho bem como para brincar em cada área da sala (uma vez que as regras da sala apenas permitiam a presença de cinco crianças em cada), as mais retraídas eram nomeadas para representar uma área e escolher outras crianças para a acompanhar (note-se que a frequência em cada área era rotativa). Constatei que, ao recorrer algumas vezes a esta estratégias, as crianças que formavam os grupos começavam a interagir positivamente com os pares escolhidos. A Figura 31 representa um desses momentos.

**Figura 31:** Crianças a brincar em diferentes áreas



Do mesmo modo, para que as relações sejam cada vez mais proveitosas para todas as crianças, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que é fundamental que “sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas” (p.37). Assim, as crianças menos participativas começaram a ter um papel mais ativo nas comunicações em grande grupo e gradualmente foram incentivadas a comunicar, iniciando-se por pequenas partilhas de experiências do fim de semana, por exemplo, e mais tarde, já sendo capazes de fazer o reconto de uma história sozinhas.

Ter em conta os interesses e motivações de cada criança afigurou-se bastante positivo para a melhoria das relações entre pares, uma vez que deste modo as estratégias variadas e o recurso a diferentes técnicas e materiais, influenciou de forma positiva a motivação do grupo e consequentemente os níveis de implicação e bem-estar geral (Heacox, 2006). Quando a criança está rodeada de pessoas e ambientes que a fazem sentir bem emocionalmente, ela sente-se confiante, tranquila e recetiva à interação com outras crianças (Portugal & Leavers, 2010). Assim, gerir as diferenças pressupõe a valorização das particularidades de cada criança e a compreensão de que todas podem contribuir para a boa dinâmica do grupo (Cadima, 1997).

Uma outra estratégia utilizada foi o conto de histórias, nomeadamente *Feliz Natal Lobo Mau*, de Clara Cunha, um conto natalício que valoriza as diferenças em prol da amizade. O ato de contar histórias, permite um clima relacional positivo e favorece a participação de todas as crianças. Para além de aumentar o vocabulário e desenvolver crescentemente a alfabetização, as histórias são um meio eficaz para a formação social e pessoal das crianças (Fernandes, 2007).

**Figura 32:** Leitura da obra *Feliz Natal Lobo Mau*



As histórias são uma ferramenta bastante útil para abordar aspetos internos da criança, nomeadamente o seu carácter estritamente ligado com os valores, o raciocínio, a imaginação e a criatividade. Ainda, através da leitura de histórias, foi despertado o senso crítico do público alvo, uma vez que durante e pós o conto, houve troca de opiniões e ideias. As histórias na EPE são bastante úteis “na transmissão de valores por que dão razão de ser aos comportamentos” (p.23), nomeadamente o respeito, tolerância, responsabilidade, a partilha e cooperação (Dohme, 2011).

De facto, as histórias são um meio pelo qual as crianças aprendem a expressar e a comunicar os seus sentimentos sem medo, dado que as narrativas a auxiliam a conhecer, explorar e a lidar com as suas emoções sem receios, ao mesmo tempo que são criadas bases afetivas e sócio emocionais saudáveis (Depondt, Kog & Moons, 2004).

Fazer uso da música foi outra estratégia levada a cabo e bastante profícua para o cultivo das relações interpessoais no grupo. As atividades musicadas, bem como o uso de melodias relaxantes na hora do repouso e música ambiente durante as atividades pedagógicas resultaram num envolvimento pleno de todas as crianças nas atividades diárias. Efetivamente, a música oferece variados estímulos e contribui para o desenvolvimento da criança, contemplando os domínios cognitivo, motor, sensorial e emocional.

Realmente, constatei que o ambiente educativo se torna muito mais alegre e propício para as interações entre pares ao mesmo tempo que estimula o diálogo e a participação nas atividades. Deste modo, a música presente no ambiente educativo contribui de forma indelével para o desenvolvimento sócio afetivo da criança bem como psicomotor e cognitivo (Hohmann e Weikart, 2011).

As estratégias intencionalmente adotadas, exigiram uma postura atenta e interessada e procurei não ser demasiado diretiva, priorizando o envolvimento genuíno das crianças e as suas interações. Tal como refere Figueira (1998), “a presença do adulto deve ser calorosa mas discreta, assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário” (p. 69). Assim, procurei influenciar, estimular e apoiar as interações e a socialização das crianças de forma sensível, promovendo a segurança e bem-estar que elas tanto precisavam.

Considero que a minha intervenção no grupo da Sala dos Traquinas foi relevante e bem-sucedida, uma vez que potencializou proveitosamente as relações interpessoais de todas as

crianças, sendo evidente uma mudança de atitudes e comportamentos de todas. Uma vez que o bem-estar, segurança e desenvolvimento holístico das crianças é o ponto fulcral desta investigação, era pertinente a continuidade deste projeto. Debatendo os resultados obtidos com a equipa educativa, esta garantiu dar-lhe continuidade.

#### 5.6.4. Etapas de Concretização do Projeto

Tendo em conta as fases da metodologia de IA, é fundamental realizar a sua organização temporal. No Quadro 6 esclarecem-se as fases de execução deste projeto, organizado por meses e semanas.

**Quadro 5:** Cronograma das Etapas de Concretização do Projeto de Investigação-Ação

		Outubro			Novembro					Dezembro				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Planear	Observação	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■			
	Identificação do Problema		■	■	■									
	Revisão Literária Preliminar					■	■	■						
	Definição de Estratégias						■	■	■					
Agir	Implementação das Estratégias					■	■	■	■	■	■			
Refletir	Reflexão das Estratégias					■	■	■	■	■	■			
	Reflexão final de todo o trabalho desenvolvido											■	■	
	Recolha e Análise de Dados		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	

Analisando o cronograma, verifica-se que no mês de outubro houve a identificação do problema, resultado da observação e das entrevistas etnográficas e estendeu-se até à primeira semana de novembro. Com o problema identificado, procedi a uma revisão preliminar da literatura de modo a compreender esta questão e, por conseguinte, definir as estratégias a implementar.

Seguidamente com a fase da ação, as estratégias foram colocadas em prática ao longo de sete semanas. Simultaneamente, sucedia-se a etapa da reflexão das estratégias, esta que foi primordial para analisar e refletir sobre a minha prática, ao mesmo tempo que adaptava as estratégias às necessidades do grupo sempre que necessário.

O culminar deste projeto ocorreu com uma reflexão sobre todo o meu trabalho realizado ao longo da intervenção em contexto de EPE, nas últimas semanas de dezembro, tendo em

conta o meu projeto de IA. Saliento que a recolha e análise de dados foi metódica e imprescindível para uma prática pedagógica de qualidade.

### **5.7. PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA**

A interação da escola com os diferentes agentes da comunidade educativa tem revelado ser uma mais valia para o crescimento integral de todas as crianças. Na minha prática pedagógica, elaborei, juntamente com duas colegas, um projeto que visava uma envolvência de diferentes agentes da comunidade educativa.

Assim, abordamos as educadoras cooperantes partilhando a intenção de colocar em prática este projeto. Este consistia na junção das seis salas da EPE da escola no polivalente da instituição, para apreciarem uma peça de teatro realizada por nós. Esta peça de teatro tinha como finalidade pedir ajuda às crianças para enfeitar a árvore de Natal de uma das personagens. Para isso, seria entregue uma estrela a cada criança e estas deveriam enfeitá-la em casa com o auxílio dos seus pais/encarregados de educação.

Aceite a proposta por todas as educadoras e combinado o dia e horário, a 23 de novembro de 2016, o projeto teve início. Por volta das 10:30h, com todas as crianças reunidas no salão polivalente, demos início à dramatização da peça *O pinheiro da Lolita*. À exceção das restantes crianças que a Lolita conhecia, ela estava muito triste pois não tinha o pinheiro enfeitado para a noite de Natal, nem tinha ninguém para a ajudar, pois todos os adultos estavam muito ocupados com os afazeres desta festividade.

Eis que surgiu uma grande ideia à Lolita e esta decide perguntar às crianças se lhe podiam ajudar a enfeitar a árvore de Natal. O entusiasmo foi grande e todas as crianças afirmavam querer ajudar a pobre menina, ao mesmo tempo que questionavam como poderiam fazê-lo.

Encontrando por mero acaso algumas estrelas em cartão (construídas por nós), a Lolita afirma ser uma boa ideia as crianças decorarem-nas da forma que mais lhes agradar e que devem fazê-lo em casa com os pais. Finalmente, a criança despede-se dos novos amigos e sai feliz por conseguir ajuda para a decoração do seu pinheiro de Natal. Terminada a peça teatro, foram colocadas músicas de Natal e as crianças puderam dançar e conviver livremente.

**Figura 33:** Encenação da peça *O pinheiro da Lolita*

Foram entregues a cada educadora o número de estrelas de acordo com o número de crianças de cada sala bem como uma informação que se destinava aos encarregados de educação, onde informava o contexto da atividade, o que era pretendido e a data limite de entrega (6 de dezembro).

No dia 14 de dezembro, findamos o nosso projeto destinado à participação de vários intervenientes da comunidade educativa. Com as crianças das seis salas da EPE reunidas no salão, demos continuidade à peça de teatro *O pinheiro da Lolita*. Bastante eufóricas, as crianças mostravam os seus trabalhos e ansiavam por colocá-los na árvore. Assim, fazendo-se acompanhar por músicas da quadra natalícia, as crianças ajudaram a menina a colocar as estrelas decoradas no pinheiro. A colocação foi realizada de acordo com a faixa etária de cada grupo, iniciando-se pelos mais novos.

**Figura 34:** Colocação das estrelas na árvore de Natal

Finalmente, todos puderam contemplar o pinheiro enfeitado, sendo visível o entusiasmo das crianças pelo trabalho realizado. No final, a Lolita agradeceu a todas as crianças a preciosa ajuda e manifestou muito orgulho e alegria pela generosidade e solidariedade das crianças, invocando os valores da época que devem prevalecer por todo o ano.

**Figura 35:** Pinheiro enfeitado com as estrelas decoradas pelas crianças e pais



## **5.8. REFLEXÃO CRÍTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DOS TRAQUINAS**

A presente recensão é o resultado final de um processo sistemático de reflexão decorrente da observação e intervenção pedagógica na Sala dos Traquinas. Falar sobre a Prática Pedagógica I, representa uma mobilização das competências adquiridas nas diferentes unidades curriculares do curso bem como na responsabilização por competências crítico-reflexivas, sustentadas por uma metodologia de IA, contextos de ação e os processos de ensino-aprendizagem.

Considerando a EPE como a primeira etapa da educação ao longo da vida (Lei Quadro da EPE, art.2º), é crucial a construção de bases que permitam o desenvolvimento pleno da criança, evitando possíveis lacunas no seu crescimento. Desta forma, o educador “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei nº240/2001, art.4º).

Decorrente de duas semanas de observação participante na Sala dos Traquinas, foram tidos em conta vários aspetos da vida do grupo, nomeadamente os seus interesses,

necessidades, características pessoais, rotina diária, as relações interpessoais, entre outras particularidades que influenciaram no processo futuro de planificação e ação. Consequência do que fora observado neste período, bem como conferenciado com a equipa educativa da sala, foi implementado um projeto de IA que visava a melhoria das relações entre pares, criando um espaço rico em aprendizagens e acolhedor para todos.

Sendo a criança “possuidora de uma voz própria” (p. 16) e detentora de competências exploratórias, de descoberta, comunicação, criação e produção, é crucial que esta tenha acesso a momentos que lhe permitam desenvolver todas essas aptidões (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Neste sentido, as atividades planeadas visavam corresponder às “características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (p. 23) pelo educador (Silva, 2009).

Afirmar que as crianças aprendem de forma ativa foi um eixo orientador da minha ação educativa (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, compreender que a “aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (p. 56) permitiu desenvolver uma prática que proporcionou a exploração e experimentação de diversos temas, levando-a a um entendimento sobre si e o mundo (Oliveira-Formosinho, 2006).

Durante a minha prática pedagógica, procurei propiciar interações que estimulassem o diálogo e cooperação entre as crianças, sendo que as atividades levadas a cabo ofereciam espaço, tempo e utensílios que incentivavam à participação e envolvimento de todos, tendo em conta os conhecimentos que as crianças já apresentavam e assim, promovendo aprendizagens significativas, alargando as experiências e saberes de cada criança.

A seleção das atividades e estratégias utilizadas no decorrer da prática pedagógica visavam o desenvolvimento da criatividade e a autonomia do grupo, ao mesmo tempo que lhes era assegurada segurança emocional e estímulos de acordo com as características individuais.

O ambiente escolar era onde o grupo se encontrava inserido a maior parte do seu tempo, nomeadamente na sala de atividades. Note-se que este deve se apresentar com “condições relevantes para responder de forma adequada aos interesses e mutação das crianças, promover as suas escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p. 32). À luz desta ideia, a organização do espaço, bem como dos

materiais na Sala dos Traquinas, era reajustado sempre que necessário e coerente com os objetivos pretendidos.

Considerando o brincar como atividade geradora de descobertas (Ferland, 2006), para além do tempo que as crianças já dispunham diariamente para operacionalizar esta atividade espontânea livremente, as atividades propostas eram maioritariamente lúdicas. Viabilizar momentos de jogo e brincadeira às crianças é dar oportunidade para aprender “a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser” (p. 46). Além disto, estimula “a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção” (Gomes, 2010, p. 46).

Para um melhor funcionamento das atividades e tendo em conta o meu projeto de IA, adotar a estratégia de formar pequenos grupos, resultou numa melhoria da qualidade de toda a ação, uma vez que “proporciona às crianças o acesso a materiais e experiências que, de outra forma, poderão não experimentar” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 379). A implicação das crianças era evidente em cada atividade proposta, fosse orientada ou espontânea, sendo que, “uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem a um nível profundo, motivada, intensa e duradoura” (Leavers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009, p. 128).

Devo salientar que ao longo desta caminhada, o processo de reflexão foi inerente e sistemático, permitindo um aperfeiçoamento de toda a minha ação. Os diálogos mantidos com a educadora cooperante, bem como com as auxiliares de ação educativa e professora orientadora, revelaram ser indispensáveis para o melhoramento constante da minha prática e da capacidade de reflexão para a ação, bem como na e sobre a mesma.

Em suma, contactar com esta realidade, permitiu-me adotar uma postura mais crítica e reflexiva sobre a valência da EPE e do que nela ocorreu, compreendendo a repercussão que as intenções e ações do educador têm no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

## CAPÍTULO 6: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

---

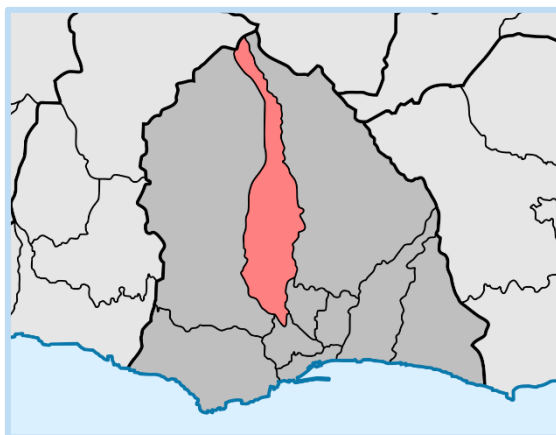
*“A crise da escola começou quando esta, deixou de dar resposta às condições e aos problemas colocados por uma população estudantil cada vez mais heterogénea do ponto de vista social, cultural e étnico. A crescente diversidade cultural da população estudantil foi acompanhada por uma dramática quebra dos padrões de civilidade na sociedade portuguesa e por uma evidente ausência de referências seguras para interpretar e lidar com a realidade” (p. 23).*

Ramiro Marques, in *Educar com os Pais*, 2001.

### 6.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada está situada na freguesia de São Roque, concelho do Funchal.

**Figura 36:** Freguesia de São Roque



Tendo em conta o PEE a freguesia é constituída por 9385 habitantes (Censos 2011) e abrange uma extensão geográfica de 7,52 km<sup>2</sup>.

Esta freguesia dispõe de infraestruturas variadas de apoio à população e visitantes, nomeadamente instituições educativas, serviços de caráter social, recursos desportivos, associações culturais e edifícios religiosos. O quadro 7 apresenta alguns recursos físicos presentes na freguesia:

**Quadro 6:** Recursos físicos na freguesia de São Roque

Recursos Desportivos	Clube Desportivo de São Roque.
Instituições de Ensino	EB1/PE da Achada, EB1/PE da Lombo Segundo, EB1/PE do Galeão, Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo e Secundária do Galeão, Universidade da Madeira, Centro Socioeducativo de Deficiência.
Serviços de Cariz Social	Segurança Social, Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, Centro de Saúde de São Roque, Junta de Freguesia de São Roque.
Associações Culturais	Associação Recreativa do Galeão, Casa do Povo de São Roque, Mercado da Penteada, Recreio Musical União da Mocidade.
Edifícios Religiosos	Igreja de São José, Igreja de São Roque, Capela de Santana, Capela da Alegria, Capela de Nossa Senhora da Conceição, Capela de Nossa Senhora do Rosário e Capela de Nossa Senhora da Esperança.

## 6.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA <sup>6</sup>

A Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada constitui-se por um edifício único, composto por três pisos, inaugurado no dia 21 de setembro de 2009.

**Figura 37:** Fachada da EB1/PE da Achada

A sua recente edificação justifica a apropriação arquitetónica obrigatória à mobilização dos portadores de deficiência, como as casas de banho adaptadas e as rampas de acesso. Sendo uma escola moderna, dispõe de um sistema de energias renováveis, nomeadamente de painéis

<sup>6</sup> Informação proveniente do PEE.

solares fotovoltaicos. Também, é de salientar que para melhor comodidade e segurança de todos, a escola oferece um sistema de circulação rodoviária, que permite a entrada e saída dos alunos diretamente no interior da escola. No Quadro 8 consta os espaços físicos de cada piso.

**Quadro 7:** Espaços Físicos da EB1/PE da Achada <sup>7</sup>

Piso -1	2 arrecadações, 2 escadarias de acesso direto à escola, pelo exterior, 1 monta-cargas e 1 área de estacionamento.
Rés-do-chão	1 hall de entrada e receção, 1 secretaria, 1 gabinete da direção onde funciona o Apoio Especializado, 1 sala de Unidade Especializada, 4 salas de atividades da pré-escolar, 1 arrecadação de apoio à Unidade Especializada, 1 gabinete de apoio à Unidade Especializada, 1 cantina e espaço polivalente, 1 casa de banho com chuveiro adaptada de apoio à Unidade Especializada, 1 casa de banho adaptada para alunos com deficiência motora, 2 casas de banho para os alunos, 2 casas de banho dos professores, 1 casas de banho para adultos, 1 casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro, 1 área com lavatórios de apoio à cantina, 1 cozinha, 1 área do economato, 1 lavandaria, 1 área de receção material com monta-cargas, 1 área de vestiário e convívio do pessoal não docente, 1 casa do lixo, 1 pátio coberto e 1 recreio com parque infantil.
Primeiro andar	4 salas de atividades curriculares, 1 sala de estudo, 1 sala de informática, 1 sala de apoio pedagógico acrescido, 1 sala de música, 1 sala de Expressão Plástica, 1 biblioteca, 1 sala dos professores, 1 campo polidesportivo, 1 recreio coberto – labirinto lúdico, 2 casas de banho adaptadas para os alunos com deficiência motora, 2 casas de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina), 2 casas de banho dos professores (1 feminina e 1 masculina), 2 balneários (1 feminino e 1 masculino), 3 arrecadações e 1 arrecadação de Expressão Físico – Motora.

Relativamente aos recursos humanos, a escola tem uma equipa docente especializada na área da EPE, docentes das atividades curriculares e enriquecimento curricular e docentes de apoio e substituição. Conta com o apoio de uma técnica superior de animação bibliotecária, uma coordenadora administrativa, assistentes técnicas da educação especial, assistentes operacionais e ajudantes de ação educativa da EPE. Todos estes elementos garantem o bom funcionamento da instituição, assegurando a

excelência das suas práticas pedagógicas e pelos contributos de toda a comunidade educativa, que envolve a qualidade das instalações e espaços físicos, uma educação personalizada e coerente e por um conjunto alargado de serviços, tendo sempre presente o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, quer a nível intelectual, emocional, físico e artístico, de modo a otimizar as potencialidades e a resolver os problemas existentes na Escola, através da

<sup>7</sup> Consultado no PEE (2012/2016) da EB1/PE da Achada.

definição de estratégias e linhas de atuação que servem de referência ao nosso plano de ação (PEE da EP1/PE da Achada, 2013-2016).

Todos estes elementos procuram diariamente, melhorar os comportamentos e atitudes dos alunos, assegurando-lhes segurança afetiva e uma formação cívica de qualidade.

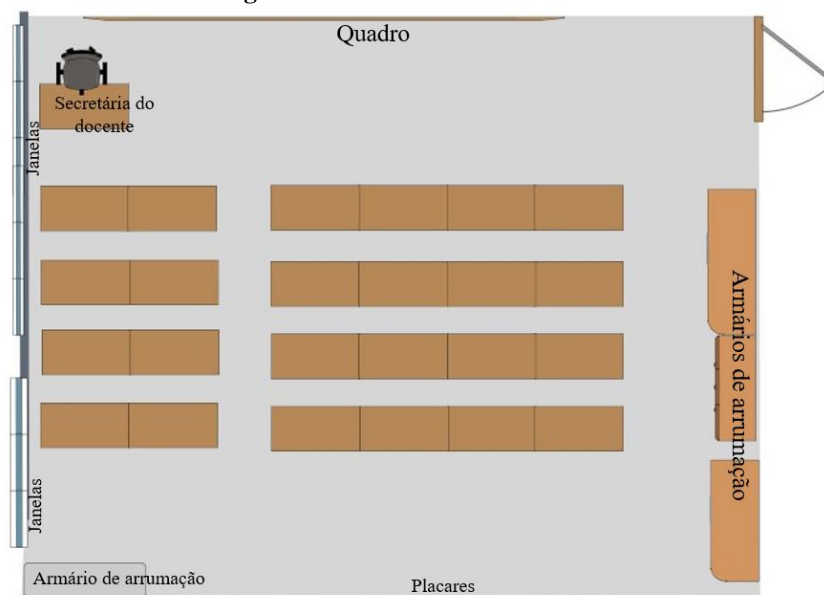
### 6.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

A sala do 2.º ano A é um espaço amplo, com boa iluminação natural proveniente de três janelas que preenchem uma lateral da sala. Esta está organizada em fileiras com 24 mesas e cadeiras, agrupadas em duas filas diferentes, uma com disposição de duas a duas e outra de quatro em quatro (Figura 39).

À frente, há um grande quadro preto e a secretária do docente, tendo a função principal de suporte dos materiais em uso nas distintas atividades. Existem dois placares ao fundo da sala que servem para expor os trabalhos da turma e é um espaço partilhado pela turma do 3.º ano A (a sala é partilhada pelas duas turmas, em turnos diferentes).

Existem ainda quatro armários, dos quais dois são da turma A do 2.º ano. Um é da responsabilidade da professora titular de turma onde guarda documentos dos alunos, livros, jogos e outros materiais didáticos e o outro destina-se ao arrumo dos manuais escolares dos alunos, tesouras, colas, blocos de folhas e outros materiais de uso coletivo. É de salientar que a organização do armário do 2.º ano é da responsabilidade dos próprios alunos.

**Figura 38:** Planta da sala do 2.º ano A



No que concerne ao horário da turma, este estava organizado da seguinte forma:

**Quadro 8:** Horário da turma A do 2.º ano

	HORÁRIO 2.º ANO A		
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
08:15h – 09:30h	Matemática	Expressão Físico-Motora	Português
09:30h – 10:30h	Matemática	Português	Português
10:30h – 11:00h	INTERVALO		
11:00h – 12:15h	Português	Matemática	Matemática
12:15h – 13:15h	TIC/Estudo do Meio	Expressão Musical e Dramática	Inglês

Como podemos verificar, as cargas horárias são estandardizadas. Há blocos extensos da mesma disciplina no mesmo dia e o quotidiano organiza-se por sequência de disciplinas, contrapondo os princípios da flexibilização curricular.

#### 6.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma A do 2.º ano é constituída por 23 alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, sendo 14 do género feminino e nove do género masculino.

Durante a observação bem como intervenção pedagógica, constatei que os alunos, no geral, manifestavam algumas dificuldades na aprendizagem, sendo que quatro beneficiavam de apoio pedagógico acrescido.

Porém, as competências dos alunos não foram o único aspeto tido em conta, mas também os seus interesses e necessidades. Desta forma, considerei importante conhecer, no período de observação, o que os alunos gostavam mais e menos na escola e na sala de aula, de modo a desenvolver uma prática pedagógica futura que fosse ao encontro dos seus interesses e preferências (Quadro 10).

Ao analisar o Quadro 10, constata-se que as crianças manifestaram desagrado pela elaboração de fichas de trabalho e carência por atividades práticas, talvez se traduza a fraca motivação observada e confirmada pela professora cooperante. Determinados alunos manifestavam pouca envolvimento nas atividades e conseqüentemente comportamentos

impróprios na sala de aula, apresentando dificuldades em cumprir as regras já estipuladas por diversas vezes. Contudo, o grupo era pontual e assíduo e alguns alunos demonstraram por iniciativa própria comportamentos solidários com os colegas, auxiliando-os nas mais diversas atividades.

As maiores dificuldades apresentadas manifestaram-se na área do Português, nomeadamente na leitura e escrita, tanto na coesão e coerência textual como na ortografia mesmo recorrendo aos dicionários disponibilizados na sala. Já na área da Matemática, apesar da maioria dos alunos encarar as atividades propostas pela professora cooperante como um desafio e dominarem procedimentos e raciocínios lógicos, outros alunos desmotivavam rapidamente à primeira dificuldade encontrada na comunicação matemática e resolução de problemas. No que concerne ao Estudo do Meio, esta é a área que mais interesse despertava no grupo e promovia uma maior participação e partilha de experiências e conhecimentos prévios.

Devo referir que após a implementação das estratégias do meu projeto de IA bem como na mudança de paradigma relativamente aos momentos de aprendizagem, as características do grupo alteraram-se, dando-se uma evolução da motivação e implicação de todos na construção do seu próprio conhecimento e envolvimento ativo nas atividades sugeridas.

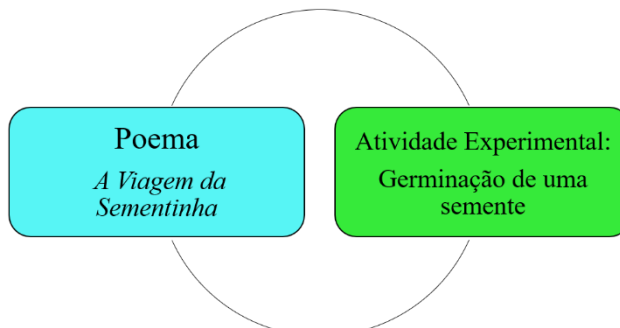
**Quadro 9:** Interesses e insatisfações dos alunos

Alunos	O que gosto mais na escola/sala	O que gosto menos na escola/sala
	Matemática	Fichas
	Ler e escrever textos	Música e dança
	Jogar à bola no campo	Fichas
	Matemática	“Gosto de tudo”
	Português	Inglês
	Estudo do Meio	“Gostava de fazer experiências”
	Resolver problemas matemáticos	Escrever textos e apresentar ao grupo
	Estudo do Meio	“Não fazermos as experiências do livro”
	Jogar à bola	Fazer cópias
	Matemática e Estudo do Meio	Correr
	Escrever textos e desenhar	Inglês
	Estudo do Meio e Educação-Física	TIC
	Estudo do Meio e problemas de matemática	“Gosto de tudo”
	Brincar com os professores	A comida do almoço
	Estudo do Meio, ler textos e escrever	“Não gosto que seja sempre fichas”
	Aulas de música	“Queria fazer experiências”
	Estudo do Meio e Educação-Física	“Gostava de fazer outras coisas na sala”
	Estudo do Meio	De fazer fichas e cópias
	Contas de dividir	Ler para o grupo
	Estudo do Meio	Fichas
	Trabalhos em grupo	Fichas e cópias
	Estudo do Meio	Contas de matemática
	Trabalhar textos	Correr e dançar

## 6.5. MOMENTOS DE APRENDIZAGEM

### 6.5.1. Explorar as plantas: sementes, germinação e crescimento

Gráfico 6: Interligação Português-Estudo do Meio



Com o intuito de rever e aprofundar os conhecimentos que os alunos tinham sobre as plantas – conteúdo do Bloco 3 do Programa de Estudo do Meio do 2.º ano (Apêndice 19: Planificações semana 3) foi partilhada a intenção de explorar um poema com a turma. A atividade teve início com a apresentação de uma imagem representativa de uma semente, onde foi feito um levantamento das ideias dos alunos sobre aquela figura. Para alguns, a semente era:

- É uma coisa que depois vai fazer nascer uma planta.
- É uma planta, porque as plantas nascem das sementes.
- É uma planta ainda bebé.
- Faz as plantas crescerem.
- As sementes caem das plantas grandes.

Diário de bordo, 8 de maio de 2017

Após um diálogo sobre as diferentes conceções, os alunos pressupuseram que o poema a ser explorado seria sobre uma semente. No quadro, estavam dispostas folhas de papel com palavras desordenadas que formavam versos. Foi pedido aos alunos que, de forma individual, ordenassem as palavras de forma a obter uma quadra coesa e coerente, escrevendo-a no caderno diário. Relembramos o que são versos e estrofes e a classificação das mesmas, tendo em conta o número de versos.

Distribuído o poema por cada aluno, solicitei que o lessem em silêncio. Para Sim-Sim (2007), ler um poema sustenta o gosto pela musicalidade da língua, como o ritmo, a presença

de onomatopeias, rimas, aliterações, ao mesmo tempo que os alunos percebiam o sentido figurativo ou literal das palavras, interpretando-as.

Após a leitura silenciosa, os alunos aperceberam-se que o poema não possuía título (propositadamente), e em grupo discutiram algumas possibilidades, atribuindo *A Viagem da Sementinha*.

Seguidamente, procedi à leitura expressiva do poema, em voz alta, sendo que na presença de palavras detentoras de rima, produzia um estalinho com os dedos. Terminada a leitura, questionei os alunos acerca dos estalinhos que se fizeram ouvir em algumas palavras. A resposta foi imediata e coerente: os estalinhos coincidiam com palavras que rimavam. Foi solicitado que cada aluno pintasse esses pares de palavras em cada uma das quadras. Depois, cada aluno leu uma quadra em voz alta, repetindo-se o processo, como era habitual na turma.

No momento seguinte, sugeriu-se que os alunos repetissem a dinâmica por mim realizada. Assim, deveriam dar um estalinho com os dedos sempre que surgissem as rimas, anteriormente identificadas. No texto havia uma quadra com a indicação “todos leem” e assim aconteceu, tal como sugere Sim-Sim (2007), a leitura efetivada em coro, por parte dos alunos, revela-se uma mais valia na exploração de qualquer poema.

Posto isto, procedeu-se à sensibilização dos alunos para aspetos formais da construção do poema, discutindo em grande grupo acerca do uso de repetições e rimas, que acentuam a sonoridade do poema e favorecem a memorização do mesmo. De seguida, com o intuito de aprofundar a compreensão de texto, foram colocadas algumas questões relacionadas com o texto, distribuindo-se, posteriormente, uma ficha de trabalho. Numa das questões, foi solicitada a conversão de imagens poéticas em ilustrações do poema.

Depois, pretendendo interligar o poema com a área do Estudo do Meio, debateu-se em grande grupo fatores que poderão influenciar a germinação de uma semente, colocando hipóteses sobre o seu desenvolvimento. Averiguei que a maioria dos alunos identificou facilmente os elementos necessários à germinação de sementes, enquanto outros tinham ideias pouco concisas. Deste modo, observar a germinação de sementes e o seu desenvolvimento, apresentava-se como uma ótima estratégia e experiência para uma organização das ideias, de modo a que estas evoluíssem para corretas noções científicas.

Torna-se indiscutível a pertinência de momentos de aprendizagem diversos, nomeadamente a experimentação, almejando, desta forma, a efetiva aprendizagem e integração dos conceitos, cada vez mais complexos (Roldão, 1995).

Pretendendo incentivar a turma a testar e comprovar as hipóteses apresentadas, os alunos formaram grupos de trabalho, dando assim início à atividade experimental da germinação de sementes <sup>8</sup>.

**Figura 39:** Atividade Experimental: germinação de sementes



Foi entregue a cada grupo uma grelha de registo (Apêndice 19: Planificações semana 3) onde deveriam mencionar as diferentes datas de observação do experimento, o que aconteceu/observaram e completar com uma ilustração da germinação dos dias em questão. Saliento que ao longo da atividade, foi promovido um diálogo constante com os diferentes grupos, levando-os a questionar e colocar hipóteses sobre possíveis resultados do processo com a influência (ou não) da luz solar, terra e água. Um grupo fez a experiência colocando o copo com as sementes, terra e água dentro do armário da sala (sem exposição solar) e três grupos na janela, com exposição solar. A luz foi a variável que os alunos quiseram testar para averiguar a sua influência no crescimento de uma planta.

---

<sup>8</sup> Este é um conteúdo do 1.º ano, porém, uma vez que a turma não realizou a experiência no ano anterior, a professora cooperante sugeriu a sua realização.

Durante as diversas observações, os alunos puderam observar como se encontravam as diferentes germinações, comparando os resultados e debatendo em grupo, ao mesmo tempo que eram formuladas novas hipóteses. Não obstante, o registo do que era observado durante vários dias, permitiu que os alunos tivessem noção do tempo de germinação, compreendendo a evolução da semente e futura planta.

**Figura 40:** Momento de observação do resultado da experiência e registo



A abordagem experimental proporcionou aos alunos uma experiência contextualmente significativa e concreta. De facto, “as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 1994, p. 26). Assim, proporcionar este tipo de atividade experimental aos alunos, fomentou não só o trabalho colaborativo, como o pensamento crítico, a responsabilidade (os alunos distribuíram a tarefa de regar, por todos, diariamente) e um processo sistemático de perguntas e respostas que se iam alterando ao longo da experiência.

**Figura 41:** Resultado da experiência “germinação de sementes”



Os alunos puderam comprovar que, no copo protegido da luz, a semente não germinou, enquanto nos que estavam expostos à luz solar, cresceu uma planta. Posteriormente, no dia 15 de maio de 2017 (Apêndice 20: Planificações semana 4) os alunos realizaram uma nova observação e de imediato distinguiram as diferentes partes constituintes da planta, registando na tabela. A seguir, realizaram uma ficha de trabalho para consolidar/rever os diferentes conteúdos.

Através da observação, manuseio de diferentes materiais, questionamento, diálogo entre colegas e reflexão, os alunos tiveram um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

### **6.5.2. “Grande Álbum do Explorador: Super Animais”: O Texto Informativo**

As práticas pedagógicas atuais procuram ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, particularidades que servem de mote para qualquer momento de ensino-aprendizagem (Trindade, 2012).

No decorrer da intervenção pedagógica, pretendeu-se rever o texto informativo. De modo a validar um dos princípios orientadores da ação educativa, apresentado na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (2004), é fundamental a criação de contextos que propiciem o desenvolvimento global do aluno, tendo em conta as suas capacidades e interesses. Assim, partindo dos interesses e gostos dos alunos, foi utilizado o “Grande Álbum do Explorador: Super Animais” no estudo do texto informativo.

Num primeiro momento (Apêndice 20: Planificações semana 4) os alunos exploraram diversos textos deste género, recorrendo a jornais, revistas, rótulos e folhetos de medicamentos presentes na sala. Partindo da exploração livre de cada um destes instrumentos, prosseguiu-se um debate sobre as principais características deste tipo de texto, o seu objetivo e o tipo de linguagem, livre de duplas interpretações.

Após uma partilha em grande grupo de experiências sobre textos informativos, foi solicitado à turma a leitura silenciosa da notícia *Panda-vermelho nasce em Varsóvia* presente no manual. Sucedeu-se a leitura em voz alta por mim, depois por alguns alunos e posteriormente discussão do conteúdo da notícia e clarificação de cada parte constituinte da mesma, nomeadamente a introdução, desenvolvimento e conclusão. Livre de opiniões e

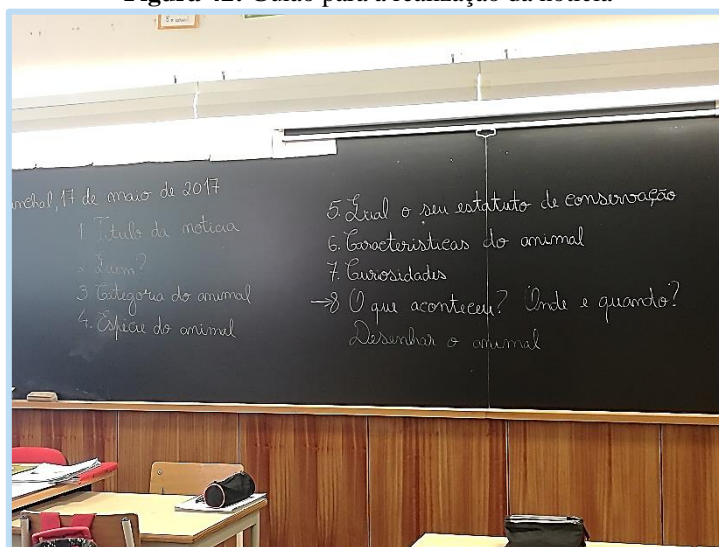
utilizando uma linguagem clara e objetiva, os alunos rapidamente distinguiram o texto informativo dos textos literários e poemas.

Considerou-se fundamental que esta atividade fosse enriquecedora e motivadora para cada aluno, levando-o “a dar o melhor de si e a superar-se” (Meirieu, 1998, p. 37) e para tal, a atividade selecionada foi organizada de forma a cumprir o currículo ao mesmo tempo que eram consideradas “as aptidões dos alunos, os seus interesses e as características da dinâmica social da turma” (p. 36) tendo em conta os objetivos pretendidos (Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo, 2004).

De facto, as atividades quando planeadas tendo em conta as motivações gostos dos alunos produzem efeitos benéficos na aprendizagem uma vez que “os centros de interesse servem à adaptação de todo o ser, tanto no ponto de vista físico, como intelectual e moral” (Bassan, 1978, p. 80). Assim, como planificado os alunos levaram a caderneta do “Grande Álbum do Explorador: Super Animais” para a sala de aula e em grande grupo exploramos o seu conteúdo e a presença de texto informativo nomeadamente sobre as diferentes categorias dos animais, como os mais rápidos, os mais resistentes, os mais mortíferos, os mais espertos, os mais temidos, etc.

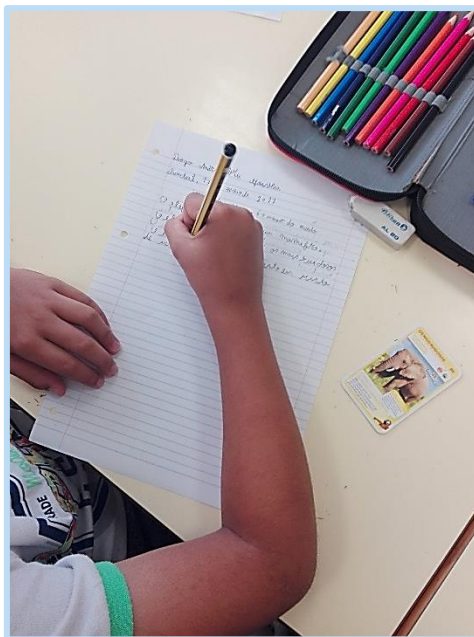
Depois, foi solicitado que os alunos escolhessem a carta de um animal da categoria que mais lhes interessava para redigir uma notícia sobre o mesmo. Afigurando-se num desafio, a atividade foi realizada com ânimo por todos. Para Fernandes (1991) o combate ao insucesso escolar passa pela criação de momentos de aprendizagem que coincidam com os interesses dos alunos e deste modo proporcionar-lhes experiências ricas de aprendizagem.

**Figura 42:** Guião para a realização da notícia



Com o guião no quadro, os alunos deviam redigir a notícia, construindo um texto coeso e contextualizado. Alguns alunos revelaram dificuldades no que concerne à criação e imaginação de um acontecimento. Por outro lado, a maioria dos alunos construiu notícias bastante criativas e originais, com títulos bastante sugestivos e cativantes. Por fim, cada aluno ilustrou a sua notícia e foi compilado “O Jornal dos Super Animais” para possível consulta da comunidade educativa.

**Figura 43:** Realização de uma notícia



Reconhece-se que valorizar os interesses dos alunos permite a construção de momentos educativos de qualidade onde os estudantes são protagonistas da construção da sua própria aprendizagem de forma harmoniosa (Trindade, 2012). Desta forma, a aprendizagem centrada no aluno evidencia mais motivação para aprender, maior comprometimento intelectual e melhor desenvolvimento cognitivo (Santos, 2001).

### **6.5.3. Medidas de Capacidade**

Tendo em conta os benefícios de uma metodologia construtivista, também neste momento foi privilegiada a participação ativa dos alunos na estruturação da sua aprendizagem. Através da experimentação, pretendeu-se colmatar a alienação muitas vezes proporcionada pela falta de exploração dos conceitos de forma prática, transmitindo irrelevância pelos

mesmos. De facto, os alunos não aprendem enquanto recetores passivos de informação, mas sim através da interação (Sanches, 2001).

No dia 7 de junho de 2017, iniciou-se o estudo das medidas de capacidades em unidades não convencionais e o litro como unidade de medida de capacidade através de desafios de exploração (Apêndice 23: Planificações semana 7). Partindo de um diálogo inicial sobre o que tinha sido abordado no dia anterior, nomeadamente a medição da massa de diferentes objetos utilizando o quilograma como unidade de medida padrão, foi promovido um debate sobre a capacidade de um recipiente e qual a medida usada para medi-lo. Em simultâneo, foram apresentados diferentes recipientes como copos de iogurte, garrafa de 1L e de 2 L, chávena de chá, balde de água e regador e questionado à turma qual o que tinha maior e menor capacidade.

Em conjunto, os diferentes recipientes foram organizados de forma decrescente, tendo em conta a capacidade de cada um, pela ótica dos alunos. Sabendo que as atividades em grupo revelam ser mais interessantes e desafiadoras para os alunos (Meirieu, 1998), foi solicitado à turma que se organizassem em grupos, de modo a que realizassem uma atividade de exploração sobre os novos conceitos.

Num primeiro momento, tendo em conta unidades não convencionais como uma chávena, caixa de pioneses e um copo, os alunos mediram a capacidade de uma garrafa e de uma lata de refrigerante, registando numa tabela quantas vezes verteram cada uma das unidades de medida mencionadas para encher tanto a garrafa como o copo. Através da experimentação, os alunos fortaleceram o seu pensamento crítico e desenvolveram a sua autonomia e capacidade de trabalhar cooperativamente (Sá & Varela, 2004).

Deste modo, a criação de condições onde os alunos podem manipular, manusear e provar/comprovar as suas ideias através da experimentação, ajuda à compreensão dos conceitos e reflexão sobre questões problemáticas que possam surgir (Cachapuz, 2009). Assim, ao analisar a tabela, os alunos puderam comparar as duas colunas e constatar que a garrafa tinha maior capacidade do que a lata, uma vez que tinha sido necessário encher mais vezes as diferentes unidades não convencionais para o primeiro objeto (garrafa). Assim, registaram por escrito a resposta às questões: *“Os dois recipientes levam a mesma quantidade de água? Se não, qual deles tem maior capacidade?”*.

Tendo por base uma ação onde os alunos participassem de forma ativa e fossem interventivos, uma vez que “a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19), a atividade foi debatida em grande grupo. Os diálogos

entre as atividades são importantes uma vez que o professor consegue compreender o que os alunos já sabem de modo a ajudá-los na solidificação ou construção dos conhecimentos adquiridos (Fosnot, 1996). Neste momento, pude verificar que os alunos já haviam compreendido o significado de maior e menor capacidade. Deste modo, o grupo estava apto para assimilar um novo conceito, o de litro como unidade de medida convencional. Para tal, foi apresentada uma garrafa de 2 litros, um jarro de 1 litro e 5 copos (cada um com a capacidade de 200 ml) e colocado o seguinte desafio, registado no caderno: *“Com a água de uma garrafa encho dois jarros de água e com a água de um jarro encho cinco copos. Se com a água de uma garrafa encho \_\_\_ jarros e com a água de um jarro encho \_\_\_ copos, então, com a água de uma garrafa posso encher \_\_\_ copos.”*

**Figura 44:** Atividade com diferentes unidades de medida não convencionais



Após o exercício de lógica e dado que a aprendizagem não surge espontaneamente, nem de forma automática e passiva (Roldão, 2009), os alunos puderam comprová-lo através da experimentação, participando ativamente na construção do seu conhecimento. Uma vez que a turma revelou uma notória curiosidade por descobrir a capacidade rigorosa do copo, expus a seguinte situação no quadro: “1 Litro (L) = 1000 Mililitros (ml)” e rapidamente o grupo reconheceu que a medida do copo era de 200 ml.

Esta atividade permitiu que os alunos colocassem questões, através da observação, experimentação e posterior debate e argumentação em grupo. Como salienta Duarte (2012) “a motivação é o que ativa, orienta e mantém” (p. 65) a vontade de aprender. Assim, a promoção desta experiência em contexto real, culminou numa atividade enriquecedora para os alunos,

uma vez que através do trabalho em equipa adquiriram competências que favoreciam a resolução de problemas quotidianos.

## **6.6. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

### **6.6.1. Enquadramento do Problema**

Sendo o 1.º CEB um espaço muito peculiar do ensino e uma fase de enormes transformações, as duas semanas de observação revelaram ser bastante pertinentes para compreender o vasto conjunto de situações que caracterizam esta etapa da escolaridade obrigatória, tanto em termos curriculares como pedagógicos. Não obstante, este período visava uma futura melhoria do ensino e da aprendizagem, afigurando-se uma fonte de inspiração e estímulo para a melhoria e mudança das práticas na turma A do 2.º ano, tendo em conta a falta de motivação visível para a aprendizagem.

No decorrer do período de observação, foi visível o desânimo dos alunos nas mais diversas atividades, refletindo de uma forma geral atitudes de desmotivação pela construção da sua aprendizagem. Todavia, deparei-me com ações pedagógicas pouco aliciantes e sobretudo expositivas, que falhavam a fase da motivação, não cativando os alunos para novos conceitos tendo em conta os seus interesses e curiosidades.

Também em conversas informais com a professora cooperante, pude confirmar o desalento dos alunos, este que se refletia nas avaliações do grupo em geral. Desta forma, a carência de motivação colocava em causa o sucesso educativo da turma.

Visto que a motivação é o estímulo necessário para a ação (Vianna, 1999), procurou-se através de uma metodologia investigativa colmatar esta problemática, recorrendo também a uma revisão literária de forma a aplicar estratégias contextualizadas para uma ação promotora de aprendizagens autênticas.

### **6.6.2. Questão Orientadora**

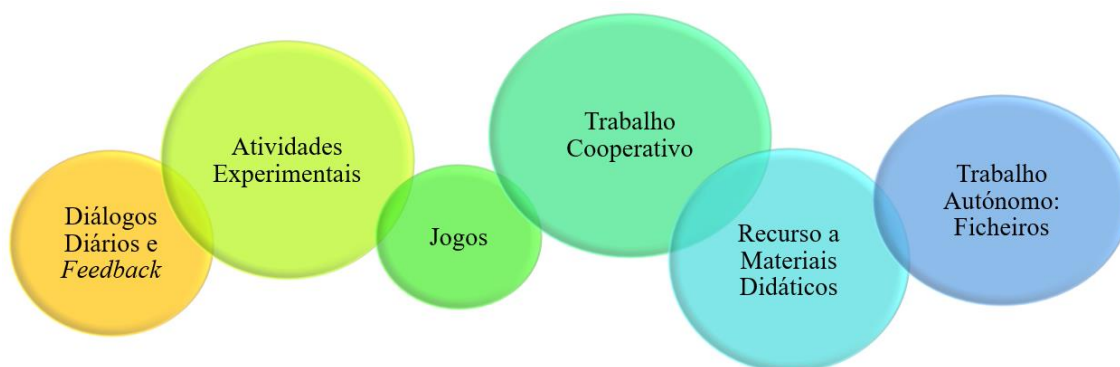
Uma vez que a motivação contribui proficuamente para o processo de ensino e aprendizagem e pelos aspetos mencionadas anteriormente, foi necessário evidenciar em cada aluno o seu papel ativo na construção do seu saber, através de uma metodologia baseada na IA, contribuindo para o progresso da motivação intrínseca. Assim, visou-se contribuir

proficientemente para colmatar a problemática detetada e procurar respostas adequadas à questão:

**“Que estratégias promover para que os alunos da turma 2.º A adquiram motivação no seu percurso de aprendizagem?”**

### 6.6.3. Estratégias de Intervenção

Gráfico 7: Estratégias de Intervenção



A motivação é o conjunto de mecanismos psicológicos e biológicos que permitem o despertar da ação e conseqüente persistência e intensidade sobre a mesma. Deste modo, quanto mais o aluno estiver motivado, mais persistente e intensa será a sua atividade (Lieury & Fenoiller, 2000).

Tendo em conta as diferentes motivações que estimulam os alunos, podemos defini-las como sendo intrínsecas ou extrínsecas. Na primeira, os alunos sentem-se motivados para uma atividade por estarem realmente interessados na mesma, valorizando-a e retirando satisfação do que é realizado, movendo-se pelo prazer da descoberta, pela curiosidade, aprendizagem e pelo desafio que lhe é proposto, alheio a recompensas externas (Molina, 2015). Ao contrário, os alunos são impelidos a realizar uma tarefa, embora implicados na mesma não se interessam por ela, tendo apenas o desejo de receber uma recompensa (Oliveira, 1996).

Desde o início da minha ação pedagógica, considerei pertinente estabelecer um clima afetivo, uma vez que este “estimula os alunos a comunicarem com prazer” (Gomes et al., 1991, p. 180). Deste modo, o quotidiano da turma tinha início com diálogos e partilhas dos alunos, de assuntos que fossem do seu interesse ou alguma situação problemática que havia ocorrido entre colegas, uma vez que essa oportunidade consistia num momento de libertação de

emoções, livre de julgamentos. Assim, a “capacidade que o professor revela para ouvir os alunos e dar respostas pedagogicamente adequadas constitui um factor de motivação” (Balancho & Coelho, 1996, p. 28)

Do mesmo modo, ao longo de toda a minha prática pedagógica, procurei dar *feedback* aos alunos, com o objetivo de desenvolver as suas aptidões e competências, ao mesmo tempo que era estimulada a autoestima, confiança e motivação para aprendizagem, focando os pontos em que o aluno já era bem-sucedido. Não obstante, eram enfatizados de forma encorajadora os aspetos a melhorar e a desenvolver, prevalecendo o reforço positivo (Lourenço, 1999).

Uma vez que no período de observação os alunos partilharam o desejo de realizar experiências, dado que estas nunca eram realizadas em sala de aula, considerei oportuno partir dos interesses da turma para a promoção de aprendizagens significativas. Assim, para além da experiência da germinação apresentada anteriormente <sup>9</sup>, também foi realizada uma experiência sobre o ar que pretendia aferir se existe, se tem peso e qual o mais pesado, quente ou frio.

**Figura 45:** Atividade experimental sobre o ar



De acordo com Sá (2002), os alunos motivam-se naturalmente pelas aulas de descoberta, sobretudo por elementos da natureza que apelam à curiosidade de cada um. Importa salientar que a aula não se baseou apenas na demonstração de factos, mas acompanhada de questões e respostas sistematicamente reformuladas pela turma e registo do que era realizado e observado numa ficha de trabalho.

---

<sup>9</sup> Ver ponto 6.5.1.

Para além da sua ação motivadora e aproximação do ensino à realidade, a atividade experimental teve em conta os conhecimentos prévios da turma e a formulação de hipóteses, ampliando o seu conhecimento acerca de fenómenos naturais, unindo a teoria e a prática de modo a facilitar a compreensão dos conteúdos em questão. Paralelamente, estes eram problematizados por meio de questões, sendo provocadas dúvidas, estimulando a curiosidade e promoção da reflexão de cada aluno.

Relativamente à realização de jogos como estratégia promotora da motivação intrínseca dos alunos, a sua utilização afigurou-se um recurso pedagógico de qualidade, uma vez que enriqueceu a aprendizagem e compreensão de diversos conceitos, ao mesmo tempo que promoveu o desenvolvimento das habilidades interpretativas, motivacionais, intencionais e de socialização (Condessa, 2009).

A ação lúdica educativa compreende uma alteração comportamental do aluno, na medida em que promove uma motivação intrínseca para a aprendizagem, auto-provocado e voluntário. Atividades deste cariz, estimulam o pensamento através de um esforço espontâneo e agradável (Pessanha, 2001).

Deste modo, foi realizado o Jogo do Loto para revisão de conteúdos nas áreas de Português e Matemática, nomeadamente sobre os nomes, determinantes, pronomes pessoais, verbos e adjetivos e em relação ao dobro, triplo, quádruplo e quádruplo. Também, foi efetuado um jogo da memória sobre as onomatopeias.

**Figura 46:** Jogos do loto e memória



Não obstante, trabalhar em grupo revelou-se um meio facilitador não só para a promoção de aprendizagens como de atitudes, uma vez que o trabalho cooperativo auxilia no aumento da autonomia dos alunos bem como da sua autoestima e da motivação interior. Esta

deve-se às relações interpessoais desenvolvidos no grupo, à melhoria da comunicação e ao aumento das expectativas decorrentes da valorização do aluno pelo seu esforço e capacidade na concretização da tarefa (Lopes & Silva, 2009).

**Figura 47:** Atividades de aprendizagem cooperativa



A formação de pequenos grupos, possibilitou o desenvolvimento de uma atitude de trabalho em equipa, maximizando a aprendizagem individual e coletiva e, conseqüentemente, permitindo o cumprimento de uma tarefa com objetivos definidos visando atingir metas análogas a todos (Díaz-Aguado, 2000).

Considerando as dificuldades da turma, onde a produção de textos era uma atividade considerada desinteressante e os níveis de implicação eram mínimos, a escrita colaborativa foi uma estratégia utilizada para o aumento da motivação do grupo para este tipo de atividade. Existindo um objetivo comum e diferentes perspectivas e conhecimentos, a escrita de textos em grande grupo privilegia a negociação de vários aspetos que “coloca em confronto diversas estratégias e propostas, exigindo uma negociação argumentada, a fim de os pares alcançarem uma proposta comum.” (Gomes, 2006, p. 68).

Neste sentido, através da partilha de várias opiniões e ideias, para além da elaboração de um texto rico que premeia a multiplicidade, “os alunos reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos” (p. 90),

aprimorando-se de autoconfiança e motivação para a produção escrita individual (Morgado, 2003).

**Figura 48:** Utilização de recursos materiais em sala de aula



Os materiais didáticos constituem-se como meio para motivar e cativar os alunos, na medida em que lhes auxilia a construir e compreender conceitos, ao mesmo tempo que lhes proporciona o exercício e treino de capacidades através da interação e experimentação. Estes podem ser já concebidos ou criados pelos próprios alunos, sendo que neste último caso a implicação é ainda maior (Alsina, 2004). Deste modo, a escolha e utilização adequada dos materiais promove a motivação e o rendimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, facilitando a compreensão de conceitos, principalmente matemáticos (Zabalza, 2001).

A construção do relógio e do metro permitiram aos alunos uma aprendizagem ativa, na medida em que para além de estarem implicados na criação dos materiais, puderam utilizá-los em atividades práticas, reconhecendo o uso da matemática e a sua importância no seu quotidiano. Recorrer ao ábaco permitiu a realização de cálculos de adição e subtração, ao mesmo tempo que o uso de lápis e feijões auxiliou os alunos em diversas atividades de cálculo. Também, o uso do tangran e do pentaminó facilitaram a compreensão dos conceitos de área e perímetro, compreendendo a diferença entre os conceitos de forma prática.

Considerando que os alunos autônomos sentem maior motivação para a aprendizagem, apresentam interesse por desafios e desempenham melhor as atividades propostas, capacitar a turma dessa autonomia afigurava ser uma ótima estratégia na resposta à questão problema do meu projeto (Guimarães, 2004).

Recorrendo ao uso de ficheiros para as diferentes áreas curriculares, organizados em três graus de dificuldade (fácil, médio e difícil), os alunos podiam, sempre que terminassem uma atividade mais cedo do que os colegas, recorrer ao dossier presente no armário da turma e escolher um ficheiro e realizá-lo. As atividades consistiam em conteúdos já abordados e apresentavam propostas adequados às diferentes capacidades dos alunos. Torna-se então importante que “as tarefas tenham o grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras: as tarefas que são demasiado fáceis tornam-se aborrecidas, as tarefas que são demasiado difíceis provocam frustração” (Tomlinson, 2002, p. 80).

O recurso a atividades do interesse dos alunos, o uso dos jogos e materiais didáticos, o trabalho cooperativo e autônomo e uma diversificação dos momentos de aprendizagem, motivaram os alunos para a construção do seu conhecimento. Por todas as estratégias desenvolvidas de modo a atenuar a problemática detetada, evidenciou-se que alunos motivados descobrem razões para aprender e descobrir as suas capacidades sendo que a desmotivação dos alunos se revela o primeiro obstáculo à aprendizagem e compreensão de conteúdos (Balanchó & Coelho, 1996).

Contudo, a concretização dos propósitos acima enunciados refletiu-se nos níveis de implicação e motivação dos alunos da turma do 2.º A nos diversos momentos de aprendizagem, considerando ter melhorado, efetivamente, o interesse na participação e construção do seu próprio conhecimento.

#### **6.6.4. Etapas de Concretização**

A organização temporal deste projeto afigurou-se pertinente, de forma a clarificar as diferentes fases que constituem a metodologia de IA, decursivas do período da prática pedagógica entre os dias 10 de abril e 14 de junho de 2017. No Quadro 10 esclarecem-se as fases de execução deste projeto.

Analisando o cronograma, observa-se que no mês de abril houve a identificação do problema, ao longo das duas semanas de observação. Com o problema identificado, efluiu uma

revisão preliminar da literatura de modo a compreender a questão levantada e, por conseguinte, definir as estratégias a implementar.

Depois, com a fase da ação, as estratégias foram colocadas em prática ao longo de sete semanas. Simultaneamente, sucedia-se a etapa da reflexão das estratégias e daquilo que era observado.

Apesar de algumas limitações colocadas à implementação deste projeto, as mudanças que se ambicionavam, embora não se registassem de imediato, foram perceptíveis. Por este motivo, considero que seria proveitoso para os alunos que fosse dada continuidade às intervenções e estratégias levadas a cabo, potencializando os bons resultados do projeto.

**Quadro 10:** Cronograma das Etapas de Concretização do Projeto de Investigação-Ação

Meses		Abril			Maio					Junho	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Planear	Observação										
	Identificação do Problema										
	Revisão Literária Preliminar										
	Definição de Estratégias										
Agir	Implementação das Estratégias										
Refletir	Reflexão das Estratégias										
	Recolha e Análise de Dados										

## 6.7. PROJETO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA

A participação das famílias no processo educativo tem sido cada vez mais invocada, uma vez que contribui proficientemente para a promoção de relações de qualidade e desenvolvimento integral dos alunos. De facto, a parceria entre as duas instituições – escola e família – oferece benefícios no processo de aprendizagem de cada criança e para que haja essa união a comunicação deve ser permanente (Montandon & Perrenoud (2001).

Contudo, a relação das famílias dos alunos do 2.º ano A com a escola não era tão próxima quanto o que seria desejado. Compreender que esta ligação assenta essencialmente numa parceria entre culturas, é essencial para a criação de pontes que facilitem o contacto e a interação entre as duas instituições (Freire, 2000).

Neste sentido, o projeto destinado à comunidade educativa pretendia unir a família e a escola. Assim, foi organizada uma gincana na Quinta de São Roque que contou com a presença das duas turmas do 2.º ano da escola e respetivos pais e outros familiares, alguns professores e auxiliares e toda a dinâmica foi organizada por mim e pela colega (também a realizar a prática pedagógica) da turma B do 2.º ano.

A gincana compôs-se maioritariamente por jogos tradicionais, estes que “têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (Kishimoto, 1992, p. 15). Assim, mobilizar e valorizar esta herança cultural constitui-se “um recurso educativo fundamental para a transmissão de valores, de práticas culturais e de atitudes intelectuais face ao mundo, adequadas ao espírito da criança e sólido ponto de partida para ulteriores desenvolvimentos” (Amado, 2007, p. 21).

Nesta linha de pensamento, além de ser preservada a cultura que é mais próxima dos pais do que dos alunos, “acaba por favorecer a socialização, e, ainda, potenciar muitas das suas possibilidades de aprendizagem” (p. 288) entre alunos, famílias e escola (Condessa, 2009).

Foi enviada, atempadamente, uma informação e convite para a família participar nesta atividade, esclarecendo em que consistia este dia e a intenção de realizar um lanche partilhado. Devolvidas as confirmações de participação, eu e a minha colega organizamos as equipas de modo a envolver os pais e os alunos das duas turmas, com um número similar de participantes (pais e alunos) em cada uma. Assim, no dia 13 de junho de 2017, por volta das 09:00h, as equipas foram formadas segundo a nossa orientação e identificadas por diferentes cores.

**Figura 49:** Identificação das equipas, por cores



Posto isto, seguiu-se uma breve explicação sobre cada jogo e como se procederia a rotatividade dos grupos em cada estação. O jogo dos animais, o jogo da guerra de papel, um

jogo de perguntas intitulado “Acerta se souberes”, o jogo dos arcos (adaptação do jogo das cadeiras), jogo sobre os sentidos, orientação e percurso com andas de cordas, foram as atrações desta atividade que permitiram uma interação intergeracional e um contacto próximo entre a escola e a família.

**Figura 50:** Momentos lúdicos da atividade



Uma vez que optamos por não eleger nenhuma equipa vitoriosa, cada aluno recebia um autocolante como confirmação da sua participação com sucesso em cada jogo.

**Figura 51:** Lanche convívio e brincadeira livre



Terminados os jogos, houve um lanche partilhado entre alunos, pais e pessoal docente e não docente presente na quinta. Para além do espírito de partilha e das interações inerentes a este lanche, o reconhecimento de pertença e o bem-estar foi visível em todos os participantes. Depois, com música e muita diversão, os alunos brincaram livremente pelo espaço.

### **6.8. REFLEXÃO CRÍTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2.º ANO DO 1.º CEB**

Sustentada numa metodologia de investigação-ação que visava a integração de conteúdos científicos e respostas adequadas ao contexto educativo, esta prática pedagógica representou uma oportunidade para observar, planear e agir de acordo com os interesses e necessidades dos alunos do 2.º ano A, desenvolvendo-se segundo uma atitude reflexiva.

De facto, o “processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 5). Nesta linha de pensamento, a reflexão emerge quando o professor reconhece um problema na turma através da observação, aceita-o e pretende resolvê-lo. Deste modo, a reflexão sistemática e avaliação contínua das ações está subjacente a todos os momentos de aprendizagem.

O ato de refletir de forma permanente sobre a ação, permite ao docente articular o que observa com a investigação pela qual é mentor, regulando-a e orientando-a de acordo com a realidade vivida (Estrela, 1992). Deste modo, planifica a ação “transformando e adaptando [o currículo] segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações e decisões” (p. 92) tendo em conta as características da turma (Arends, 2009).

As planificações elaboradas procuravam autenticar o aluno como principal autor na construção da sua aprendizagem, evidenciando um papel ativo e participativo na aprendizagem (Sanches, 2001). Porém, ao longo da minha ação houve uma condicionante imposta semanalmente: o uso frequente do manual em todas as sessões, sendo que as atividades propostas muitas vezes não eram as mais adequadas ao momento.

Uma vez que o problema detetado na turma incidia na falta de motivação para a aprendizagem, entenda-se, “aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido” (p. 17) procurei

contrariar a situação refletindo e aplicando estratégias possíveis para resolver a problemática (Balancho & Coelho, 2001).

Assim, foram postas em prática atividades dinâmicas, lúdicas e diversificadas, que apelavam ao raciocínio, à manipulação, atenção e motivação do grupo. Estas atividades, traduzíveis em estímulos facilitadores da aprendizagem, foram desenvolvidas maioritariamente de forma cooperada e visaram uma mais valia no atenuo desta problemática.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de aprendizagem que se baseia na utilização de pequenos grupos estruturados para que os alunos trabalhem em conjunto de maneira a maximizar a sua própria aprendizagem e a dos colegas. Esta é uma estratégia de ensino em que pequenos grupos, constituídos por alunos de diferentes níveis de competências, tentam melhorar a compreensão de um determinado assunto através da partilha de ideias e saberes (Johnson, Johnson e Holubec, 2003, citados por Lopes e Silva, 2010).

De acordo com Morgado (2003)

os alunos obtêm melhores resultados, aumentam a sua autoestima e estabelecem melhores níveis de relacionamento com os pares quando em situação de aprendizagem cooperada. A cooperação entre os alunos estimula atitudes de interajuda e, ao mobilizar padrões de interacção verbal, desenvolve competências de comunicação (p. 89).

Deste modo, os contextos de aprendizagem cooperativa promovem a produção de ideias, o levantamento de questões no seio do grupo, o reconhecimento da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento da autoconfiança e responsabilidade através de processos mais eficazes de autorregulação.

Foi através de jogos – da memória, do loto, ábaco, tangran, pentaminós, pela construção dos próprios materiais como um relógio manipulável e um metro dobrável, pelas atividades práticas na medição das capacidades de medida, pela exploração livre das medidas de comprimento da sala como dos próprios materiais, pesagem de diversos objetos com uma balança, experiências sobre o ar e germinação de sementes, bem como através de formas de leitura diversificadas, que pude verificar que os alunos sentiram-se muito mais implicados na sua própria aprendizagem e motivados a progredir.

É certo que os jogos são uma mais valia no que concerne à aprendizagem dos alunos e requer a sua participação ativa na construção dos seus próprios conhecimentos. De acordo com

Miranda (2001) o jogo didático ou pedagógico tem como principal objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, sendo encarado como uma alternativa para melhorar o desempenho dos alunos em conteúdos de difícil compreensão.

O jogo trata-se de um recurso eficaz no desenvolvimento integral do aluno, sendo que este tem a possibilidade de realizar uma aprendizagem, de facto, significativa. Quer isto dizer que o aluno consegue aliar um novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica ao mesmo tempo que permite que seja um conhecimento a ser usado posteriormente, aquando de novas aprendizagens (Neto, 2004). Por sua vez, Alves (2010) afirma que o “jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno” (p. 9).

No que concerne à diferenciação pedagógica, reconhecendo como um desafio para os docentes “(...) o de encontrar maneira de trabalhar a partir dos conhecimentos (e ampliá-los) dos alunos que já se encontram bem encaminhados, enquanto fornecem instrução e prática básicas aos alunos que estão a começar ou que têm mais dificuldades” (p. 14), procurei ultrapassar este obstáculo também evidenciado na turma, através da promoção do trabalho autónomo (Heacox, 2006).

Assim, a criação de ficheiros foi a solução contra os “tempos mortos” e a forma mais eficaz para a criação de oportunidades de apoio mais individual ou em pequenos grupos dos alunos com mais necessidades, enquanto os restantes realizavam as propostas de trabalho autonomamente, interrompendo o menos possível (Gregório, 1997). Esta adaptação na sala de aula, para além de promover o trabalho autónomo, permitiu que os alunos analisassem as suas dificuldades, compreendendo de facto em que conteúdos se deviam aplicar mais. Esta estratégia resultou numa maior motivação e abandono de ações desinteressadas perante a aprendizagem uma vez que esta atividade era entendida como um desafio a ser superado. No entanto, os ficheiros estavam organizados por graus de dificuldade, estando ao alcance das diferentes potencialidades dos alunos, de modo a não se tornarem numa frustração por serem irrealizáveis (Carita & Fernandes, 1997).

Todo o meu trabalho desenvolvido na turma A do 2.º ano resultou num conjunto de aprendizagens enriquecedoras e geradoras de novos conhecimentos e estratégias. O ato de planear permitiu-me, não só antecipar o que era importante desenvolver para alargar as aprendizagens dos alunos, como também agir, considerando o que foi planeado e reconhecendo, na medida do que me foi possível, oportunidades de aprendizagem não previstas

acabando por tirar partido delas. Também avaliar formativamente traduziu-se numa ferramenta de grande utilidade, uma vez que permitiu adequar as estratégias de ensino-aprendizagem às características do grupo bem como de cada aluno, resultando muitas vezes numa mudança de estratégias, atitudes e por vezes da planificação no próprio momento da ação.

Concluo, considerando ter fomentado uma educação cooperada, autónoma e significativa e atingido os objetivos inicialmente estipulados, contribuindo para o desenvolvimento integral e da motivação para a aprendizagem de cada aluno da turma A do 2.º ano da escola da Achada.

## CAPÍTULO 7: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 4.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

---

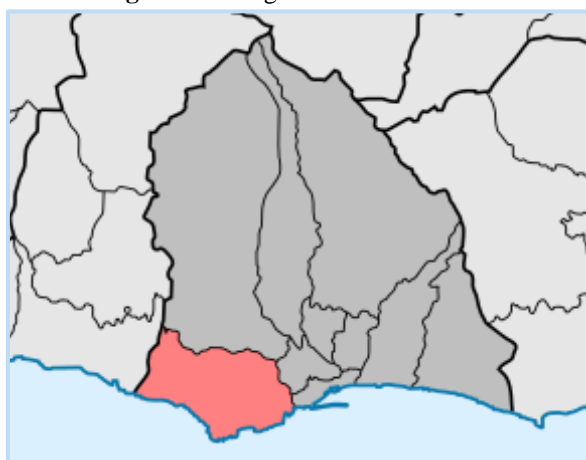
*“Ser professor é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vai - vem contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias... Ninguém nasce professor e a sua eficácia não é uma questão de sorte ou acaso. Aqui, como em tudo o resto na vida, a sorte, ou acaso, dão muito, mesmo muito trabalho”* (p. 37).

João Ruivo, in “O Desencanto dos Professores”, 2012.

### 7.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO <sup>10</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré está localizada no Bairro Social da Nazaré, na freguesia de S. Martinho, concelho do Funchal.

**Figura 52:** Freguesia de S. Martinho



Considerada uma freguesia de contrastes evidentes, nomeadamente o poder económico dissimilar, existindo casos de pobreza extrema, número de famílias desestruturadas acentuado, pelas infraestruturas antigas e modernas e pelos espaços urbanos e rurais existentes na freguesia. O Quadro 11 apresenta alguns recursos físicos presentes na freguesia que auxiliam

---

<sup>10</sup> Dados recolhidos da página *online* da Junta de Freguesia de S. Martinho.

a comodidade da população residente e visitantes, assim como no bom funcionamento da instituição.

**Quadro 11:** Recursos existentes na freguesia de São Martinho

Associações Culturais	Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian, Casa do Povo de São Martinho, Galeria de arte “Espaço Arte” da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Grupo Folclórico de São Martinho;
Recursos Desportivos	Estádio dos Barreiros, Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré, Associações Desportivas e Recreativas, Clube Desportivo “O Barreirense”, Grupo Desportivo “ALMA LUSA”, Centro de Ténis da Madeira, Centro de Atletismo da Madeira, Clube Naval do Funchal, Clube Amigos do Basquete;
Serviços de Cariz Social	Farmácia da Nazaré, Regimento de Guarnição N.º3 (RG3), Centro de Saúde da Nazaré, NOS Madeira, Sede dos Escuteiros, Associação Reiventa, Centro de apoio aos doentes de Alzheimer;
Edifícios Religiosos	Igreja de São Martinho, Capela do Amparo, Capela de Nossa Senhora do Pilar, Capela da Ajuda;
Instituições Educativas	Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Canto dos Reguilas, Jardim Escola João de Deus, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho;

De entre os recursos apresentados no quadro anterior, existem algumas instituições que colaboram com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, nomeadamente o Clube Naval do Funchal que garante, de forma gratuita, aulas de natação aos alunos. Por sua vez, esta instituição de ensino contribui proficuamente para a freguesia na medida em que promove valores éticos, humanos e democráticos e respeita a individualidade de cada um, trabalhando a tolerância, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito, cooperação, a amizade e equidade, diariamente.

## 7.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA <sup>11</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, situada na Avenida Militar, é constituída por três edifícios, um principal e dois anexos (infantários Carrocel e Girassol), composta por oito salas de Creche, oito grupos na valência Pré-Escolar e treze turmas de 1º CEB.

<sup>11</sup> Dados recolhidos do Projeto Educativo de Escola (2016-2020).

**Figura 53:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré

Tendo em conta que a prática pedagógica desenvolvida foi na valência do 1.º CEB, o Quadro 12 apresenta a panóplia de espaços do edifício principal onde decorreu a ação.

**Quadro 12:** Espaços existentes na EB1/PE e Creche da Nazaré (edifício principal)

Espaços Interiores	Gabinete da direção, secretaria, sala de professores, sete salas de aula, sala de Tecnologias de Informação e Comunicação, sala de Inglês, sala de Expressão Musical e Dramática, sala de Expressão Plástica, duas salas de estudo, sala de apoio pedagógico, três salas de apoio, biblioteca, sala de apoio à biblioteca, reprografia, refeitório, economato, cozinha, quatro arrecadações, vestiário de pessoal não docente, bar, oito casas de banho e salão polivalente.
Espaços Exteriores	Campo polidesportivo, pátio semicoberto, parque infantil e horta pedagógica.

Dispondo destes espaços e recursos apropriados, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré pretende formar e desenvolver os alunos globalmente, visando uma plena inserção na sociedade como ser livre, solidário e autónomo.

### 7.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

Na escola, todos os espaços são importantes e veículo para a aprendizagem dos alunos. No entanto, é na sala de aula que os alunos passam a maior parte do seu tempo e esta deve estar organizada de modo a proporcionar aprendizagens diversas. De acordo com Forneiro (2008), existem três fatores que podem condicionar a organização deste espaço: estruturais (o próprio

edifício), mobiliário (pode ser reorganizado) e materiais (usados da forma que se considerar mais pertinente).

Desta forma, organizar o espaço traduz-se numa estratégia elementar para potencializar a integração e desenvolvimento de cada aluno, afigurando-se num espaço rico em situações de aprendizagem diversas e estímulos.

**Figura 54:** Sala da turma 4.º A



Dado que a sala era partilhada por duas turmas, o 4.º A no turno da tarde e pelo 2.º A no turno da manhã, a organização da sala resulta de um processo negociado e de acordo mútuo entre as professoras titulares das turmas.

**Figura 55:** Organização do espaço da turma 4.º A



A sala possuía boa iluminação, tanto natural proveniente de duas janelas com tapasóis, quer artificial. Tendo em conta o número reduzido de alunos, o espaço era amplo e a circulação era cómoda para todos. As mesas estavam organizadas em filas individuais à exceção de uma que se encontrava disposta aos pares como mostra a Figura 55.

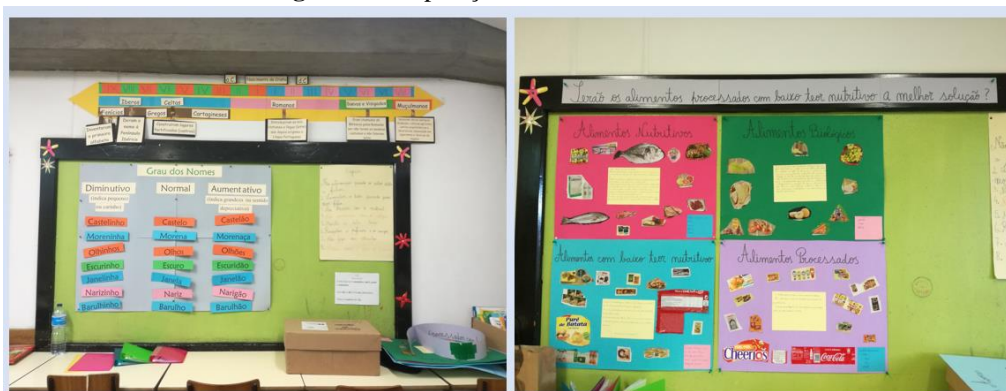
A sala usufruía de dois armários pertencentes à turma 4.ºA, onde eram guardados os manuais escolares, capas, cadernos, materiais coletivos como colas, cartolinas, tesouras, cores entre outros. Também, um outro armário e cacifos eram partilhados pelas duas turmas, guardando um leque de recursos lúdico pedagógicos, como puzzles, tangrans, multibásicos e geoplanos.

**Figura 56:** Recursos na sala da turma 4.º A



Na parede paralela ao quadro, afixavam-se os trabalhos realizados pelos alunos do 4.º ano num placar e na parede.

**Figura 57:** Exposição dos trabalhos da turma



De um modo geral, a sala da turma 4.º A afigurava ser flexível e favorecedora de variadas oportunidades de ação educativa, uma vez que, sempre que era necessário, a disposição da sala era alterada conforme a atividade programada ou as necessidades dos alunos.

**Quadro 13:** Horário da turma 4.ºA

Horário					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:30h-14:00h	TIC	Inglês	Educação Musical		Educação-Física
14:00h-14:30h					
14:30-15:00h	Inglês				
15:00h-15:30h					
15:30h-16:00h	Intervalo				
16:00h-16:30h					
16:30h-17:00h					
17:00h-17:30h					
17:30h-18:00h					
18:00h-18:30h					

A par desta flexibilidade patenteava-se a gestão do tempo curricular (Figura 58), uma vez que, cumprindo a matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a gestão do currículo por parte do docente era privilegiada.

#### 7.4. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma do 4.º A era constituída por 16 alunos com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos, dos quais oito eram do género masculino e oito do género feminino. Todos estes alunos, portugueses, residiam no concelho do Funchal, nas freguesias de São Martinho e Santo António.

Dois alunos desta turma beneficiavam de apoio individual (algumas horas por semana, fora da sala de aula) por terem Necessidades Educativas Especiais: os dois alunos tinham inúmeras dificuldades em todas as áreas sendo que um deles era portador do Transtorno do Espectro do Autismo e não acompanhava o programa do 4.º ano, mas sim do 2.º ano.

Este grupo, no geral, manifestava semelhantes ritmos de trabalho nas diferentes áreas, sendo que a do Português era a menos apreciada pelo grupo. No que diz respeito a esta área, alguns alunos apresentam muita dificuldade na leitura (no que toca à dicção de palavras e respeito pelos sinais de pontuação) e interpretação de textos e era geral a dificuldade em produzir textos seguindo um determinado tema. O mesmo já não se verificava no discurso oral, uma vez que os alunos eram participativos e respeitavam o tema que estava a ser abordado.

No que concerne à área da Matemática, esta era aquela que despertava mais interesse em todos os alunos, havendo apenas alguns casos que expunham muitas dificuldades.

A área do Estudo do Meio é também bastante apreciada por todos, uma vez que este grupo era bastante curioso e interessado por História, bem como pelas capacidades do corpo humano e todas as curiosidades do meio envolvente. Os alunos revelavam grande à vontade em relacionar conteúdos e em expor as suas opiniões, dúvidas e curiosidades.

Pelo que pude observar e em diálogo com a professora de Inglês, esta área é motivo de grande preocupação, uma vez que os alunos mostravam dificuldades em relacionar conteúdos, na leitura e na escrita de palavras consideradas simples para esta faixa etária e na compreensão de conceitos abordados já nos anos transatos.

Já nas áreas de TIC e Expressão Musical, é evidente a positiva participação dos alunos. Na primeira, os alunos correspondiam ao que é esperado pela disciplina, nomeadamente a capacidade de pesquisa de informação e organização da mesma em *Word* e/ou *PowerPoint*. Na segunda área, todos os alunos revelaram uma boa participação ao cantar e tocar instrumentos, apresentando facilidade em memorizar canções, acompanhá-las com instrumentos e marcar a pulsação e ritmo das mesmas.

Quanto à área da Expressão Físico-Motora, uma vez que não observei nenhuma aula desta disciplina, questionei a professora cooperante, esta informou-me que esta é também uma área que todos os alunos refletiam entusiasmo e participação, indo ao encontro do que era esperado, de acordo com o programa e faixa etária, à exceção do aluno autista.

Relativamente à área da Expressão Dramática, pelo que pude observar em sala de aula, o grupo evidenciava interesse e à vontade na dramatização de textos. Já na área da Expressão Plástica, os alunos, com raras exceções, tinham muitas dificuldades no recorte, desenho e pintura.

Deste modo, tendo em conta o que foi referido, estes alunos indicavam capacidades de aprendizagem em todas as áreas, sendo que as áreas do Português e Inglês eram as que suscitavam maior inquietação aos docentes. Tendo como base a minha observação e intervenção na turma A do 4.º ano desta escola, considero pertinente afirmar que este grupo era, no geral, interessado, participativo, dinâmico e afetuoso, contudo, transpareciam muitas carências a nível emocional.

## 7.5. MOMENTOS DE APRENDIZAGEM

Adotar uma perspectiva interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem permite que os alunos aprendam a encarar questões do cotidiano recorrendo às diferentes disciplinas (Fourez, 2002). Ter em consideração a sequência de atividades numa perspectiva global e a forma como a aula tem início, decorre e termina, deve ser uma prática diária dos docentes, autenticando momentos de aprendizagem que ocorram de forma harmoniosa e coerente (Arends, 1995).

Desta forma, as atividades operacionalizadas na turma 4.ªA corresponderam aos propósitos acima descritos, promovendo uma aprendizagem holística, interligando todas as áreas do conhecimento aliadas aos valores que esta escola se propõe a desenvolver.

### 7.5.1. O peixinho cor-de-rosa

Tentando romper com as tendências desarticuladas e fragmentadoras do processo de ensino-aprendizagem, a aula teve início com a apresentação de uma figura representativa de um peixe e posterior discussão em grande grupo sobre o que era observado: a sua cor, o seu estado de espírito e as plantas aquáticas presentes. Informando a turma que aquele peixe era o protagonista da história que iria ser trabalhada, foram feitas algumas questões de antecipação do conteúdo do texto com base na visualização da imagem (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012).

Entregue o texto *Um novo habitante* aos alunos, adaptação de um excerto da história *O aquário* de João Pedro Mésseder, prosseguiu-se a sua leitura silenciosa e em voz alta por mim e pelos alunos, posterior diálogo sobre o seu enredo e realização de uma ficha de trabalho. Reconhecendo o carácter transversal da narrativa, os alunos revelaram-se surpresos pela abordagem aos incêndios – conteúdo abordado na área do Estudo do Meio no dia anterior e sobre os ângulos, conteúdo a ser revisto. Segue-se o excerto:

#### Um novo habitante

Certa manhã, o novo habitante do oceano que banhava as ilhas dos Açores, nadou vagarosamente até junto de uma concha vermelha. Tão vermelha como o fogo que fazia arder o nosso país. Era aí que o peixinho cor-de-rosa costumava

descansar e refugiar-se quando estava assustado. O peixe negro abriu a grande boca cinzenta com um ângulo agudo de aproximadamente 85° e soltou uma enorme bolha de ar:

-Nunca falamos um com o outro – disse –, mas tenho reparado que andas um pouco baralhado. Estás sempre às voltas formando ângulos ora rasos com 180° ora giros com 360°!

-É que só me aparecem problemas senhor peixe negro. Tenho de estar sempre a fugir dos outros peixes, senão eles mordem-me.

Então, o grande peixe negro disse-lhe que no dia seguinte iria com ele explorar o grande aquário e conhecer todos os seus amigos, e acrescentou:

-Partimos bem cedo! Vamos ao encontro de todos os grandes e valentes peixes do oceano e ficarás também amigo destes guerreiros.

-Pois bem! Depois podemos brincar no outro lado do aquário junto à concha branca pousada perto da gruta?

O grande peixe negro respondeu afirmativamente dizendo que era mesmo para lá que iam, pois, uma grande surpresa o esperaria.

Adaptação de um excerto do texto  
*O Aquário* (2010), de João Pedro Méseder

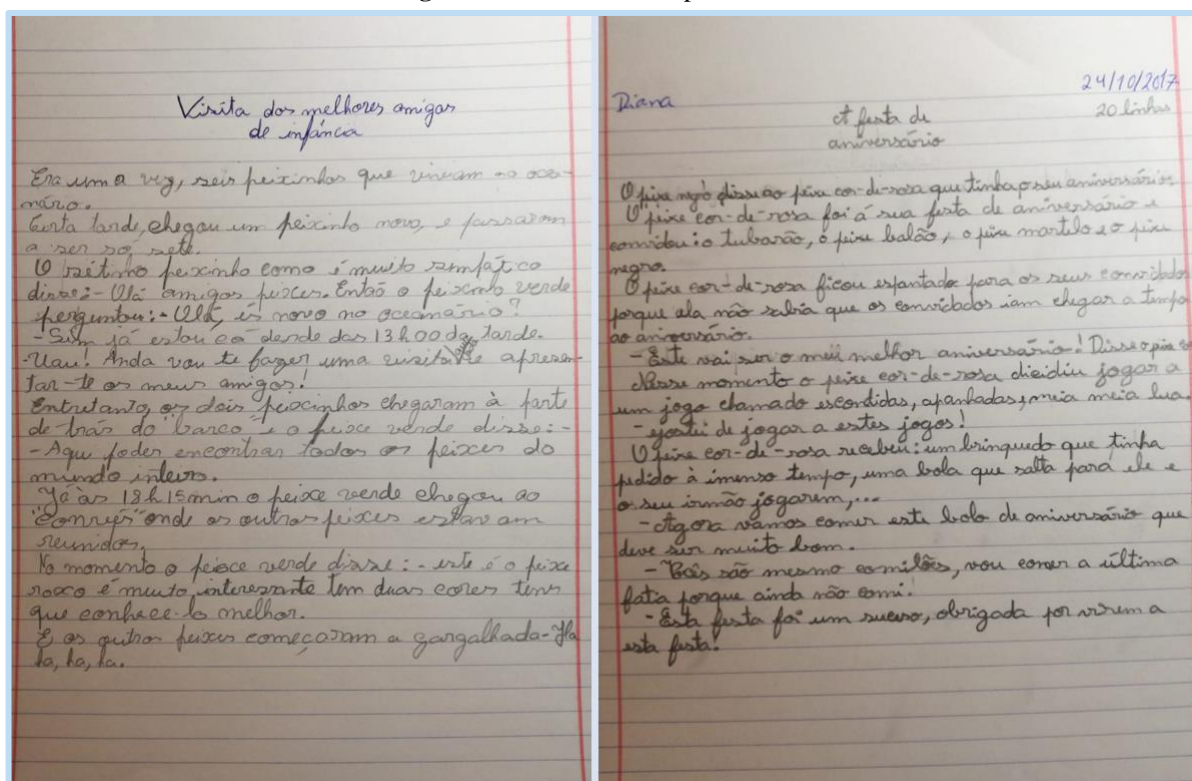
Os alunos depararam-se com uma história que abordava diversos conteúdos do seu conhecimento, trabalhados nos dias antecedentes. Desta forma, a interligação entre conteúdos resultou numa maior e evidente implicação e motivação para a aprendizagem, recuperando-se “a magia das práticas, a essência [dos] seus movimentos” (Castro, 2006, p. 31).

Apelando à imaginação e à capacidade para a criação de textos integrando os elementos *quem, quando, onde, o quê e como*, respeitando a sequencialidade do texto com a apresentação das personagens, a ação e a conclusão (Buescu et al., 2015), foi solicitado aos alunos a escrita de um texto<sup>12</sup> onde contavam a surpresa (imaginada pelos alunos) que o peixinho cor-de-rosa tinha tido, utilizando o discurso direto. Terminada a atividade de escrita, todos os alunos leram os seus textos, apresentando possíveis surpresas vividas pelo peixinho.

---

<sup>12</sup> Questão 4.2. da ficha de trabalho (Apêndice 32: Planificações semana 1 [dia 24 de outubro]).

Figura 58: Textos criados pelos alunos



No entanto, os alunos foram surpreendidos quando desvendada a verdadeira surpresa: uma viagem num submarino pelas nove ilhas dos Açores. Uma vez que se pretendia “facilitar tanto quanto possível a integração dos saberes no pressuposto de que cada área curricular contribui para a promoção de aprendizagens transversais” (p. 47) neste momento almejou-se uma revisão sobre os ângulos (Alonso et al., 2011).

Assim, favorecendo a funcionalidade das aprendizagens num contexto interativo entre disciplinas, foi apresentado o mapa dos Açores e o guião de viagem aos alunos:

#### Roteiro de viagem pelo arquipélago dos Açores

Muito bem amigos, daremos início ao roteiro de viagem do peixinho cor-de-rosa. Vamos ajudá-lo nesta grande aventura!

Num primeiro dia, o peixinho cor-de-rosa irá partir da ilha de Santa Maria, passando pelo grande coral vermelho e irá partir no mesmo dia para a ilha das Flores. (*Formar ângulo reto – lâ castanha*)

No segundo dia, rechegado de diversão, o peixinho cor-de-rosa irá sair da bela ilha das Flores para a ilha mais pequena do arquipélago, Corvo. Depois, parte para a ilha do Faial, onde irá aproveitar para mergulhar na água cristalina da praia de Porto Plim. (*Formar ângulo agudo – lã azul*)

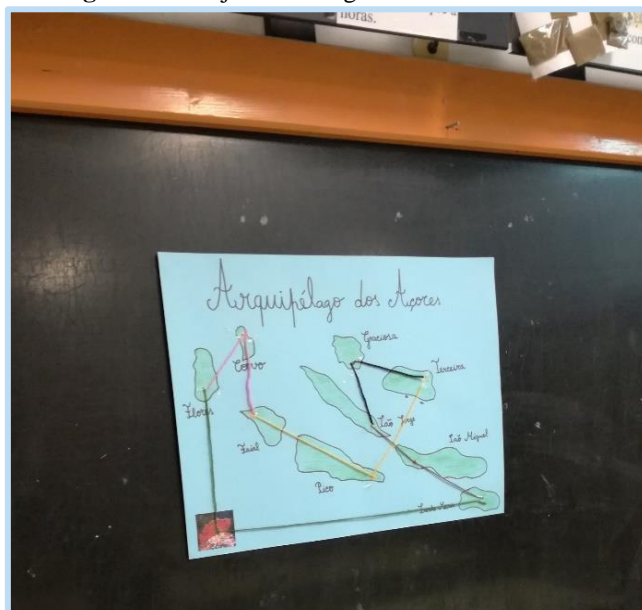
A aproveitar a proximidade da ilha do Pico, é para lá que o peixinho cor-de-rosa parte, terminando o dia na ilha Terceira. Sabias que esta ilha foi inicialmente denominada ilha de Jesus Cristo? (*Formar ângulo obtuso – lã preta*)

A viagem está prestes a terminar! No quarto dia, o peixinho cor-de-rosa irá partir da ilha Terceira com destino à ilha Graciosa, onde irá disfrutar das águas quentes das termas do Carapacho. Depois, parte com destino a São Jorge para uma breve visita. (*formar ângulo agudo – lã vermelha*)

Está a terminar esta viagem de descobertas para o peixinho vermelho. Falta-lhe ainda conhecer a ilha de São Miguel, onde o peixinho deverá visitar a Lagoa do Fogo, com águas de um tom azul muito forte. Finalmente, parte com destino à ilha de Santa Maria, de onde partiu rumo a esta extraordinária viagem! (*formar ângulo obtuso – lã verde*).

Foi solicitado o auxílio da turma para demarcar os trajetos realizados pelo peixinho, com a cor da lã indicada. Conforme se delimitava a trajetória, eram discutidos os ângulos formados nos percursos realizados pela personagem, recordando as características e amplitude de cada um.

**Figura 59:** Trajetos de viagem demarcados com lã



De facto, adotar uma prática interdisciplinar pressupõe transportar para a sala de aula situações reais que impliquem a procura de conhecimentos já adquiridos, apelando a experiências diversificadas e concretas, relacionando-as com novos conteúdos (Sebarroja, 2001). Assim, intercalar o estudo dos diferentes ângulos com o tema abordado anteriormente, resultou num conjunto de experiências contextualizadas e no enriquecimento do desenvolvimento das aptidões, competências, atitudes e capacidades intelectuais dos alunos.

### **7.5.2. Hábitos alimentares da turma 4.º A**

Decorrente do projeto intitulado “Alimentação Saudável” iniciado pela professora cooperante e dado continuidade por mim ao longo da prática pedagógica pela pertinência temática e atualidade, na quarta semana interventiva pretendia-se conhecer os hábitos alimentares dos alunos, uma vez que nas idades em questão o padrão e as preferências alimentares já estão definidas. Porém, é certo que os alunos em idade escolar se encontram em desenvolvimento em contextos múltiplos e é possível a aquisição de novas aprendizagens e competências no que concerne aos hábitos alimentares saudáveis, estes que adquiridos nesta faixa etária prevalecerão ao longo da vida (Loureiro, 2004).

Educar os alunos a comer de forma saudável constitui-se “um desafio às capacidades crítica e de assertividade para contrapor ao meio circundante a sua vontade esclarecida” (Lourenço, 1999, p. 45). Deste modo, é importante atuar o mais rápido possível, uma vez que quanto mais cedo as experiências saudáveis forem reforçadas mais cedo se adotam comportamentos e atitudes saudáveis.

Inicialmente, foram debatidas várias conceções sobre as alterações constantes na alimentação e discutida a subsistência dos homens das cavernas, do homem moderno, de um camponês e a ideal. Após a discussão, foram apresentados quatro gráficos aos alunos de modo a analisar as percentagens diárias ingeridas de açúcar, gordura, hidratos de carbono e proteínas em cada grupo. Comparados os gráficos, os alunos constataram que o homem moderno era o que ingeria mais açúcar e gordura e menos hidratos de carbono, distanciando-se da percentagem da alimentação ideal. Por sua vez, o camponês e o homem das cavernas apresentavam percentagens muito semelhantes à alimentação de excelência (Apêndice 35: Planificações semana 4).

De acordo com Carvalho e César (2001) ao trabalhar conteúdos estatísticos na sala de aula, em pequenos grupos, possibilita que sejam exploradas questões de índole mais científica, relacionados com aspetos do quotidiano dos alunos e da própria realidade social. Deste modo, foi realizado um questionário aos alunos, individual e anónimo, sobre os hábitos alimentares que pretendia aferir quantas peças de fruta comiam por dia, quantas vezes por semana ingeriam peixe, legumes cozidos, guloseimas, a frequência da prática de exercício físico, a fruta preferida, a água ingerida por dia e *fast-food* mensalmente. Respondidas as questões, a turma foi organizada em quatro grupos de trabalho, sendo que cada grupo ficou responsável por tratar duas das questões realizadas no questionário.

Assim, cada grupo organizou duas respostas do inquérito em tabelas de frequência absolutas, em gráficos de barras e de pontos e descoberta a moda para cada um dos resultados. Depois, seguiu-se a apresentação e discussão dos resultados.

**Figura 60:** Organização e discussão dos resultados dos questionários



A recolha de dados através do inquérito possibilitou uma envolvimento ativo de todos os alunos. Ao partirem de questões do próprio interesse, os questionários permitiram que a turma trabalhasse os seus dados, tornando a aprendizagem mais significativa. Através da interdisciplinaridade os alunos criaram conexões entre os conhecimentos e adotaram uma visão global sobre a aprendizagem, partilhada com os pares do grupo (Leon & Zawokewski, 1991).

A Organização e Tratamento de Dados permitiu aos alunos organizar os elementos relativos à situação exposta e representá-los adequadamente, recorrendo a gráficos e tabelas, desenvolvendo a aptidão para a leitura e interpretação dessas informações já organizadas. Do mesmo modo, verificou-se facilidade em recorrer aos dados organizados para dar resposta a

diversas questões assim como o progresso do sentido crítico em relação ao modo como as diferentes informações foram apresentadas e sobre os resultados obtidos (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Procedeu-se um diálogo sobre a alimentação saudável, nomeadamente sobre os alimentos nutritivos e a importância de cada grupo alimentar para a saúde. Questionadas as ações que deviam ser adotadas para uma alimentação equilibrada, obtive respostas como:

*-Devemos comer vegetais.*

*-Devemos evitar os fritos e o sal.*

*-Temos de praticar exercício físico.*

Diário de bordo, 15 de novembro de 2017

Partindo das respostas dos alunos, salientei o facto de muitas pessoas desconhecerem que alimentos devem ser comidos com frequência e quais os que devem ser evitados, propondo assim a elaboração de cartazes apelativos para exposição à comunidade escolar.

Foram distribuídas tarefas pelos quatro grupos: elaboração de uma pirâmide, utilizando cartolina e panfletos de supermercado; outro grupo ficou encarregue de retratar os “10 passos para uma alimentação saudável” onde o grupo tinha ao seu dispor 10 pés ilustrados em papel A4 e em cada um deles devia constar uma boa ação a praticar relativamente à alimentação e os dois últimos grupos ficaram encarregues de elaborar, cada um, um cartaz com as informações “Podes e deves comer” e “Deves evitar” colando imagens de alimentos que caracterizavam cada uma destas informações. Terminada a atividade, os grupos apresentaram os seus trabalhos à turma, afixando-os posteriormente num placar dos corredores da escola.

**Figura 61:** Criação de cartazes apelativos a uma alimentação saudável



Esta atividade evidenciou-se pela sua dinâmica, motivação e interesse que promoveu na turma, não só a nível curricular como social: os alunos aplicaram os seus conhecimentos na prática, nomeadamente na elaboração de tabelas de frequências absolutas e gráficos de barras e pontos com informações reais e do interesse de todos, como projetar em cartazes aquilo que aprenderam sobre a temática em questão.

A nível social, constatei que os alunos que dominavam melhor este conteúdo matemático auxiliavam os colegas com mais dificuldades, verificando-se um apoio constante e interajuda entre os pares de cada grupo. Estas são aptidões a serem trabalhadas de forma sistemática em sala de aula uma vez que se tratam de competências sociais que, quando não são promovidas pela escola, são um dos principais fatores para o insucesso escolar (Freitas e Freitas, 2003).

### *7.5.3. O milagre das rosas*

Decorrente do estudo dos reis da primeira dinastia, nomeadamente sobre o Rei D. Dinis e os seus feitos, resultou a análise da lenda *O milagre das rosas*. Após uma pesquisa individual em casa, os alunos partilharam diferentes versões com a turma, seguindo-se a visualização de um breve vídeo de animação que acrescentou alguns pormenores às lendas contadas por alguns alunos, servindo para reforçar o ensino da História, preservando a memória e tradições dos antepassados (Marques, 1997 in Solé, 2012).

Após um diálogo em grande grupo sobre a lenda e os valores que lhe são intrínsecos, particularmente a bondade e generosidade da Rainha Santa Isabel, os alunos leram em silêncio o texto recheado de humor e peripécias “O (meu) milagre das rosas” de Alexandre Honrado (autor estudado pelos alunos em aulas anteriores), seguindo-se a dramatização do mesmo. Depois, foi realizada uma ficha de trabalho de interpretação de texto e a sua correção.

De modo a dar continuidade à exploração do texto lírico, onde a linguagem prima pela sua sensibilidade, pelo estímulo à imaginação e inspiração, ampliação do vocabulário, transmissão de valores e desenvolvimento da criatividade, comunicação e expressão (Bastos, 1999), promoveu-se a elaboração conjunta de um poema sobre a Rainha Santa.

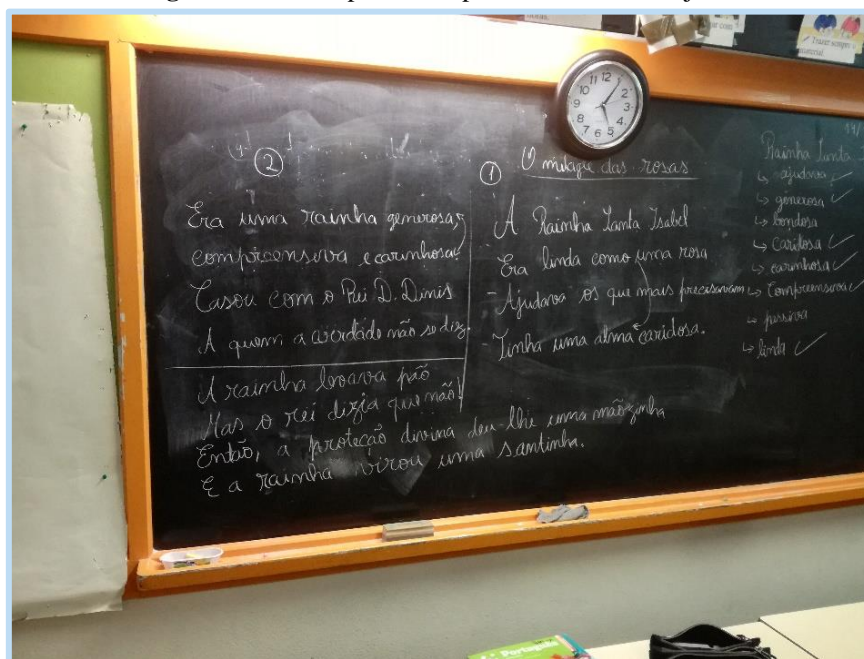
Uma vez que a turma revelava particular dificuldade na produção escrita de poemas, considereei pertinente realizar a atividade em conjunto, uma vez que, de acordo com Almeida (2001, aludido por Alves, 2005) este tipo de ação fomenta

a autoconfiança e vontade de aprender, habilidades para cooperar com as tarefas de aprendizagem e com os participantes, de fomentar o respeito por si, enquanto pessoa e aprendente, tendo em atenção os seus estilos e preferências de aprender, ou seja, é uma forma de lhes proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento de skills sociais e de aprendizagem (...) em moldes colaborativos proporciona um quadro favorável a construções cognitivas e linguísticas, progressivamente verificadas ou modificadas aquando das interações tidas em grupo (p.38).

Foram promovidas competências sociais, como o respeito pelas ideias alheias e a cooperação e estabelecido um ambiente estimulante de modo a que todos os alunos sentissem a importância da sua contribuição para a produção do poema pretendido. Para tal, iniciou-se a atividade com um brainstorming sobre as características da Rainha, contando com a participação de todos os alunos (Barbeiro, 2007).

A coabitação de perspetivas e conhecimentos distintos permitiu uma comunicação autêntica e a negociação de alguns aspetos do texto lírico. A existência de diferentes saberes contribuiu para a coadjuvação entre os alunos da turma e construção do próprio conhecimento (Pereira, 2008).

**Figura 62:** Poema produzido pelos alunos, em conjunto



Os alunos optaram por realizar rimas o que exigiu maior concentração para combinar as palavras, tornando o poema mais rico e sonante. Verifiquei que os alunos em atividades posteriores obtiveram melhores resultados e mostravam-se mais realizados e autónomos na produção de textos líricos. Corroborando esta ideia, Barbeiro (1999) afirma que a melhor forma dos alunos melhorarem as suas produções individuais advém da partilha de experiências em grande grupo, onde já se desenvolveu o pensamento reflexivo e crítico bem como a assimilação de novos conteúdos linguísticos.

A colaboração em grande grupo na produção do poema resultou, de forma coesa, numa troca de opiniões e ideias sobre o texto a ser produzido, que culminou num resultado rico e diversificado.

De seguida, foi entregue aos alunos o itinerário (Figura 63) que a Rainha Santa Isabel realizava diariamente para ir entregar a comida aos pobres, passando pelos diferentes jardins do castelo.

**Figura 63:** Itinerário realizado pela Rainha



Discutidos os vários percursos que a Rainha podia realizar até chegar aos pobres, debatemos os diferentes segmentos de retas tendo em conta as cores. Deste modo, recordou-se que os segmentos de retas azuis eram paralelos, os segmentos de retas vermelhas eram perpendiculares pois formavam ângulos de  $90^\circ$  e os segmentos de retas verdes eram concorrentes, pois intersecavam-se, mas não formavam ângulos de  $90^\circ$ .

Recordadas as retas paralelas, perpendiculares e concorrentes, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre o conteúdo em questão, onde efetuaram diferentes representações das diversas retas e a descoberta das mesmas num mapa real, tendo em conta os nomes das ruas (identificação das ruas paralelas e perpendiculares).

Assim, partindo de uma lenda na área do Estudo do Meio, foi fomentado o trabalho cooperativo na produção de um texto lírico e a exploração matemática das retas paralelas, perpendiculares e concorrentes.

## **7.6. REFLEXÃO CRÍTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 4.º ANO DO 1.ºCEB**

Ao longo da prática pedagógica desenvolvida na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, procurou-se adotar uma intervenção de cunho interdisciplinar, que promovesse uma interação dinâmica entre disciplinas e o desejo por uma aprendizagem à luz da coragem, compromisso, desafio e humildade perante a limitação do próprio saber (Alonso, 2000).

A interdisciplinaridade compreende a procura constante de novos caminhos e desafios e prima pela ousadia em construir uma nova realidade sustentada na responsabilidade e respeito, onde a obrigação dá lugar à satisfação, a solidão à cooperação e favorece o autoquestionamento na busca de respostas para atingir os objetivos. Assim, compreende-se que os alunos não são um processo de montagem e por essa razão devem ser estabelecidas conexões entre todas as áreas do saber (Fazenda, 1994).

Desta forma, pretendeu-se romper com a fragmentação do conhecimento, evitando uma pedagogia limitada e circunscrita. De facto, “organizar as áreas de conhecimento de uma maneira que garanta a interdisciplinaridade é romper com a visão estanque, fragmentada, de que a criança vai entender o mundo abrindo gavetinhas” (Fazenda, 1994, in Santos, 2010, p. 24).

Estabelecer práticas convergentes pressupõe o “cruzamento dos saberes disciplinares” e “o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, a confluência de perspetivas diversificados para o estudo de problemas concretos” (p. 16) de modo a melhorar a perceção dos conteúdos, permitindo uma aproximação dos alunos com o mundo, incitando a uma reorganização do pensamento em relação ao conhecimento científico (Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

Em toda a minha prática pedagógica procurei promover um conhecimento integrado, assente no trabalho cooperativo, na compreensão dos conteúdos de forma transversal sempre

que possível, partindo de diferentes informações, pontos de vista e valores. Foi estabelecida uma interligação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os saberes escolares e tido em conta as suas necessidades e dificuldades.

Considero que a interdisciplinaridade possibilitou o enriquecimento das atitudes e o desenvolvimento de aptidões, competências e capacidades intelectuais, que permitiram que os alunos adquirissem objetivos cognitivos cada vez mais complexos. Para além destes pressupostos, os alunos criaram conexões entre as diferentes áreas do saber, não dispensando o conhecimento especializado, mas procurando respostas para dúvidas e necessidades que surgiam ao longo da vida social e escolar. Portanto, de acordo com Santos (2010)

ao conhecer o que significa interdisciplinaridade a sala de aula deixa de ser um espaço fechado e restrito apenas à transmissão de conteúdos e, sim, um espaço aberto para a comunicação e troca de ideias entre professores e alunos, alunos e alunos e por que não, entre professores e professores (p. 8).

Assim, a interdisciplinaridade compreende a comunicação entre diferentes disciplinas como também entre os agentes educativos, possibilitando uma compreensão do mundo real através de práticas pedagógicas díspares.

Concluo, com a compreensão de que adotar uma perspetiva interdisciplinar, permite ao docente exercer uma prática baseada num conjunto vasto de diferentes estratégias. A partir destas ações, os alunos confrontam-se com uma aprendizagem integradora e holística, uma vez que “todo conteúdo por mais específico que seja sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza” (Zabalza, 1998, p. 40).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

No decorrer das práticas pedagógicas nas valências de EPE e 1.º CEB, foi adotada uma postura crítica e reflexiva, aspetos reguladores de toda a ação educativa desenvolvida em ambos os contextos, contribuindo para a construção de uma identidade profissional que se avizinha, coerente e adequada aos diferentes espaços de intervenção educativa.

As práticas pedagógicas permitiram o recurso a estratégias e técnicas distintas, que surgiram através da observação sistemática dos diferentes contextos, crianças/alunos e até dos próprios docentes. Assim, as intervenções em cada valência possibilitaram a compreensão das fases da ação educativa baseadas na metodologia de IA, num ciclo baseado na observação, planificação, ação e reflexão, visando uma panóplia de oportunidades de aprendizagens autênticas e flexíveis, adequadas às necessidades e interesses das crianças/alunos.

Para uma ação com sucesso em cada contexto de ensino, os conhecimentos teóricos adquiridos na licenciatura em Educação Básica bem como no 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciaram-se fulcrais em cada intervenção, contribuindo para uma prática coesa e rica em oportunidades de aprendizagens significativas. Com similar importância, as planificações diárias e os instrumentos e técnicas de recolha de dados foram indispensáveis para a adoção de estratégias adequadas a cada situação educativa.

Procurei promover espaços educativos harmoniosos, seguros e apelativos ao desenvolvimento holístico da criança/aluno, bem como atividades diversas, integradas e estimulantes, fomentando o interesse e motivação intrínseca de cada criança/aluno para a aprendizagem. De facto, as atividades lúdicas e a utilização de materiais manipuláveis e diversos, resultaram numa mais valia para a aprendizagem e revisão de conteúdos que se consideravam mais complexos, estimulando a participação ativa de todos, contribuindo de forma profícua para a formação pessoal e social de cada um.

Em suma, a realização das práticas pedagógicas bem como do presente relatório final, permitiu-me analisar e refletir sobre as minhas ações, tomando consciência para futuras práticas cada vez mais ricas, adotando novas estratégias e métodos de ensino adequados a cada criança/aluno, visando uma participação ativa na construção do próprio conhecimento.



## REFERÊNCIAS

---

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (DEB).
- Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In Conselho Nacional de Educação (org.) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91 – 109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.<sup>a</sup> Ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora de mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Allué, J. (2000). *Jogos para crianças. Jogos para o Verão*. (vol.2). Lisboa. Marina Editores.
- Alsina, A. (2004). *O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto. Porto Editora.
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação Direção Regional da Educação e Formação.
- Amado, J. (2007). *Universo dos Brinquedos Populares* (2<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Quarteto.
- Amado, J. (coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Angotti, M. (1994). *O Trabalho Docente na Pré-Escola: Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Arends, R. (2007). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

- Bassan, V. (1978). *Como interessar a criança*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: ASA.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Brazão, P. (2007). O Diário do Diário Etnográfico. In J. Sousa & C. Fino (orgs.). *A Escola sob Suspeita* (289-307). Porto: ASA Editores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português - Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cachapuz, A. (2009). Questões e razões: Melhorar o ensino das ciências. *Noesis*, Julho/Setembro, 26-29.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico. Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, C. & César, M. (2001). Interações entre pares e Estatística: Contributos para o estudo do conhecimento instrumental e relacional. *Quadrante*, 10 (1), 3-31.
- Castro, R., Melo, M. & Silveiras, E. (2003). *O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um Modelo Ampliado de Intervenção*. Acedido a 13 de outubro de 2018, disponível em <http://www.redalyc.org:9081/html/188/18816211/>.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Condessa, I. C. (2009). *(Re)aprender a brincar*. Ponta delgada: Nova gráfica, Lda.

- Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. (2.<sup>a</sup> Ed.). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Craveiro, C. (1998). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Identidade Profissional de Educadores de Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Díaz-Agudo, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Dohme, V. (2011). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Dolto, F. (1999). *As Etapas da Infância*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Depondt, L., Kog, M., Moons, J. (2004). *Uma caixa cheia de emoções: manual*. Lisboa: Estúdio Didáctico.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Fazenda, I. (1994). (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Papirus.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida* (1<sup>a</sup> edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, P. F. P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo. *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Figueira, M. (1998). *Ser educador na creche*. Cadernos de Educação de Infância, 48, pp. 69-70.

- Fino, C. N. (2008). *A Etnografia enquanto Método: Um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Acedido a 9 de setembro de 2018, disponível em <https://goo.gl/2LtaHC>.
- Fonseca, J. (2013). A Investigação-Ação como Abordagem ao Currículo: Questões Metodológicas e Éticas. In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (org.) (2013). *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 73 – 86). Coimbra: Edições Almedina.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação, Teoria, Perspectivas e Práticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Fourez, G. (coord.) (2002). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- França, A. & Mendes, G. (2008). O Educador Construtor do Currículo. In A. Mendonça & A. V. Bento (orgs.) (2008). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 81 – 89). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Godinho, M. L. (2005). As orientações curriculares para a educação pré-escolar. Um quadro de referência para todos os educadores?. In C. Leite, *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI* (pp. 33 – 50). Porto: Porto Editora.
- Gomes, A., Fernandes, A., Cavacas, F., Gonçalves, J., Gonçalves, M., Ribeiro, M. A., Canelas, M. C. & Grilo, M. J. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa*. I Vol., 1.º Nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância, nº90. Lisboa: APEI.
- Gomes, H. M. L. (2006). *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos. Conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopy.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). Relato de Experiências no 1.º Ciclo. In Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (pp. 23 – 40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Guimarães, S. R. & Boruchovitch, E. (2004). *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Psicologia: Reflexão e Crítica. 17(2), pp. 143-150.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., Banett, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2000). *Workshop vivencial para pais e filhos- A importância da criatividade*. Cadernos de Educação de Infância, 88, (pp. 41-46).
- Horn, M. D. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.
- Jares, X. (2002). *Educação e Conflito – Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições ASA.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodek, *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 41 – 62). Porto: Porto Editora.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias: Série pesquisa em educação*. (vol.9). Brasília: Liber Livro.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leon, M. & Zawojewski, J. (1991). Use of the Arithmetic Mean: Na Investigation of Four Properties Issues and Preliminary Results. *Proceeding of the third International Conference on Teaching Statistics* (pp. 302-306). Voorburg: International.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2000). *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Loyola.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Loureiro, I. (2004). A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*. Lisboa. ISSN 0870-9025. Vol. 22; nº2. (julho/dezembro, 2004),p. 43-55.
- Lourenço, O. (1999). *Educar crianças hoje para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. F. L. (2011). *O currículo nacional de Geografia do ensino básico. Da concepção e do prescrito à configuração do vivido*. Porto: FPU.
- Martins, R. (2009). *O Movimento da Escola Moderna*. Acedido a 6 de outubro de 2018, disponível em <http://educacaodeinfancia.com/o-movimento-da-escola-moderna/>.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Marques, T. P. (2011). *Clínica da Infância- Conselhos Práticos de Psicologia Infantil*. Alfragide : OficIna do Livro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayor, F. (1994). *Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e da Ciência de Espanha. Acedido a 25 de setembro de 2018, disponível em [http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf).
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos De Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Miranda, S. (2001). *No fascínio do jogo, a alegria de aprender*. In Linhas Críticas, vol.8, nº 14. Brasília: Universidade Católica.
- Molina, M. J. (2015). *Socorro, sou professor!* (3.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Bookout.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). Introdução: um diálogo impossível. In C. Montandon, & P. Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores: um diálogo impossível?* (pp. 1-11). Oeiras: Celta Editora.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. (2000). Para inovação das práticas supervisionadas – um programa de formadores de supervisores pela investigação acção. In M. Roldão (org.), *Inovação, curricular e formação*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Mundos de Vida (2012). *Dia Nacional do Pijama*. Acedido a 22 de março de 2018, disponível em <https://goo.gl/uUSh2e>.
- Neto, C. (1997). Jogo & Desenvolvimento da Criança. In C. Neto, *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.

- Neto, C. (2004). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. Lisboa: Edições FMH.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho, J. & Oliveira, A. (1996) *Psicologia da Educação na Escola*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Educação PréEscolar: A Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Coleção: Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores.
- Oliveira-Formosinho. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *A Escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Pereira, B. & Pinto, A. P. (2001). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para prevenir*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- PEREIRA, L. A. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (Eds.). (2006). *Interdisciplinaridade – Antologia*. (1ª Edição). Porto: Campo das Letras – Editores. S.A.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Revista Brasileira de Educação, (17), 593-607.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas Notícias e as Más Notícias. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular*. Revista de Educação, vol. IX, (1), 81-89.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ruivo, J. (2012). *O Desencanto dos Professores*. Lisboa: RJV Editores.
- Sá, J. (1994). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.

- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar Ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora: Porto.
- Sacristán, J. C. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação (vol. 5). Acedido a 3 de novembro de 2018, disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Santos, E., Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*. 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa, Cáceres. Acedido a 15 de novembro de 2018, disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/153403152.pdf>.
- Santos, M. S. (2010). *A Interdisciplinaridade na Educação Infantil*. Alta Floresta: Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena. Acedido a 18 de dezembro de 2018, disponível em: [http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia\\_20140227105041.pdf](http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20140227105041.pdf).
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A Mudança na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Sena, J. (1999). *Escola e família: educar, um projecto comum*. Braga: Editorial A. O.
- 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 interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (org.), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Silver, H. F., Strong, R. W. & Perini, M. J. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, A. (1990). *A Investigação-Ação: Natureza e Validade*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXIV, 39-51.

- Smole, K. S., Diniz, M. I. & Cândido, P. (2000). *Brincadeiras infantis nas aulas de matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. (vol.1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Acedido a 7 de novembro de 2018, disponível em: [http://faadsaze.googlepages.com/Investigao-Aco\\_faadsaze.pdf](http://faadsaze.googlepages.com/Investigao-Aco_faadsaze.pdf)
- Tomlinson, C. A. & Susan. D. A. (2002). *Liderar Projectos de diferenciação pedagógica*. Porto : Edições ASA.
- Trindade, R. (2012). *O movimento da educação ova e a reinvenção da escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: U. Porto Editorial.
- Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se procura*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Weigel, A. (1988). *Brincando de Música: Experiência com Sons, Ritmos, Músicas e movimentos na Pré-Escola*. Porto Alegre: Kuarup.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica na Educação Infantil*. Porto: Edições ASA
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M.A. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (3ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.ª Ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: FPCEUL, Educa.



## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

---

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

Decreto-Lei N.º 91/2013, de 10 de julho. *Diário da República N.º 131 – I Série*. Ministério da  
Educação.

Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República N.º 129 – I Série*. Ministério da  
Educação.

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

Lei N.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237 – I Série*. Assembleia da  
República.

