



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Eleonora Patrícia Sousa Moreira
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2016

Rel
R

T/14
37
HOR. Rel
+ CD-R
Ex. 1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Eleonora Patrícia Sousa Moreira
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADORA
Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia



Faculdade de Ciências Sociais

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

Ano Letivo – 2015/2016

Eleonora Patrícia Sousa Moreira

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal, maio de 2016

*Every story has an end.
But in life, every ending is just a new beginning.*
(Uptown Girls films, 2003)

Agradecimentos

A elaboração deste relatório simboliza o alcance de um objetivo de vida muito almejado. Desde cedo sempre fui questionada acerca das minhas ambições profissionais e do que me recordo e pelas informações transmitidas por familiares, ser docente era um sonho que hoje está mais perto de ser concretizado. Esse desejo foi um dos motivos pelo qual desafiei a mim mesma para ingressar neste curso e reunir esforços para os demais afazeres que os ciclos de estudo solicitavam. Porém, não foi um percurso solitário, muitos foram os intervenientes, os pilares que sustentaram e aumentaram as minhas motivações para continuar na jornada académica. Por isso, quero deixar um agradecimento especial a cada um deles:

Aos meus pais por ajudarem-me e estarem sempre presentes, pelo amor incondicional verificado pelos simples gestos diários muito emotivos, os abraços e os beijinhos muito calorosos, que me cediam energia suficiente para enfrentar com mais força os obstáculos encontrados. Pelo apoio constante quando eu menos estava disposta para continuar o meu percurso académico, por aturarem as minhas “birras” um tanto fúteis mas que para mim na altura faziam imenso sentido.

À minha irmã, a minha ídolo, uma pessoa que eu tanto desejava seguir, pela sua garra e determinação em tudo o que se propõe realizar/fazer. Sem dúvida foste a minha grande inspiração nesta longa caminhada, pois mesmo não tendo tantas das tuas preocupações e trabalhos académicos, sempre ouvias as minhas controvérsias, angústias e desesperos. Não me vou esquecer das noites que ficávamos lado a lado a nos apoiar mutuamente, derrubando o imenso cansaço que tínhamos e dando-nos energias, mutuamente, para finalizar tudo o que propúnhamos fazer.

Às minhas colegas Carolina Gomes, Sandra Caires, Cláudia Henriques, Cátia Ferro, Bárbara Sousa, Iolanda Vieira, Sara Ferreira e Flávia Soares que, em diferentes momentos da minha caminhada, a marcaram. Mostraram-me que o percurso académico se fortifica com a amizade, companheirismo, partilha de saberes e cooperação.

Às cooperantes, Educadora Jovita Carvalho e Professora Paula Fernandes, por terem-me recebido de “braços abertos” nas vossas salas e pelo apoio, sabedoria e partilha de conhecimento, que enriqueceram a minha bagagem académica.

Aos meus meninos da sala dos 4 Anos e da turma 4.º A que deixaram um grande sentimento de saudade pelas demonstrações afetivas diárias, pelas gargalhadas, pela alegria contagiante, pelos elogios e pela vontade inata de quererem aprender constantemente.

À minha orientadora Doutora Maria Fernanda Gouveia, pela partilha de saberes científicos, incentivo, apoio e por nunca ter duvidado das minhas capacidades, quer ao longo da minha intervenção pedagógica na vertente 1.º Ciclo do Ensino Básico, quer na redação deste relatório.

À professora Doutora Gorete Pereira, orientadora do estágio pedagógico, pelo acompanhamento e apoio cedido ao longo da minha prática na valência da Educação Pré-Escolar.

A todos os professores, no geral, que partilharam os seus conhecimentos científicos.

Obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório comporta uma coletânea de descrições da *praxis*, contempladas por introspeções à luz das teorias estudadas ao longo da minha formação acadêmica. Por outro lado, apresenta como principal propósito refletir acerca da minha intervenção pedagógica e dar a conhecer os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a minha atuação em contexto Pré-Escolar, no Infantário “O Girassol”, e 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira. A articulação entre a teoria e prática decorre da profissão docente solicitar uma formação contínua, uma busca constante na procura de respostas que viabilizem uma melhoria na sua atuação e adequação face aos interesses e necessidades apresentadas pelo grupo de crianças/alunos com que interagem. Desta forma, o profissional, como investigador e reflexivo, deve considerar a metodologia de investigação-ação como basilar ao longo de todo o desenvolvimento do estágio pedagógico. Através da observação participante e do contato com os alunos emergiu a necessidade de promover estratégias de intervenção que contribuíssem para a disciplina, que compilou na seguinte questão: “Como desenvolver comportamentos adequados neste grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade?”. Quanto à valência de Pré-Escolar, com base nas mesmas técnicas de recolha de dados, surgiu uma problemática semelhante, com vista na melhoria de comportamentos sociomorais, porém, articulada com os princípios da pedagogia de projeto, desenvolvendo-se uma pergunta de investigação em torno dessa metodologia: “Como a pedagogia de projeto contribui para o maior envolvimento das crianças da sala dos 4 Anos no seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que fomenta comportamentos adequados?”. Para responder a essas perguntas, no decurso do estágio pedagógico foram utilizadas diversos princípios metodológicos, nomeadamente o trabalho cooperativo, introdução de jogos pedagógicos, o trabalho de projeto, acompanhadas pelo reforço positivo, quer a nível de expressões verbais positivas, quer a nível de recompensas.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Crianças; Investigação-Ação; Disciplina; Pedagogia de Projeto;

Abstract

The present Master's report contains a collection of descriptions of the pedagogical practice, contemplated by insights based on the theories studied throughout my academic education. On the other hand, the main purpose is to reflect about my pedagogical intervention and get to know the theoretical and methodical principles which guided my actuation in the Pre-school and 1st Cycle of Basic School contexts, more specifically in the kinder school "O Girassol" and the Basic School of 1st Cycle with Pre-School of Ladeira. The relationship between the practice and theory happens because the educator/teacher profession provides a continuous training, searching for answers which provide the improvement of their actuation and suitability to the interests and needs presented by the group of children/students that they interact. Therefore, the professional, as an investigator and reflexive, should considerate the methodology of the research-action as fundamental during all the development of the pedagogical internship. Throughout the participant observation and the contact with students, it emerged a necessity to promote strategies of intervention that contribute for the discipline, which compiled in the next question: "How to develop adequate behaviours on this group of the 4th School Year?" In regards to the Pre-School, based on the same data collection techniques, it occurred the similar problem with the purpose to improve the socio-moral behaviour, however, combined with the principles of the project pedagogy, developing a question of research around this methodology: "How the project pedagogy contributes to the greater involvement of the 4 years room children in their learning process and at the same time it promotes appropriate behaviours?". To answer these questions, during the pedagogical internship it has been used several methodological principles such as cooperative work, introduction of educational games, project work, accompanied by positive reinforcement, both in terms of positive verbal expressions and rewards.

Keywords: Children; Pre-school Education; 1st cycle of basic school; Research-Action; Discipline; Project pedagogy;

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	XI
Lista de Siglas	XV
Índice de Gráficos	XVII
Índice de Quadros	XIX
Índice de Figuras	XXI
Índice de conteúdos do CD-ROM	XXV
Introdução	1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

CAPÍTULO I – Processo Construtivo da Identidade Docente	7
1.1. Identidade Docente	7
1.2. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.3. Qualidade na Educação: como promovê-la?	12
1.3.1. A Urgência de uma Prática Reflexiva	14
1.3.2. Contributos de uma Prática Investigadora	15
CAPÍTULO II – Desafios entre a Gestão Curricular, a Ação Educativa e as Interações Sociomorais Pedagógicas	17
2.1. Currículo	17
2.1.1. Currículo do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.1.2. Articulação pedagógica entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
2.2. Planificação: um elemento norteador da intervenção pedagógica	24
2.3. Avaliação: um instrumento de regulação de boas práticas educativas e de aprendizagem?	26
2.4. Correlação entre os Agentes Educativos e o Desenvolvimento Sociomoral	30
2.4.1. A Indisciplina: conceito, implicações e causas no contexto educacional	30
2.4.2. Relação entre a Família e o Contexto Educacional: uma mútua cooperação potencializadora de um bom ambiente de aprendizagem	33
2.4.3. A Voz da Criança: uma pedagogia de participação favorável ao desenvolvimento sociomoral	35

CAPÍTULO III – Princípios Orientadores da Ação Pedagógica _____	37
3.1.O Construtivismo e o Socioconstrutivismo _____	37
3.2.Diferenciação Pedagógica _____	40
3.3.Trabalho de Projeto _____	43
3.4.Aprendizagem Cooperativa _____	47
3.5.A Aprendizagem pela Ação _____	49
3.6.O Jogo Pedagógico: uma estratégia lúdica de aprendizagem _____	50
3.7.Materiais Didáticos: facilitadores do processo de aprendizagem _____	52
3.8.A Importância das Ciências _____	53
3.9.Contributos da Literatura para a Infância _____	55
3.10.A Implicação das Expressões no Desenvolvimento Global da Criança _____	56
CAPÍTULO IV – A Investigação-Ação como Metodologia Basilar da Prática Pedagógica _____	59
4.1.Conceito de Investigação-Ação _____	59
4.2.Fases da Investigação-Ação _____	61
4.3.Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados _____	63
4.4.Métodos de Análise de Dados _____	66
4.5.Possibilidades e Limites da Investigação-Ação _____	67
<u>PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO</u>	
CAPÍTULO V – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar _____	71
5.1.Contextualização do Ambiente Educativo _____	72
5.1.1.Meio Envolve: freguesia de São Martinho _____	72
5.1.2.Infantário “O Girassol” _____	74
5.1.3.Sala dos 4 Anos _____	80
5.1.4.Grupo de Crianças da Sala dos 4 Anos _____	88
5.2.Intervenção Pedagógica com o Grupo da Sala dos 4 Anos: algumas atividades _____	96
5.3.Pedagogia de Projeto (Projeto de Investigação-Ação) _____	115
5.4.Intervenção com a Comunidade _____	127
5.5.Avaliação do Grupo de Crianças da Sala dos 4 Anos _____	129
5.6.Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar _____	132
CAPÍTULO VI– Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico _____	137
6.1.Contextualização do Ambiente Educativo _____	137
6.1.1.Meio Envolve: freguesia de Santo António _____	138

6.1.2.A EB1/PE da Ladeira _____	140
6.1.3.Sala da Turma do 4.ºA _____	143
6.1.4.Turma _____	146
6.2.Intervenção Pedagógica com os Alunos do 4.ºA: algumas atividades _____	153
6.3.Promoção de Comportamentos Assertivos na Sala de Aula (Projeto de Investigação-Ação) _____	171
6.4.Intervenção com a Comunidade _____	176
6.5.Avaliação das aprendizagens da Turma do 4.ºA _____	180
6.6.Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico _____	183
Considerações Finais _____	187
Referências _____	189
Legislação Consultada _____	201

Lista de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

PE – Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MA – Metas de Aprendizagem

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

DEB – Departamento de Educação Básica

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCG – Projeto Curricular de Escola

RAM – Região Autónoma da Madeira

PIA – Processo Individual da Criança

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Distribuição do grupo de crianças conforme o género.....	88
Gráfico 2- Faixa Etária dos Pais.....	93
Gráfico 3- Habilitações Académicas dos Pais.....	94
Gráfico 4- Situação Profissional dos Pais.....	95
Gráfico 5 – Avaliação Final do nível geral de bem-estar emocional.	131
Gráfico 6 – Avaliação Final do nível de implicação.	131
Gráfico 7- Género dos alunos.....	146
Gráfico 8- Dados referentes ao apoio social escolar.	147
Gráfico 9- Idades dos pais do 4.ºA.....	150
Gráfico 10- Habilitações Académicas dos Pais do 4.ºA.....	151
Gráfico 11 – Situação Profissional dos Pais do 4.ºA.....	152

Índice de Quadros

Quadro 1. Recursos Humanos do Infantário “O Girassol” no ano letivo 2013/2014. ...	76
Quadro 2 - Metas de Aprendizagem do ano letivo 2014/2015, referentes à Expressão Plástica.....	80
Quadro 3- As diversas áreas que o espaço educacional (sala dos 4 Anos) envolve.	84
Quadro 4 – Rotina Diária.	86
Quadro 5- Horário da Oferta Educativa.	87
Quadro 6- Caraterização Geral do Grupo consoante as áreas de conteúdo e domínios das OCEPE.	89
Quadro 7 - Caraterização individual das crianças.	91
Quadro 8- Profissões dos Pais da Sala dos quatro anos.	95
Quadro 9 – Missão, princípios e valores pretendidos.	142
Quadro 10- Horário semanal do 4.ºA.	145
Quadro 11- Caraterização individual dos alunos.	148
Quadro 12- Profissões dos Pais do 4.ºA.	151
Quadro 13- Incidentes Críticos (alguns casos).....	152
Quadro 14 – Regras ditas pelos alunos.	172
Quadro 15- Recompensas sugeridas pelos alunos e os respetivos créditos.	173
Quadro 16 – Exemplos de desabafos dos alunos.	175

Índice de Figuras

Fig. 1- Dinâmica do processo de construção da identidade docente.....	8
Fig. 2 – Perguntas essenciais na elaboração da planificação.....	26
Fig. 3- Estrutura da relação pedagógica.	32
Fig. 4 – Procedimentos adotados pelo investigador no processo de I-A.....	61
Fig. 5- Freguesia de Santo António, destacada com a cor encarnada.	72
Fig. 6- Delimitação, a vermelho, da área da instituição e vista da entrada de acesso....	75
Fig. 7- Espaço exterior.	76
Fig. 8- Salão.	77
Fig. 9- Refeitório.	78
Fig. 10- Placard com trabalhos realizados pelas crianças.	78
Fig. 11- Casa de banho.	79
Fig. 12- Planta tridimensional da sala, vista de cima.	81
Fig. 13- Planta tridimensional da sala, vista da lateral.	81
Fig. 14- Quadros dispostos na sala dos quatro anos.....	83
Fig. 15- Cartões alusivos à área do jogo.	83
Fig. 16 – Disposição das camas na sala dos quatro anos.	84
Fig. 17- Área do Tapete.....	84
Fig. 18- Área do Jogo Simbólico.	84
Fig. 19- Área da Garagem.	85
Fig. 20- Área dos Jogos.....	85
Fig. 21- Área da Biblioteca.	85
Fig. 22- Área das Artes.....	85
Fig. 23 – Elaboração do cartaz: “Que atividades desenvolvo com a minha mãe?” 98	98
Fig. 24- Cartaz: “Que atividades desenvolvo com a minha mãe?” 99	99
Fig. 25- Desenho da criança NF, com o respetivo texto pronunciado oralmente. 100	100
Fig. 26- Suportes de fotografias e postais. 101	101
Fig. 27- Friso cronológico “A minha família”. 103	103
Fig. 28- Apresentação do flanelógrafo. 106	106
Fig. 29- Flanelógrafo identificado com a personagem principal..... 108	108
Fig. 30- Conto da história..... 108	108
Fig. 31- Exploração das diferentes texturas e reconstrução da história. 109	109
Fig. 32- Atribuição das personagens e dos respetivos acessórios. 111	111

Fig. 33- Representação corporal e sombras chinesas.....	112
Fig. 34- Coreografia da canção “Canção da Amizade”.....	113
Fig. 35- Capa do livro de projeto, com a respetiva identificação do tema.....	116
Fig. 36- Conhecimentos prévios sobre o arco-íris.....	117
Fig. 37- Questões feitas pelas crianças.....	117
Fig. 38 – Meios de obtenção de informação.	118
Fig. 39- Arco-íris elaborado com impressões digitais das crianças.	119
Fig. 40- Atividade dos movimentos da canção “PLIM, PLIM, PLIM”.	120
Fig. 41 – Mistura de cores e confeção da massa de cor.	121
Fig. 42- Modelação ao ar livre.	123
Fig. 43- Elaboração do quadro das cores.	123
Fig. 44- Registo da Previsão dos Resultados.	124
Fig. 45- Etapas do desenvolvimento da experiência.	125
Fig. 46 – Jogo de Correspondência.	126
Fig. 47- Divulgação do projeto e de outros trabalhos à comunidade educativa.....	127
Fig. 48- Registos da apresentação de coreografias do grupo “Dançando com a Diferença”.	128
Fig. 49 – Atividades desenvolvidas no Dia da Família.....	128
Fig. 50 – Atividades desenvolvidas no Dia da Criança.....	129
Fig. 51 – Freguesia de Santo António, destacada com a cor encarnada.....	138
Fig. 52 – Delimitação da instituição e vista da entrada de acesso à escola EB1/PE da Ladeira.....	140
Fig. 53 – Campo polidesportivo da EB1/PE da Ladeira.	141
Fig. 54- Planta tridimensional da Sala do 4.º A, vista de cima.	144
Fig. 55 – Planta tridimensional da Sala do 4.º A, vista da lateral.	144
Fig. 56- Dominó da multiplicação.....	156
Fig. 57- Enfeito da árvore com os caligramas.....	158
Fig. 58- Etapas de construção do friso cronológico da História de Portugal.....	161
Fig. 59 – Quadro com as representações das frações analisadas.....	163
Fig. 60 – Multibásico.	164
Fig. 61- Exploração do material Multibásico, através da resolução de uma ficha de atividades.....	165
Fig. 62- Caderno das invenções de palavras complexas.	166

Fig. 63- Construção dos quadros de palavras complexas formadas por sufixação ou prefixação.	167
Fig. 64- Imagem de apresentação do site alusivo à História de Portugal.....	169
Fig. 65- Quadro de Regras.	172
Fig. 66- Quadro de Recompensas.....	173
Fig. 67- Quadro de Créditos.	174
Fig. 68 – Exemplo de um registo semanal dos créditos.	174
Fig. 69- Caixa dos desabafos.....	175
Fig. 70 – Cartões com a identificação das tarefas, uma estratégia de aprendizagem cooperativa.....	176
Fig. 71- Pintura e exposição do elemento decorativo (céu estrelado).	177
Fig. 72- Guião da Visita de Estudo (destinada ao aluno).	178
Fig. 73 – Poster de Natal e Final de Ano.	179
Fig. 74- Hora do conto na sala de leitura infantojuvenil.	180

Índice de conteúdos do CD-ROM

PASTA 1

Relatório de Estágio (versão digital)

PASTA 2

Apêndice A – Planificações Semanais da Educação Pré-Escolar

Apêndice B – Diário de Bordo da Educação Pré-Escolar

Apêndice C – Planificações Semanais do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice D – Diário de Bordo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice E – Tabelas de Avaliação da Educação Pré-Escolar

Apêndice F – Fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (1g e 2g)

Apêndice G – Tabelas de Avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice H – Tabelas de Avaliação preenchidas pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice I – Tabela dos Incidentes Críticos evidenciados no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice J – Tabelas de registo dos créditos, utilizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice K – Autorizações para a recolha de registos fotográficos na Educação Pré-Escolar

Apêndice L – Autorizações para a recolha de registos fotográficos no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O hodierno relatório surge na sequência do processo de formação académica e é caracterizado como uma etapa final para a obtenção do grau de Mestre relativo ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todo o desenvolvimento e a organização deste trabalho decorreram da intervenção pedagógica exercida nas duas valências descritas na nomenclatura do ciclo de estudos anteriormente expresso.

Desta forma, para iniciar este relatório preconizei todos os dados recolhidos aquando dos estágios pedagógicos, nomeadamente os registos diários (diários de bordo, fotografias, tabelas de apontamentos rápidos, entre outros) e as reflexões com base em pressupostos teóricos, de modo a estruturar e a estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, ou seja, dar a conhecer os desígnios de diferentes teorias e autores que orientaram a minha atuação na vertente prática.

A prática pedagógica descrita neste documento ocorreu, primeiramente, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, localizada na freguesia de Santo António, mais especificamente na turma do 4.ºA e, posteriormente, no Infantário “O Girassol”, posicionado no Bairro da Nazaré, freguesia de São Martinho, na sala dos quatro anos. Numa análise mais abrangente, ambos os estabelecimentos situam-se no concelho do Funchal. Ressalva-se que apesar da ordem dos estágios terem sido como supracitado, optou-se por, na estruturação do relatório, apresenta-los de forma inversa, uma vez que a Educação Pré-Escolar antecede o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne à ordenação do relatório, esta foi pensada com o propósito do leitor conseguir fazer uma analogia entre os conhecimentos científicos e a ação pedagógica, por isso a teoria apresentada em primeiro lugar fundamenta toda a prática redigida na segunda parte.

O primeiro capítulo abarca uma análise teórica acerca do processo construtivo da identidade docente. Desta forma, evidencio diversos tópicos que contribuem para o esclarecimento desse processo, como a identidade docente, o perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a importância de promover a qualidade na educação, considerando a prática reflexiva e a investigadora, como atitudes que contribuem para essa eficácia.

O segundo capítulo, denominado por desafios entre a gestão curricular, a ação educativa e as interações sociomorais pedagógicas, comporta, no primeiro tópico, a

definição do currículo que é especificado, posteriormente, na vertente Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Termino o primeiro ponto com a articulação entre essas valências. Posteriormente, abordo a importância do ato de planear, enquanto primeiro passo do caminho interventivo, assim como do instrumento de regulação de boas práticas educativas, a avaliação. Em último lugar, faço referência à correlação entre os agentes educativos e o desenvolvimento sociomoral, dando a conhecer o conceito, implicações e causas da indisciplina. Por outro lado, revelo os contributos da relação entre família e o contexto educacional e da voz da criança, favoráveis a uma prática pedagógica de qualidade e à minimização das condutas negativas dos educados.

O terceiro capítulo destina-se a uma abordagem teórica dos distintos princípios adotados em ambas as valências de educação. Assim, inicia-se com os fundamentos teóricos do construtivismo e socioconstrutivismo, cujas diretrizes assentam no papel ativo da criança, o que vai ao encontro do modelo pedagógico em vigor. No seguimento, abordo a diferenciação pedagógica, o trabalho de projeto, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem pela ação, os contributos do jogo, os materiais didáticos como facilitadores do processo de aprendizagem, a importância da ciência e da literatura infantil e a implicação das Expressões no desenvolvimento integral da criança.

O quarto capítulo, referente ainda à componente teórica, contempla uma abordagem acerca da metodologia de Investigação-Ação, visto que, foi um processo de investigação adotado ao longo de ambas as valências de estágio pedagógico, pelas suas potencialidades reflexiva e investigativa. Assim, no decurso do capítulo faz-se uma análise acerca da definição da metodologia, bem como das fases, técnicas, instrumentos considerados na vertente prática, os métodos de análise de dados assim como das possibilidades e limites que esse processo de investigação acarreta.

O quinto e o sexto capítulo, enquadrados na parte prática do relatório, incorporam a ação pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Dentro de cada capítulo são evidenciadas contextualizações do ambiente educativo, mais propriamente, do meio envolvente dos estabelecimentos educativos, assim como dos próprios, das salas onde ocorreu a intervenção pedagógica e das crianças com as quais contatei. Posteriormente, explana-se as atividades realizadas com os educandos, inclusive as estabelecidas no âmbito da investigação-ação, e com a comunidade educativa. Apresenta-se, no seguimento de cada capítulo, a avaliação dos aprendizes e uma reflexão crítica sobre todo o contexto de estágio.

Findo o relatório com as considerações finais, debruçando-me de forma crítica e reflexiva acerca das vivências e aprendizagens que contribuíram de forma muito significativa para a minha formação docente.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

CAPÍTULO I – Processo Construtivo da Identidade Docente

A construção da identidade docente caracteriza-se por ser um processo contínuo e influenciado pelas situações e experiências vivenciadas pelo sujeito em contexto educacional. Além disso, a personalidade articulada com as opções educativas e ambições do profissional contribuem para a edificação da profissionalidade docente. Portanto, torna-se importante que o docente considere as exigências da atualidade, ou seja, as necessidades da sociedade, de modo a desenvolver a sua prática adequadamente.

Desta forma, inicio o capítulo com a identidade e o perfil de cada docente, tendo em conta a valência em que exerce, ou seja, o Educador de Infância (EI) e o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Posteriormente, abordo a questão da qualidade na educação, evidenciando tópicos influentes, como a urgência de uma prática reflexiva e os contributos de uma prática investigadora.

Tendo em conta os vários temas selecionados, em consonância com o estágio pedagógico desenvolvido, que possibilitaram uma ação refletida e consciente, evidencio alguns documentos suportes legislativos e norteadores do percurso da prática docente.

1.1. Identidade Docente

A identidade, apontada por Fino e Sousa (2003), designa uma problemática de cariz pessoal, que só adquire significado no confronto das imagens que o sujeito concebe sobre si assim como através das relações que radica com o outro, permitindo entendê-lo e averiguar as características que o distinguem.

Os mesmos autores indicam que o poder se alicerça à identidade, na medida em que requer uma vivência fortificada, onde a diferença é notória. Para tal, o individuo deve ter consciência dos desafios da evocação da sua existência, que passam pelo processo de negociação e de conflito, em que a autodeterminação da identidade é alcançada pela luta desse objetivo.

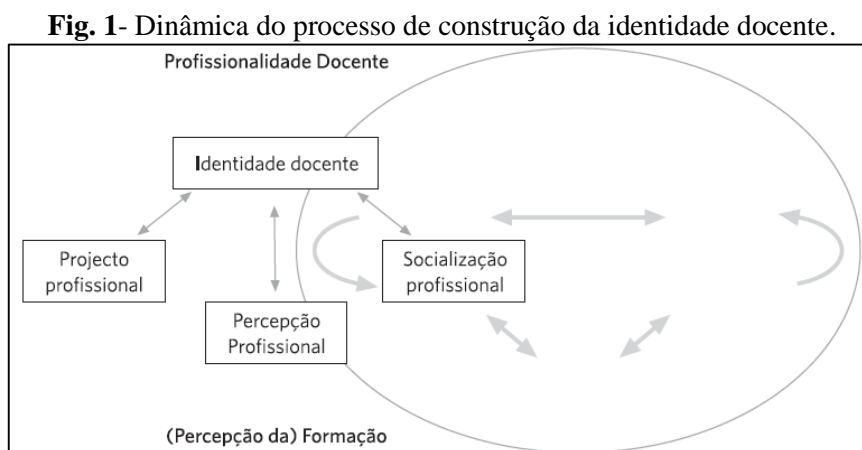
Agora, relativamente à identidade docente, trata-se de uma identidade social singular, própria de um campo institucional especializado, envolvendo determinados conhecimentos profissionais (Fino & Sousa, 2003). Nesta lógica de ideias, Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes e Pedro (2011) abordam a questão das perceções da

identidade como “(...) fruto de um processo permanente e constante de (re)elaboração, cujas conclusões não estão previamente definidas, não se tratando, por isso, de um processo linear – resultam de uma interação tensional marcada por incertezas e contradições, entre dois processos (biográfico e relacional) (...)”, (p.70).

Para Meirinhos (2006) a identidade profissional reafirma-se no percurso do desenvolvimento profissional que carece da consciencialização do perfil do docente em articulação com a melhoria das suas competências de desempenho. Desta forma, o desenvolvimento envolve a progressão das capacidades, com vista a amplificar significativamente as ações profissionais. Por isso, Mesquita (2013) realça que o sucesso da profissão docente advém da procura de uma formação constante, deliberada e adquirida em variadas situações da sua vida profissional.

Nascimento (2007) caracteriza a identidade docente como uma dinâmica interminável de relações sociais diversas, que assume o projeto de vida anterior, designado por Meirinhos (2006), a nível da conquista de saberes profissionais para a melhoria da qualidade da sua prática que só terá pleno sentido se for em parceria com a socialização. Assim, é permitido ao docente obter o conhecimento da sua realidade profissional de modo a estruturar as suas ambições profissionais, que vai ao encontro das suas motivações e expetativas perante esse exercício.

Desta forma, Nascimento (2007) afirma que a identidade docente é influenciada por três fatores, o projeto profissional, a perceção profissional e a socialização profissional, como indica o esquema seguinte (figura 1):



Fonte: Nascimento (2007, p.3).

A dinâmica acima exibida, através da figura 1, segundo Nascimento (2007) envolve três dimensões, a motivacional, a representacional e a socioprofissional, que se

relacionam e contribuem para a construção profissional. A dimensão motivacional interliga-se com o projeto profissional, nomeadamente com a seleção da profissão e com as motivações implícitas para exercê-la. A dimensão representacional está vinculada à perceção profissional, especificamente com a conceção do papel e perfil docente, em consonância com a imagem que tem sobre a profissão em si, que pela opção deverá ser positiva, assente no modelo de um docente ideal. Por fim, a dimensão socioprofissional, como o próprio nome indica, remete para o processo de socialização profissional que permite através do contato com terceiros, a identificação de problemáticas que vão aparecendo ao longo da carreira, derivadas das mudanças do sistema educativo.

É perceptível que a compreensão das implicações da identidade seja importante, como refere Roldão (1999), uma vez que a profissão de docente não é exercida facilmente, provocando, de certa forma, algum incómodo decorrente da descaraterização profissional e de alguma falta de cultura profissional própria. São os profissionais que terão de criar e afirmar a sua identidade, sob pena de descaraterização e esvaziamento crescentes. Ou seja, é fulcral que os professores façam uma reflexão profunda e factual sobre o que é ser professor nos nossos dias.

A pertinência da questão de assumir uma identidade, de acordo com Lourenço (2005), deve-se à existência de um amplo grupo profissional, à diversidade dos elementos que o constituem e dos estímulos e exigências colocadas à escola pela sociedade, devido à evolução dos tempos, que dificultam um consenso. Esta dificuldade de afirmação da classe profissional, aliada à desunião existente na mesma, agrava-se por proliferar opiniões por pessoas que não estão habilitadas para tal.

Acrescenta o autor, que a profissão de docente se encontra socialmente exposta, pela sua natureza e pelas conceções já formadas sobre esta pelos seus próprios atores. Se não existir uma identidade comum do que é ser professor, será difícil fomentar o seu valor social, o qual deverá nascer no núcleo da profissão, através de novos comportamentos, dos seus elementos.

Em suma, atendendo às especificidades que a identidade docente abarca, Pardal et al. (2011) referem que é aceitável o fato de haver múltiplas definições para esse conceito, bem como interpretações, determinadas pelos contextos em que emerge, onde são reportadas experiências, expectativas e perceções individuais assumidas pelos profissionais que tendem a nomear esse vocábulo. Assim, para Lourenço (2005), a essência da profissão está na sua função social e nas ações dos seus atores principais que são os docentes, sendo formada através de um processo cultural contínuo de vivências

coletivas. O contexto em que o profissional se encontra, bem como as relações sociais, têm um papel determinante na delimitação de indicadores de profissionalidade docente.

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

Day (2004) alega que a paixão pela profissão docente é um sentimento propício à determinação de objetivos intimamente desejáveis, possibilitando o sucesso do processo de aprendizagem. Trata-se de uma emoção diretamente ligada à eficiência do profissional, onde a sua ação é pensada de forma inteligente, tendo por base princípios e valores. Por outro lado, a criança é assumida enquanto pessoa, para além de aprendente, onde é respeitada e, por isso, motivada a aprender.

A profissão docente, caracterizada por Mesquita (2013), desenvolve-se na união do conhecimento científico com o pedagógico. Por isso, a prática do profissional envolve todo um saber específico que a sustenta. Esse conhecimento alia-se à interação com as crianças, famílias, colegas e toda a comunidade envolvente. Desta forma, torna-se essencial que o docente, além das suas competências específicas, apresente outras, por exemplo de cariz social, para exercer a sua atividade.

Campos (2002) refere que ser docente é descobrir na investigação o conhecimento particular, adequando-o às suas práticas em determinado contexto e/ou situação. Essas práticas, por sua vez, englobam uma componente reflexiva apoiada na investigação. Além da reflexão acerca da sua intervenção, o profissional procura no âmbito da pesquisa científica, elaborar projetos sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Lourenço (2005) acrescenta que a liberdade do docente para gerir a sua maneira de atuar é uma característica da profissão. A reflexividade está interligada com a margem de poder atribuído ao docente, o que permite, a este, a análise e modificação da sua ação de acordo com as suas observações.

Em concordância com a caracterização anterior referente à ação profissional, Roldão (1999) revela que cabe ao docente optar por uma prática inovadora e alternativa dentro das exigências feitas pelo sistema ou pelo ministério, tomando decisões de fundo nos contextos de trabalho, respeitando o enquadramento normativo e orientações da política educativa e curricular mais genéricas.

Relativamente à caracterização específica de cada docente, o professor tem um papel importante nas decisões sobre os conteúdos importantes e as opções curriculares, na gestão de processos e investigação de estratégias de aprendizagem adequadas, na análise e confronto de soluções pedagógicas. Neste sentido, o objetivo principal da atuação do docente prende-se com o desenvolvimento de aprendizagens significativas para todos os educandos. É provavelmente mais gratificante do que se limitar simplesmente a desempenhar a função de utilizador de materiais curriculares, executando planos curriculares rígidos que não podem ser alterados para atingir melhores aprendizagens (Roldão, 1999).

No caso específico do educador, para além do já foi referido, Niza (2007) defende que esse profissional assume um papel fundamental na promoção da organização participada, cooperação, atitudes sociais, críticas e de expressão livre. Para além disso, deve estimular a autonomia e a responsabilidade de cada criança.

Posto isto, saliento que para abordar a questão do Perfil do EI e do Professor do 1.º CEB, não nos poderíamos desfazer dos referenciais expressos em dois Decretos que o esclarece e homologa. Por isso, em primeiro lugar, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, caracteriza os perfis gerais de desempenho profissional do EI e do Professor do 1.º CEB, onde enuncia referenciais comuns ao exercício dos docentes, tendo em conta as diferentes dimensões. A dimensão profissional, social e ética caracteriza a ação docente como promotora de aprendizagens curriculares, que visam uma atuação educativa fundamentada num conhecimento específico proveniente da construção e utilização de variados saberes integrados em prol de ações concretas referentes à prática. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem descreve que o profissional da educação desencadeia aprendizagens com base no currículo, envolvendo princípios metodológicos científicos que permitem obter conhecimentos sobre as áreas curriculares e, por sua vez, estabelecer uma prática pedagógica de qualidade. A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade designa a atividade profissional como uma ação que se preocupa em criar condições propícias à integração das dimensões escolares e da comunidade educativa envolvente. A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida indica que a formação docente é contínua e construída conforme a análise problematizada das necessidades deparadas na prática e posterior investigação.

Quanto ao segundo, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, apresenta o Perfil do EI e do Professor do 1.º CEB, que são expressos em anexo (n.º 1 e 2) e têm a mesma

natureza de perfil geral, “(...) aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil” (pp.5572/5574). Relativamente ao desempenho de cada docente, o EI, com o intuito de promover aprendizagens integradoras, planifica, organiza e avalia o ambiente educativo, assim como desenvolve atividades e projetos curriculares, no âmbito do currículo. Por outro lado, este profissional utiliza os seus saberes e competências no sentido de proporcionar um currículo integrado a nível da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo. Já o professor do 1.ºCEB desenvolve o currículo, tendo em conta os princípios de uma escola inclusiva, mobilizando, tal como o EI, os seus saberes e competências com o intuito de proporcionar aprendizagens adequadas aos educandos. Além disso, é da responsabilidade do docente do 1.ºCEB desenvolver, nos alunos, competências sociais essenciais a uma “cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (anexo n.º, III, p.5574).

Por último, a partir do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, verificam-se as alterações resultantes do processo de Bolonha, nomeadamente, a habilitação para a docência que apenas é concebida a partir da qualificação a partir do mestrado, *a posteriori* à obtenção do grau de licenciado. Esta modificação derivou da intencionalidade de melhorar a qualidade da função docente e educacional.

1.3. Qualidade na Educação: como promovê-la?

O termo qualidade dos processos educativos decorre da preocupação da escola para todos, ou seja, da escola inclusiva (Morgado, 2004).

Portugal (1998) indica que a qualidade do contexto não é uma problemática fácil de compreender, por comportar uma conotação subjetiva, determinada por um valor a alcançar sem variáveis consistentes e explícitas, impossibilitando apurar com precisão a qualidade.

Nessa linha de pensamento, Lowe e Instance (1989) apresentam o conceito de qualidade como ambíguo, por ser influenciado pelos objetivos traçados pela instituição educacional, ou seja, a educação é de qualidade se os resultados finais corresponderem ao pretendido. Esses produtos, normalmente, para Vicente (2004), interligam-se com a capacidade do estabelecimento educacional “satisfazer, antecipar e exceder as

necessidades explícitas bem como as expectativas dos alunos, pais, professores, funcionários e administração, tendo sempre presente a sua missão” (Vicente, 2004, p.142).

Assim, a qualidade está diretamente relacionada com a capacidade de resposta da instituição educacional face às expectativas da sociedade, pelo que cabe ao estabelecimento procurar promover o equilíbrio entre a preocupação com as necessidades apresentadas pela comunidade em redor e a conservação da autonomia criativa da organização e das habilidades dos docentes (Lowe & Instance, 1989).

Em conformidade com essas conotações, Díaz (2003) atribui, ao conceito de qualidade, o termo eficácia, na medida em que ambas as definições dizem respeito à execução dos resultados pretendidos, colocando em evidência os produtos da aprendizagem atingidos no percurso educativo.

Portanto, por tudo o supracitado, a questão da qualidade da educação tem-se revelado uma problemática pertinente a ser debatida pelos profissionais da educação e de ensino, dado que a melhorar não depende apenas de políticas educativas, mas sim implica, para o grupo de pessoas descritas, uma reflexão sobre as práticas e processos de ensino-aprendizagem (Marchão, 2012).

Quanto aos fatores determinantes da qualidade da educação, Lowe e Instance (1989) apresentam diversos, sendo que, um deles remete para a maneira como os programas de estudo são estruturados, planificados, colocados em prática e avaliados, pois pensam que é credível, por diversas vias de aprendizagem, que as crianças aprendem os conteúdos curriculares. Outro, assenta na avaliação, dado que é determinante na compreensão das dificuldades da criança para poder colmatá-las. Os docentes surgem também como uma causa na medida em que as suas competências, métodos e práticas pedagógicas são a condição fulcral no ensino de qualidade. Por outro lado, a organização escolar influencia o bom ensino, visto que salas com numerosas crianças ou instituições com enormes dimensões contrariam esse ensino. Por último, a diversidade de recursos favorece a qualidade do ensino, quer materiais, quer humanos.

Numa perspetiva centrada no docente e na sua gestão de sala de aula, Morgado (2004, p.18) indica várias características que influenciam a prática profissional de qualidade, tais como: possuir uma liderança que seja bem vista na sala de aula assim como no estabelecimento educativo; utilizar dispositivos adequados a um bom processo de ensino-aprendizagem que permitem a definição clara de objetivos, uma organização propícia ao trabalho desenvolvido pelos alunos, atividades de aprendizagens ativas, uma

avaliação centrada na averiguação de “competências cognitivas de ordem superior”, uma relação entre a gestão curricular e o processo educativo e uma disponibilização de vários recursos auxiliares da aprendizagem; preocupar-se com o desenvolvimento de “competências de autonomia e estratégias metacognitivas”; criar um clima escolar favorável à produtividade e ao bom funcionamento; ter “expectativas elevadas face ao desempenho dos alunos”; regular o progresso das aprendizagens dos educandos, de forma oportuna; incentivar o envolvimento parental; entre outras.

No sentido de melhorar a qualidade da aprendizagem, Duarte (2012) alerta para a necessidade de considerarmos a complexidade estrutural, compreensão e originalidade da aprendizagem, uma vez que acredita que os resultados escolares advêm dos saberes alcançados, das interpretações feitas, das perspetivas atingidas e da forma como é aplicado o saber e as motivações intrínsecas para continuar a desenvolvê-lo. Ou seja, os resultados da aprendizagem estão para além da mera classificação. Isto porque exemplifica que podemos conquistar uma classificação elevada, mas por se tratar de uma aprendizagem mal conseguida na sua plenitude, provavelmente será esquecida tempos posteriores ou dificilmente será lembrada.

Dito isto, a grande finalidade de um ensino de qualidade é garantir a formação de cidadãos ativos, capazes de serem autónomos no seu processo de aprendizagem contínuo e integrados na sociedade (Vicente, 2004).

1.3.1. A Urgência de uma Prática Reflexiva

Ser reflexivo, segundo Alarcão (1996), é próprio de qualquer ser humano, por isso não faria qualquer sentido que a formação dos docentes fosse meramente tecnicista. Desta forma, é reconhecida ao sujeito em formação “a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem” (p.175).

Tendo em conta que a reflexão é intrínseca ao docente, Cardório e Simão (2013) apontam que o profissional deve exercer essa prática consciente, individualmente ou de forma coletiva, conforme os seus contextos, ações e teorias. Tal é fundamental, na medida em que as ações pedagógicas são vistas como algo imprevisível e suscetíveis de mudança, em que a reflexão se apresenta como a mais apropriada para entender e enquadrar a alteração. Por isso, “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação,

as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.14).

O docente ocupa um papel importante e ativo na construção e organização do conhecimento pedagógico visto que reflete a articulação do saber científico que o educando deve adquirir com o modo como essa aprendizagem se aciona. É uma meditação que envolve compreender diversos fatores que influenciam diretamente o processo educativo, nomeadamente a instituição escolar e a sociedade em geral (Alarcão, 1996).

A reflexão é denominada como um exercício impulsionador da alteração do comportamento profissional, a nível da tomada de decisões sobre as estratégias a implementar como a gestão curricular. Esta modificação da intervenção profissional implica tempo, já que mudar crenças e saberes não é uma tarefa imediata, pelo que requer experimentação e deliberação acerca dos pressupostos benéficos dos resultados que tem vindo a obter (Cardório e Simão, 2013).

Analisar uma ação, atitude ou um acontecimento, implica fazê-lo a partir de referências que lhes conferem sentido. É assim que se encontra a essência da relação teoria-prática, já que transpomos para a investigação, os conhecimentos adquiridos com a experiência profissional, e os científicos, frutos de um aprofundamento do conhecimento, com repercussões a nível da ação tida posteriormente (Alarcão, 1996).

Por fim, quanto às estratégias de reflexão, para Ludovico (2007), estas podem ser de várias naturezas, destacando a problematização (evidencia a reflexão sobre a ação – o que fiz, porquê e como – favorecendo a conceção da ação do professor), a investigação (abarca a explicação da ação docente, a compreensão dos acontecimentos, o confronto com outros modelos pedagógicos), a procura de soluções e a deliberação e sua avaliação (exige ponderar os efeitos das decisões e a avaliação do sucedido, justificando-a).

1.3.2. Contributos de uma Prática Investigadora

A conceção atual de currículo e de gestão curricular, segundo Alarcão (2001), exige que o docente não desenvolva uma prática em torno do que é prescrito no currículo, mas sim que assuma um papel de decisor face aos contextos que encara na realidade, ou seja, que interprete e reflita sobre as situações que à educação dizem respeito.

Desta forma, a autora acrescenta que o docente, ao encarar a responsabilidade de gestor da prática pedagógica em articulação com o currículo, contribui para a qualidade do ensino e da aprendizagem. A gestão implica a noção de querer conhecer a educação, através de atitudes investigativas. Por sua vez, essas atitudes desencadeiam o desenvolvimento profissional e da instituição escolar.

Cardório e Simão (2013) revelam que o docente deve, na sua prática, ser investigador, recorrendo à metodologia da investigação-ação (I-A), que será, posteriormente abordada no capítulo III. Essa atitude permitirá, ao profissional, compreender, analisar e modificar a sua ação, no sentido de contribuir para uma melhor qualidade educativa, se inovar os contextos educativos, bem como a sua intervenção. Isto porque, ser professor-investigador, para Alarcão (2001), é ter consciência da sua própria profissão, na medida em que, a sua função está diretamente relacionada com a sua investigação. Ou seja, é inaceitável que o profissional da educação não problematize as suas deliberações educativas, principalmente quando lhes é conotado um sentido negativo, como o insucesso dos seus alunos. Perante esta situação é natural, enquanto docente vocacionado, que sugira hipóteses e que reflita, com auxílio de uma revisão do assunto, quais os fatores que poderão originar o fracasso da aprendizagem dos seus educandos.

Um professor-investigador, no seu ofício, deve procurar ampliar as suas competências de forma a “investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente os colegas” (p.24). Essa investigação, por decorrer num contexto próprio, é apenas conhecida, na sua plenitude, pelo profissional que a realiza (Alarcão, 2001).

Finalizando, é certo que ser um docente investigador não é uma tarefa simples, já que para além das horas dedicadas ao tempo de serviço profissional e planeamento das atividades educativas, entre outros afazeres do docente, deverá disponibilizar, sistematicamente, um tempo extra para procurar e recolher informação de modo a contribuir para uma atuação positiva face ao que a educação, hoje em dia, exige. Porém, ressalva-se que é fundamental para o desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO II – Desafios entre a Gestão Curricular, a Ação Educativa e as Interações Sociomorais Pedagógicas

No decorrer deste capítulo será feita uma triangulação entre a gestão curricular, a ação educativa e a indisciplina.

Assim, o currículo surge no início do capítulo, subdividido em dois pontos, a definição de currículo em cada valência, Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º CEB, e a articulação desses ciclos de aprendizagem.

A ação educativa compreende o ato de planejar e de avaliar, possibilitando ao docente gerir adequadamente o currículo em função das características dos educandos. Atendendo a este pressuposto, o segundo tema exposto contempla a importância da planificação, enquanto caminho interventivo, pois designa um plano onde é esboçado, detalhadamente, as intenções pedagógicas. De seguida, aborda-se a questão da avaliação como processo essencial na reflexão do exercício profissional, com intuito de melhorar a qualidade educativa (estratégias e metodologias adotadas) e as aprendizagens das crianças.

Para finalizar, apresento o conceito da indisciplina, assim como as implicações e as causas no contexto educativo. Considerando que um dos fatores da sua emergência poderá ser familiar, debruço-me acerca da parceria família-escola, como prática promotora do sucesso da aprendizagem do discente. No caso das más condutas estarem associadas ao modo como o docente gere o currículo e às suas opções metodológicas na sala educativa, estaremos perante motivos pessoais, nomeadamente motivacionais. Por isso, exponho um tópico sobre a importância da adoção de uma pedagogia de participação, onde a voz da criança é atentamente ouvida e, por sua vez, os seus interesses são apreciados.

2.1. Currículo

Definir o currículo não é uma tarefa simples, pelo que vários autores apresentam conceções variadas. Para Marchão (2012), trata-se de um termo com uma identidade polissémica, sujeita a inúmeras interpretações, podendo restringir-se apenas à definição geral dos objetivos escolares ou ampliar-se até às situações vivenciadas em contexto escolar específico.

Se pensarmos na origem da nomenclatura, Pacheco (2001) afirma que está associada a um percurso a ter em conta. A partir desta ideia, Serra (2004) acrescenta que o currículo é entendido como o caminho educativo realizado ao longo da vida escolar de um aluno.

Atendendo à ambiguidade do conceito, de uma forma mais sintética, Vilar (1994) descreve-o como pressupostos teóricos que condicionam a prática. No entanto, interessa compreendê-lo de forma mais profunda. Assim, Roldão (1999) revela que o vocábulo subentende a transmissão de algo a alguém e a forma como tal se procede, ou seja, como é concebido e construído para o sujeito recetor, de modo a que a haja uma plena passagem. Já Pacheco (2001) tenta resumir o conceito a um projeto elaborado de forma progressiva e dinâmica, que envolve uma correlação entre os agentes que o constroem a nível normativo e o sistema de ensino-aprendizagem. Este autor afirma ainda que é uma prática pedagógica repleta de conveniências específicas e deveres partilhados e é o produto da ação recíproca influenciada por várias estruturas, dentro das quais se destacam as políticas, económicas culturais, administrativas, escolares e sociais. Isto porque, segundo Marchão (2012) o currículo manifesta uma história social e política do ambiente onde se processa, que ultrapassa as intenções já definidas antecipadamente.

Numa perspetiva tradicional, Serra (2004) refere que se associa o termo à “sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar” (p.27). Ainda nesta linha de pensamento, Machado e Gonçalves (1991) explicam que é algo mais abrangente, na medida em que envolve um processo de aprendizagem e das atividades pedagógicas previamente planeadas, no sentido de transmitir intencionalmente, determinados valores, conhecimentos ou atitudes.

Pacheco (2001) propõe que as ideias anteriores estejam associadas a uma conceção formal e apresenta como alternativa a informal, onde o currículo é visto como um agrupado de experiências, caracterizado por um sistema dinâmico, excluindo um modelo predefinido e privilegiando o modo como é posto em prática. Nesta sequência de pensamento, Roldão (1999) expressa que o currículo escolar não comporta apenas a transmissão de conhecimentos concretos, mas abarca igualmente um cenário crítico, em que é dado mais ênfase ao processo de aquisição de saberes e de competências. A autora acrescenta que a escola tem como função desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da melhor forma possível com vista a possibilitar uma formação completa, preparando os discentes a nível pessoal, para uma vida em sociedade. Para finalizar, o currículo escolar implica que as matérias “sejam repensadas em termos de criação de quadros de referência

cultural e científica, de integração significativa do conhecimento e domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida e não reduzam esta formação a uma retórica bem-intencionada” (p.17).

Tendo em conta que o currículo escolar é alterado consoante o público-alvo, daí falar-se de gestão flexível do currículo, este apenas é real se for concebido pela escola e pelos professores, pois só assim surtirá um processo de aprendizagem de sucesso, com base numa adequação e não por diminuição de exigência. Esta ação perante o currículo pré-escrito pelo ME atende à diversidade existente na sociedade, pelo que passa por uma delimitação de estratégias para uma melhor qualidade educativa, reduzindo a exclusão social e a ideia de reduzir a exigência para aqueles menos capazes, perpetuando as desigualdades (Roldão, 1999).

No seguimento da adaptação do currículo face ao contexto, Leite (2003) afirma que não existe um currículo uniforme capaz de abranger todos os educandos a nível nacional, remetendo para a questão do projeto escolar, a resposta à adaptação do currículo nacional à realidade de cada instituição. Para tal, importa ter a noção que o estabelecimento escolar é um espaço de decisões deliberadas sobre a aplicação do currículo, carenciado de uma equipa educativa e de uma comunidade de formação, ultrapassando a ideia do professor com o aluno apenas.

Em suma, o currículo deve ser visto como guia de uma prática pedagógica e não como uma “receita” a seguir, uma vez que o contexto educacional envolve intervenientes específicos de uma comunidade local. Ou seja, o docente deverá admitir que o currículo se constitui como um documento orientador, por isso cabe a si próprio geri-lo no sentido de promover uma prática educativa que beneficie a qualidade do processo pedagógico e atenda às necessidades, experiências e características dos educandos com os quais se depara.

2.1.1. Currículo do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo, dependendo da valência, assume um entendimento diferenciado. No que se refere à EPE, é subentendido que o mais importante é a intenção educativa, enquanto no 1.º CEB, é o de aprender e ensinar. Desta forma, tradicionalmente aceite,

está explícito que as aprendizagens formais se iniciam no ingresso da escolaridade obrigatória. Todavia, na EPE é feita uma aproximação de forma intencional, do conhecimento e competências a nível do desenvolvimento global e de integração/socialização perante o mundo envolvente (Marchão, 2012).

De acordo com Serra (2004), pensar em currículo na EPE implica refletir sobre as competências importantes a serem alcançadas pelas crianças, bem como o significado do espaço elaborado com intencionalidade dos profissionais, num determinado tempo das suas vidas. Normalmente, neste período educacional emerge o currículo oculto, em que as atividades são intencionalmente planeadas, não descurando um caráter flexível e favorecendo as relações sociais criadas pelas crianças.

As OCEPE, segundo o Ministério da Educação (ME) (2000), surge em 1997, decorrente da necessidade de se estabelecer uma tutela pedagógica com matrizes comuns a toda esta etapa de aprendizagem, compiladas, assim, num documento que expõe de forma clara os conteúdos de aprendizagem na fase de educação referida, bem como reflete os conhecimentos profissionais específicos em vigor. Para o ME (2000) essas orientações reúnem um conjunto de fundamentos que visam apoiar os educadores na deliberação das suas ações pedagógicas e uma referência nacional para todos esses profissionais.

Contrariamente aos programas, as OCEPE envolvem uma perspectiva mais focada em indicações para o educador, menosprezando a previsão de ações rígidas a serem executadas pelas crianças. Por outro lado, torna possível ao educador adotar, de forma consciente, várias opções educativas e diversos currículos (ME, 2000). Englobam um conjunto de competências redigidas pelo ME, com vista a serem alcançadas por todas as crianças em idade pré-escolar (PE).

No que concerne à organização, essas orientações encontram-se subdivididas em: Princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei N.º 5/97 de 10 de Fevereiro (Lei Quadro da EPE); Fundamentos e organização das Orientações Curriculares; Orientações gerais para o educador. No decurso de uma leitura, é passível averiguar os objetivos pedagógicos gerais, expressos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, decorrente do seguinte princípio geral do artigo 2.º: “a EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

Tendo em consideração as OCEPE, o EI organiza e gere o currículo através da elaboração do PCE e do PCG. Quanto ao primeiro documento visa a adequação das estratégias do desenvolvimento do currículo para um estabelecimento de ensino específico, integradas no PE. Já o segundo projeto tem em conta o currículo do PE e as estratégias definidas pela instituição, adequando-as ao grupo de crianças para o qual se destina (Circular n.º 17 de 10 outubro de 2007).

No que concerne à organização curricular do Ensino Básico, Correia (2002) afirma que a organização apresenta uma articulação coerente entre os três ciclos de ensino que o sustentam, bem como uma matriz comum de diretrizes curriculares, com o intuito de proporcionar competências gerais a serem atingidas ao longo de todo o processo educativo. Neste currículo, duas disciplinas são valorizadas, o português e a matemática. No entanto, para além das possibilidades formativas que oferecem, outras também contribuem, como é o caso da via experimental das ciências, as línguas modernas, a educação artística e a educação para a cidadania.

O 1.º CEB apresenta-se estruturado por diferentes anos de escolaridade (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos). Relativamente à organização curricular, é um ciclo de estudos composto por áreas curriculares disciplinares (português, matemática, estudo do meio, expressão físico-motora e expressão artística) e não disciplinares (estudo acompanhado, área de projeto e educação para a cidadania). O estudo acompanhado permite que os alunos tenham um apoio individualizado no decurso dos seus momentos de aprendizagem e dos seus afazeres escolares (trabalhos). Já a área de projeto tem como principal propósito o desenvolvimento de projetos sugeridos pelos alunos, ou seja, desencadeados pelos interesses e perguntas referentes às áreas curriculares disciplinares. Por sua vez, a educação para a cidadania apresenta como objetivo crucial fomentar e desenvolver atitudes sociais nos alunos que contribuem para a integração na sociedade e formação de cidadãos ativos e plenos.

Considerando o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, que nos patenteia com as “matrizes curriculares do 1.º ciclo do ensino básico e dos cursos profissionais do ensino secundário”, a carga horária semanal no 1.ºCEB deverá corresponder a 25 horas tanto para as unidades curriculares disciplinares, de frequência obrigatória, como para as não disciplinares. No que comporta às curriculares disciplinares, semanalmente, o docente possui a liberdade de gerir o horário, ou seja, de adequar a ordem das disciplinas de forma a beneficiar o processo de aprendizagem. Todavia deverá dedicar, no mínimo, sete horas

quer para a matemática quer para o português e três ao estudo do meio, bem como para as expressões físico-motora e artísticas.

É de salientar que, para além do professor considerar as orientações curriculares e o programa, tal como o educador, deverá orientar-se pelas metas de aprendizagem (MA), como dita no artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho: “Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação”. As MA, para Alçada (2012), ministra da educação entre 2009 a 2011, definem de maneira clara e graduada as metas a serem atingidas por cada ciclo de ensino, bem como o seu progresso e desenvolvimento por cada ano de escolaridade, referentes às distintas áreas de conteúdo, disciplina e área curricular. Para além disto, o projeto MA designa os produtos da investigação nacional e internacional acerca dos padrões de qualidade no desenvolvimento curricular.

Para findar, é certo que o docente, no caso do professor, deve considerar os programas e as metas das diferentes disciplinas ou as orientações curriculares, se se tratar de um educador. Contudo, qualquer um dos profissionais discriminados possui um livre arbítrio sobre o modo como pretende que os conteúdos/temas sejam trabalhados e, por isso, deverá optar por estratégias e materiais que sejam adequados aos interesses e necessidades dos educandos.

2.1.2. Articulação pedagógica entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A importância dada à questão da articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB relaciona-se como o facto de, enquanto futura profissional da educação, poder exercer a docência em ambas as valências. Assim, torna-se essencial compreender como se processa essa articulação, no sentido do educador, em cooperação com o professor, poder facilitar a transição, minimizando os impactos que a mudança poderá causar, através da adoção de algumas estratégias que promovam na criança uma certa estabilidade emocional.

Para Serra (2004), a articulação está intimamente relacionada com a prática docente e não se restringe a mecanismos teóricos predefinidos. Trata-se de uma ligação entre os

vários níveis educativos, feita pelos docentes, através da concepção de estratégias que visam a transição entre os níveis distintos.

Tendo em conta que a articulação corresponde a atitudes profissionais, Ribeiro (2002) menciona que é uma questão psicopedagógica, excluindo assim a influência política. Desta forma, a articulação depende da deliberação consciente do docente perante o que é melhor para a criança, onde a educação está ao seu serviço e não o contrário.

Na Circular n.º 17 de 10 de outubro de 2007, “Gestão do Currículo na EPE – Contributos para a sua Operacionalização”, averigua-se que esta articulação é definida como ação que engloba uma sequencialidade contínua, entre as diversas etapas educativas, onde cada uma terá como objetivo complementar, ampliar e aprofundar a fase anterior, com intuito de encarar a educação como um todo. Para tal, salienta-se que cabe aos EI e professores do 1.ºCEB apresentarem uma atitude ativa perante a busca dessa sequencialidade, envolvendo todos os membros que influenciam o ambiente educativo, como as crianças, pais e outros intervenientes.

Apesar de serem dois contextos diferentes, o 1.º CEB e a EPE deveriam apresentar-se como um percurso de continuidade, sendo o segundo o antecedente ao primeiro. Traçar esse caminho, só é possível se o professor do 1.º CEB se aperceber da importância de conhecer as crianças, a nível dos saberes e vivências no contexto EPE e decorrentes do seu quotidiano. Esse entendimento possibilitará a progressão auxiliada da educação da criança, no sentido de, gradualmente, as atividades lúdicas e criativas da EI passam a dar lugar às aprendizagens mais estruturadas do 1.º CEB (Serra, 2004).

De modo a facilitar a articulação, Serra (2004) sugere que as práticas educativas estabelecidas quer pelos educadores quer pelos professores sejam feitas em parceria, visto que só assim poderá haver uma organização coerente entre as diversas etapas de educação, onde a planificação é o produto de uma consciência global das atividades que poderão ser realizadas nas duas vertentes de educação, providenciando maiores oportunidades de sucesso para os educandos. Tal é reforçado na Circular n.º 17 onde é descrito que a transição da EPE para o 1.ºCEB será mais eficaz se, em cooperação, o EI e o professor do 1.ºCEB elaborarem uma planificação, em que são valorizadas estratégias de articulação, nomeadamente o conhecimento das aprendizagens concebidas pelas crianças no jardim-de-infância e atividades de adaptação às aprendizagens formais, características do meio escolar. Além disto, para facultar a transição dos vários níveis de educação, é de realçar a importância do Processo Individual da Criança (PIA) que é um documento que engloba o percurso educativo da mesma, de maneira sistemática,

permitindo ao profissional do nível seguinte averiguar globalmente, a sua evolução e intervir em consonância com as aprendizagens já alcançadas.

Dito isto, Serra (2004) afirma que os docentes de ambas as valências devem procurar informar-se acerca das intenções e especificidades de cada nível de educação, pois apesar de se constituírem como campos diferenciados, possuem semelhanças a nível de organização curricular. Por sua vez, a autora salienta que, no que compete ao professor do 1.ºCEB, cabe-lhe conhecer as aprendizagens efetuadas pelas crianças anteriormente à entrada da escolaridade obrigatória para que esses conhecimentos recolhidos sirvam de base essencial no desenvolvimento do projeto curricular.

2.2. Planificação: um elemento norteador da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica envolve um percurso premeditado por parte do docente, onde elabora planificações com vista a delimitar as intenções pretendidas com a sua ação. É perceptível para qualquer profissional da área da educação que a planificação é a base, isto é, o primeiro passo a ter em conta antes de qualquer atitude pedagógica, nomeadamente, antes de ser iniciada qualquer atividade.

A planificação está diretamente relacionada com o ensino-aprendizagem, pelo que um docente deve recorrer a esse processo de esquematização antes da sua prática pedagógica. Como docente em formação destaco a importância da mesma ao longo da minha prática, que possibilitou a reflexão de como queria que a aprendizagem sucedesse, tendo em conta todo o contexto.

No seguimento das ideias expressas, Arends (1995) reforça a importância atribuída ao ato de planear, ao mencionar que as atividades obtêm um maior sucesso de realização quando são previamente planeadas, já que pressupõem um ato refletido e consciente das metas pretendidas. Morgado (2003) ao assumir como “certo que o planeamento adequado do trabalho a realizar em sala de aula se constitui uma ferramenta indispensável para responder à diversidade entre os alunos”, manifesta ser “importante que o planeamento considere o grupo turma como unidade de trabalho, ainda que com modelos de organização e funcionamento diferenciados” (p.82).

Nas OCEPE, o ato de planear é caracterizado como um processo educativo realizado pelo educador. O profissional, para um melhor planeamento da intervenção pedagógica, deve conhecer as crianças, assim como o seu contexto familiar e social, pois esse saber é

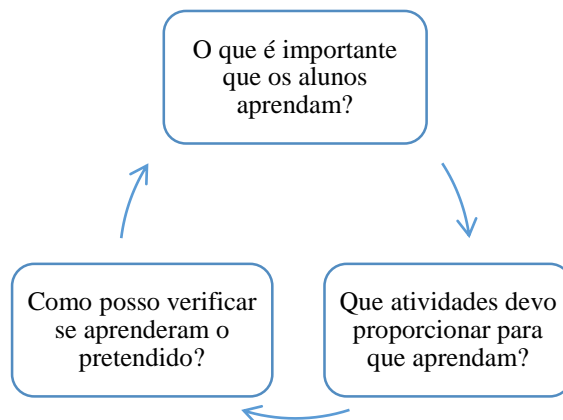
essencial para desenvolver aprendizagens significativas e variadas e promover um ambiente estimulante (ME/DEB, 1997).

Para Zabalza (2001) o processo de planificação é designado pela conversão de uma intenção num percurso escrito de ação. Quanto à sua natureza, defende que apesar de ser uma tarefa premeditada das propostas de ensino, não corresponde fielmente ao que acontece na prática, ou seja, não prevê tudo mas sim permite que haja imprevisto. Assim, a planificação descarta a rigidez e a inflexibilidade, já que são características que inibem uma prática favorável à aprendizagem e às adversidades das situações, pois as crianças são seres participativos na construção do seu próprio conhecimento. Pais e Monteiro (2002) corroboram com as características apresentadas, ao defenderem que a planificação não necessita de ser, obrigatoriamente, plenamente cumprida, pois o docente, ao se deparar com as questões manifestadas pelos aprendizes, deverá ser capaz de deliberar se o processo de aprendizagem se torna mais eficiente ao seguir o planeado ou responder às dúvidas dos educandos, percorrendo, deste modo, outro caminho.

Silva e Lopes (2015) admitem que a deliberação realizada pelo docente no momento da elaboração de um plano pedagógico influencia o modo como a aprendizagem decorre, já que é responsável pela eleição do clima, das estratégias e das propostas de aprendizagem. Assim, é certo que a planificação requer uma dedicação antecipada e consciente.

Os espaços, recursos materiais e técnicos devem ser contabilizados e analisados na perspectiva da sua melhor utilização e da diversificação dessa utilização que impeça a rotina e a esclerose funcional. Deste modo, evitar-se-á a sua utilização descabida, dando lugar a novas e inovadoras formas de utilização dos espaços e recursos variáveis de ano para ano e geradoras de novos tipos de experiências de alunos e professores e uma mais rica bagagem de estratégias didáticas e formas organizativas (Zabalza, 2001, p. 72).

O processo de planificar torna-se mais claro quando o docente reflete sobre diversas questões, apresentadas na figura 3, cujas respostas estão intimamente relacionadas com a definição supracitada da ação em evidência (Silva e Lopes, 2015).

Fig. 2 – Perguntas essenciais na elaboração da planificação.

Fonte: Silva e Lopes (2015, p.5).

É de realçar que os objetivos tidos em conta não advêm meramente das orientações oficiais, pois estas apesar de servirem de guia, não definem especificamente todas as finalidades que o docente pretende com os seus educandos. Por isso, cabe ao profissional da educação reconhecer quais as necessidades das crianças e mapear objetivos que ache fundamentais no processo da aquisição do saber e competências (Silva & Lopes, 2015).

Em suma, concordando com Neves (2014), a planificação é um elemento norteador de todo o trabalho desenvolvido pelo docente. Sem este elemento, o profissional poderá desperdiçar recursos e de tempo e, no final, os objetivos subjacentes não serem atingidos.

2.3. Avaliação: um instrumento de regulação de boas práticas educativas e de aprendizagem?

O termo avaliação, apresentado por Lopes e Silva (2012), pressupõe inúmeras denotações que dependem das diversas perspetivas e contextos nos quais é utilizado. Desta forma pode ser sinónimo de “verificar, interpretar, medir, entender, aprender, comparar, emitir juízos de valor, julgar, compreender, apreciar” (p.1), entre outras palavras.

Na Circular n.º 17 de 10 de outubro de 2007, “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização”, a avaliação é nomeada como um elemento principal e orientador da prática educativa, envolvendo princípios e procedimentos específicos às características de cada nível de ensino.

Roldão (2008) designa o processo de avaliar como um conjunto estruturado de processos que têm por objetivos o acompanhamento sistemático de qualquer aprendizagem proporcionada pelo processo pedagógico e a averiguação da sua concretização. É considerada uma ação essencial na elaboração de instrumentos que permitem direcionar o ensino, através de reajustes e modificações, que providenciam o desejado. Ribeiro e Ribeiro (1990) explicam que a função da avaliação equivale a uma análise cautelosa das aprendizagens atingidas em consonância com aquelas previamente expostas num plano, permitindo que o docente e os alunos tenham conhecimento acerca dos objetivos conseguidos e os que ainda falta conquistar.

Existem três tipos de avaliação, a diagnóstica, a sumativa e a formativa. A primeira tem como finalidade principal a análise das capacidades e saberes que as crianças possuem (conhecimentos prévios) num certo momento, de modo a gerar aprendizagens novas. Normalmente, é tida em conta pelo docente no começo de uma unidade ou segmento de ensino-aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Assim sendo, os dois últimos tipos de avaliação são os mais usuais ao longo dos momentos de aprendizagem. Quanto à avaliação sumativa, esta é fortemente recorrida pelo docente para efetuar um juízo de valor acerca das crianças, atribuindo-lhes uma classificação, permitindo averiguar a eficácia do programa e o progresso da instituição educacional. No que concerne à avaliação formativa, esta é caracterizada por possibilitar um conjunto de informações durante o processo de ensino, anterior à avaliação sumativa. Por ser processual, engloba continuidade e dinâmica mediante uma ação cooperativa entre o docente e os educandos, com o intuito de alcançarem dados acerca da aprendizagem e agirem com base nos saberes recolhidos, fomentando futuras aprendizagens (Lopes & Silva, 2012).

Portugal e Laevers (2010) menosprezam a ideia de apenas ser utilizado o tipo de avaliação sumativa, visto que avaliar o desenvolvimento de uma criança não significa apenas averiguar uma série de capacidades adquiridas ou não. Isto porque, apesar de, porventura, conduzir a ilações interessantes e necessárias não traduz uma avaliação adequada, dinâmica e contextualizada, com vista ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Tendo em consideração os princípios da avaliação formativa, Serpa (2010) diz que a mesma assume especial destaque no que concerne a uma avaliação auto-reguladora, por constituir uma natureza sistemática e elaborada. Ou seja, trata-se de uma avaliação que preconiza as aprendizagens bem-sucedidas, ao mesmo tempo que enfatiza as que

provocaram dificuldades, para que estas últimas sejam colmatadas através de modificações no processo de ensino e privilegiem o sucesso desejado (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Perrenoud (1993) apoia a existência de uma avaliação de caráter mais formativo, visto que o processo de aprendizagem não é linear, ou seja, faz-se por tentativas e erros, suposições, avanços e recuos. Assim, no sentido do educando aprender melhor, o meio envolvente terá de ser “capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança” (p.173). Considerando as características deste tipo de avaliação, é perceptível que o docente dispõe de informações mais qualitativas e claras acerca do processo de aprendizagem, assim como dos comportamentos e competências adquiridos pelos aprendizes.

Desta forma, Roldão (2008) acredita que avaliar envolve uma parceria com o ato de planear, ou seja, se a planificação engloba a definição de objetivos, segundo determinados conteúdos curriculares, que por sua vez correspondem à eleição de estratégias de trabalho a serem desenvolvidas com as crianças, a avaliação acarreta um papel essencial na reorientação do ato de planear, ou ainda, pode ser entendida como uma ação desencadeadora do processo reflexivo do desempenho docente. Por outras palavras, Peterson (2003) afirma que o docente avalia para certificar se a aprendizagem está efetivamente decorrer, não pretendendo a rotulação, uma vez que é antipedagógico, mas sim adotar medidas com a finalidade de beneficiar o processo de aprendizagem. Isto porque, acrescenta, a criança não se dirige à instituição educacional para receber notas, como se de uma sentença se tratasse, pois a responsabilidade do desempenho é partilhada pelo docente e pelo educando, onde é privilegiado a participação deste último na opção dos critérios a observar.

Roldão (2008), por sua vez, menciona que o desenvolvimento curricular alia-se à avaliação, constituindo uma articulação harmoniosa com a maneira como se ensina no sentido em que a aprendizagem ocorra, nomeadamente a aquisição do saber e a capacidade de usá-lo e colocá-lo em prática. Assim, a competência para mobilizar o conhecimento requer a melhoria basilar da qualidade em todo o processo curricular no que diz respeito às metodologias e à avaliação, o que vai ao encontro desta última por ser a orientação do ensino refletido.

A avaliação deve ser vista como meio de conhecer as crianças no seu todo, incluindo o processo de aprendizagem, para que o docente atue, pensando e refletindo, de

modo a preconizar o sucesso escolar, através do alcance dos fins educativos estabelecidos (Peterson, 2003).

No que diz respeito aos critérios subjacentes à avaliação, Peterson (2003) nomeia os seguintes: diagnosticar (analisar o nível inicial das crianças para desenvolver o processo educativo), conhecer (compreender as reais necessidades dos educandos de maneira a orientar os seus trabalhos), corrigir (aperfeiçoar as estratégias utilizadas, de acordo com as exigências) e determinar (definir metas a serem atingidas, em consonância com os objetivos curriculares delineados).

Por fim, no que concerne aos procedimentos de avaliação, a Circular n.º 4 de 11 de abril de 2011 “Avaliação na Educação Pré-Escolar” expõe diversas técnicas e instrumentos de observação e recolha e dados, como por exemplo: observação, entrevistas, fotografias, gravações multimédia, portefólios elaborados em parceria com as crianças, questionários a intervenientes do processo de ensino (pais, crianças, entre outros). Estas múltiplas formas de obter conhecimento permitem ao docente averiguar e acompanhar o desenvolvimento da criança, sob diversificadas perspetivas, adequando a sua intervenção perante as reflexões retiradas.

- **Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)**

O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), de acordo com Portugal e Laevers (2010), é denominado como um processo de avaliação que se preocupa em proporcionar atividades, onde as competências das crianças são desenvolvidas, bem como com a qualidade da educação. Desta forma, os autores definem critérios prioritários a serem analisados: o bem-estar e a implicação.

Portugal e Laevers (2010) defendem a importância da criança manifestar, ao longo das atividades desenvolvidas, sentimentos de bem-estar (estado psicológico que se traduz em satisfação e prazer, em que a criança demonstra serenidade interior e que está bem consigo própria; emoções que no mais alto nível, estão diretamente relacionadas com a autoconfiança e a vontade de aprender e descobrir, num processo dinâmico) e implicação (identifica-se pelo esforço aplicado e caracteriza-se pela motivação, empenho e vontade de conhecer).

Para avaliar as crianças ao longo das atividades, na valência da EPE, utilizei algumas fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) cujo objetivo era avaliar os níveis de bem-estar e implicação.

O preenchimento das fichas resultou da observação participante, dos registos fotográficos e do diário de bordo, que após uma análise quantitativa e qualitativa, permitiu averiguar esses níveis.

2.4. Correlação entre os Agentes Educativos e o Desenvolvimento Sociomoral

No decurso deste tópico abordo o conceito, as implicações e as causas da indisciplina no contexto educacional, assim como os contributos da relação entre a família e a escola e da voz da criança na promoção de comportamentos assertivos nos educandos.

Como se poderá analisar ao longo da leitura, a indisciplina não é uma problemática simples de ser compreendida, uma vez que os fatores associados poderão ser múltiplos, nomeadamente, pessoais, familiares, escolares, entre outros.

Desta forma, a prevenção da questão retratada carece de uma parceria entre a família e a escola e, por outro lado, da atribuição de um papel ativo à criança na sua aprendizagem. Esse papel é essencial, na medida em que, os interesses e as necessidades manifestados pelos educandos são valorizados e a ação educativa é adequada às necessidades de cada aprendiz.

2.4.1. A Indisciplina: conceito, implicações e causas no contexto educacional

A temática epígrafe assume-se como uma problemática detentora de uma enorme importância nos contextos educativos, em virtude de estar diretamente relacionada com as questões em torno da aprendizagem da criança. Por ser um conceito que reporta inúmeros fatores interpessoais e intrapessoais, caracteriza-se por ser assunto complexo.

Na sequência do anterior, Carita e Fernandes (1999), evidenciam a complexidade da interpretação e da compreensão da indisciplina, na medida em que ao nos focarmos nos diversos comportamentos, apercebemo-nos da sofisticação subjacente. A natureza expressa, apoiada por Silves e Neves (2004), deve-se à sua manifestação que pode ser de diversas maneiras e graus de intensidade, relacionados com múltiplos fatores, quer sejam a nível social, pessoal e familiar ou de ordem escolar. Por sua vez, a definição dessa problemática não é restrita e unívoca, na medida em que pode abranger vários pontos de

vista, tais como o de aluno e o de professor. Portanto é extremamente difícil generalizar concepções.

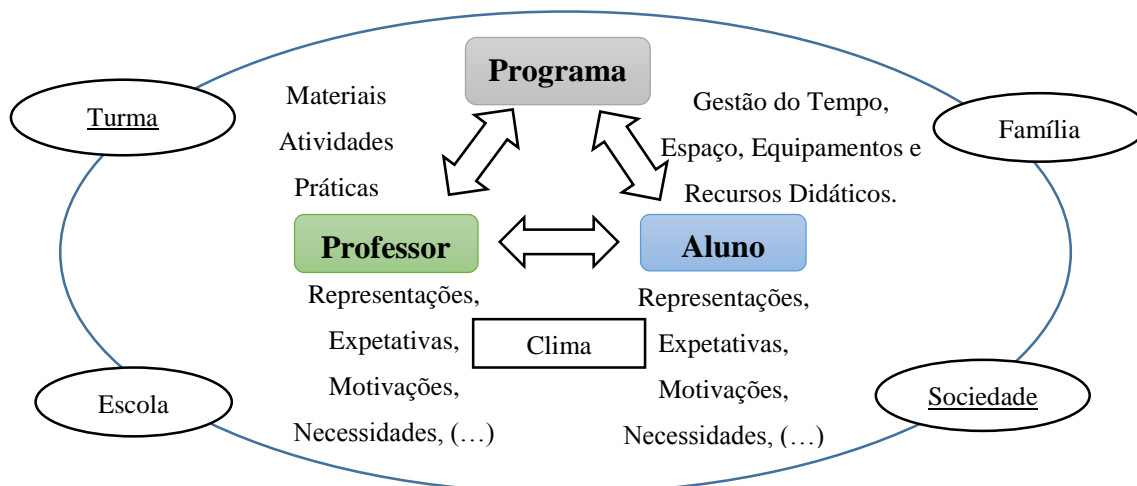
Assim, Veiga (2007) alega que hoje, num mundo de era global, a prevenção da indisciplina requer o apoio da família em parceria com a escola. Por outro lado, o autor enfatiza que a instituição educacional, para além de preocupar-se com a promoção da aprendizagem de saberes científicos, deve considerar o desenvolvimento de competências sociais.

Genericamente, o Conselho Nacional de Educação (2002) elaborou um Parecer N.º 3/2002, onde descreve que a indisciplina designa todas as ações que emergem da intenção de perturbar as atividades escolares, impedindo o desempenho docente, uma real cooperação discente, a convivência dos intervenientes educativos e, conseqüentemente, o funcionamento da instituição. Já Silva (1991) afirma que a indisciplina se caracteriza pela violação de normas predefinidas, o que conduz à perturbação do funcionamento do estabelecimento de ensino, pois inibe ou dificulta as situações de aprendizagem geradas. É uma problemática que é passível de ser identificada quando sentimos algo perturbador que nos afeta emocionalmente, mais do que os problemas de aprendizagem. Neste caso, o professor, habitualmente, coloca a sua personalidade em causa, pois considera estar a ser desprezado ou desrespeitado (Carita e Fernandes, 1999).

As atitudes que remetem para a indisciplina na instituição educacional, segundo Veiga (2007), destabilizam os docentes, levando-os a manifestarem sentimentos de ansiedade e angústia antes, durante e depois de exercerem a sua prática profissional. Esses sentimentos também se repercutem nos alunos, o que cria um clima de insegurança e reclusa perante a aprendizagem nos estabelecimentos educacionais. Tendo em consideração o impacto da indisciplina, Carvalho, Machado e Pita (2010) mencionam que é muito debatida, por tratar-se de uma problemática evidenciada diariamente nos contextos escolares e por influenciar diretamente o insucesso e o abandono escolar.

Atendendo aos pressupostos anteriores, importa agora especificar os múltiplos possíveis condicionantes da temática no âmbito escolar. Carita e Fernandes (1999) afirmam que não pode ser compreendida como “uma qualidade inerente ao próprio comportamento” (p.17), mas sim tem de ser averiguada mediante o contexto pedagógico em que normalmente emerge. Desta forma, o nosso olhar jamais poderá ser unilateral dado ao alargado contexto, desde o aluno, professor, currículo e os mediadores (externos e internos) que contribuem para as interações (figura 2).

Fig. 3- Estrutura da relação pedagógica.



Fonte: Adaptado de Carita e Fernandes (1999, p. 18)

A partir da figura anterior, verifica-se assim que a questão da indisciplina apresenta inúmeras variáveis, não devendo ser centrada apenas no aprendiz mas deve abranger todos os fatores internos e externos que sustentam as interações entre docente, educando e currículo.

Numa perspetiva sobre o contexto de sala de aula, Monteiro (2008) afirma que os problemas de comportamento estão intimamente ligados com a relação estabelecida no interior do espaço, sendo esta influenciada pelo interesse e motivação dos alunos para a aprendizagem de matérias e o ambiente relacional. Silva e Neves (2004) acrescentam que o interior da sala é o espelho do meio que a rodeia e da sociedade e “as desigualdades económicas e sociais, a crise de valores e o conflito de gerações, são exemplos de alguns fatores que podem explicar os desequilíbrios que afetam tanto a vida social, como a vida escolar e, por conseguinte, a disciplina escolar” (p.19).

Centrando-se no processo educativo, é de salientar que o profissional pode contribuir substancialmente na diminuição de condutas referentes à indisciplina. Dentro da panóplia de fatores potencializadores da disciplina, apresentada por Carvalho (2011), realça-se o uso de diversos materiais apelativos aquando da abordagem de um determinado conteúdo, caracterizados por potencializadores de um maior interesse e motivação dos discentes no modo com as aprendizagens decorrem. Quanto às estratégias planeadas, Carvalho, Machado e Pita (2010) revelam que devem incentivar ações ativas, lúdicas e de descoberta e serem providas de vivências do quotidiano das crianças, possibilitando-as uma autonomia no seu desempenho e aumento da autoestima.

Aires (2009), de uma forma mais abrangente, descreve que o envolvimento e as condutas dos educandos estão diretamente relacionados com a gestão dos momentos de aprendizagem. No sentido de combater a indisciplina, as situações pedagógicas deverão ser variadas e flexíveis e evitar transições abruptas entre os conteúdos/temas. No seguimento das afirmações anteriores, segue-se alguns exemplos: é impensável o docente considerar começar uma tarefa sem terminar a anterior; ao longo das atividades não é recomendável que faça inúmeras sugestões acerca da proposta ou dos materiais, pois deve permitir que os aprendizes, através de uma explicação breve inicial, aprendam, recorrendo à descoberta e à manipulação; o profissional da educação não pode autorizar que uns alunos finalizem uma tarefa enquanto a maioria do grupo de aprendizes aguarda.

Carvalho (2011) indica que outras atitudes benéficas, a serem tidas em conta pelo profissional da educação, revertem-se na formulação de regras disciplinares, sanções ou recompensas em cooperação com as crianças. Isto porque, a implicação dos educandos na gestão dos seus comportamentos gera sentimentos de identificação com os propósitos referentes às condutas determinadas. Além disto, o autor acrescenta que o docente minimiza condutas impróprias ao pronunciar elogios e ao criar expectativas positivas face ao desempenho dos educandos, no sentido de motivá-los nas propostas desenvolvidas.

De forma a concluir, Carita e Fernandes (1999) afirmam que o conflito é quase inevitável quando há uma relação minimamente verdadeira, como é o caso entre professor e aluno. A oposição ou até mesmo a discórdia não têm um carácter obrigatoriamente negativo, na medida em que pode ser dinâmica e responsável pela mudança nas relações e nas pessoas. Portanto, não é exigido que os alunos assumam um papel passivo no ensino-aprendizagem, no entanto, quando as energias são apenas viabilizadas na resolução de conflitos, torna-se quase impossível cumprir objetivos de trabalho.

2.4.2. Relação entre a Família e o Contexto Educacional: uma mútua cooperação potencializadora de um bom ambiente de aprendizagem

Hoje em dia, tal como descreve Nunes (s.d.), os educadores deparam-se com múltiplas populações a nível cultural que por consequência aumentam o desafio didático e pedagógico. Desta forma, a relação entre a Família e a Escola é identificada por muitos estudiosos como uma realidade indispensável na educação, apesar de acreditarem nas

dificuldades desse estabelecimento. É vital no sentido em que contribui para o sucesso do percurso educativo dos educandos.

Silva (2009) acrescenta que a ligação invocada não pode ser desassociada da específica relação pedagógica, nomeadamente, do próprio processo de aprendizagem. Isto porque, a relação estabelecida entre as crianças e os educadores está diretamente associada à que estes últimos possuem com os familiares, ou seja, as mudanças verificadas numa das convivências surtirá efeitos na outra.

Jesus e Nunes (s.d.) referem que o comportamento do indivíduo só atinge o pleno sentido em ambos os contextos, familiar e educacional, caso esses ambientes estejam ligados entre si, o que é essencial clarificar os papéis de cada um, sabendo que a família é contínua, enquanto o outro é temporal.

Para Diogo (1998), a família é por excelência um meio educativo, visto que é nomeada como núcleo central da progressão moral, cognitiva e afetiva, onde as crianças desenvolvem-se e aprendem, por meio de contextos intencionalmente criados, facilitadores da construção da identidade. Por outro lado, ao permitir inter-relações entre os membros, torna-se um campo propício à construção social da realidade, em que são atribuídos significados aos acontecimentos do quotidiano, ao mesmo tempo que é desenvolvido competências sociais através da convivência e partilha de espaços, trabalhos e valores.

Apesar de família não ser sinónimo de pais, muitas das vezes, a instituição educacional privilegia o relacionamento com esses membros, por serem, geralmente, mais próximos do quotidiano da criança e possuírem o papel de encarregados de educação. Assim sendo, importa referir quais são as responsabilidades dos pais, reconhecidas na Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, “Estatuto do Aluno e Ética Escolar”, mais precisamente no artigo 43.º: “acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando e cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos”.

Neste sentido, o vínculo entre a família e a escola apenas atinge a excelência no caso de haver uma mútua cooperação, onde são estipulados responsabilidades específicas que favorecem um caminho escolar harmonioso. Essa coerência é estabelecida através de uma flexibilização a nível de negociação de papéis, alteração de regras e discussão de normas (Jesus & Neves, s.d.).

De acordo com Stoer e Silva (2005) a parceria Escola-Família requer a definição de estratégias, por parte da instituição de modo a operacionalizar essa relação, o que não é uma tarefa fácil. Todavia, a parceria é desenvolvida quando essas estratégias possibilitam a liberdade dos familiares na tomada de decisões, tornando-os responsáveis pelos acontecimentos vivenciados pelas crianças.

Por fim, Diez (1989) afirma que o educando se realiza quando os diversos educadores, incluindo os do seio familiar, atuam de forma coordenada, pois o sujeito da educação é complexo, provido de diversas funções integradas. Além disso, realça uma relação mais abrangente do que a mera informativa, ou seja, a que vai ao encontro da formação de um ser único, contribuindo no desenvolvimento dos diferentes aspetos das capacidades individuais que só é viável quando as ações, predeterminadas, recaem sobre o mesmo sujeito e comportam a componente fiel de responsabilidade de ambas as partes.

2.4.3. A Voz da Criança: uma pedagogia de participação favorável ao desenvolvimento sociomoral

Pensar na voz das crianças como um elemento essencial na pedagogia de infância é compreender que elas não são meras recetoras de informação, mas seres pensantes, com conceções formuladas pelas vivências e experiências, devendo ser consideradas no processo de aprendizagem, que visa uma pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho, 2008).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), através dos resultados obtidos num estudo (respostas das educadoras), afirmam que a voz e as interpretações das crianças são suscetíveis a alterações do foro pedagógico, visto que, por iniciativa de participarem no quotidiano da sua aprendizagem, podem sugerir modificações/alterações das práticas educacionais, dependendo dos contextos/situações, em prol de uma adequação às suas necessidades e interesses. Por isso, Cruz (2008) indica que dar voz às crianças se enquadra no princípio da competência da criança e do seu direito de participação, o que evidencia uma estratégia impulsionadora de uma prática docente continuamente melhorada e, por sua vez, de uma maior qualidade nos processos educativos.

Na *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989, averigua-se dois artigos que salvaguardam o direito de expressão da criança:

Artigo 12.º

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Artigo 13.º

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

De facto, analisa-se que a criança a nível mundial, apenas recentemente, assume um papel central na educação, pela permanência, até à data, da ideia errónea da criança ser muito imatura a nível da expressão e articulação de linguagem para comunicar as suas ideias. Assim, com os direitos supracitados, entende-se uma outra imagem da criança, tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), um ser participativo, cuja voz possibilita melhorar o processo pedagógico, atendendo às suas necessidades, interesses e habilidades manifestados.

Para Oliveira-Formosinho e Lino (2008) o desenvolvimento da cidadania nas crianças relaciona-se com a oferta de atividades que solicitem a sua participação e um certo poder sobre a sua ação. Neste sentido, importa escutar as crianças, sem efetuar nenhuma seleção das informações, de modo a não descartar ou menosprezar as suas interpretações ou perspetivas. Isto porque, a desconsideração designa uma conduta que inibe o desenvolvimento social e pessoal do educando.

A escuta, para Oliveira-Formosinho (2008), corresponde a um processo de valorizar a voz da criança, isto é, de ouvir o seu conhecimento que é fundamental no processo educativo. Tal como a observação, trata-se de um instrumento de angariação de saberes acerca da criança, nomeadamente, os seus interesses, preocupações, motivações, desejos, entre outros. Por isso, a autora dita que ambas as ferramentas de obtenção de informações devem ser vistas como elementos base de contextualização da ação educativa.

Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) mencionam que as crianças ao se sentirem valorizadas, escutadas e respeitadas, demonstram uma maior aptidão, decorrente da motivação, para gerarem os seus pensamentos, sentimentos, desejos e interesses e colocarem-se no lugar do outro (desenvolvimento da empatia).

CAPÍTULO III – Princípios Orientadores da Ação Pedagógica

Para a realização da minha intervenção nos estágios pedagógicos das duas valências, EPE e 1.ºCEB, baseei-me em diversas metodologias e estratégias, que objetivaram, ao longo de todo o tempo de atuação, corresponder às necessidades e interesses das crianças.

Tendo em consideração a intenção pretendida procurei compreender os vários princípios orientadores das pedagogias e estratégias, articulando e conjugando-os. Por isso, explano vários, no decorrer deste capítulo, tais como: o construtivismo e o socioconstrutivismo uma vez que contribuíram substancialmente para a compreensão de como devem decorrer os processos de ensino-aprendizagem, tendo como foco o papel ativo da criança, a diferenciação pedagógica, o trabalho de projeto, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem pela ação, o jogo pedagógico, os materiais didáticos, a importância das ciências (estratégias experimentais), os contributos da literatura, enquanto recurso indispensável para o desenvolvimento integral de qualquer criança, e a implicação das Expressões no desenvolvimento global da criança.

3.1. O Construtivismo e o Socioconstrutivismo

O construtivismo e o socioconstrutivismo são perspetivas que foram elaboradas no âmbito da psicologia de desenvolvimento. Os princípios do construtivismo e socioconstrutivismo indicam-nos que o processo de aprendizagem não se traduz à cópia integral ou à reprodução do real, ou seja, não é desenvolvido através de um processo passivo da criança por meio de instrução do adulto.

Papert (1997) define o construtivismo como uma teoria que primazia a aprendizagem autodirigida. Os pressupostos dessa doutrina colocam em causa a aprendizagem tradicional baseada numa educação por transmissão, em que o docente transfere o seu conhecimento ao discente. Desta forma, o termo construtivismo surge como alternativa à teoria da educação tradicional, evidenciando que o educando constrói os seus próprios saberes. Nesta linha de pensamento, o papel do profissional da educação reverte-se sobre a criação de condições propícias à invenção, em vez de ceder conhecimentos consolidados.

Para o pedagogo “o escândalo da educação reside no facto de sempre que ensinamos algo estamos a privar a criança do prazer e do benefício da descoberta” (p. 103). Assim, considera que a “aprendizagem do estilo familiar” ou “aprendizagem natural” é mais benéfica para a criança do que a “aprendizagem do estilo escolar”, em que, no caso desta última, os conhecimentos são transmitidos por outros.

Piaget (1998), tal como o autor anterior, descarta a teoria tradicional da aprendizagem, segundo o qual o ensino é unidirecional, ou seja, o docente, autoritariamente, evoca certos saberes e a criança, passivamente, concebe-os. Por isso, propõe o método ativo, atribuindo um papel dinâmico à criança, já que a encara como um ser capaz de participar na construção da sua aprendizagem, através da manifestação dos seus interesses e necessidades.

A educação, de acordo com Piaget (1998), deve permitir o desenvolvimento da autonomia da criança por via do contato com o concreto, ou seja, a partir manipulação dos objetos, considerados como facilitadores da aprendizagem. Assim, o exercício profissional docente relaciona-se com a capacidade de mobilizar estratégias e experiências que fomentem a capacidade da criança desenvolver competências para compreender o mundo. Neste sentido, o docente assume a responsabilidade de tornar a criança num experimentador ativo.

É de realçar que o autor, citado por Marchão (2012), desenvolveu vários estudos que contribuíram para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo os seus desígnios, as alterações sentidas nas estruturas cognitivas advêm do comportamento do indivíduo, isto é, na maneira como interage com o meio físico e social. “O desenvolvimento é, portanto, em certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior” (Piaget, 2010, p.13).

Destas alegações criou a teoria dos estádios de desenvolvimento que caracterizam o progresso e as estruturas cognitivas nas diversas etapas de vida: estágio sensório-motor (0-2 anos), estágio intuitivo ou pré-operatório (2-7 anos), estágio das operações concretas (7-12 anos) e o estágio das operações formais (12-16 anos). O primeiro estágio, sensório-motor, é caracterizado como o período dos movimentos reflexos, das primeiras emoções e sentimentos discriminados, hábitos motores e esquematizações perceptorais. O segundo, marcado pelo surgimento da linguagem, representa o início da utilização desse meio de comunicação, permitindo à criança reconstruir e antecipar as suas ações através da narrativa. Desse aparecimento resultam três consequências importantes no

desenvolvimento cognitivo: “(...) o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, quer dizer, o aparecimento do próprio pensamento, que tem como suportes a linguagem interior e o sistema de sinais; finalmente, e sobretudo, uma interiorização da ação como tal, que, de puramente perceptiva e motora que era até aí, pode daí em diante reconstruir-se no plano intuitivo das imagens e das «experiências mentais»” (p.29). O terceiro, refere-se ao começo da lógica e dos sentimentos (sociais e morais) de interajuda. Por último, o estágio das operações formais compreende a etapa das operações cognitivas abstratas, da construção da personalidade e da inserção na sociedade (Piaget, 2010).

Ao contrário da teoria construtivista que desvaloriza o fator social, a perspectiva socioconstrutivista admite que o desenvolvimento mental é influenciado por quatro tipos de contextos, físico, social, mental e histórico, que beneficiam ou inibem o desempenho intelectual.

Vygotsky, referido por Marchão (2012), apesar de considerar a criança como um ser ativo, construtor do conhecimento e capaz de compreendê-lo, distancia-se de Piaget ao realçar o papel da intervenção direta de outros indivíduos mais capazes e com maior sabedoria no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Por outras palavras, o desenvolvimento intelectual é o produto de processos sociais e não, essencialmente, de processos individuais, como referia Piaget.

Vygotsky ao julgar que o meio social externo provoca impacto sobre o desenvolvimento, acentua que o conhecimento provém da cultura, onde o pensamento reflete as percepções sociais e históricas. Na sua teoria, o desenvolvimento é encarado como resultado dependente do mecanismo denominado por zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Magalhães, 2007). A ZDP denota “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento máximo que a mesma pode alcançar, sob a orientação de adultos mais experientes ou com a colaboração de pares mais competentes” (Marchão, 2012, p.129). Nesta zona constitui-se uma atividade que se desenvolve em conformidade com o meio social, pelo que a cognição é o resultado social, que é alcançada através das interpretações e relações com o meio. Nesta perspectiva a aprendizagem é conquistada pela descoberta, em que o meio se apresenta como estimulador das competências em geral e do foro cognitivo (Fontes e Freixo, 2004).

Marchão (2012) reforça as diferenças existentes entre as concepções de Vygotsky e Piaget pela introdução do conceito anterior, ZDP, uma vez que, ao contrário do que o impulsionador da teoria construtivista afirmava, a criança pode aprender, com auxílio dos outros, antes de ter atravessado um específico estágio. Isto porque, o adulto mais

competente, em vez de acelerar o ritmo para o estágio seguinte, privilegia o desenvolvimento das capacidades da criança. Noutras palavras, “a maturação das funções mentais superiores da criança dá-se no quadro deste processo cooperativo [entre o educador e a criança] – ou seja, ocorre através da participação e da assistência do adulto” (Vygotsky, 2007, p.210).

Vygotsky (2007) através da sua experiência pedagógica, concluiu que é impossível existir um ensino por transmissão direta de conceitos, na medida em que o profissional da educação com este método de atuação apenas proporcionará aos discentes uma aprendizagem de “palavras vazias”. O autor refere que esses termos são ociosos pelo facto de a criança adquirir as palavras e não o conceito, através da memória ao invés do pensamento.

Em síntese, a partir da teoria defendida por Piaget, o construtivismo, apercebemo-nos que o desenvolvimento mental se caracteriza por ser um processo de interação, onde o pensamento é transformado segundo uma lógica progressiva. Da teoria de Vygotsky, inserida numa perspetiva socioconstrutivista, ressalva-se o papel fulcral atribuído ao contexto sociocultural e histórico da criança, onde a construção do conhecimento ocorre mediante um processo social complexo. Saliento os contributos de Papert, pedagogo que desenvolveu a sua teoria a partir dos pressupostos do construtivismo, por isso, na sua obra, debruça-se sobre os mesmos. No entanto, preconizou uma investigação baseada na criação de um ambiente de aprendizagem desprovido de qualquer ensino direto, contribuindo para a formulação da sua teoria construcionista, onde a construção do conhecimento é feita por intermédio de uma ferramenta, o computador.

3.2. Diferenciação Pedagógica

A preocupação da educação nos tempos de hoje é encontrar uma pedagogia eficaz para educar todas as crianças, tendo em consideração as suas características individuais. Por isso, o educador ao ser confrontado com esse dilema pode recorrer a uma pedagogia diferenciada, onde os princípios recaem sobre a aceitação da diversidade e valorização do sentido social das aprendizagens, visando a gestão das discrepâncias existentes no grupo a partir da consideração das capacidades que cada aprendiz possui (Cadima, 1997).

A pedagogia enunciada assenta num dos princípios gerais do artigo 2.º: “(...) promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade

de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”, expresso na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (LBSE). Por outro lado, ainda é possível averiguar na Declaração de Salamanca, manifestada em 1994, em prol da educação para todos, alguns ideais orientadores de uma prática em favor desse tipo de educação, dos quais se destacam os seguintes: “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”; “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”; “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (UNESCO, 1994, p. viii).

A diferenciação pedagógica, para Grave-Resendes e Soares (2002), é caracterizada por ser uma resposta à variedade de capacidades apresentadas por um grupo de alunos, com vista a desmistificar a ideia de que os mesmos carecem de um estudo igualitário em que o ritmo e a forma como se processa são uniformes. Ou seja, tal como dita Tomlinson (2008), pensar numa sala diferenciada é o mesmo que idealizar diversas formas de aprender, compreender e interiorizar conteúdos e procurar soluções eficazes de aprendizagem para cada aluno. Importa, desta forma, pensar que as estratégias emergem das perceções sobre a aprendizagem, o que implica inevitavelmente, uma prática reflexiva e o seu aperfeiçoamento contínuo, bem como o uso de novas estratégias, tendo sempre em vista os *feedbacks* transmitidos pelos alunos (Ainscow, 1997).

Todavia, não é pretendido um ensino individualizado, mas sim “assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício de poder com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.33). Isto é, numa sala de ensino diferenciado, ao longo desenvolvimento do processo pedagógico, é tido em conta as competências comuns dos alunos, no entanto também envolve as desigualdades como elementos importantes. (Tomlinson, 2008).

No que concerne à igualdade de oportunidades no acesso à educação, cabe à escola não limitá-las. Tal será possível se pensarmos na diversidade existente como o ponto de partida na formulação das variadas respostas que atendem ao processo de ensino-aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002). Essas soluções, na perspetiva de Heacox (2006), poderão passar por uma alteração do ritmo e do nível de instrução praticado pelo docente face às necessidades ou interesses manifestados pelos diversos alunos. Além disso, outro desfecho positivo remete para a valorização das experiências dos alunos, visto que pode ser entendido como recurso cultural, evidenciando-se como

facilitador da aprendizagem. Grave-Resendes e Soares (2002) afirmam que tal é verificável, caso o docente, na sua prática, se preocupe com um ambiente propício à partilha de poder com os educandos, dando-lhes tempo para o trabalho autónomo em que sejam capazes de gerir as suas próprias aprendizagens. Esse trabalho permite que o professor auxilie, individualmente e de forma contínua os alunos que necessitam de apoio na superação das suas dificuldades (Cadima, 1997).

É uma prática defendida por Heacox (2006) uma vez que permite ao docente ter a perceção do que os alunos sabem e do que precisam alcançar, através de formas de aprendizagem estimulantes ao mesmo tempo que procura tirar partido dos pontos fortes de cada educando. O aluno, segundo Gomes (2011), é visto como construtor da sua aprendizagem, em parceria com o professor e os colegas, invertendo o sentido do ato pedagógico e a maneira de administrar o currículo. Por isso, Bastos (2003) alia este tipo de pedagogia à aprendizagem ativa, mostrando que os princípios subjacentes a esta se evidenciam na metodologia diferenciada. Essa aprendizagem, para Ainscow (1997), só é possível se a improvisação fizer parte do tempo destinado à aprendizagem, dado que o docente deve ter a capacidade de promover a participação dos educandos, adequando as experiências a cada um, ou seja, alterando as atividades planeadas de acordo com as reações daqueles para quem são destinadas.

Trata-se de um tipo de processo educativo que comporta determinadas características, tais como ser rigoroso, relevante, flexível e variado e complexo. Rigoroso no sentido em que a exigência não é diminuída, pois trata-se de um ensino motivante para os alunos, de forma a se sentirem capazes de alcançar determinados objetivos de aprendizagem, alicerçados nas capacidades individuais. Relevante, visto que importa uma aprendizagem essencial onde o saber é concebido através de atividades importantes e não por excesso de trabalho. Flexível e variado na medida em que o professor poderá adotar inúmeras estratégias de intervenção ao mesmo tempo que possibilita aos alunos a liberdade de escolha, sempre que for possível, relativamente aos tópicos, atividades e formas de trabalho, seja individualmente ou acompanhados. Complexo, dado que a abordagem dos conteúdos não é feita de forma superficial mas sim abarcando a estimulação do pensamento e uma envolvimento ativo (Heacox, 2006).

O sucesso da diferenciação pedagógica, referido por Tomlinson (2008), depende de uma planificação pró-ativa suficientemente sólida, cuja base abrange as necessidades apresentadas pelos alunos, dispensando assim apenas uma abordagem única para todos e privilegiando um ajuste constante do plano face às adversidades verificadas, ou seja, no

caso em que sejam analisadas as aulas e se verifique que estas, não estejam a ser proveitosas para certos alunos. Assim, Heacox (2006) acrescenta que um bom processo de ensino-aprendizagem diferenciado é aquele que atende à diversidade presente na sala de aula, existindo por isso uma análise constante dos educandos, mais e menos beneficiados, com a prática docente. Desta forma, esta análise requer um pensamento sobre os estímulos e níveis das experiências de aprendizagem planeadas, para que as estratégias decorrentes da dita reflexão sejam adequadas às necessidades dos indivíduos e promovam o sucesso escolar.

Quanto à avaliação, Tomlinson (2008) valoriza a formativa, visto que o professor para conhecer as necessidades dos seus alunos requer uma prática centrada no trabalho que realizam ao longo das aulas, onde a observação é crucial na retenção de informações. Por sua vez, é perceptível que a avaliação não é produto do que foi alcançado no final de uma unidade, pois surge no início e ao longo da mesma com o intuito de serem definidos objetivos consoantes as necessidades específicas evidenciadas pelos alunos. Gregório (1997) indica que os alunos ao contribuírem na avaliação do trabalho, através da reflexão do próprio desempenho, facilita o encontro de possíveis explicações para o não cumprimento de um certo plano, possibilitando a formulação de outro, tendo em conta as limitações/problemas do que é debatido.

Em suma, Porter (1997) refere que os problemas de aprendizagem decorrem de contextos variados e por isso torna-se essencial analisá-los em contexto de aula em consonância com a estrutura curricular, com as estratégias implementadas e a com a forma como o docente consegue atender eficazmente às necessidades manifestadas. Trata-se de uma pedagogia que será bem-sucedida se envolver a colaboração da escola e da comunidade na resolução de problemas.

3.3. Trabalho de Projeto

O termo projeto, descrito por Katz e Chard (2009), serve para analisar detalhadamente um tema que é realizado normalmente por uma turma inteira, decomposto posteriormente, em subtemas que são atribuídos a grupos mais pequenos, às vezes, por um pequeno grupo de crianças da mesma turma e, ainda, por uma criança. Cada projeto pode decorrer durante vários dias ou semanas, conforme a idade das crianças e a complexidade do tema.

Vasconcelos (2012) descreve a metodologia de trabalho de projeto como sendo essencial e uma valiosa ajuda na promoção de atividades de qualidade que se revelam importantes nos primeiros anos de vida. Por isso, a sua aplicação incide-se principalmente na educação de infância e no 1.º CEB. No entanto, pode ser utilizada em outros graus de escolaridade.

A principal característica de um projeto, para Katz e Chard (2009), é permitir uma investigação na qual há uma pesquisa realizada pelas crianças que as permite identificar as respostas para as perguntas por elas criadas. Pela especificidade, esta forma de aprendizagem permite uma participação ativa dos aprendizes no planeamento, desenvolvimento e avaliação da sua própria atuação, tornando-as responsáveis pelo trabalho realizado. Por outro lado, Marchão (2012) afirma que é uma metodologia potenciadora de um currículo holístico, por ser interdisciplinar e possibilitar uma compreensão global dos acontecimentos e problemáticas.

Segundo Katz e Chard (2009), optar pela metodologia de trabalho de projeto é benéfico para o desenvolvimento intelectual das crianças, dado a envolvimento na observação de factos retirados do seu quotidiano e do seu meio ambiente, nomeadamente os aspetos que mais atenção despertam. Many e Guimarães (2006) revelam que é uma proposta de trabalho complexa e educativamente completa, na medida em que envolve um processo rico na utilização de recursos, na interação com diversos indivíduos, instituições, uma série de constantes reformulações e alterações num plano flexível constituído por etapas, processos, prazos, entre outros elementos.

Um projeto, definido por Vasconcelos (2012), ao ser elaborado pelas crianças permite-as prever, desenvolver e ampliar os processos de aprendizagem e de construção, em parceria com o docente na constituição do saber. Esse processo tem por base determinadas características, como a curiosidade, a procura de aptidões, a troca de informações ou interações e o tratamento do conhecimento adquirido. Numa observação mais detalhada sobre o desenrolar de um projeto é possível verificar que as crianças realizam várias ações, como tomar decisões, procurar explicações, fazer previsões e verificações, registar os resultados, trocar ideias umas com as outras, incentivando-se mutuamente (Katz e Chard, 2009).

O docente, ao assumir uma prática centrada na metodologia abordada, intenciona de maneira coerente, integrada e contextualizada, propostas que propiciam aprendizagens. É importante destacar que o desenvolvimento cognitivo do educando é potencializado com as trocas de informações, ou seja, a partir da conversa acerca do que

lhe desperta interesse. Para facilitar esta forma de aprendizagem, o adulto deverá recorrer ao questionamento, à apresentação de situações problemáticas, à criação de ambientes propícios a debates/reflexões, em vez de aceitar soluções padronizadas (Vasconcelos, 2012)

Vasconcelos (2012) revela que o papel do docente nesta metodologia é de mediação da aprendizagem, isto é apoiar e estar atento ao modo e ao meio como as crianças atingem as competências, nomeadamente as referentes à capacidade de aprender através da ação. Marchão (2012) acrescenta que o profissional tem como função orientar os educandos numa perspetiva socioconstrutivista, pelo que é um interveniente ativo na organização do contexto de aprendizagem, considerando a heterogenia dos grupos, os espaços e os materiais necessários à realização das propostas de trabalho. Essa estruturação tem um carácter flexível, dado que poderá ser alterado em função das necessidades expressas pelas crianças.

No que concerne às ações das crianças, estas recorrem ao trabalho autónomo dentro do grupo onde se inserem, por isso, a pedagogia de projeto associa-se ao trabalho cooperativo. Por se tratar de uma forma de aprendizagem social, prepara-as para a vida, visto que a progressão individual de cada uma advém da afirmação dos seus pensamentos sobre as coisas, em consonância com os dos outros (Gregório, 1997).

Os projetos podem surgir de duas formas, por via de perguntas ou por seleção de um tema. Quanto à primeira, evidenciada por Grave-Resendes e Soares (2002), é designada normalmente por projetos das crianças e decorre dos interesses expressos por elas, isto é, um educando por exemplo, poderá levantar uma questão, um acontecimento ou uma situação que achou pertinente e sobre o qual pretende obter conhecimentos para eventuais explicações. Em consequência deste desejo, o educador, com as restantes crianças, procura definir o que sabem sobre o assunto, o que gostariam de saber e como irão alcançar a sabedoria pretendida. Desta forma, está explícito que o projeto envolve a recolha de informações prévias das crianças, das suas experiências, como base para o desenvolvimento. Pelas características apresentadas, as crianças empenham-se verdadeiramente neste tipo de metodologia, já que não é algo imposto, mas sim iniciado por motivações. No que diz respeito ao projeto elaborado a partir de um tema, uma prática utilizada, com maior frequência, na escolaridade obrigatória, tem como finalidade a partilha da planificação do docente com os educandos, na medida em que, considerando vários conteúdos curriculares, têm a possibilidade de selecionar um destes para posterior

desenvolvimento e apresentação. Nesta situação, poderá não ser um projeto que seja do agrado de todos, dada a restrição ao programa da disciplina (Gregório, 1997).

Apresentada a definição da metodologia de projeto e as diversas abordagens, interessa expor como é o desenrolar de um projeto em que as crianças estão verdadeiramente envolvidas, ou seja, quando decorre dos desejos dos educandos em compreender determinada problemática. Assim, Vasconcelos (2012) enuncia quatro fases do trabalho de projeto, interligadas entre si, que ajudam o educador a suscitar a atenção e o esforço das crianças para um tema de estudo, enquanto este durar.

A primeira fase, relativa à identificação do problema, é um momento destinado à partilha de conhecimento prévio, decorrida de uma conversa em grande e pequeno grupo, onde as crianças com o auxílio do adulto, esboçam, desenham e escrevem. Katz e Chard (2009) referem que a formulação do problema tem origem na criação de uma base comum a todos os educandos, tendo em conta as suas informações, ideias e experiências. Durante esta fase o educador ajuda as crianças a construir um objetivo comum sobre o tema, criando um conjunto de questões principais que vão orientar a investigação. Os pais podem tomar conhecimento do projeto e ser convidados a participar no mesmo.

A segunda fase, denominada de planificação e desenvolvimento do trabalho, envolve um planeamento global e flexível do projeto, por isso contempla várias possibilidades de atividades. É uma ação elaborada após o conhecimento da realidade educativa, bem como as necessidades e as capacidades das crianças. No decorrer da sua construção, projetam-se possíveis desenvolvimentos do projeto consoante objetivos concretos, com suporte a mapas conceptuais, teias ou redes, orientadores da investigação, como por exemplo, o que se pretende realizar e como será feito. As crianças, acrescentam Katz e Chard (2009), podem trazer de casa, objetos relevantes ou recolher material para as atividades de construção, do projeto. Em conjunto, o educador e as crianças podem organizar planos de investigação, preparar visitas e formular uma série de perguntas que serão solucionadas através das investigações. É também nesta altura que são determinados os procedimentos e os materiais necessários para o projeto. Nesta fase, poderão ser realizadas algumas pesquisas iniciais que mais tarde podem dar origem a outras.

A terceira fase, designada por execução, tem como principal objetivo permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos, através de experiências diretas e de procura do saber, preparando as mesmas para a determinação do que pretendem conhecer. Durante esta fase, tal como ditam Katz e Chard (2009), uma das funções

importantes do educador é incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem. Estas competências abrangem as áreas da comunicação, do desenho e da pintura. As crianças mais velhas podem aplicar as suas capacidades na escrita, na leitura e no cálculo. Nesta fase, o docente também encarrega-se de reforçar e aguçar o interesse da criança na procura de informação. Além disso, fornece os materiais e orienta as crianças de modo a que estas consigam demonstrar as suas descobertas.

Por fim, a quarta fase, a divulgação e avaliação, é denominada como a socialização do saber, na medida em que este é partilhado com outros. Essa partilha poderá ser feita através de dramatizações/exposições/apresentações dos trabalhos realizados pelos aprendizes. No que concerne à avaliação, no decurso de todo o desenvolvimento do projeto, se analisa a participação dos diversos elementos do grupo, a categoria da informação recolhida e as competências alcançadas. Tendo em consideração o produto final, formulam-se novas hipóteses de trabalho que poderão desencadear outros novos projetos. Katz e Chard (2009) realçam que para as crianças mais velhas, esta fase serve para ensaio e reflexão dos saberes conquistados.

3.4. Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa destaca-se pelo facto de potencializar o comportamento cooperativo, na medida em que favorece atitudes sociais entre as crianças ao mesmo tempo que estas se auxiliam, mutuamente, na construção de saberes (Arends, 1995).

É um tipo de aprendizagem que comporta características específicas, nomeadamente, as crianças trabalham em grupos heterogéneos, compostos por aprendizes com distintos níveis de capacidades de aprendizagem, cujo objetivo se prende com o desenvolvimento de competências em torno da manipulação dos materiais escolares (Arends, 1995).

A aprendizagem cooperativa, descrita por Lopes e Silva (2009), é uma pedagogia, como já supracitado, em que os alunos se auxiliam no processo de aprendizagem. No entanto realça-se que existe também uma parceria entre os mesmos e o professor, com intuito dos educandos compreender, da melhor forma possível, um certo saber. Tem como propósito principal o desenvolvimento de competências que possibilitem aos aprendizes se tornarem responsáveis e cientes dos seus direitos. Por isso, deve haver um compromisso individual, por parte do educando, que certifique o benefício a nível

cognitivo e de competências atitudinais de todos os intervenientes do grupo. Assim, devido a esse comprometimento, em tarefas futuras semelhantes qualquer elemento conseguirá, autonomamente, realizá-las (Fontes & Freixo, 2004).

Neste sentido, por se tratar de um momento de interação, Marchão (2012) revela que para além da conquista de nova informação, este tipo de aprendizagem promove o desenvolvimento de competências sociais, tais como as descritas por Lopes e Silva (2008): “escutar atentamente os outros, desempenhar um papel, partilhar materiais e ideias, entreajudar-se” (p.7).

A adoção das técnicas da aprendizagem cooperativa na educação é recomendável, na medida em que, mais do que facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, promove a integração dos educandos na sociedade. Ao envolver interação social, a aprendizagem cooperativa requer competências sociais que só se manifestam em grupo. Portanto, é essencial que o professor motive os alunos para usarem essas competências, tais como aguardar a sua vez, partilhar os recursos e informação, conversar num tom baixo, elogiar os outros, escutar e auxiliar os outros, festejar o sucesso, entre outras (Lopes & Silva, 2009).

Apesar do papel fundamental inerente a este tipo de aprendizagem, Fontes e Freixo (2004) alertam para o facto de ser uma prática que deve ser introduzida de forma progressiva, dada a complexidade e exigência da mesma no desenvolvimento e condução do sucesso individual e de grupo. Isto porque, para que as finalidades de uma proposta de trabalho sejam compreendidas, é necessário que os membros do grupo saibam cooperar de modo a que o processo de aprendizagem seja realizado ativamente e com envolvimento de todos. Todavia, mesmo sendo uma aprendizagem exigente, comporta uma interação que deve ser vista como um incentivo na facilidade dos esforços reunidos para atingir certos objetivos estabelecidos.

Quanto aos fatores para que este tipo de aprendizagem se processe, Lopes e Silva (2009) apontam os seguintes: responsabilidade individual pelos conhecimentos adquiridos segundo o trabalho do grupo; interdependência positiva, onde o sucesso individual depende do sucesso da equipa; desenvolvimento da capacidade de interpretar a dinâmica do grupo e os problemas emergentes, a fim de procurar soluções. Portanto, esta aprendizagem não é igual aos trabalhos de grupo, onde normalmente existem elementos que são “arrastados” pelos outros. Os autores revelam que apenas é aprendizagem cooperativa quando existe uma responsabilidade individual e de grupo, ou seja, quando cada elemento exerce uma função dentro dos objetivos claros do grupo. Esta

particularidade permite que cada aluno responda positivamente às questões “Eu fiz a minha parte? Nós fizemos a nossa parte?” e “Eu vou ter que demonstrar o que aprendi!” (p.17).

Lopes e Silva (2009) acrescentam que os professores ao estabelecerem interdependência favorável, possibilitam que os alunos promovam o sucesso uns com os outros, “ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando esforços que todos realizam para aprender” (p.18).

Por fim, é de salientar que o docente ao eleger a aprendizagem cooperativa no decorrer da prática pedagógica facilita a produtividade e o rendimento de todos os educandos, ao mesmo tempo que desenvolve a memória a longo prazo, a motivação, a atenção e a capacidade reflexiva/crítica (Marchão, 2012).

3.5. A Aprendizagem pela Ação

Marchão (2012) afirma que na aprendizagem pela ação o ambiente educativo é o foco das aprendizagens concebidas pela criança, já que esta possui um papel ativo na aquisição dos seus saberes. Este tipo de aprendizagem é fulcral, como mencionam Brickman e Taylor (1996), na medida em que possibilita o desenvolvimento de todas as competências que estão por emergir nos primeiros anos de vida da criança.

Assim, o contexto de aprendizagem, para o autor, deve ser propício à atividade ativa da criança na escolha das propostas e dos materiais, bem como privilegiar o seu contato direto com os objetos, onde resultam aprendizagens significativas. As crianças necessitam de ser elas próprias a tomarem decisões, onde as suas percepções são valorizadas, contribuindo para um harmonioso ambiente educacional, visto que é crucial que estejam envolvidas para que a aprendizagem seja mais facilmente processada por meio do interesse (Brickman & Taylor, 1996).

Quando as crianças possuem um papel ativo na seleção dos materiais, das atividades e dos colegas que querem como colaboradores nas propostas desenvolvidas, o docente assume a função de participante e reforço das experiências vivenciadas pelas crianças, bem como na planificação de atividades de grupo e na sua realização.

Assim, como revelam Hohmann e Weikart (2007), na aprendizagem pela ação, as crianças, em parceria com o adulto, desenvolvem atitudes em torno da resolução de problemas que surgem ao longo do dia. Trata-se de uma aprendizagem benéfica para elas,

uma vez que aprendem melhor ao fazerem e a refletirem, ou seja, a partir de experiências diretas e imediatas, elaboram significados.

Realça-se uma dinâmica recíproca de partilha de ações e conhecimentos, onde o adulto e as crianças sugerem atividades e procuram desenvolvê-las. As aprendizagens, embora previamente planeadas pelo educador, não conseguem prever as ações específicas das crianças, pois variam consoante os seus interesses.

Concluindo, os autores admitem que o adulto ao entender que a criança precisa de ser ativa, permite que haja um ambiente favorável ao desenvolvimento de atividades, onde há aceitação das condutas exploratórias das crianças como habituais e desejáveis, permitindo que a sua vivência no contexto educacional seja mais agradável. Por outro lado, Marchão (2012) alega que o docente, tal como a criança, no processo de ensino/aprendizagem não é passivo, pois observa, planifica e avalia o grupo de educandos, com vista a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, desencaminhando experiências, que para além de proporcionar a aquisição de saberes, promovam a autonomia.

3.6. O Jogo Pedagógico: uma estratégia lúdica de aprendizagem

Kamii (1996) define o jogo como um conjunto de atividades, que pelas suas características prazerosas, desencadeia uma maior entrega na realização de propostas educativas. No ensino-aprendizagem, a sua utilização enquadra-se num modelo lúdico (Cabral, 2001).

O jogo, definido por Wassermann (1990), como estratégia pedagógica não é bem aceite por muitos profissionais da educação, mostrando-se desconfiados/reticentes, pelo facto de acarretar o divertimento que não é entendido como condição favorável à aquisição do saber. É tradicionalmente aceite que a criança apenas aprende ao usar o papel e a caneta, sentada numa sala. Desta forma, o jogo apenas surge, caso o docente entenda que o trabalho proposto decorreu de maneira satisfatória e foi concluído antes do tempo previsto. Nesta lógica de ideias, Khishimoto (1994) refere que esses pensamentos corroboram com a ideia de que a escola define finalidades a serem alcançadas pelo aluno e este último, por sua vez, possui o encargo de aprender conhecimentos e desenvolver competências. Assim, qualquer tarefa planeada para o aprendiz apresenta um resultado específico, isto é, vai ao encontro de um objetivo pedagógico.

Antes de refutar os benefícios do jogo, enquanto estratégia de ensino, importa referir que a abordagem do mesmo remete para o jogo educativo. Este é considerado como o equilíbrio entre duas funções, a lúdica e a educativa. Quando a harmonia não é verificável, surgem duas situações: somente o jogo desprovido de ensino que é verificável no instante em que o lúdico assume um papel mais importante e, o inverso, quando o prazer pelo jogo é inexistente pela sobreposição excessiva da função educativa (Khishimoto, 1994).

Posto isto, Wassermann (1990) afirma que as experiências de observação nos permitem concluir que as crianças aprendem muito enquanto brincam, por isso é essencial eliminar na educação as barreiras existentes entre o trabalho e o lúdico. Kamii (1996) apoia a ideia anterior ao referir que o jogo possibilita à criança um motivo intrínseco para a estimulação da inteligência e da curiosidade. Por isso, os professores ao incluírem nas suas planificações atividades adequadas, onde o aspeto lúdico seja evidente, cooperam terminantemente num desenvolvimento positivo a nível social, cognitivo e psicológico dos seus alunos (Wassermann, 1990).

O jogo, para Leite e Rodrigues (2001), acarreta uma grande importância no desenvolvimento intelectual, social, moral e físico das crianças, daí ter importante relevo nos estudos de muitos teóricos do domínio das ciências, principalmente nas áreas da psicologia e pedagogia. Os contributos de Piaget, Bruner e Vygotsky determinaram a atividade lúdica como um aspeto nuclear nos domínios do desenvolvimento infantil e da psicologia educacional, conferindo-lhe um papel indispensável na área cognitiva da criança (Máximo, Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2004).

É considerado humanizador, no sentido em que as crianças interagem na resolução de diversos problemas decorrentes do brincar, nomeadamente questões do foro da comunicação e das relações pessoais. Estas questões advêm de ser um momento lúdico, normalmente vivenciado por um grupo onde a cooperação e a responsabilidade são características essenciais a ter em conta. Por outro lado, a brincadeira, defendida por Wassermann (1990), desencadeia emoções verdadeiras e naturais que facilita o entendimento das mesmas, em conformidade com a situação desencadeadora. Em suma, a prática de cariz lúdico promove o desenvolvimento global da criança, especificamente a nível afetivo, social e cultural (Máximo, Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2004).

Outra característica importante do jogo é a ação ativa e investigadora dos conceitos a serem estudados que permite à criança uma experiência concreta e facilitadora da aquisição de conteúdos complexos (Wassermann, 1990).

Assumindo todos os aspetos retratados do jogo, é possível inferir, em conformidade com Patells (2004), que é uma estratégia com muito potencial educativo, devendo ser integrada no próprio programa, no caso do ensino obrigatório, ou nas orientações vocacionadas para a EPE, visando uma atribuição de um juízo sério e rigoroso, contribuindo para a sua valorização e utilização. Essa ilação é reforçada por Caldeira (2009) ao admitir que o jogo pedagógico incentiva “a criatividade e a construção de novos conhecimentos despertando o desenvolvimento de habilidades operatórias, ajudando-a a construir conexões e a desenvolver o conhecimento matemático, proporcionando situações mais próximas da realidade e permitindo uma melhor compreensão na resolução de problemas” (p.19).

3.7. Materiais Didáticos: facilitadores do processo de aprendizagem

Na revisão da literatura, expressa por Caldeira (2009), os materiais didáticos são vistos como facilitadores na aquisição de aprendizagens significativas, principalmente quando englobam características do jogo e uma componente lúdica, visto que estimulam as capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

Os materiais didáticos, identificados por manipulativos, para Caldeira (2009), possibilitam à criança a realização da aprendizagem através do contato e exploração dos objetos. Esse contato inclui elaborar, alterar, integrar com o meio físico e com outras crianças, onde o princípio inerente é aprender pela ação. Além disso, constituem uma ferramenta essencial na aquisição de saberes complexos, dado que envolvem uma implicação direta e transformações com o meio ambiente material e social.

Tendo em conta as especificidades que a manipulação do material oferece à criança, Caldeira (2009) menciona que o material didático por si só não é desencadeador de uma aprendizagem plena, caso a criança não tenha a oportunidade de interagir com o objeto, num processo ativo de discussão, reflexão, teste e experimentação. Ou seja, o material pedagógico deve ser encarado como um meio e não um fim da aprendizagem e, para isso, é importante que o docente possibilite um determinado tempo para que tal ocorra.

Pastells (2004) alega que o material manipulativo deve ser sempre recorrido quando as crianças evidenciam a necessidade de interagir com o mesmo. Desta forma, revela que o processo de ensino-aprendizagem de excelência é aquele que privilegia o uso frequente de variados materiais, uma vez que a educação que envolve múltiplos e ricos recursos de

aprendizagem e diferentes estratégias para abordar um determinado conhecimento é aquela em que as crianças atingem aprendizagens significativas.

No que diz respeito à faixa etária que requer o uso habitual dos materiais didáticos, Pastells (2004) afirma que os educandos necessitam deste, no mínimo, ao longo de todo o percurso educativo infantil (0-6anos) e primário (6-12 anos).

Os materiais pedagógicos, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), são cruciais na aprendizagem que se preocupa com o bem-estar da criança e as implicações que o jogo e o brincar podem proporcionar. Para estes autores, os materiais revelam-se um instrumento essencial na mediação pedagógica exercida pelo docente, facultando a emergência dos sentidos cognitivos e sensoriais.

Zabalza (1998) revela que existem múltiplas atividades que desencadeiam a abordagem de variados conteúdos, nomeadamente aquelas que envolvem a experimentação de técnicas e objetos, como a modelação que apela ao uso de elementos, como areia, jornal, barro, plasticina e que são manipuláveis e capazes de serem transformados, propícios de situações ricas de aprendizagem. Acrescenta, ainda, que os utensílios gráficos e audiovisuais facultam o trabalho com a fantasia e a criação de narrativas.

Dito isto, apesar de se reconhecer a importância dos materiais, é certo que, como afirma Zabalza (2001), por si só não são sinónimos de uma educação de qualidade, visto que a sua introdução deve ser coerente com um fim implícito e adaptado às exigências dos educandos para os quais se destinam.

3.8. A Importância das Ciências

De acordo com as OCEPE, as crianças, naturalmente são muito curiosas, por isso procuram interpretar e atribuir significado ao meio que as rodeia, questionando o porquê de tudo o que lhes desperta interesse e desejo em compreender. Pelo que, cabe às instituições educacionais, utilizar essa avidez de descoberta, de maneira a facilitar o desenvolvimento das capacidades de pensamento e fomentar a vontade de aprender e o prazer do saber (Chauvel & Michel, 2006).

É importante saber, enquanto educador, que a sensibilização das crianças mais novas para as ciências, expressa pela OCEPE, parte das suas motivações para poder ampliar/organizar conceitos científicos. Esse interesse é visível através das questões que

são colocadas, cuja resposta implica desvendar soluções, quer por experiências ou por observações. Por ser fruto das motivações e da afetividade, favorece o dinamismo da investigação infantil que é possível ser atingida (Chauvel & Michel, 2006).

Para Sá (2003) a abordagem experimental das Ciências tem um impacto muito positivo na educação das crianças, quer as que frequentam a EPE, quer as que já se encontram no ensino obrigatório, pelas qualidades que apresenta, nomeadamente, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da comunicação e da cooperação. Porém, essas competências cognitivas e sociais só são potencializadas quando existe uma intencionalidade pedagógica por parte do docente, que procura incentivar o pensamento e a ação em volta de fenómenos, problemáticas. Chauvel e Michel (2006) revelam que tal só é possível a partir de uma formação apropriada, capaz de habilitar as crianças a representarem acerca do universo e a executarem procedimentos científicos, como observar, criar hipóteses, obter resultados, analisar, concluir, discutir, entre outros.

Sá e Varela (2004) referem que a aprendizagem através de métodos científicos permite à criança assimilar novos vocábulos com facilidade e até mesmo utilizá-los com frequência no seu discurso, ao atribuir significados a partir de experiências concretas, desprovidas da capacidade de abstração para entendê-las. Esses significados tornam-se mais elaborados ao serem ancorados a um enunciado formal. Tais ideias são apoiadas por Medeiros (2003), ao afirmar que as explicações/demonstrações descritas em livros não possibilitam o mesmo nível de compreensão dos saberes decorrentes da experimentação. Por outro lado, a participação ativa da criança desperta-lhe um maior interesse pela sua própria aprendizagem e, ainda, desenvolve competências científicas que são fulcrais na educação para uma cidadania na sociedade de hoje.

Em suma, é importante realçar que as atividades experimentais estão diretamente ligadas à promoção de competências referentes à educação científica. A escolha e o desenvolvimento dessas propostas não caracterizam um ato de deliberação simples, visto que implica dominar a disciplina de Ciências no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Desta forma, aquando da eleição das atividades, é necessário, por parte do docente, ter em conta os objetivos e os conteúdos que pretende serem atingidos pelos educandos (Afonso, 2008).

3.9. Contributos da Literatura para a Infância

A literatura infantil, descrita por Oliveira (2008), possibilita a interligação de diversos conteúdos programáticos, dado que o tema optado poderá corresponder a variados objetivos pretendidos a nível interdisciplinar. Isto porque, a obra literária envolve aspetos quotidianos, por isso não se limita apenas à instrução da língua, viabilizando a integração de múltiplos elementos específicos de inúmeras áreas, como estudo do meio, matemática, educação visual e tecnológica, por exemplo.

O livro é entendido, assim, como um instrumento esplêndido de uma formação constante a nível intelectual, afetiva e moral que visa a ampliação da experiência individual e potencia o aumento da capacidade de entendimento e de expressão. Em correlação com o desenvolvimento cognitivo está o enriquecimento do vocabulário (Sobrinho, 2000).

Oliveira (2008) menciona que o prazer e a relação que a criança tem com a obra literária, influenciam a capacidade de ser leitora, em consonância com a exploração simbólica, fantasiosa e imaginativa de que tira partido e ao mesmo tempo providencia a ação criadora e uma forte ligação de comunicação entre o leitor e a produção escrita. Por outro lado, torna-se importante fomentar e estimular o gosto pela leitura nos primeiros anos de vida da criança pelo facto de essa prática oferecer uma base de informações propícias ao desenvolvimento da capacidade criativa.

Egan (1994) reforça os aspetos notórios do desenvolvimento da imaginação infantil, ao mencionar que é poderosa a nível da aprendizagem e, portanto, deveria ser repensada a nível curricular e das práticas educacionais já que potencializa as capacidades intelectuais da criança. Tendo isto em consideração, o autor apela a uma alternativa curricular, através das escolhas das histórias que podem determinar um equilíbrio entre o que é entendido como dominante na educação, a compreensão, e o afetivo do ser humano. Só assim será permitido um maior envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem e, por sua vez, o acesso de forma facilitada ao conhecimento.

Para desencadear o imaginário da criança, Albuquerque (2000) menciona as implicações favoráveis dos contos de fadas, que não só são sentidos na primeira infância, mas também ao longo de outras faixas etárias, até ao 2.º ciclo de ensino, onde a formação e a reflexão sobre os valores morais ainda são prioridades educacionais. Esses pressupostos incidem-se no prazer sentido pelos educandos, potencializando com uma maior envolvência dos mesmos nas atividades posteriores à audição desses contos.

Outro contributo para exemplificar a importância da literatura é dado por Azevedo (2006), ao mencionar que esta confere ao leitor uma atitude reflexiva sobre o modo como têm sido desenvolvidas as visões da humanidade, a nível social, cultural e antropológica. A atitude proporciona a expansão da bagagem cultural da criança, que se encontra em fase inicial da sua vida, ao interagir com outras culturas e ideais alternativos, promovendo a capacidade de compreensão e aceitação face à diferença.

A convivência com a literatura abordada, explicada por Magalhães (2002), deve assumir um lugar de destaque nas estratégias pedagógicas, privilegiando não só os textos presentes em manuais, no caso do 1.º CEB, mas também a oralidade e outros recursos. Desta forma, Cerrillo (2006) faz referência ao papel crucial do profissional, enquanto mediador na promoção da leitura, especialmente quando se trata de crianças, pois os leitores exibem níveis distintos e progressivos das suas competências literárias, requerendo uma ponte de ligação (mediador) entre os livros e os leitores iniciais.

Na sequência das ideias anteriores, Oliveira (2008) expõe alguns métodos promotores da estima pela leitura, tais como: o fator surpresa antes do início do conto, através de um objeto específico, permitindo que toquem e explorem; interligar a temática literária com canções, dramatizações ou dança; estabelecer um diálogo informal antes das atividades de leitura, a partir da exibição da personagem principal ou um cenário, de maneira a suscitar a imaginação das crianças acerca do assunto e o enredo da narrativa.

Para concluir, Albuquerque (2000) afirma que a literatura infantil contribui significativamente no processo de iniciação à leitura e à escrita, através da promoção do contato direto com os conteúdos do livro e a fomentação do encanto pelas palavras. Esse pensamento é confirmado por Martins (1998) ao referir que a criança se familiariza com a estrutura do código linguístico quando participa em atividades de audição e reconto de histórias.

3.10. A Implicação das Expressões no Desenvolvimento Global da Criança

Ferraz e Dalmann (2011) afirmam que a Educação Expressiva contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, dado que estimula todas as maneiras de expressão e interação, quer sejam intrapessoais ou interpessoal.

É concebida, de acordo com os autores, como uma forma de aprendizagem que preconiza a elaboração do conhecimento através de um percurso orientado por recursos

expressivos, nomeadamente o criar, o inovar, o saber pensar, o participar na sua própria construção do conhecimento, entre outros, sob a orientação de facilitadores desse processo, os docentes. Desta forma, apelam que a visão do ensino seja alterada, onde valoriza a envolvência da afetividade no ensino/aprendizagem, através das variadas experiências vividas, articulando a história, a sociedade e a cultura.

Falando da afetividade, as expressões das emoções permitem interligar o interior da criança com o exterior, visto que é caracterizada pelo fenómeno de projetar as expectativas, pensamentos, capacidade criadora, sentimentos, entre outros aspetos íntimos da individualidade do ser humano (Gloton, 1997).

Na educação, Gloton (1997) indica que a expressão criadora deve ser vista como competência fundamental a ser desenvolvida, através de jogos de expressão, já que potenciam a acomodação e a assimilação do mundo, ao mesmo tempo que transmitem prazer pela exteriorização do mundo interior da criança, dando-se a conhecer aos outros.

Existem quatro tipos de expressão, a musical, a plástica, a dramática e a físico-motora que são trabalhadas ao longo dos vários ciclos de ensino, inclusive na EPE.

Sousa (2003b) refere que a educação pela música tem como finalidade a formação equilibrada da personalidade da criança, pois não privilegia o desempenho adequado, a nível de tocar ou cantar, mas sim a satisfação pessoal, sentimental, permitindo elevar as capacidades referentes à cognição, memória, atenção e interpretação. Acrescenta o autor, que a música, tendo em conta os objetivos educacionais, vai ao encontro dos mesmos, ao ser movimento no espaço e no tempo, responsável pela potencialidade das estruturas neurológicas. Dito isto, a criança, a partir da educação musical, envolve-se no mundo musical da sua vida, ao explorar, criar, expressar e integrar os sons existentes em seu redor.

No que diz respeito à educação plástica, o autor evidencia que o objetivo essencial não é o desenho ou a pintura efetuada pela criança, mas sim as representações interiores que emana através dessa ação criadora que por outras vias são menos fáceis de exteriorizar. Por outras palavras, é valorizada a criatividade da criança, onde a ação de criar é determinante para o desenvolvimento dessa competência, por isso, nesta educação despreza-se a análise dos meios e técnicas utilizadas no decurso da ação referida.

Quanto à expressão dramática, esta é nomeada como uma atividade da criança, que ocorre de forma natural e espontânea a que ela se predispõe num dado momento ou acontecimento, transpondo-a para um mundo da sua imaginação, longe do real. Designa um dos melhores meios para a educação, visto que envolve diversos aspetos essenciais

do desenvolvimento, colocando em evidência a expressividade, a criatividade e as relações sociais, já que, no caso destas últimas, a dramatização, enquanto tarefa efetuada em grupo, potencializa atitudes de cooperação. Por último, o objetivo primordial da expressão abordada remete para a estimulação da expressão da criança, a nível de desejos, sentimentos e preocupações, interligando-se com a capacidade criativa (Sousa, 2003a).

Em relação à expressão físico-motora, destaca-se a dança educativa. Esta é interpretada por Sousa (2003a) como uma atividade de movimento lúdico-expressivo-criativo, cuja preocupação incide na promoção do desenvolvimento geral da criança e a não de ensinar as especificidades da dança artística. A dança revela-se essencial na educação, na medida em que a criança experiencia outras formas de movimento, alcançando a noção das partes do seu corpo, como do equilíbrio estático, dinâmico e das orientações espaciais e temporais.

Concluindo, após evidenciar a importância do desenvolvimento de cada expressão artística, cabe ao docente valorizá-las e integrá-las na sua intervenção pedagógica com regularidade. Isto porque, estas áreas curriculares são muito apreciadas pelos educandos, pelo seu carácter livre e expressivo e, ainda, podem ser promovidas através da interligação com outros conteúdos programáticos, contribuindo para a interdisciplinaridade e para o desenvolvimento harmonioso da criança.

CAPÍTULO IV – A Investigação-Ação como Metodologia Basilar da Prática Pedagógica

Este capítulo enquadra-se numa abordagem teórica acerca da Investigação-Ação (I-A), uma metodologia adotada ao longo da prática pedagógica, pelas suas características qualitativas de procurar determinar as problemáticas vivenciadas no contexto educativo.

Desta forma, inicio o capítulo com a definição da I-A, que aparece dividida em quatro tópicos, tais como as suas fases, as técnicas e instrumentos usados no âmbito da investigação retratada, os métodos de análise de dados e as possibilidades e limites deste tipo de investigação.

Ainda aludindo aos pontos destacados da I-A, nas técnicas é possível identificar a descrição da observação participante, dos diários de bordo, da análise de documentos, dos registos fotográficos e dos incidentes críticos.

Dito isto, esta metodologia de investigação, enquanto prática essencial no exercício da carreira docente, devido às suas implicações reflexivas e investigadoras, potencializa uma intervenção prática fundamentada e consciencializada e, por sua vez, com maior eficácia.

4.1. Conceito de Investigação-Ação

A investigação, descrita por Tuckman (1994), é concebida como uma tentativa sistemática de procurar respostas às problemáticas evocadas. As explicações poderão ser abstratas/gerais ou concretas, dependendo do tipo de investigação e da natureza das variáveis implicadas.

De acordo com Bento (2011) a investigação-ação caracteriza-se por ser um processo reflexivo que advém da pesquisa de uma problemática específica de certa área, onde é pretendido melhorar ou procurar compreender melhor a prática. O desenrolar desta metodologia carece de uma definição clara do problema e nomeação de um plano de ação.

Sousa (2005) propõe que a investigação-ação designa uma estratégia metodológica de estudo que, normalmente, é considerada pelo professor acerca da sua prática pedagógica com os seus educandos. Assim é uma metodologia recorrida aquando do surgimento de um problema pedagógico específico que implica um conhecimento

particular, numa determinada situação ou, por outro lado, “quando uma nova aproximação poderá ser ligada a um sistema existente” (p.90). Isto porque ao ser “participante, investigador, beneficiário da investigação e utilizador de metodologias plurais, o professor é autor e ator, gerando e gerindo autoridade e sendo autoral na comunidade em que divulga os processos e resultados da investigação” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p.113).

De uma forma geral, trata-se de uma investigação que envolve investigação científica sistemática e auto-reflexiva ponderada pelos próprios profissionais no decorrer das suas atividades planeadas para aperfeiçoar a sua prática. Desta forma, a avaliação, referida por Bento (2011), revela-se fundamental na metodologia tratada, na medida em que permite analisar a eficácia da ação proposta.

O desígnio de entender e de desencadear a alteração social em diversos contextos ocasionou uma relação estreita entre a investigação-ação e a formação. Por se tratar de uma investigação que é influenciada pelo meio onde ocorre, na educação, é vista como um processo que se integra no contexto educacional e que exige a formação dos profissionais da instituição correspondente. Quanto à incidência da I-A, esta pode ser utilizada para o estudo de um grupo de alunos, onde os métodos de recolha e averiguação dos resultados dependem da especificidade dos educandos, pelo que se centrará na formação dos docentes e na resolução de problemas da intervenção pedagógica (Silva, 1996).

Por outro lado é uma metodologia que, de acordo com vários autores, apresenta características específicas:

- Participativa e colaborativa, dado que implica a interferência de todos os agentes envolvidos na investigação (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).
- Prática e interventiva, no sentido em que não se restringe apenas à descrição do que examina, ou seja, interfere na realidade, numa perspetiva de mudança (Coutinho, 2005, em Coutinho et al, 2009).
- Cíclica, pois as questões propostas inicialmente originam hipóteses que são implementadas e analisadas, sendo que estes últimos dados concebidos servirão como primeira fase do ciclo seguinte (Cortesão, 1998, referido por Coutinho et al, 2009).

- Crítica, uma vez que os intervenientes não procuram apenas alterar as práticas da sua ação, restritas às delimitações sociopolíticas, mas sim visam mudar o ambiente e ser autocríticos das limitações (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho et al, 2009).
- Auto-avaliativa, dado que as alterações estão em constante análise, em busca de uma melhor adequação às situações e produção de novo conhecimento (Coutinho et al, 2009).

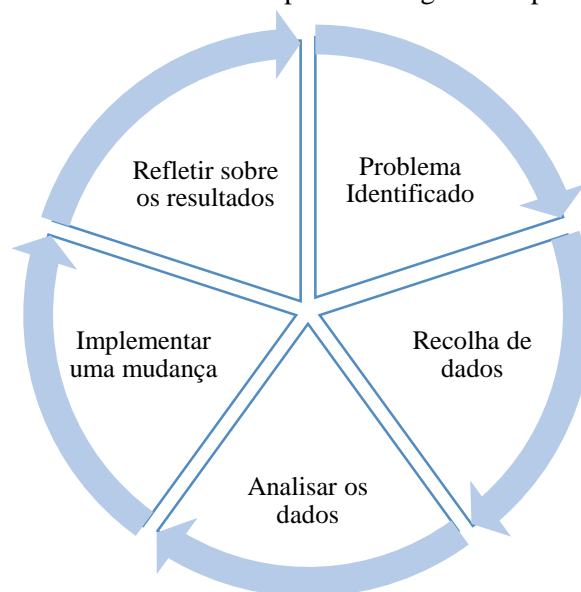
Posto isto, a I-A tem como finalidade a inovação pedagógica, mais concretamente, a alteração de sistemas educativos, daí ser uma investigação importante a ter em conta pelos docentes ao longo da sua prática profissional (Silva, 1996).

4.2. Fases da Investigação-Ação

Segundo Sousa (2005), uma investigação deve ocorrer de uma forma organizada, devendo para tal ser elaborado um plano, detalhadamente escrito, com a devida menção às várias etapas e ao tempo a despender em cada uma delas.

De acordo com Silva e Lopes (2015), a I-A envolve quatro etapas, nomeadamente, a identificação do problema, a recolha e a análise de dados, a planificação de estratégias de ação e a avaliação do resultado da estratégia de ação (figura 4).

Fig. 4 – Procedimentos adotados pelo investigador no processo de I-A.



Fonte: Adaptado de Silva & Lopes, 2015, p. 155.

O desenvolvimento das fases, de acordo com os autores, ocorre de forma cíclica e processual, conforme evidenciado na figura 4, visto que o desenvolvimento profissional caracteriza-se por ser um processo constante.

Realça-se que o processo de investigação poderá repetir-se até que o problema considerado seja compreendido, assim como as estratégias e ações planeadas para a sua resolução. Por isso, é possível admitir, como supracitado, que o processo de I-A envolve “ciclos contínuos de ação-reflexão em que cada ciclo implica, relativamente ao anterior, o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, motivados pela reestruturação/desenvolvimento e maior adequação do seu conhecimento profissional” (p.156, Silva e Lopes, 2015).

No que concerne ao problema, Silva e Lopes (2015) afirmam que é importante o docente clarificá-lo, no sentido de consciencializar-se acerca da “inadequação do seu conhecimento atual para a resolução da situação em que se encontra” (p.155). Para Sousa (2005), na investigação, o problema é que determina a meta a ser alcançada pela investigação.

Recorrendo a um dicionário, é possível verificar que a palavra problema é definida da seguinte forma: “Questão matemática proposta para se lhe achar solução; Questão, dúvida; O que é difícil de explicar” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2015). Ou seja, o problema é a barreira a ultrapassar para chegar ao conhecimento e para nos ajudar nessa transposição temos uma ferramenta essencial que é a investigação.

É importante resumir o problema a uma interrogação, cuja resposta será a solução. Esta interrogação deve ser o mais simples possível e objetiva para não dar lugar a uma resposta ampla e desfocada. Contudo, a definição do problema e a posterior formulação da pergunta não é fácil, sendo por vezes demasiado demorada devido à complexidade da situação. Neste processo, é essencial ser conciso para não cair no erro de dispersar e assim perder de vista o cerne da questão, ou perder tempo com questões supérfluas. Não existem regras fixas para determinar a problemática, cabendo ao investigador usar a forma que lhe permita compreender melhor o problema e encontrar a direção certa para a solução (Sousa, 2005).

Relativamente à recolha de dados, Silva e Lopes (2015) admitem que na I-A existem diversos métodos de obter dados, cabendo ao docente investigador selecionar os oportunos à sua questão-problema. Dentro das inúmeras possibilidades, os autores revelam alguns exemplos, nomeadamente, observar de momentos de aprendizagem mediados por outros profissionais, elaborar de diários de aula, refletir acerca dos trabalhos

realizados pelos alunos, pesquisar temas que ajudem a compreender a problemática, escutar o *feedback* dos educandos, entre outros. Quanto à análise dos dados, trata-se de um processo de reflexão, organização e revisão das informações recolhidas, visando responder ao problema inicialmente definido pelo investigador.

No que comporta à planificação de estratégias de ação, estas são definidas com o propósito de solucionar o problema. É uma atuação pedagógica caracterizada por modificar a prática docente e tem por base os conhecimentos concebidos a partir das pesquisas/investigações realizadas (Silva & Lopes, 2015).

Já a avaliação do resultado da estratégia de ação implica uma reflexão em torno das seguintes questões: “As mudanças foram bem sucedidas?”; “É necessário desenvolver um novo ciclo de ação?”; “A investigação indicou outras áreas que poderiam ser exploradas?”; e/ou “É necessário começar um novo ciclo de reflexão?” (Silva & Lopes, 2015, p.157).

Após abordar cada etapa, importa salientar que o docente, no final da sua investigação, pode divulgar o seu desenvolvimento profissional no sentido de colaborar para uma melhoria da educação, por exemplo, através de *workshops* ou da redação de um artigo sobre essa vivência. Por outro lado, como investigador tem a possibilidade de dar continuidade à investigação, uma vez que, a solução encontrada para o problema poderá desencadear outros novos a serem investigados (Silva & Lopes, 2015).

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Tendo em consideração que a I-A corresponde a uma investigação qualitativa e, por sua vez, envolve inúmeras técnicas e instrumentos de recolha de dados, que dependendo da finalidade da investigação que é pretendida pelo investigador, este opta por aqueles que acha mais adequados a uma ação investigativa pertinente.

Atendendo à variedade existente, importa salientar os mais comuns deste tipo de investigação e aqueles que foram, efetivamente, utilizados aquando da minha intervenção pedagógica, tais como: a observação participante, o diário de bordo, a análise de documentos e registos fotográficos.

- **Observação participante**

A observação participante, segundo Almeida e Pinto (1976), implica que o observador se integre no grupo estudado, o que possibilita uma recolha global e extensiva de informação. Em relação ao tempo de investigação, este é um método que pode requerer pouca ou longa duração, ser mais ou menos profundo e, ainda, a integração na vida dos membros em análise. Assim, quando este se torna extenso, vai de encontro ao método etnográfico, que de acordo com Lopes e Pardal (2011) visa: “uma interação sólida e duradoura entre o investigador e o objeto de estudo, o que é possível através de uma permanência prolongada junto dele; uma identificação do investigador com a cultura daquele, de maneira a sentir-se parte dela e a avaliar com base nela” (p.36). Este último método é extremamente valorizado pelos autores, pois enaltecem o produto significativo da interação do investigador com o objeto de estudo e a sua identificação com a cultura. Por fim, é de salientar que a observação participante acarreta algumas dificuldades que foram sentidas nas intervenções pedagógicas, nomeadamente a definição clara dos comportamentos significativos e a exigência de tempo e o esforço necessários para o registo diário e sistemático. Além disso, ressalvo que, por vezes, era complicado fazer deliberações imparciais.

- **Diários de aula**

De acordo com Zabalza (1994) os diários de aula revelam-se um grande recurso expressivo, na medida em que envolvem quatro dimensões: a escrita, a reflexão, a integração do expressivo e referencial e abrange um “caráter histórico e longitudinal da narração” (p.93). Para o autor, o professor enquanto escreve, reflete sobre a sua prática, onde explica e interpreta possíveis causas aquando do decorrer das atividades planeadas. Assim a reflexão faz parte da definição de didática e considera-se ser uma condição primordial na redação de um diário de aula, pois torna um docente mais consciente do processo pedagógico.

Quanto à aplicação pessoal na elaboração do diário, Zabalza (1994) acrescenta que é multidimensional, na medida que é significativo (nele surge o que o professor conhece, sente, as suas ações, tanto como os motivos que o levam a agir e respetivos procedimentos, entre outros aspetos, tornando-o um registo pessoal) e tem sentido (é uma forma de apontamentos escritos que é para o próprio autor, por isso faz sentido e tem lógica).

Outra característica, o caráter histórico e longitudinal é muito vantajoso visto que permite analisar a evolução dos factos, do pensamento e da atuação do professor (Zabalza, 1994).

Para Máximo-Esteves (2008) o diário, para além das características apontadas anteriormente, permite que o professor-investigador registre e comente pressupostos mais evidentes das leituras realizadas em torno do problema de investigação e, ainda, anotar opiniões que surgem de leituras cruzadas de ideias de outros pesquisadores ou das primeiras impressões efetuadas no seu contexto prático. A autora revela que são estas etapas iniciais, entre uma a duas semanas, que facilitam a clarificação do tema.

Dito isto, é de salientar que o diário, enquanto ferramenta indispensável, não pode ser superficial ou composto por lembranças eventuais (Oliveira, Pereira e Santiago, 2004, p.85).

- **Análise de documentos**

A análise documental para Lüdke e André (1988) constitui uma técnica preciosa de tratamento de dados qualitativos, quer seja por integrar informação adicional a outras técnicas ou por desvendar aspetos recentes de uma problemática.

Sousa (2005) refere que é um tipo de investigação que se preocupa em recolher, conhecer e compreender os acontecimentos verídicos com a maior objetividade e menor deformações, atendendo a situação eleita para analisar. Trata-se de um processo indireto de pesquisa, na medida em que o investigador procura informação em livros, revistas, testes, atas, entre outros recursos, no entanto é encarado por ser um momento reflexivo e de seleção crítica de dados importantes de acordo com uma temática.

Esta pesquisa, segundo Sousa (2005), abarca aspetos positivos e negativos. Quanto aos benefícios, destaca a aquisição de um inúmero conhecimento que não seria facilmente alcançado diretamente pelo investigador. Por outro lado, acrescentam Lüdke e André (1988), que o custo deste método é relativamente baixo, visto que o adotar apenas implica tempo e dedicação do investigador para escolher e analisar os mais importantes para o seu estudo.

Já a desvantagem principal incide-se na veracidade dos documentos, visto que os dados podem conter incorreções ou incoerências, interessando que o pesquisador use imensa bibliografia variada para poder comparar (Sousa, 2005).

Dito isto, Lopes e Pardal (2011), no sentido de contribuírem para a qualidade da investigação, definem as seguintes regras de análise documental:

- *Definir claramente o objeto de estudo.* Tal forma de atuação facilita a análise dos documentos e poupa muito trabalho.
- *Formular devidamente a hipótese ou as hipóteses.* Uma hipótese bem construída viabiliza a coordenação na análise de documentos e orienta a seleção da informação que estes contêm.
- *Detetar o nível de imparcialidade de fontes.* Uma fonte documental pode fornecer dados não representativos e camuflar os interesses mais diversos.
- *Comparar apenas o comparável.* Tal pressupõe definições com idêntico conteúdo e o uso de uma metodologia similar (p. 103).

- **Registos fotográficos**

As fotografias retiradas ao longo do processo educativo não visam qualquer finalidade artística, mas sim um meio de informação para o docente, na medida em que possibilitam uma análise visual que pode ser arquivada e acedida a qualquer momento. Tal como outros registos, estes devem estar datados e identificados espacialmente (Máximo-Esteves, 2008).

- **Registos dos incidentes críticos**

Ao longo da minha intervenção pedagógica na vertente do 1.ºCEB, optei por registar incidentes críticos. Estes incidentes, referidos por Matias (2006), são acontecimentos que surgem na sala de aula e que se distanciam da norma, ou seja, são atitudes e comportamentos evidenciados pelos alunos que alcançam uma atenção especial. O registo destes casos permite que o docente averigue se apenas foi uma ação impensada do aluno ou se, pelo contrário, se prolongam e se repetem com frequência. Neste último caso, a análise deverá ser cuidadosa de maneira a pensarmos em medidas adequadas que corrigem esses comportamentos desviantes.

4.4. Métodos de Análise de Dados

Kvale (1996), citado por Máximo-Esteves (2008), enumera os mecanismos analíticos usados com maior frequência na interpretação dos dados: a condensação, a categorização, a estrutura narrativa e outros dispositivos *ad hoc*.

A condensação é um método que objetiva sintetizar as anotações mais importantes expressas nas notas de campo, nos diários ou nos textos apresentados pelas entrevistas

em profundidade, onde o relato final expressa os temas mais evidentes dos longos textos descritivos e naturais.

A categorização assenta na seleção do texto em temáticas, que podem ser analisadas em texto ou abreviadas em tabelas ou quadros. É um dispositivo que segue operações fundamentais: dividir o texto em fragmentos que apresentam as mesmas ideias; nomear esses fragmentos (temática); reconhecer acontecimentos que ocorrem regularmente; identificar situações que provocam a quebra das dinâmicas ocorridas no contexto estudado e dos ressaltos, ou seja, dos acontecimentos que tornam o tema consistente; relacionar os elementos analisados pelo investigador que precisam de responder às perguntas inicialmente articuladas (Graue & Walsh, 1998, referido por Máximo-Esteves, 2008).

A estrutura narrativa designa um processo que visa a ordenação temporal e social dos dados divididos no decorrer das narrativas das entrevistas. Pretende-se, com este meio de interpretação, criar uma única história a partir dos estruturadores principais tempo-contexto.

Os dispositivos *ad hoc* referem-se ao uso indiscriminado de técnicas de tratamento de dados, ou seja, pode recorrer-se a alguns ou todos os métodos anteriormente descritos. Normalmente, são utilizados na análise de entrevistas.

Para auxiliar o método de análise de dados, no desenrolar das atividades realizadas pelos alunos, efetuei registos fotográficos dos trabalhos, tais como produções escritas, artísticas, entre outras.

Por fim, averigui o Projeto Educativo da escola EB1/PE da Ladeira elaborado para os anos 2011 até 2015, onde constatei que tem por objetivo “melhorar a formação cívica da comunidade educativa no «saber ser» e no «saber estar»”, cujos princípios destacados são “Promover o respeito por si, pelo outro e pelo meio” (p.3). De uma forma mais específica o documento evidencia quais os valores pretendidos, nomeadamente, a responsabilidade, a tolerância, o respeito e a solidariedade, que contribuem para atitudes e comportamentos cívicos.

4.5. Possibilidades e Limites da Investigação-Ação

A I-A é caracterizada, por Silva (1996), como uma investigação qualitativa que se prende com a produção favorável de conhecimentos práticos, possibilitando a

generalização e adequação dos resultados a outros contextos, com o intuito de contribuir para ações educativas inovadoras.

Por outro lado, ao se tratar de um processo que requer reflexão e teorização, envolve clarificar, para além das preocupações referentes ao processo de aprendizagem e metodologias adotadas, os valores e fundamentos teóricos que encaminham a mudança. Ou seja, o investigador, ao se basear neste tipo de investigação, deverá descrever o contexto, bem como os processos e as causas, de modo que os próximos a analisar as suas pesquisas e conclusões possam avaliar a validade dos conhecimentos realizados (Silva, 1996).

Outro fator benéfico de uma investigação desta natureza, pela sua característica flexível, remete para a elaboração de saberes científicos que preveem a conceção de princípios globais, baseados numa mudança singular. A produção é feita através da preocupação da articulação das metodologias diferenciadas com a busca de estruturas teóricas em diferentes áreas disciplinares. Desta forma, é compreendido que a I-A é a via mais privilegiada da aquisição de conhecimentos orientadores da ação educativa, admitindo o questionamento dos conhecimentos disciplinares e as metodologias da investigação, com base na prática, que poderá desencadear uma melhoria significativa do enriquecimento teórico e concetual das diversas áreas científicas (Silva, 1996).

Apesar das possibilidades que a I-A acarreta, nos meios académicos, esta é encarada com uma certa desconfiança no que diz respeito à cientificidade, pelo seu carácter flexível das metodologias adotadas (Silva, 1996).

Além disso, a investigação em educação, apesar das suas contribuições para outras práticas pedagógicas, não correspondem a uma solução imediata a problemas que surgem no âmbito da intervenção educativa nem servem de guia para outras práticas, que envolvem, obrigatoriamente, outro contexto (Silva, 1996).

Outra limitação diz respeito à possibilidade ou não de ser uma investigação concebida por investigadores externos a ação pedagógica, bem como a ponderação do recurso a elementos externos na elaboração da fundamentação teórica e, ainda, se pode constituir um processo complementar dos observadores externos da prática educativa (Silva, 1996).

Por fim, a I-A envolve a tarefa árdua de descrever de forma distanciada da prática, ao mesmo tempo que envolve a ligação com fundamentos teóricos e valores, evidenciando as questões e incertezas acerca da coerência entre o que é feito e o que é pensado (Silva, 1996).

PARTE II – ESTÁGIO PEDAGÓGICO

CAPÍTULO V – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

Este capítulo contempla todo o contexto referente à ação pedagógica efetuada na educação pré-escolar, assim como as problemáticas averiguadas, estratégias, propostas de aprendizagem e avaliação colocadas em prática.

Desta forma, primeiramente, contextualiza-se o ambiente educativo. Nele surge a caracterização do meio que circunda a instituição “O Girassol” e a descrição do estabelecimento, de modo a dar a conhecer quais os possíveis contributos para a melhoria da qualidade educativa, a nível de serviços, recursos e espaços. Além disso, aborda-se a estrutura e a organização da sala dos quatro anos, referindo como está disposto o espaço pedagógico e sucessivos materiais que comporta. O ambiente pedagógico de uma sala envolve a rotina e, por isso, debruça-se sobre a mesma. Por fim, atendendo ao facto da prática se desenrolar consoante os interesses e necessidades das crianças, não poderia faltar um tópico que expusesse as características do grupo de crianças, enfatizando o meio socioeconómico que as envolve.

Posteriormente, são nomeadas algumas atividades efetuadas com as crianças, onde se privilegia uma reflexão em torno das ocorrências e estratégias pedagógicas adotadas, acompanhada de uma pequena descrição, de registos fotográficos e transcrições retiradas dos diários de bordo redigidos na altura da intervenção pedagógica. Em congruência com as atividades anteriores, as propostas referentes ao projeto de I-A, envolvem uma componente crítica e explicativa, visando uma resposta à problemática levantada nesse processo de investigação. Em último lugar, a intervenção com a comunidade educativa abarca uma série de atividades, evidenciando a importância de aproximar todos os elementos da comunidade que influenciam a qualidade da educação.

Como a avaliação é parte integrante da educação, demonstro de uma forma inteligível como ocorreu esse processo no decurso das atividades pedagógicas e de outras presentes na rotina diária. Assim, abordo o modelo de avaliação SAC nomeado por Portugal e Laevers, identificando os indicadores analisados no final da intervenção, o nível de bem-estar e o de implicação. Analogamente, considerou-se semanalmente, uma avaliação que visava a averiguação de determinadas competências referentes às áreas de conteúdo das OCEPE.

Para terminar, apresento uma reflexão final que remete para uma meditação global da ação exercida aquando da prática pedagógica.

5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

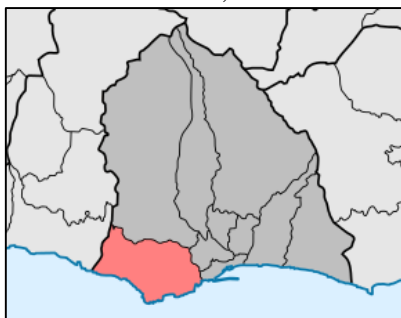
Toda a ação pedagógica, que visa uma educação de qualidade significativa e integrada, requer por parte do EI, um conhecimento geral acerca do ambiente educativo onde exerce a sua profissionalidade. Desta forma, é essencial que o docente procure conhecer o meio social, económico e cultural das crianças, bem como os serviços e condições disponíveis em redor da instituição. Isto porque influencia todo o trabalho proposto e desenvolvido no contexto educacional.

O conhecimento anterior comporta, por sua vez, o entendimento do meio envolvente do infantário “O Girassol”, a própria instituição, o espaço pedagógico (sala dos quatro anos) e as crianças com que se estabelece ligação e se preconiza uma ação favorável ao seu desenvolvimento integral. Assim sendo, para estudar o ambiente educativo foi essencial considerar documentos que patenteavam informações importantes, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

5.1.1. Meio Envolvente: freguesia de São Martinho¹

O Infantário “O Girassol”, no qual efetuei a minha intervenção pedagógica na valência de EPE, localiza-se na freguesia de São Martinho, mais concretamente, no sítio da Nazaré. É uma freguesia, como é possível averiguar na figura 5, que pertence à periferia da cidade do Funchal, constituindo fronteira, a Oeste com Câmara de Lobos, a Leste com a freguesia de São Pedro e a Norte com a freguesia de Santo António.

Fig. 5- Freguesia de Santo António, destacada com a cor encarnada.



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/be/FNC_-_S%C3%A3o_Martinho.svg/290px-FNC_-_S%C3%A3o_Martinho.svg.png.

¹ De acordo com o PEE

A ligação entre a instituição e a comunidade envolvente revela-se essencial no funcionamento e dinâmica do estabelecimento. Esse vínculo poderá englobar diversos aspetos, nomeadamente acesso a recursos, espaços e situações de estudo e aprendizagem nas áreas circundantes da instituição, com implícita finalidade pedagógica como aumento da motivação das crianças, multiplicação de experiências distintas, diversidade de materiais, entre outros. Além disso, “esta ligação ao meio envolvente poderá contribuir para uma maior agilidade na disponibilização de apoios sediados noutras estruturas – autarquias, por exemplo – que poderão desempenhar um papel de relevo, como na área dos equipamentos culturais, desportivos, serviços na área de saúde, segurança, etc” (Morgado, 2001, p. 75).

No que concerne à nomenclatura da freguesia, esta originou-se a partir de uma pequena capela denominada de São Martinho que ali existiu no passado e que deu lugar à atual Sede da Paróquia. Já o nome do sítio - Nazaré - surgiu da homenagem à capela dedicada à Nossa Senhora da Nazaré, situada nessa zona.

Quanto ao nível habitacional, a instituição abordada é envolvida pelo Bairro Social da Nazaré. Todavia, em seu redor é possível encontrar outros conjuntos habitacionais tais como o das Virtudes, do Pilar e dos Barreiros, bem como certas vivendas e inúmeras quintas que, na sua maioria, pertencem a particulares.

Abordando a questão da dimensão e da população, em termos de área, a freguesia analisada possui 782 hectares e, de acordo com os censos de 2011, é identificada como a segunda maior freguesia do concelho do Funchal e da Região Autónoma da Madeira (RAM). A freguesia conta, segundo os mesmos dados de 2011, com 26.482 indivíduos residentes, dos quais 15.960 estão incluídos na faixa etária dos 24 aos 64 anos.

No que diz respeito ao comércio e à indústria, é passível de admitir que a freguesia é contemplada por uma considerável parte, da gama variada de hotelaria da RAM, destacando-se a Quinta Bela Vista e o Hotel Panorâmico. Além disto, é de igual forma encontrado uma multiplicidade de outros tipos de comércio e serviços, tais como bancos, hipermercados, ferragens, cabeleireiros, floristas, pastelarias, pontos de abastecimento de gás e combustível e estação de correios.

Por apresentar uma área enorme para exploração agrícola, a freguesia detém uma população mais idosa que se dedica ao trabalho rural, como o cultivo de produtos hortícolas e frutas e à produção de vinha a partir da uva plantada.

A nível das instituições, a freguesia engloba algumas de carácter religioso: a Igreja de Nossa Senhora da Nazaré, a Capela das Virtudes (Santa Ana), a Capela de Nossa

Senhora do Pilar e a Capela de Nossa Senhora da Nazaré. Já no âmbito educacional, referente a Creches e Jardins de Infância, encontra-se: o Carrossel, as Primaveras, o Jardim Escola João de Deus, o Canto dos Reguilas e a instituição previamente elencada, o Girassol. Quanto a escolas do 1.º CEB e Secundário com/sem Unidades de EPE, averigua-se as seguintes: a Escola do 1.º CEB/PE da Nazaré, a Escola do 1.º CEB/PE de S. Martinho e a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

Cingindo-se ao sítio da Nazaré, este apresenta diversas infraestruturas de diferentes categorias, específicas da área de Deporto e Cultura. Aludindo à primeira, na localidade existe: o Estádio dos Barreiros, Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré, Associações Desportivas e Recreativas, o Grupo Desportivo “Alma Lusa”, o Clube Desportivo “O Barreirense”, o Centro de Atletismo da Madeira, o Centro de Ténis da Madeira, o Clube de Amigos do Basquete e o Clube Naval do Funchal. Na área da Cultura, realça-se a Casa do Povo de S. Martinho.

Relativamente ao mesmo sítio, é possível encontrar também instituições sediadas, como: Regime de Guarnição N.º 3, o Campo de Futebol dos Barreiros, a Farmácia da Nazaré, os Bancos Santander Totta e CGD, os CTT, o Centro de Saúde da Nazaré, a NOS Madeira e por fim, a Junta de Freguesia de S. Martinho. É de enfatizar que último, por ser um órgão autárquico, auxilia nas atividades desenvolvidas pela instituição educacional com a disponibilização de certos materiais.

Para finalizar, o acesso à localidade da Nazaré, bem como à própria freguesia, é facilitada por diversos fatores, tais como as várias vias rodoviárias, um serviço de autocarros que, de uma forma constante, garante a deslocação sensivelmente rápida da população entre os vários locais quer dentro ou fora de S. Martinho.

5.1.2. Infantário “O Girassol”²

A instituição “O Girassol”, figura 6, entrou em funcionamento a partir da inauguração realizada no dia 26 de setembro de 1985, pelo Presidente do Governo da RAM. É um edifício que, tal como já foi referido, se localiza no sítio da Nazaré, mais concretamente numa rua denominada por Rua da África do Sul.

² Em conformidade com o PEE

Fig. 6- Delimitação, a vermelho, da área da instituição e vista da entrada de acesso.



Fonte: Google Earth.

No que diz respeito à origem do nome do infantário, não é possível justificar essa denominação, devido aos dados inconclusivos. No entanto, é realçado pelos profissionais em exercício no estabelecimento caracterizado, que a nomeação desencadeou o cultivo de sementes de girassol por parte dos mesmos, na área circundante, a fim de vindicar a designação atribuída.

O Infantário “O Girassol” correspondia a uma instituição de cariz público e acolhia crianças numa faixa etária entre os quatro meses aos quatro anos. No entanto, no ano letivo em que ocorreu o meu estágio pedagógico, abrangeu uma criança de cinco anos.

Passando agora à descrição do estabelecimento, este comportava oito salas de atividades dispostas por duas valências, creche e jardim-de-infância. Quanto ao piso um, era possível observar as salas dos Berçários I, II e III, bem como uma sala parque. Em relação ao segundo piso, era neste andar que se situavam as salas de Transição I e II e as salas específicas do jardim-de-infância, dos três e quatro anos. Dito isto, realça-se que todas as salas se encontravam, convenientemente, equipadas para a receção das diversas crianças, atendendo à faixa etária. Assim, pode-se aferir que esses espaços pedagógicos iam ao encontro das necessidades de bem-estar e cognitivas das discentes.

Quanto aos recursos humanos existentes na instituição no ano letivo 2013/2014, era possível constatar, de uma forma generalizada, a existência de 2 grupos que, por sua vez, são constituídos por vários profissionais de categorias distintas, discriminadas no quadro 1.

Quadro 1. Recursos Humanos do Infantário “O Girassol” no ano letivo 2013/2014.

Recursos Humanos – Ano Letivo 2013/2014	
Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
14 Educadoras de Infância: <ul style="list-style-type: none"> • 1 Diretora Educadora Quadro Escola • 7 Educadoras Quadro Escola • 6 Educadoras Quadro Zona Pedagógica: - Regime de Destacamento. • 3 Professores de Atividades de Enriquecimento Curricular: - Língua Inglesa; - Expressão Musical/ Dramática; - Educação Física; • 1 Docente do Ensino Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • 16 Assistentes Operacionais; • 1 Assistente Técnica; • 1 Assistente Administrativa; • 7 Assistentes Operacionais/ Auxiliares; • 1 Encarregada de Lavandaria

Fonte: PEE do Infantário "O Girassol" 2013-2017.

O funcionamento da instituição compreendia um horário de atividade entre as 08h00m e as 18h30m, durante onze meses por ano. No que diz respeito às salas, cada uma possuía duas educadoras com horários semanais rotativos, que alternavam entre a manhã e a tarde. Além dessas profissionais, as referidas salas, também contavam com duas assistentes operacionais com turnos rotativos que, englobavam a manhã e a tarde, intercalados diariamente.

No que concerne ao espaço exterior, figura 7, este ocupava a maior área relativamente a todos os espaços existentes, possibilitando às crianças brincadeiras livres que implicavam uma superfície ampla.

Fig. 7- Espaço exterior.

Por outro lado, o recinto possibilitava a realização de atividades de exploração, que são fundamentais e apreciadas pelas crianças, inclusive com as quais tive oportunidade de interagir. Isto porque, evidenciavam, no recreio, atitudes de investigador que despoletava a curiosidade e observação pormenorizada de todos os elementos em redor, permitindo-lhes fazer novas descobertas, praticamente todos os dias. Além das atividades

livres nesta zona exterior, eram também efetuadas algumas propostas referentes à aula de Educação Física. Ao ser uma área que comportava inúmeras árvores de elevado porte, oferecia às crianças zonas abrigadas do sol. É de considerar ainda que o pavimento era diverso, dividido em espaços com tartan, com relvado e cimentados. Por fim, além das características descritas é de salientar que existiam equipamentos específicos para as brincadeiras, como três escorregas, quatro balancés com molas, duas casinhas em madeira, um labirinto e três mesas com bancos de dimensões adequadas às crianças.

Relativamente ao primeiro piso, além de englobar as salas de Berçário, envolvia uma área disponível para cacifos dos funcionários docentes e não docentes, uma sala de convívio e reuniões pedagógicas para todos os funcionários, a secretaria, o gabinete da Diretora, uma casa de banho, uma sala com materiais escolares e outra de arrumações de utensílios de limpeza, uma lavandaria e uma área confinada à preparação das refeições (lanches).

No corredor que estabelecia a ligação entre os dois pisos encontrava-se o salão (figura 8), composto por uma área ampla e polivalente, eleito para inúmeras atividades, nomeadamente para as aulas de enriquecimento curricular, as festas e/ou convívios, ações de formação, reuniões de encarregados de educação e brincadeiras de recreio quando estava a chover.

Fig. 8- Salão.



Adjacentes ao espaço anterior, encontravam-se o refeitório (figura 9) e a cozinha. No salão de lanches e almoços existiam diversas mesas que estavam identificadas com fotografias das crianças para que estas pudessem reconhecê-las e organizarem-se em função dessas ilustrações.

Fig. 9- Refeitório.



Quanto ao corredor onde se situavam as salas de jardim-de-infância averiguavam-se cinco placards, que serviam para expor os trabalhos concretizados pelas crianças (figura 10), assim como cabides identificados com as fotografias e nomes dos educandos, perto de cada sala, para que cada um pudesse deixar alguns dos seus pertences, como mochila e casaco.

Fig. 10- Placard com trabalhos realizados pelas crianças.



No mesmo corredor, existiam casas de banho (figura 11), compostas por sanitas e lavatórios apropriados às dimensões das crianças. Já no final do corredor havia outra arrecadação com fim de guardar materiais de limpeza.

Fig. 11- Casa de banho.

De um modo geral, é possível analisar a partir da descrição da instituição que esta apresentava todas as condições favoráveis ao desenvolvimento íntegro da criança, destacando-se o bem-estar, pelo qual se afere que os equipamentos, espaços e recursos iam ao encontro às necessidades das crianças.

- **PEE “Educar pela Arte”**

O PEE designa um documento geral, elaborado pela comunidade educativa e comporta informações a nível da caracterização da instituição e do meio em que está inserida, mais especificamente dos serviços, estabelecimentos e espaços que poderá usufruir. Trata-se de um registo que idealiza os princípios, valores e finalidades pedagógicas que se propõe alcançar a partir dos recursos humanos e físicos do infantário, por isso é visto como um referencial para o desenvolvimento das atividades efetuadas, principalmente com as crianças.

No que concerne aos objetivos essenciais deste PEE, a serem atingidos por todas as crianças que frequentam a instituição, realça-se a fomentação do gosto e da sensibilidade pela arte, através da experimentação direta de diferentes formas de expressão, que lhes permite vivenciar e senti-la.

Além do anterior, a criação do projeto tem por base a promoção da qualidade de vida, desenvolvimento de diversas capacidades e do bem-estar de cada criança. Desta forma, o seu principal propósito incide-se na estimulação e potencialização de crianças autónomas, com sentido de responsabilidade, cooperativas e sociáveis, livres, criativas, espontâneas, bem como assertivas e seguras.

O documento retratado iniciou-se no ano letivo 2013/2014, intitulado por “Educar pela Arte”, com o principal propósito das crianças desenvolverem competências artísticas. Para tal, tendo em conta que o projeto decorre durante quatro anos, em cada um

determinou-se aprofundar as diferentes áreas de expressão artística, nomeadamente musical, plástica, dramática e motora.

No ano que entrou em vigor, o PEE subintitulou-se por “Sentir e Viver a Música”. Já no ano letivo de 2014/2015, ano coincidente com a minha intervenção pedagógica, nomeou-se por “Pequenos e Grandes Artistas”. Em 2015/2016 apresenta a temática “O Mundo da Fantasia” e, finaliza com a designação, no ano 2016/2017, de “Movimento é vida”.

No ano letivo em que foi privilegiada a área de expressão plástica, com a denominação “Pequenos e Grandes Artistas”, enfatizaram-se as seguintes metas de aprendizagem:

Quadro 2 - Metas de Aprendizagem do ano letivo 2014/2015, referentes à Expressão Plástica.

Metas de Aprendizagem do ano letivo 2014/2015, referentes à Expressão Plástica
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar produções plásticas com intenção de expressar e comunicar sensações, imagens e emoções; • Utilizar diferentes técnicas para criar obras bidimensionais e tridimensionais. • Aprender, aceitar e apreciar as suas produções e dos outros; • Valorizar os seus trabalhos através de exposições dos mesmos.

Fonte: PEE do Infantário "O Girassol" 2013-2017.

5.1.3. Sala dos 4 Anos

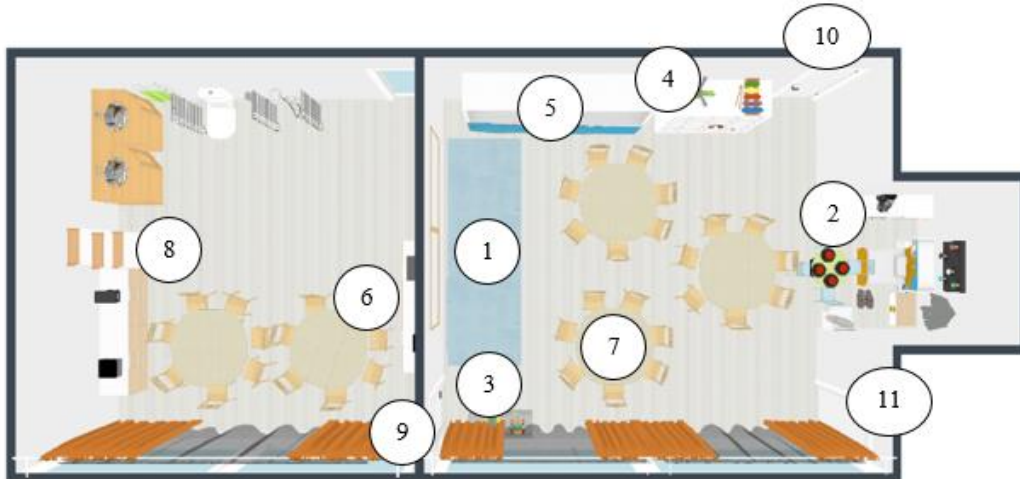
A intervenção pedagógica exercida no Infantário “O Girassol” decorreu, maioritariamente, na sala dos quatro anos. Todavia, a antiga sala de Transição I servia de auxiliar na dinâmica das atividades de cariz artístico, já que tinha acesso direto à sala onde efetuei a prática educativa e nela eram armazenados os recursos de expressão plástica, bem como as camas utilizadas na hora do sono/descanso.

O ambiente pedagógico de uma sala deve proporcionar uma interação com as crianças de forma positiva, no sentido em que o trabalho e as brincadeiras desenvolvidas nesse espaço sejam desprovidos de preocupações, ansiedades, inibições e negligências (Hohmann & Weikart, 2007).

A sala, segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), deve propiciar experiências estéticas, de prazer e bem-estar, pelo que toda a sua organização tem que ser devidamente cuidadosa e refletida a nível de forma a possibilitar a maximização das potencialidades da criança.

Para Hohmann & Weikart (2007) a planificação do espaço deve privilegiar a autonomia da criança, ou seja, deve estar devidamente dividido por áreas de interesse, com prateleiras e outros mobiliários de arrumação bem visíveis que permitam o fácil acesso aos materiais e objetos que armazenam.

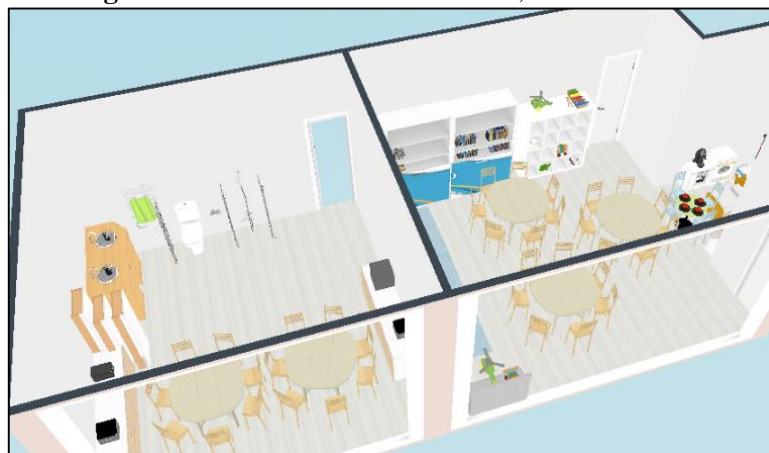
Fig. 12- Planta tridimensional da sala, vista de cima.



Legenda:

- | | |
|---|--|
| 1- Área do Tapete; | 7- Mesas para trabalhos individuais e/ou grupo; |
| 2- Área do Jogo Simbólico (quarto e cozinha); | 8- Local de arrumação das camas; |
| 3- Área da Garagem; | 9- Porta de acesso à antiga sala de Transição I. |
| 4- Área dos Jogos; | 10- Porta de acesso à sala; |
| 5- Área da Biblioteca; | 11- Porta de acesso ao parque infantil; |
| 6- Área das Artes; | |

Fig. 13- Planta tridimensional da sala, vista da lateral.



Atendendo às ideias supracitadas e observando as figuras 12 e 13, posso afirmar que se tratava de um espaço estruturado por diversas áreas, criadas consoante os interesses

e necessidades das crianças. Desta forma, de acordo com Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), era um espaço que admitia propósitos variados, nomeadamente “o ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (p.11). Por outro lado, caracterizava-se por ser um local que podia envolver tanto atividades individuais como de grupo(s), quer fossem brincadeiras livres, quer fossem atividades pedagógicas. Em suma, a estrutura da sala tentava atender a toda a diversidade existente dentro do núcleo de crianças.

A nível da área total da sala, esta revelou-se mais ampla com a utilização da sala adjacente, no entanto as atividades que requeriam o uso de uma zona espaçosa, como peças de teatro e danças, eram realizadas noutros espaços, como o salão polivalente ou o espaço exterior. Assim, as atividades planeadas não estavam limitadas à sala.

Quanto à iluminação, o espaço pedagógico usufruía de uma enorme qualidade luminosa proveniente da luz natural e, por sua vez, comportava um arejamento de excelência. Tais atributos advinham da presença de enormes janelas que ocupavam uma parede, na sua totalidade, permitindo também uma vista direta para o parque infantil.

No que concerne aos materiais e brinquedos disponíveis, estes eram numerosos e diversificados, ao alcance de qualquer criança, o que é muito positivo, pois como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), o espaço deve incluir materiais visíveis, devidamente rotulados e de acesso simples para as crianças, uma vez que transmite mensagens essenciais para elas, permitindo que sejam autónomas e cooperativas, num quotidiano organizado. É de realçar que qualquer ferramenta de trabalho ou lúdica foi selecionada para fazer parte da sala tendo em conta a faixa etária das crianças, bem como as suas propriedades, ou seja, era fundamental que fossem seguras aquando do seu uso.

Outros elementos essenciais que uma sala deve apresentar e que nesta era bem visível eram os quadros de afixar trabalhos, para além daqueles situados no corredor. Estes quadros são importantes para as crianças que, ao exporem os seus trabalhos, manifestam sentimentos positivos e de orgulho face ao respeito manifestado pela EI ao considerar que devem ser vistos por todos os elementos da comunidade educativa.

Para arrumar devidamente os materiais e brinquedos, existiam ao longo da sala diversos armários, constituídos por diferentes prateleiras e espaços ao alcance das crianças para que estas pudessem efetuar sozinhas as arrumações necessárias após à diversão/trabalho. Ao entrarmos na sala, do lado direito situavam-se dois tapetes grandes, um espaço auxiliar a inúmeras atividades, como o acolhimento, a realização de atividades em grande grupo e as referentes às áreas dos jogos e biblioteca.

Como não é evidenciado na planta da sala, achei apropriado exibir registros fotográficos (figura 14) de elementos que incorporavam a rotina diária das crianças, nomeadamente o Quadro das Presenças, o Quadro de Informações aos Pais e o Quadro da Disposição das Camas das crianças, incluindo o registro das presenças efetuado pela EI.

Fig. 14- Quadros dispostos na sala dos quatro anos.



Outro fator importante que contribuiu para a autonomia e responsabilidade das crianças, para além do acesso desimpedido aos diferentes materiais, era a existência de cartões, em forma de colares, alusivos às áreas (figura 15). Por requererem a utilização, através da colocação ao pescoço, permitia à criança ter consciência do número de elementos existentes numa certa área de atividades, deliberando se podia ou não usufruir dessa área. Ou seja, caso não houvesse nenhum cartão disponível era sinal que a área, nesse momento, atingiu o número máximo de crianças que podiam beneficiar da mesma. Contudo, as crianças podiam alternar os cartões umas com as outras, desde que existisse consenso. É de salientar que a estratégia de organização considerada preconizava a estabilidade e a flexibilidade na dinâmica da sala.

Fig. 15- Cartões alusivos à área do jogo.





Na hora do repouso, como representado na figura 16, os colchões eram distribuídos pelo espaço da sala, segundo o Quadro da Disposição das Camas. A disposição, como norma, possibilitava à criança autonomia para identificar o seu colchão.





Fig. 16 – Disposição das camas na sala dos quatro anos.



Após caracterizar o espaço, importa agora nomear todos os elementos que as variadas áreas comportavam de modo a demonstrar as inúmeras possibilidades propícias a situações de aprendizagem, descoberta e exploração. Assim sendo, o quadro 3 expressa a descrição pormenorizada de cada área:

Quadro 3- As diversas áreas que o espaço educacional (sala dos 4 Anos) envolve.

<p>Fig. 17- Área do Tapete.</p> 	<p>Esta área comportava dois tapetes almofadados e plastificados e caracterizava-se por ser a zona onde ocorria o acolhimento. Para além do momento anterior, na área do tapete eram realizadas diversas atividades, nomeadamente conversas, aprendizagens de canções, brincadeiras com legos e outros materiais de construção, entre outras atividades diversas. É de salientar que por ser um espaço destinado ao diálogo, era nele que se deliberavam as ações pretendidas em conjunto, tais como: o que fazer, como, com que materiais e em que local.</p>
<p>Fig. 18- Área do Jogo Simbólico.</p> 	<p>Esta zona apresentava-se bem equipada, com diversos recursos alusivos à cozinha, sala de estar e quarto de dormir. Os de grande porte eram constituídos por madeira, como é o caso da mesa e cadeiras, cama e armários. Quanto à cozinha, esta era composta por um fogão, um lava-loiças, uma máquina de lavar roupa, um micro-ondas, uma mesa, quatro cadeiras, panelas, louça e talheres. A nível do quarto de dormir, encontrava-se uma cama, uma cómoda, um roupeiro, uma mesa-de-cabeceira, um espelho e bonecas. É de realçar que muitos dos materiais presentes neste local foram cedidos pelos familiares das crianças ou por funcionários da instituição. Por fim, a área em questão era responsável pela emergência do jogo simbólico, onde a criança, através do brincar amplia, de forma rica, o imaginário e o seu lado efetivo, pela projeção dos seus pensamentos, ambições, vivências e sentimentos, experimentando e partilhando essas situações com outras crianças.</p>

<p>Fig. 19- Área da Garagem.</p> 	<p>Era um local apetrechado com um parque de estacionamento com vários andares, incluindo uma pista para um helicóptero. No que diz respeito aos automóveis disponíveis, existiam diversos de variadas cores, tamanhos e categorias. Tal como na área anterior, nesta as crianças realizavam o jogo simbólico, sendo que as do género masculino eram as que procuravam, com maior frequência, este tipo de brincadeira.</p>
<p>Fig. 20- Área dos Jogos.</p> 	<p>A área dos jogos englobava um armário composto por várias prateleiras, organizadas por tipo de jogos. Esses materiais lúdicos podiam ser de encaixe, de construção, puzzles e dominós. Com os materiais existentes neste espaço, as crianças tinham a possibilidade de efetuar múltiplas ações que facilitavam o desenvolvimento cognitivo e a destreza manual, como agrupar, construir, selecionar, pensar e representar acontecimentos quotidianos.</p>
<p>Fig. 21- Área da Biblioteca.</p> 	<p>Era um espaço composto por uma prateleira que, para além de envolver livros, englobava algum material de artes, de jogos e pastas dos registos individuais das crianças. No que concerne aos livros, estes variavam de tamanho, quantidade de páginas, temas e fins educativos. Tendo em conta que o momento de leitura requeria algum conforto para o leitor, a área do tapete auxiliava nesse aspeto, uma vez que as crianças poderiam ler histórias nos colchões. Dito isto, era uma zona em que as crianças, eventualmente, partilhavam as informações recolhidas dos livros com outras, promovendo a interação social.</p>
<p>Fig. 22- Área das Artes.</p> 	<p>Era uma área que englobava mesas circulares e cadeiras para a elaboração das atividades plásticas. Contava com um armário com distintas divisões, adequado para arrumar inúmero material, tais como lápis, tesouras, tintas, pincéis, aventais, entre outros. Esse armário estava situado na antiga sala de Transição I, transformada na sala de pintura, onde tem uma porta de acesso direta à sala dos 4 anos, permitindo a realização das atividades num espaço mais amplo.</p>

Fonte: Adaptado de Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2014/2015).

É de destacar que a área da biblioteca se situava ao lado da área dos jogos, o que não favorecia o bom uso das suas potencialidades, visto que a leitura/exploração de um livro requer concentração e algum distanciamento de barulhos e outras perturbações.

Segundo Homann e Weikart (2007), ao contrário da localização apresentada, deveria ser uma área próxima das atividades artísticas, de modo a que as crianças pudessem acrescentar utensílios de escrita sempre que desejassem. Por outro lado, precisaria de se encontrar perto das janelas, um local excelente e adequado à leitura em que a iluminação necessária seria, preferencialmente, natural.

No que diz respeito à organização do tempo, este comportava uma gestão flexível, todavia englobava momentos de rotina que se repetiam diariamente. O conhecimento da rotina era essencial para a criança, na medida em que previa e geria o tempo em função de um planeamento usual diário, tendo a liberdade de sugerir alterações em função das suas necessidades e interesses. Essa previsão da sucessão de acontecimentos oferecia

referências temporais que eram fundamentais no entendimento da concepção de tempo. Dentro da gestão do tempo, cabia ao EI planejar diversas situações de aprendizagem que estivessem integradas na rotina e, por sua vez, presentes na organização do tempo concebido pela criança. Assim sendo, realça-se que não era pretendido que todos os dias ocorressem de igual modo, já que os acontecimentos e as atividades pensadas devem estar articulados com os interesses das crianças (ME/DEB, 1997).

Em concordância com esta ideia, Hohman e Weikart (2007) referem que a rotina oferece uma organização, ainda que pouco restrita, do modo como as crianças usufruem das áreas e do tipo de interações que criam com os outros ao longo de um período específico.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2013) a consciência da rotina tem por finalidade a segurança e a autonomia da criança, pois ao interiorizá-la permite-a gerir o tempo e as atividades de maneira mais independente. Acrescenta ainda, que cada momento da rotina deve assegurar o acabamento dos planos da criança e o EI constituir-se um orientador nesse sentido (auto-organização) ao alertar para a aproximação do fim desse tempo.

Dito isto, a rotina diária na sala dos quatro anos já estava bem patente na consciência das crianças, pelo que eram capazes de conjecturarem a sequência dos momentos. Como se averigua no quadro 4, a rotina envolvia distintas atividades, nomeadamente de trabalho em grande grupo, em pequenos grupos e individual.

Quadro 4 – Rotina Diária.

08h00 – 09h15	Acolhimento das crianças Atividades livres e/ou orientado na sala (individuais e em pequeno grupo)
09h15 – 09h45	Higiene Bons dias
09h45 – 10h45	Lanche da manhã Atividades livres (recreio/sala polivalente)
10h45 – 11h45	Reunião do grande grupo Atividades orientadas na sala (pequeno e grande grupo)
11h45 – 12h30	Higiene Almoço
12h30 – 15h00	Higiene Hora do sono/Descanso
15h00 – 17h00	Higiene Lanche da Tarde Atividades livres (recreio/sala polivalente)
17h00 – 18h30	Reunião do grande grupo Atividades livres e/ou orientadas na sala (pequeno e grande grupo) Encerramento da sala

Fonte: Adaptado de Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2014/2015).

A organização do tempo, abordada por Oliveira-Formosinho (2013), relaciona-se com a gestão do espaço, já que é condição primordial para que o EI encontre uma forma de proporcionar tempos de experimentação variados em consonância com os materiais. Nesta linha de pensamento, as OCEPE evidenciam que a estruturação do tempo está intimamente ligada com a organização do espaço, uma vez que o uso do tempo resulta das vivências e oportunidades pedagógicas por ele desencadeadas. Por sua vez, a articulação do tempo e do espaço, deve ir ao encontro das necessidades e interesses manifestados pelas crianças.

No que concerne à organização da equipa pedagógica, a sala dos quatro anos disponha de duas educadoras e duas assistentes operacionais. O horário das diferentes profissionais era rotativo, todavia é de salientar que no caso das EI, tinham a possibilidade de estabelecer contato diário com os familiares das crianças, independentemente do turno efetuado. A troca de horário destas docentes ocorria entre as 13h00m e as 13h30m, de forma a partilharem algumas informações relevantes para enquadrar o seu trabalho pedagógico.

Enfatiza-se que ambas as educadoras, com a estruturação desse tempo, beneficiavam de um momento destinado às atividades educativas. Por isso, deveriam estar ambas consciencializadas de todo o trabalho desenvolvido de modo a que a sua ação fosse adequada.

Relativamente à componente não letiva, o trabalho desenvolvido nesse âmbito distribuía-se semanalmente por três dias: terça-feira, quinta-feira e sexta-feira; como identificado no quadro 5. Desta forma, permitiu-me apenas presenciar algumas das propostas da área de Expressão Físico-Motora. Concisamente, as educadoras acompanhavam o grupo de crianças nas atividades de enriquecimento/oferta educativa, possibilitando uma análise complementar das competências dessas áreas de conteúdo, bem como dos comportamentos, das atitudes e das interações desenvolvidas pelas próprias crianças.

Quadro 5- Horário da Oferta Educativa.

Professora Leonor	Expressão Musical	5º feira 11h30 – 12h15
Professor Alexandre	Expressão Físico Motora	3º feira 11h15 -12h
Professora Antónia	Inglês	6ºfeira 11h15- 12h

Fonte: Adaptado de Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2014/2015).

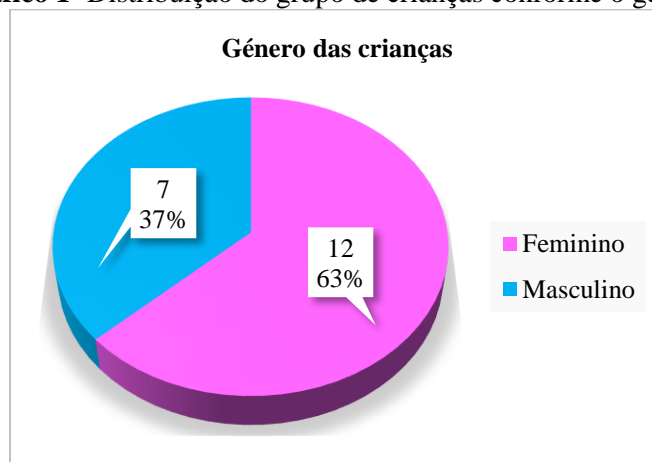
Por fim, a instituição agendava reuniões pedagógicas, normalmente às 18h30m, na primeira quinta-feira de cada mês. No entanto, caso fosse necessário, a diretora do infantário procedia com a marcação de outras.

5.1.4. Grupo de Crianças da Sala dos 4 Anos

O grupo de crianças da sala dos quatro anos era composto por 20 crianças, no início do ano letivo. Porém, na altura da minha intervenção pedagógica, tive a oportunidade de contactar com apenas 19, devido a uma transferência de residência familiar, em virtude do agregado sofrer alterações, por motivos profissionais e económicos.

Tendo em conta a situação exposta anteriormente, debruçar-me-ei sobre as crianças que fizeram parte da minha prática pedagógica. Era um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, havendo uma discrepância a nível de género, isto é, 12 do sexo feminino e sete do sexo masculino (Gráfico 1).

Gráfico 1- Distribuição do grupo de crianças conforme o género.



É de salientar que o grupo englobava uma criança detentora de necessidades educativas especiais (NEE) e para além dos cuidados que eu e a educadora cooperante tínhamos em conta, existia uma educadora especializada nessa área de intervenção, que a acompanhava de forma mais correta, auxiliando-a na ultrapassagem das necessidades manifestadas.

Por outro lado, não obstante as crianças apresentarem uma faixa etária compreendida entre os quatro e cinco anos, existia uma que celebrava seis nesse ano. Esta

última, apesar de possuir uma idade superior, mais de um ano de vida em relação ao educando com uma data de nascimento mais recente, encontrava-se, praticamente, no mesmo nível de desenvolvimento face às outras crianças do grupo. A diferença de idades, como dito, não era evidente, dado que, por razões familiares, a criança mais velha não participava continuamente nos momentos de atividades orientadas e de recreio.

De um modo geral, foi elaborada uma caracterização do grupo, segundo as áreas de conteúdos e domínios definidos nas OCEPE e tidos em conta nas planificações de atividades realizadas (Quadro 6).

Quadro 6- Caracterização Geral do Grupo consoante as áreas de conteúdo e domínios das OCEPE.

Formação Pessoal e Social	<p>O grupo de crianças demonstrava muito prazer na realização dos trabalhos de grupo, participando de forma colaborativa, em consonância com o espírito competitivo. Este último lhes conferia uma melhor atuação e predisposição pelas propostas desenvolvidas.</p> <p>No que diz respeito às brincadeiras de recreio, normalmente criavam pequenos grupos que envolviam ambos os géneros e eram constituídos de acordo com as preferências afetivas. Todavia, apesar destas demonstrações preferenciais, aceitavam com leveza que outras crianças se unissem aos grupos formados, se assim desejassem. Assim sendo, realço que de uma forma geral eram crianças que se relacionavam muito bem entre si e com os adultos, exibindo sentimentos positivos face ao convívio e quando existia qualquer conflito conseguiam, através do diálogo, resolvê-lo. Em suma, é possível afirmar que tinham um bom desenvolvimento a nível de participação ativa e de responsabilidade na vida em sociedade.</p> <p>Quanto ao cumprimento das regras, eram crianças que sabiam e conseguiam nomear todas as estabelecidas para a sala, bem como para outros recintos. No entanto apresentavam imensa dificuldade em cumpri-las, nomeadamente as que diziam respeito à não-agressão física e psicológica e à espera pela sua vez de falar.</p> <p>No que concerne à autonomia, no global eram crianças muito autónomas, com sentido de responsabilidade e com atitudes e hábitos favoráveis, relacionados com a segurança, higiene e saúde. Isto porque realizavam todas as atividades pessoais (ida à casa de banho, alimentar-se, vestir-se) sem requererem auxílio. Por outro, em relação ao deslocamento na sala, recolha e arrumação dos materiais, possuíam iniciativa própria na escolha de atividades e após o momento destinado às propostas, organizavam os materiais, com facilidade.</p> <p>Por fim, o grupo era muito crítico, pelo que intervinham de forma espontânea e interessada nos projetos desenvolvidos na sala, bem como nas atividades, exibindo a sua opinião, ao mesmo tempo que argumentavam. Além disso, conheciam e faziam parte das tradições vividas no infantário.</p>
Expressão e Comunicação:	
Expressão Físico-Motora	<p>O grupo apresentava uma boa destreza física e manual. Era muito ativo e gostava de movimento, pelo que exibia com facilidade as suas habilidades a nível corporal, como: ultrapassagem de obstáculos quer por salto, por rastejamento ou por rolamento, cambalhotas, lançamento de objetos para um fim específico, deslocamentos e equilíbrios diversos no espaço, jogos de grupo, entre outros.</p> <p>Por ser um grupo que gostava de dinâmica, aderiu, com entusiasmo, a todas as propostas referentes a esta área. Pela aprovação positiva face a esta expressão, já possuía um bom controlo de movimentos finos e orientava-se bem no espaço. No entanto, é de salientar que as crianças demonstravam dificuldades de lateralidade (distinção de direita e esquerda), o que impedia coreografias com alguma complexidade, no caso da dança.</p>
Expressão Musical	<p>As crianças, a nível desta expressão, eram muito recetivas na aprendizagem de novas canções, pelo que conseguiam memorizar as letras quase de imediato. Tendo em conta esta competência é possível aferir que se tratavam de crianças que conseguiam escutar</p>

	<p>bem e interpretar no mesmo instante. Para além disto, acompanhavam as canções com gestos ou precursão corporal, como por exemplo batimentos de palmas, evidenciando domínio na determinação do ritmo e pulsação da melodia.</p> <p>A nível da acuidade auditiva, posso afirmar que o grupo tinha um bom desenvolvimento, na medida em que identificavam diversos sons (distintos ou iguais), como foi o caso da atividade efetuada com as caixinhas de Maria Montessori.</p> <p>Quanto ao reconhecimento e reprodução de sons, as crianças possuíam um repertório auditivo diverso de sons, do meio ambiente, do quotidiano e imitavam-nos, desde animais a outros fatores ambientais.</p> <p>No que concerne ao contato com instrumentos musicais, eram crianças que os adoravam tocar, por isso aceitaram de bom agrado a construção dos instrumentos a partir de materiais reutilizáveis.</p>
Expressão Dramática	<p>O grupo, nesta área de expressão, demonstrava muito apreço pelas atividades que preconizavam a exploração do corpo e envolviam-se com grande entusiasmo nos jogos de grupo.</p> <p>As crianças, por admirarem esta expressão, interessavam-se pelo jogo simbólico para exprimirem os seus desejos, sentimentos e ambições através da encarnação de uma personagem. Assim, sempre que possível, desenvolviam brincadeiras na área de atividades destinada a esse jogo, atribuindo significados múltiplos.</p> <p>Por outro lado, elas eram muito recetivas à aprendizagem de diversas técnicas referentes ao teatro, pelo que se implicavam de forma muito satisfatória no teatro de fantoches, na dramatização, nas sombras corporais e chinesas. Essas técnicas permitiam analisar o quão as crianças eram criativas e imaginativas, através do recurso da comunicação verbal e não-verbal. Quanto às formas de concretização, evidenciavam várias, como o reconto, invenção e criação oral de diálogos, desempenhando os papéis favoritos e explorando ações improvisadas com objetos e adereços (guarda-roupa).</p> <p>Em suma, por ser uma expressão muito interessante para as crianças, tinham uma grande capacidade a nível do domínio das relações corpo/espaco/objeto.</p>
Expressão Plástica	<p>As crianças interessavam-se muito pelas atividades de expressão plástica, por isso já construía as suas próprias obras artísticas, revelando sensibilidade estética e criatividade.</p> <p>Além disso, exploravam e manipulavam, com agrado e de forma autónoma, materiais, técnicas e utensílios de expressão plástica, que contribuíram para a boa coordenação oculo-manual que revelavam. Todavia, realça-se que nem todas se encontravam no mesmo patamar, pois algumas evidenciavam dificuldades em recortar figuras de uma folha de papel.</p> <p>A nível do desenho, enquadravam-se na fase pré-esquemática, onde as figuras representadas já eram identificadas, nomeadamente a figura humana e outros elementos reais do quotidiano.</p> <p>Por fim, as crianças apresentavam um bom domínio da motricidade fina e experimentavam as possibilidades oferecidas pelas variadas cores, articulando-as com as suas produções.</p>
Domínio da Matemática	<p>No que concerne a este domínio, as crianças identificavam propriedades físicas das pessoas e dos objetos. Além disso, detinham a capacidade de agruparem pessoas e objetos, segundo as suas características (cor, forma, tamanho e textura).</p> <p>Possuíam destrezas básicas de previsão e medida de tempo, evidenciando-as através da oralidade e ao longo das atividades diárias. Reconheciam as estações do ano pelas suas características e demonstravam compreender noções temporais (dia/noite, antes/depois, ontem/hoje/amanhã, ...).</p> <p>Algumas crianças já tinham noção de número e conseguiam contar sequencialmente até 20 ou mais.</p> <p>Por último, identificavam perfeitamente as principais figuras geométricas: quadrado, retângulo, triângulo e círculo.</p>
Domínio da Linguagem Oral e	<p>Todo o grupo, com a exceção de duas crianças, utilizava um vocabulário adequado e variado.</p> <p>As duas crianças com problemas de linguagem detinham apoio a nível de terapia, no Centro de Saúde, e uma de Ensino Especial.</p> <p>Era um grupo muito comunicativo, participando em situações variadas de diálogos e de comunicação na sala. Relatavam emoções e experiências vividas.</p>

Abordagem à Escrita	<p>Gostavam de histórias e por isso recorriam muito à área da biblioteca, pedindo ao adulto, sempre que possível que lesse para elas ou então, através das imagens, tentavam atribuir um significado, construindo elas próprias uma narrativa.</p> <p>A linguagem escrita era usada como instrumentos de informação e de prazer, para exprimir desejos, sentimentos e informações. Apesar de algumas crianças efetuarem caracteres resultantes da motivação para a escrita, outras já registavam o seu nome com os grafemas certos.</p> <p>Participavam oralmente na elaboração de textos em grupo e individual (mensagens para a mãe, pai, família, criança, entre outras) registados pelas educadoras.</p>
Conhecimento do Mundo	<p>As crianças utilizavam as noções espaciais a partir da sua perspectiva como observadoras, localizando elementos dos seus espaços de vivência em relação a si mesmas e com os outros.</p> <p>Demonstraram muito espírito crítico e investigativo, por isso formulavam questões sobre os lugares, contextos e acontecimentos que observaram, satisfazendo a sua curiosidade e desejo de aprender, através da procura de respostas.</p> <p>Reconheciam a diversidade de características de diferentes animais e habitats.</p> <p>Identificavam sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (ex: noite/dia, estações do ano,...).</p> <p>Nomeavam a diversidade das características de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diferença.</p> <p>Colaboravam e participavam nas atividades científicas, testando variáveis e hipóteses, características da metodologia experimental.</p>

Ao longo do exercício pedagógico, fui retirando informações, decorrentes de uma observação participante, acerca das personalidades vincadas de cada criança, como as atitudes, gestos, maneiras de comunicar, interesses, necessidades, comparando-as com os conhecimentos partilhados pela educadora cooperante (quadro 7).

Quadro 7 - Caracterização individual das crianças.

AF	Cooperava e interagia muito bem com os outros. Todavia, nas suas brincadeiras, por vezes desencadeava conflitos por não saber partilhar os materiais. Evidenciava algumas competências a nível de todas as áreas e domínios, excetuando o domínio da linguagem, pois comunicava muito pouco e não gostava de participar nas conversas mediadas pelo adulto, assim como de explorar um livro ou ouvir um conto.
AG	Apresentava boas competências sociais, pelo que se relacionava muito bem com os adultos e outras crianças. Por outro lado, evidenciava apreço pelas atividades de expressão artística, realçando-se a expressão dramática. Era muito participativa e comunicava de forma clara e coerente.
AO	Era uma criança muito autónoma, realizando, normalmente, as tarefas sem auxílios, quer as atividades orientadas por mim quer outras enquadradas na rotina. Além disso, era muito organizada, por isso sempre que realiza algum tipo de brincadeira sabia buscar e arrumar os materiais e, ainda, auxiliava outras crianças na disposição correta dos recursos usados. Apresentava boas capacidades a nível de todas as áreas e domínios. Ressalvo que adorava comunicar e partilhar as suas vivências com os adultos e com outras crianças.
CB	Era uma criança calma, muito organizada, comunicativa e cumpridora das regras estabelecidas para o bom funcionamento da sala de atividades. Participava nas propostas planeadas de forma cooperativa, manifestando, ao mesmo tempo, empenho e iniciativa. Apresentava, de uma forma geral, boas capacidades a nível de todas as áreas e domínios, todavia na expressão plástica demonstrava pouca vontade em enriquecer as suas obras com mais promenores. Deste modo, todos os seus desenhos eram muito semelhantes.
FM	Era uma criança meiga e sensível aos elogios e alertas do adulto. Aceitava e respeitava as normas que regiam o bom funcionamento da sala. Gostava de participar nas brincadeiras e atividades propostas. É de enfatizar, que por ter problemas a nível da comunicação oral (pronunciar palavras pouco perceptíveis), não interagia muito com as crianças e adultos, evitando falar. Além desses problemas, apresentava uma fraca coordenação motora.

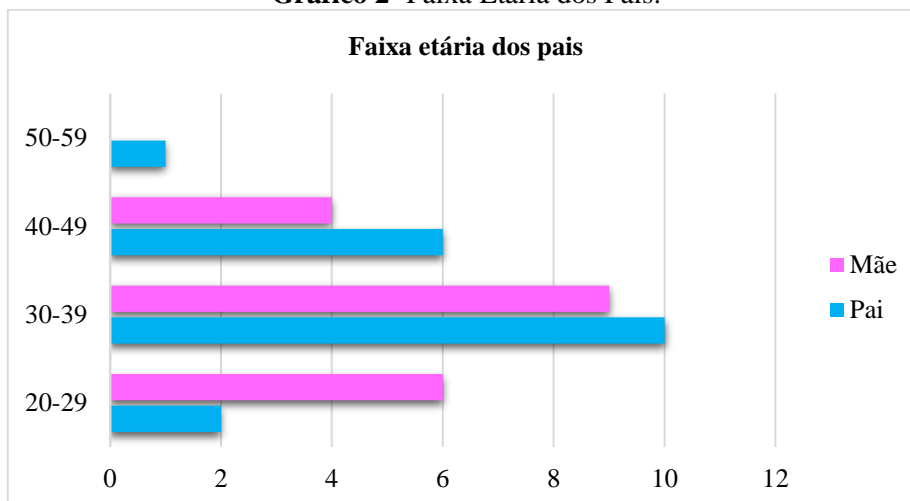
GF	Apreciava realizar brincadeiras com outras crianças, no entanto, às vezes, era um pouco agressivo e desrespeitava as regras e comportamentos essenciais a uma boa convivência entre o grupo. Era uma criança muito afetuosa para os adultos e gostava muito de comunicar, participando com entusiasmo nas conversas realizadas no tapete. Saliento que manifestava dificuldades no domínio de expressão plástica, uma vez que necessitava de um incitativo constante para elaborar alguma proposta desse tipo de expressão.
IS	Era muito autónoma. Conhecia bem as regras da sala de atividades, todavia apresentava inúmeras dificuldades em cumpri-las, desencadeando conflitos constantes com outras crianças e desrespeitando o adulto, com alguma frequência. No que concerne às atividades, recusava-se a realizar as de carácter motor, apesar de ter boas competências a nível de locomoção, saltos e equilíbrio. As outras propostas das demais áreas e domínios eram efetuadas com um certo interesse e empenho, sem grandes dificuldades.
LT	Era muito autónoma, participativa e manifestava muito interesse por todas as atividades desenvolvidas. Revelava uma boa capacidade crítica acerca da sua prestação e das outras crianças. Apresentava excelentes competências a nível de todas as áreas e domínios.
LC	Era uma criança que participava pouco nas conversas de grupo. Quanto às atividades planeadas pelo adulto, principalmente as peças de teatro, queria ser sempre a protagonista, caso contrário recusava-se a desempenhar outro papel. Já nas brincadeiras desenvolvidas com outras crianças tinha que ser sempre a líder e gerava confusões quando tal não acontecia. De um modo geral, apresentava boas competências artísticas.
MJ	Interagia facilmente com outras crianças e adultos em distintos contextos e ações. Revelava interesse por todas as áreas e domínios, no entanto apreciava com maior agrado as atividades da expressão motora. A nível da comunicação, pronunciava as palavras de forma audível e clara, participando de forma coerente nas conversas de grupo. Por último, adorava partilhar as suas experiências e vivências do seu quotidiano.
MF	Participava e colaborava com os adultos. Conhecia bem as regras da sala e tentava cumpri-las. Apesar de autónoma e um pouco tímida, era capaz de reconhecer as suas dificuldades e pedir auxílio ao adulto para ultrapassá-las e de se expressar nas atividades artísticas. De um modo geral, conseguia efetuar as tarefas com sucesso e manifestava interesse por realizá-las. Por fim, era uma criança muito curiosa, demonstrando ser observadora e investigadora em relação ao meio que a rodeia.
MC	Sabia as regras e tentava cumpri-las, no entanto não respeitava a ordem de participação, pois queria estar, constantemente, a comunicar e a expressar as suas ideias. Apresentava uma excelente articulação das palavras ditas oralmente e construía, no seu discurso, frases complexas. Revelava boas competências a nível de todas as áreas e domínios.
MM	Participava e colaborava nas atividades desenvolvidas. Comunicava de forma espontânea com os adultos e outras crianças. Apreciava as propostas e possuía boas competências a nível da área de expressão e comunicação. Quanto ao domínio da linguagem e abordagem à escrita, manifestava uma linguagem verbal um pouco incompreensível e tinha dificuldades na construção de frases simples.
MS	Participava e colaborava em quase todas as tarefas propostas. Sabia as regras da sala, no entanto manifestava dificuldades em cumpri-las. No geral, era uma criança que se distraía com facilidade, por isso era difícil captar a sua atenção. No que concerne às suas competências, de uma maneira geral, em todas as áreas e domínios, eram satisfatórias.
MB	Relacionava-se bem com todas as crianças e adultos. Era pouco autónomo, por isso requeria sempre o auxílio e a supervisão do adulto no desenvolvimento das propostas. Demonstrava uma boa coordenação motora, participando de forma adequada em jogos e atividades físicas. Por outro lado manifestava competências satisfatórias a nível da expressão musical e dramática. Já a expressão plástica não era um domínio que despertava muito interesse nesta criança, pelo que os seus desenhos eram concebidos, por vezes, a partir de uma única cor ou com poucos elementos figurativos. É de salientar que era muito distraído e manifestava dificuldades em cumprir as regras da sala.
NF	Era muito participativa e estabelecia laços afetivos com enorme facilidade. Revelava boas competências a nível de todas as áreas e domínios. Era muito organizada e gostava de colaborar nas tarefas desenvolvidas pelo adulto. É de salientar que era uma criança muito talentosa a nível da expressão plástica e adorava efetuar atividades desse domínio, por isso, no fim de semana, elaborava inúmeros desenhos para oferecer às outras crianças e aos adultos, no início da semana.
RN	Gostava de participar nas atividades desenvolvidas na sala e em outras áreas da instituição. Respeitava e cumpria as regras estabelecidas para o bom funcionamento do espaço educativo.

	Evidenciava boas competências em todas as áreas e respetivos domínios, no entanto destacava-se principalmente nas propostas de expressão dramática.
RO	Revelava interesse pelas atividades que realizava. A nível de competências sociais, demonstrava dificuldades em relacionar-se com as crianças, optando por aproximar-se mais dos adultos. Desta forma, procurava integrá-lo, sempre que possível, nas brincadeiras efetuadas pelo grupo da sala dos 4Anos. Por ser uma criança tímida tinha receio em expressar-se nas atividades de expressão dramática. Ressalvo que era muito curiosa e adorava propostas de carácter experimental.
SF	Apresentava dificuldades em conviver com outras crianças e não sabia partilhar os brinquedos com elas. Além disto, quando contrariada por um adulto, fazia birras. A nível de competências, destacava-se nos domínios da expressão motora, dramática e musical e na área do conhecimento do mundo. Contudo, manifestava dificuldades no domínio da linguagem e escrita, comunicando de forma pouco perceptível e sem respeitar a sua vez de intervir na conversa de grupo.

Atendendo ao contributo fundamental das famílias na educação dos seus educandos e na participação ativa das atividades desenvolvidas na instituição, foi essencial ter conhecimento sobre o meio envolvente, bem como o nível socioeconómico de cada agregado familiar. Essas informações foram recolhidas a partir do PCG, do contato com os pais e da troca de ideias com a educadora cooperante. Quanto ao contato com os pais, ressalvo que esse possibilitou criar uma certa empatia e uma relação positiva, assegurando um clima favorável à educação.

A partir dos dados resultantes desses meios de obtenção de informação referidos, é possível evocar diversas características das famílias, explanadas de seguida:

Gráfico 2- Faixa Etária dos Pais.

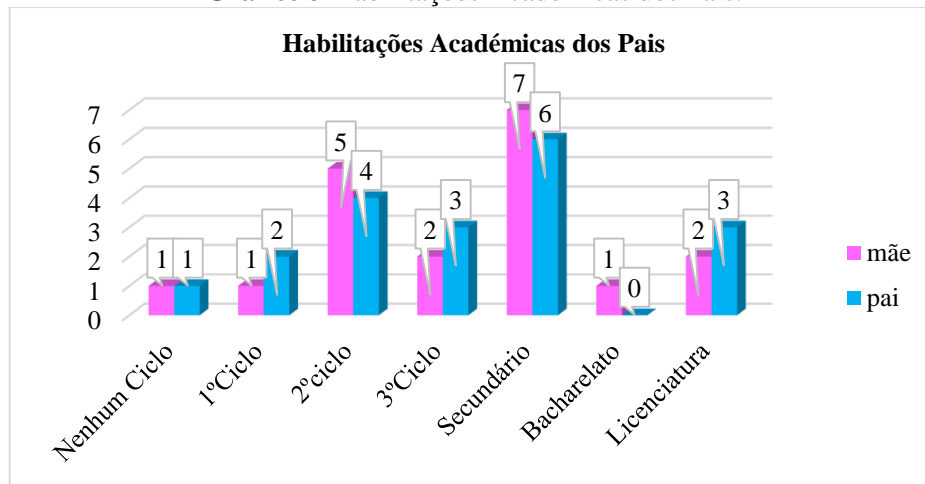


De acordo com o gráfico discriminado (gráfico 2), averigua-se que as idades dos pais, da sala dos quatro anos, compreendiam na sua maioria, o intervalo 30-39. Segue-se as faixas dos 20-29 e 40-49, que representavam, praticamente, metade do valor descrito anteriormente. Quanto à última categoria (50-59), esta era representada por um único pai.

Tendo em conta que as informações expressas estão subdivididas por género, é, ainda, possível afirmar que as progenitoras se destacavam nas faixas etárias inferiores, em contrapartida com os progenitores, que evidenciavam idades superiores.

Dito isto, é de enfatizar que não existiam encarregados de educação adolescentes, pelo que considero que as idades correspondiam a uma fase madura de desenvolvimento.

Gráfico 3-Habilitações Académicas dos Pais.



Através da observação do gráfico 3, analisa-se que os pais exibiam diversos níveis de habilitações académicas. Dentro dessa variedade, o grau secundário era o que se destacava, representado por 13 elementos. Outro nível de escolaridade de relevo, com nove elementos, era o 2.ºCEB. Quanto ao nível mais elevado, correspondente à licenciatura, a sala contava com cinco pais que possuíam essa habilitação académica. É de salientar que dois pais não conseguiram concluir um ciclo de estudos. Por fim, a partir do estudo realizado, posso concluir que os pais possuíam o mínimo de conhecimentos, podendo auxiliar as crianças na fase inicial da sua vida, principalmente em algumas atividades desenvolvidas no âmbito institucional.

Considerando o quadro 8, examinam-se as áreas profissionais dos pais que estavam empregados. As informações presentes patenteiam o educador com as especializações dos diversos EE (encarregados de educação). Tal é benéfico, visto que pode integrar esses conhecimentos em atividades desenvolvidas no âmbito educacional, de forma a tornar as aprendizagens mais ricas e diversificadas, ao mesmo tempo que aproxima através da participação, os pais ao contexto onde as crianças estão grande parte do tempo.

Quadro 8- Profissões dos Pais da Sala dos quatro anos.

Crianças	Profissões	
	Pai	Mãe
AF	Transitário	Empregada de Mesa
AG	Serralheiro Civil	Escriturária
AO	Militar	Assistente Financeira
CB	Desempregado	Assistente Operacional
FM	Estudante	Estudante
GF	Desempregado	Auxiliar de Enfermagem
IS	Desempregado	Desempregado
LT	Técnico de Informática	Assistente Operacional
LC	Lojista	Assistente de Consultório
MJ	Desempregado	Desempregado
MF	Operador de Higienização e Limpeza	Esteticista
MC	Professor	Professora
MM	Nadador Salvador	Empregada de Mesa
MS	Empregado de Andares	Empregada de Refeitório
MB	Empregado de Mesa	Empregada de Limpeza
NF	Chefe de Vendas	Desempregada
RN	Gestão de Empresa	Contabilista
RO	Empregado de Cozinha	Desempregada
SF	Técnico de Máquinas	Desempregada

É ainda de salientar que, como ilustrado no quadro 8, existiam duas crianças (IS e MJ) em que ambos os pais se situavam na condição de desemprego.

De uma forma geral, atendendo aos diversos tipos de funções exercidas a nível profissional, pode-se afirmar que os cônjuges trabalhavam, na generalidade, por conta de outrem, nos diferentes serviços, públicos e privados.

Para uma melhor análise e perceção da situação profissional, essas informações foram traduzidas no gráfico 4. Com esse gráfico visualiza-se que 11 pais se encontravam desempregados e 27 empregados.

Gráfico 4- Situação Profissional dos Pais.

Para finalizar, a nível da caracterização das atitudes, o grupo de crianças, que acompanhei durante a minha prática pedagógica, exibiu alguns comportamentos de inquietação e distração nos momentos de trabalho, bem como alguns distúrbios a nível de relações sociais.

Assumindo que esses comportamentos poderiam estar relacionados com a falta de motivação, interesse e envolvimento nas atividades propostas, em diálogo com a educadora cooperante e revisão dos apontamentos retirados com a observação participante, decidi optar pela introdução da pedagogia de projeto, através da formulação da seguinte questão problema:

- Como a pedagogia de projeto contribui para o maior envolvimento das crianças da sala dos 4 Anos no seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que fomenta comportamentos adequados?

Numa fase posterior do relatório irei expor as atividades desenvolvidas, tendo por base a metodologia eleita, com vista na aquisição de condutas corretas por parte das crianças.

5.2. Intervenção Pedagógica com o Grupo da Sala dos 4 Anos: algumas atividades

Ao longo da prática pedagógica desenvolvi, em parceria com as crianças, diversas atividades, considerando os princípios e as finalidades subjacentes nas OCEPE e articulando-os com o trabalho exercido pela educadora cooperante e com os interesses e necessidades dos educandos.

É de salientar, de seguida, os desígnios que orientaram a minha ação. De acordo com Mesquita-Pires (2007), o EI é encarado como um mediador da educação, privilegiando uma ação que desencadeie uma aprendizagem pela descoberta. Assim, deve facilitar a apropriação dos saberes, por partes das crianças, concebendo-lhes meios adequados. Esses meios requerem uma ação premeditada, que envolvem o planeamento e a organização das atividades em função de uma interação positiva entre a criança e o educador, bem como entre os próprios educandos. Dito isto, o profissional em questão primazia uma relação pedagógica baseada nas teorias construtivistas e

socioconstrutivista, que favorecem a participação da criança na construção do seu conhecimento, pelo que representa um suporte intencional que contribua para a atribuição de significados nas situações vivenciadas por ela.

No seguimento de uma aprendizagem relacional, Vasconcelos (2009) afirma que o EI, para além de promover uma progressão cognitiva, deve proporcionar um desenvolvimento a nível social e emocional.

Da intervenção resultaram sete planificações (apêndice A), que foram acompanhadas por diários de bordo (apêndice B), um instrumento primordial na melhoria constante da prática educativa, pois nele o docente expõe as ocorrências, refletindo sobre as mesmas.

Posto isto, no decurso deste tópico serão evidenciadas algumas atividades de forma pormenorizada, acompanhadas por reflexão e fundamentos teóricos. Optei por diferenciá-las por temas, sendo que algumas fazem parte das festividades e outras do projeto “Ser Diferente”.

- **Festividades**

A minha intervenção pedagógica coincidiu com vários dias festivos, Dia da Mãe, Dia da Família e Dia da Criança. Considerando que esses dias eram muito valorizados e vivenciados pela instituição e comunidade envolvente, não poderia ignorar as tradições em redor dessas comemorações.

Desta forma, em qualquer um dos dias foram realizados brindes para a família e para as crianças e atividades/trabalhos em torno das temáticas, com finalidades pedagógicas bem definidas. Contudo, ao longo deste tópico serão explanadas algumas atividades.

Realço que, em virtude do PEE, as propostas desenvolvidas se enquadraram, maioritariamente, na área de conteúdo de expressão plástica. Porém, outras áreas de conteúdo interligaram-se.

A expressão abordada, conectada ao conceito de arte, permite à criança interiorizar a realidade, por isso quanto mais atividades forem desenvolvidas nesse âmbito melhor será a compreensão do mundo que a rodeia. Isto porque a expressão artística contribui para o desenvolvimento do poder de iniciativa e das capacidades cognitivas do educando. Por outro lado, em congruência com este fato, as propostas artísticas desencadeiam um desenvolvimento harmonioso, com base em finalidades específicas (Andrea, 2005).

Concisamente, de acordo com Abreu, Sequeira e Escoval (1990), a criança de forma inata é criadora, por isso as atividades foram pensadas com o intuito de desencadear e estimular essa habilidade, numa perspectiva de uma pedagogia de expressão livre, em que as emoções e os afetos impulsionem o desenvolvimento da criança.

Dia da mãe

A temática apresentada, em concordância com a educadora cooperante, foi desencadeada pela aproximação do dia festivo respectivo.

Em função das metas de aprendizagem expressas no PEE e das OCEPE, objetivei o alcance das seguintes competências: expressar as suas vivências através do desenho; representar graficamente a figura humana; utilizar a tesoura para recortar diferentes tipos de papéis; realizar colagens; selecionar e diversificar a utilização de materiais nas suas criações.

Além das finalidades anteriores pretendidas, achei pertinente conhecer melhor as crianças, a nível do que faziam com a sua progenitora nos tempos livres e que sentimentos nutriam por ela.

De modo a transformar essas informações partilhadas, numa apresentação às mães, foi realizado um cartaz com diversas imagens alusivas às atividades comunicadas pelas crianças. A construção do cartaz envolveu a distribuição de várias folhas de revista, com ilustrações de crianças a executarem ações com a mãe e outras impressas do computador.

Tendo em conta as experiências vivenciadas pelas crianças, recortaram as figuras que lhes pareciam ser adequadas à questão “Que atividades desenvolvo com a minha mãe?”. Após efetuarem essa tarefa, agruparam as imagens e identifiquei esses grupos com os respetivos nomes dos autores (Figura 23).

Fig. 23 – Elaboração do cartaz: “Que atividades desenvolvo com a minha mãe?”.



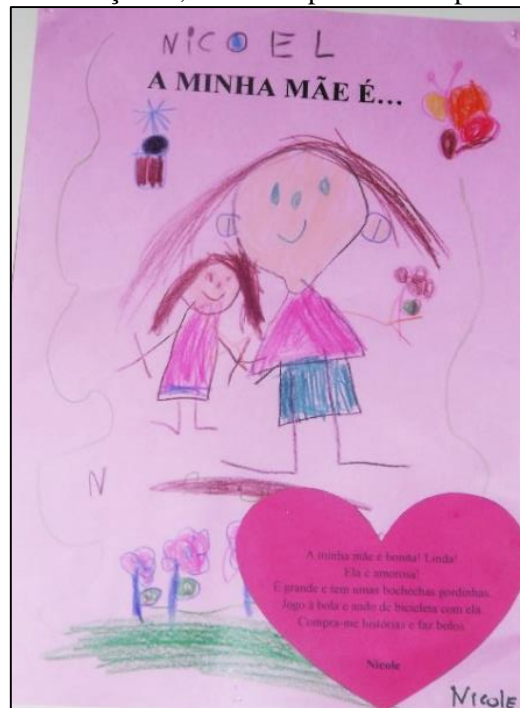
Finalizada a proposta, obteve-se o resultado expresso na figura 24, que foi exposto na porta de entrada da sala de modo a que a comunidade educativa pudesse averiguar estas informações pessoais e importantes para cada criança, uma vez que mostraram sentimentos de orgulho e satisfação por partilharem esses momentos de alegria. Como é possível analisar nessa mesma figura, o cartaz intitulou-se por “Eu Brinco...”, por sugestão das crianças da sala dos quatro anos, visto que as atividades que realizavam com a mãe são muito divertidas e prazerosas, assemelhando-se mais à brincadeira. Em suma, admito que foi uma proposta que serviu de motivação para as atividades desencadeadas posteriormente.

Fig. 24- Cartaz: “Que atividades desenvolvo com a minha mãe?”



Referente, ainda, ao Dia da Mãe, outra atividade proposta foi a realização de um desenho que a definisse fisicamente. Todavia, antes da sua concretização, foi realizado um diálogo acerca das suas características físicas e sentimentais. A partir das informações concebidas pelas crianças, redigi um texto para cada uma, imprimindo-o posteriormente, com letra computadorizada e numa forma de coração, de maneira a complementar o desenho, como ilustrado na figura 25.

Fig. 25- Desenho da criança NF, com o respetivo texto pronunciado oralmente.



De acordo com Coelho (2005), o desenho revela uma maneira de expressão fundamental para a criança, pois permite-lhe traduzir o seu pensamento, expor as suas vivências e experiências pessoais. É de salientar que esta proposta deve ser debatida com a criança e não meramente imposta, visto que é uma ação em que o sucesso depende da implicação e do prazer em concretizá-la. Em contrapartida, a obrigação inibe-a e poderá provocar sentimentos de repulsa e desagrado em expressar-se, em outros momentos através do desenho.

Quanto à fase de desenvolvimento do desenho, as crianças, salvo a menina que apresentava NEE, encontravam-se no estágio pré-esquemático, onde já conseguiam dar forma mais controlada sobre os elementos presentes no seu quotidiano. Os movimentos do grafismo eram mais precisos, tanto que já era visível a representação de alguns grafemas, de forma quase correta.

Para Moser (2015), nesta fase de desenvolvimento, as crianças sentem a necessidade de partilhar as suas produções artísticas, por isso é essencial que o educador as motive antes de qualquer proposta de natureza artística. Esse incentivo poderá traduzir-se num diálogo, no qual é esclarecido o que será realizado e a forma exposição dos produtos finais, de modo a enfatizar a importância de cada obra produzida, ao mesmo tempo que aumenta o interesse em realizar outros trabalhos idênticos.

Atendendo a essa ideia, os desenhos foram expostos nos placards do corredor para que qualquer membro da comunidade pudesse observar as obras criadas pelas crianças.

Outras atividades, com vista à criação de um presente para a mãe, foram a elaboração de postais e suportes de fotografias como ilustra a figura 26.

Fig. 26- Suportes de fotografias e postais.



Em relação aos postais, estes foram pensados pelas crianças, visto que como tinham efetuado um para o Dia do Pai, evidenciaram interesse em realizar algo do mesmo género. Assim, como uma criança afirmou que a mãe gostava de chá e as outras concordaram que as suas progenitoras também apreciavam essa bebida, chegamos ao consenso que seria um postal em torno dessa preferência. Além disso, evocaram que outro dos gostos da mãe era o coração, por isso a decoração também envolveu esse elemento.

A nível das técnicas utilizadas, estas foram variadas, nomeadamente, dobragem e enrolamento de papel, recorte e colagem.

Essa diversidade amplia as habilidades manuais das crianças mais pequenas que, com a prática contínua, as permite desenvolver a motricidade fina, bem como a atenção e manipulação correta, de forma a poderem utilizar essas ferramentas para representar algo desejável. Esses recursos são fundamentais principalmente nos cinco anos de idade, uma vez que nesse momento de vida as crianças manifestam enorme vontade em produzir diversas coisas e descobrir várias formas de obter criações originais (Andrea, 2005).

No que concerne ao modo como decorreu a atividade, saliento que o enrolamento de papel e sucessivo recorte em porções mais pequenas para produzir as rosas, que cobriram o coração mais pequeno (rosa), não foi executado com sucesso por todas as

crianças. Todavia, com a dedicação e a persistência manifestadas por mim assim como pela restante equipa da sala, as crianças conseguiram concluir essa tarefa.

Apesar das crianças evidenciarem um bom domínio a nível das variadas técnicas, o rolamento não foi bem encarado por todas, pelo que seis crianças requereram muito auxílio nessa fase de trabalho, contando com o meu apoio, da educadora cooperante e das duas assistentes técnicas. No entanto, após diversas tentativas e com auxílio, todas as crianças findaram essa etapa.

Diário de Bordo, 20 a 22 de abril de 2015

Considerando o sucedido, acredito que a atividade de criação de rosas teria sido mais bem conseguida se anteriormente as crianças tivessem tido oportunidade de realizarem propostas de trabalho mais simples que promovessem uma maior habilidade motora a nível da motricidade fina. Desta forma, deveria ter sugerido que os educandos manipulassem a plasticina, formando rolinhos desse material, de modo a desenvolverem a técnica do enrolamento. Caso esse exercício não fosse suficiente para todas as crianças, em alternativa, poderia solicitar a elaboração de bolinhas de papel de crepe, pois assemelhavam-se a flores e a motricidade fina era trabalhada de uma forma mais simples.

Outro brinde realizado para oferecer à mãe foi o suporte de fotografias, que emergiu da ideia de algumas crianças quererem oferecer algo diferente do postal e, de modo a satisfazer esse desejo, propus a manufatura desse objeto. Todo o grupo ficou entusiasmado e demonstrou interesse em concretizar o sugerido. Desta forma, trouxe os moldes e expliquei como tinham que ser elaborados, neste caso com recurso a uma porção de pasta de moldar, dando a oportunidade de sentirem a textura antes de solidificar. Posteriormente, distribui os materiais pelas mesas de forma a poderem eleger, dentro de uma ínfima opção de escolha, os que se adequavam à construção pretendida.

Tratou-se de um momento em que a expressão artística era em torno de sentimentos manifestados pela mãe e dos conhecimentos que detinham acerca dos seus gostos e preferências, de modo a que a obra final correspondesse aos mesmos.

Para além da importância da exaltação do seu psíquico, o fato de ser uma pintura, como refere Andrea (2005), torna a atividade muito prazerosa, por abranger materiais atrativos (cores e utensílios).

Dia da Família

A temática “Dia da Família” surgiu após o dia festivo anteriormente abordado e destaca-se pela importância concebida por toda a comunidade educativa. Ou seja, é a festividade que todos elementos dessa comunidade anseiam comemorar.

Dada a sua relevância, foram efetuadas diversas atividades em torno desse assunto de forma a conhecer os familiares das crianças, bem como os sentimentos e emoções das crianças face aos mesmos. Contudo, este tópico irá incidir sobre o friso cronológico do agregado familiar das crianças.

A proposta, linha do tempo, envolvia uma exposição oral antecedente, através da exibição de fotografias dos seus familiares, onde era pedido que explicassem o grau de parentesco dos diversos indivíduos das suas famílias e, se desejável, aferissem os sentimentos que nutriam pelos mesmos.

É de salientar que foram poucas as crianças que trouxeram as fotografias, no entanto, não descurando a importância dessa partilha de ideias, a maioria usou apenas a oralidade para explicar a sua família.

Posto isto, realço que foi um acontecimento que motivou as crianças na realização da atividade posterior, na medida em que apreciaram que lhes fosse concedido um certo tempo de exposição dos episódios do quotidiano e de expressão dos seus sentimentos. Esse exercício de comunicação verbal é essencial para o desenvolvimento da criança, na medida em que, como redigido nas OCEPE, o facto de o EI ouvir as crianças, valorizando a sua participação para o grupo, dando a possibilidade da criança interagir com o adulto e com outras, faculta e amplia a vontade de expressão da criança (ME/DEB, 1997).

No que concerne à realização do friso “A minha família”, apresentado na figura 27, este envolvia a sequência temporal dos membros principais de uma família (avós, pais, “eu” e irmãos).

Fig. 27- Friso cronológico “A minha família”.



Enfatiza-se que, inicialmente ao visualizarem os vários materiais dispostos na mesa, as crianças agitadas começaram a analisar todas as imagens e outros papéis, questionando curiosamente a sua utilidade.

Confesso que, por responsabilidade minha, demorei algum tempo para captar a atenção das crianças, uma vez que apenas queriam explorar as figuras, ansiosas pelo início de alguma atividade de tal forma que nem ouviam a minha explicação. Atendendo à azáfama, optei por recolher todo o material espalhado e, com o auxílio de apenas um exemplo, demonstrei como iriam proceder. Ou seja, deveriam ordenar as várias figuras, representativas dos vários elementos principais de uma família e de seguida colori-las, consoante as características físicas que conheciam.

Após a exemplificação e justificação da proposta, averigui que algumas crianças desconheciam a existência de alguns membros, nomeadamente os avós.

Nesta atividade, algumas crianças tiveram dificuldades em associar alguns membros, nomeadamente os avós, que por circunstâncias da vida, não os tinham conhecido. No entanto, tive que explicar que tal como elas, os pais também tinham progenitores que eram os seus avós.

Diário de Bordo, 11 a 13 de maio de 2015

Considerando a falta de informações de alguns membros, propus que pintassem os membros de acordo como os imaginavam. Posteriormente, poderiam confrontar os pais com as ideias imaginadas.

A nível da prestação geral das crianças, posso afirmar que admiraram muito a proposta, principalmente por ser uma montagem diferente das que estavam habituadas, ou seja, não envolvi o uso de cola mas sim a extração do papel da fita-cola dupla para fixarem na tira de cartolina (linha do tempo). Por outro lado, como implicou refletirem sobre o aspeto físico dos familiares na escolha de uma figura apropriada (existiam várias para eleger) e a pintura de acordo com as características dos membros, no decorrer da tarefa, as crianças estavam constantemente a comunicar com o grupo, mostrando e explicando as opções realizadas com enorme entusiasmo.

Por fim, como já foi mencionado, tratou-se de uma atividade desconhecida para todo o grupo, onde o esquema, substituto da árvore genealógica, as fez perceber e ter consciência da sua história pessoal, a nível de tempo (longínquo e próximo).

- **Projeto “Ser Diferente”**

O projeto “Ser Diferente” emergiu na sequência de uma proposta de trabalho, na disciplina de Didática das Expressões.

A necessidade de desenvolver atividades artísticas advém da ideia expressa por Andrea (2005), onde nomeia-as como facilitadoras da exteriorização do potencial expressivo do ser humano, pelo que devem ser introduzidas desde cedo para que a criança se consciencialize da realidade ao mesmo tempo que pratica o seu imaginário.

Por outro lado, a mesma autora afirma que a utilização de linguagens expressivas permite “um veículo pelo qual o indivíduo é posto em confronto consigo próprio, com os outros, com o espaço que o rodeia e com aquilo que lhe é proposto numa necessidade de julgar o que recebe e intervir com o que sente” (p.11). Essa propensão é crucial para a formação do bem-estar das crianças.

Assim sendo, o trabalho foi formulado e planeado com o intuito de perspetivar certas finalidades principais, nomeadamente: respeitar a diferença, aceitando a diversidade de características e hábitos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de género, de capacidades, entre outras; reconhecer que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano.

Considerando esses objetivos essenciais, foram planeadas diversas atividades que pretendiam ser efetuadas nos diversos contextos de estágio das diversas alunas que as conceberam. Contudo, apesar da multiplicidade de propostas, no desenvolvimento deste tópico, apenas apresentarei algumas efetuadas na minha prática pedagógica.

História “Um Lobo Diferente”

A história em questão, desencadeadora do projeto descrito anteriormente, foi trabalhada no meu primeiro dia de intervenção pedagógica, no sentido de dar continuidade à temática desenvolvida pela educadora cooperante sobre os animais domésticos e selvagens, já que o lobo se insere na segunda categoria.

A eleição da história como ponto de partida para alcançar os objetivos iniciais pretendidos com o desenrolar do projeto, advém, segundo Azevedo (2006), de alguns

princípios subjacentes aos contos, nomeadamente a predisposição para uma atitude reflexiva acerca do modo como as visões da humanidade, a nível social, cultural e antropológico têm vindo a se desenvolver. Por sua vez, essa atitude aumenta a bagagem cultural da criança, na medida em que ao analisar e interagir com outras culturas e opiniões distintas promove comportamentos de compreensão e aceitação perante a diferença, o que é essencial nesta fase inicial da sua vida.

Este conto apresentava-se em forma de livro, porém, atendendo à faixa etária das crianças da sala dos quatro anos, optei por criar uma caixa de histórias designada por flanelógrafo. De acordo com Oliveira (2008), trata-se de um material promotor da fomentação do gosto pela leitura, pelas suas características adjacente, nomeadamente o fator surpresa, a participação e o desenvolvimento da imaginação.

Quanto à composição do material didático, este apresenta diversas figuras com velcro no verso ou na parte inferior, dependendo do plano onde irão surgir, para que se mantenham presas à flanela. Além disso, nem todas as histórias permitem a utilização dessa ferramenta manipulativa, pois apenas aquelas que envolvem um enredo onde as personagens são bem destacadas é que possibilitam uma dinamização com o recurso explicado, como é o caso do conto retratado neste tópico. Por fim, a história é narrada de forma progressiva e acompanhada com o manuseamento das imagens.

Para iniciar a atividade, de modo a captar a atenção das crianças, primeiramente exibi a caixa, com o intuito de despertar a curiosidade sobre os possíveis objetos que poderia conter no seu interior. A partir da figura 28 é permitido averiguar que esse material estava decorado com uma imagem alusiva a um livro e estava intitulado como “Era uma vez...”. Assim, facilitou a perceção da atividade, por parte das crianças, planeada para o momento, através da interpretação do desenho decorativo.

Fig. 28- Apresentação do flanelógrafo.



Despoletado o interesse, as crianças entusiasmadas e ansiosas por descobrir o que era, prontamente fizeram diversas questões, tendo dado aso à continuação da conversa ao mesmo tempo que possibilitou um raciocínio acerca do eventual título da história, como ilustra o seguinte diálogo:

MC: O que é?

AE: Hmm... hoje vou contar-vos uma história, mas precisarei da vossa ajuda.

SF: Para quê?

AE: A caixa está vazia e para preenchê-la têm que responder a algumas perguntas que farei, por isso devem estar atentos. Primeiro, vamos lá descobrir do que se trata a história. (exibi a face da personagem principal, o lobo com nariz verde).

MF: É a história do lobo mau!

AE: Hmm... vamos lá pensar melhor... Este lobo é igual aos outros que já viram?

MC: Não, tem o nariz verde!

CB: Já sei! É o lobo de nariz verde!

AE: Muito bem, estão quase lá... Se tem o nariz verde, será igual ou diferente dos outros que conhecemos?

MJ: Diferente! O nome da história é “O Lobo de Nariz Verde Diferente”.

NF: Podia ser “O Lobo Diferente”.

AE: Muito bem! Conseguiram desvendar o nome da história...

Diário de Bordo, 20 a 22 de abril de 2015

Considerando o diálogo apresentado, averigua-se que as crianças utilizaram os seus conhecimentos prévios, uma vez que nomearam indiretamente o conto infantil “O Capuchinho Vermelho”, que engloba a personagem do “Lobo Mau”. Todavia, como ilustrado na figura 29, o lobo exibia um nariz verde, algo invulgar e diferente do que surge na história inicialmente identificada, por isso ao refletirem sobre esse aspeto físico conseguiram determinar o título.

Fig. 29- Flanelógrafo identificado com a personagem principal.

Desvendada a temática, seguiu-se o conto da história, representado na figura 29, com recurso à dramatização das figuras e construção do cenário/enredo. Em consonância com a representação, apelei à participação das crianças através de diversas questões sobre as ações seguintes hipotéticas ou, até mesmo, acerca de como poderia estar representado o cenário, supondo condições atmosféricas e ambientes específicos. Esta forma de abordagem do conteúdo da narrativa permitiu que as crianças estivessem constantemente incluídas nessa dinâmica, prestando atenção a todos os episódios e compreendendo de melhor forma a mensagem transmitida.

Fig. 30- Conto da história.

Após esse momento, distribuí os vários elementos da história, como apresentado na figura 31, para as crianças experienciarem sensações táteis, uma vez que apresentavam inúmeras texturas, nomeadamente, lisa, áspera, macia e ondulada.

Fig. 31- Exploração das diferentes texturas e reconstrução da história.



Para finalizar, na minha opinião esta atividade correu como o previsto, pois ao ter idealizado uma transmissão emotiva, interativa e cativante, as crianças corresponderam aos objetivos pretendidos, ao mesmo tempo que manifestaram satisfação, encantamento e gosto pela audição e intervenção, bem como pelo teor da narrativa. Assim sendo, foi perceptível que o gosto pela literatura é fomentado com a introdução de estratégias variadas, como foi o caso do material utilizado, desconhecido pelo grupo de crianças. Essa diversidade contribuiu para despertar a curiosidade, fator essencial de motivação para o desenrolar da proposta, bem como da atenção desejada. Por fim, realço que obtive um *feedback* muito positivo por parte das crianças, inclusive da educadora cooperante, visto que fez questão de partilhar a ideia por outras profissionais da instituição, no final do dia.

Dramatização

A expressão dramática, expressa nas OCEPE, constitui um meio de descoberta de si mesmo e das outras crianças, ao asseverar-se no convívio com os outros de modo a conquistar situações sociais. Tal sucede-se pela relação exercida nas atividades de dramatização, que proporcionam a consciencialização das personalidades dos outros

indivíduos participantes e da forma como concebe a realidade, tomando como partido vivências de comunicação verbal e não-verbal.

Admitindo as potencialidades decorrentes da disciplina descrita, bem como a obrigatoriedade de ser desenvolvida no contexto de EPE, selecionou-se o conteúdo de dramatização de sombras corporais e chinesas.

Essa eleição deveu-se ao seu contributo fundamental, no contexto educativo. Esse tipo de dramatização, referido por Pereira e Lopes (2007), desencadeia um clima menos objetivo e mais misterioso, permitindo às crianças uma atividade de descoberta e interpretação das diversas mensagens transmitidas por ações retratadas por sombras. Além disso, os atos decorrentes da representação evidenciam várias potencialidades, nomeadamente a manifestação de fantasias, criação de sonhos e personagens que através de um foco de luz poderão ser produzidas, usando o seu próprio corpo ou objetos.

Ainda, respetivamente aos contributos desta atividade, é importante referir que este tipo de representação amplia capacidades intelectuais (permite uma constante reflexão, perceção e descodificação), imaginativas (incentiva a criatividade e o pensamento) e linguísticas (é um meio de expressão verbal, que deve ser cuidadosa). Além disso, desenvolve competências cooperativas (facilita a troca de materiais, conhecimentos e opiniões), comunicativas (desencadeia o diálogo entre as crianças, sombras e espetadores), lúdicas (determina-se como uma atividade prazerosa, de alegria e satisfação), disciplinares (como trabalho de grupo, implica que haja respeito pelo outro) e estéticas (possibilita a interligação entre o real e o imaginário e descoberta do belo pelo equilíbrio dessas dimensões) (Pereira & Lopes, 2007).

A atividade retratada surgiu na sequência da exploração e reconto da história “Um Lobo Diferente”. Este último exercício envolveu a visualização de imagens do livro original, alusivas aos diversos espaços e ações cénicas. É de salientar que não houve a construção de um guião, pelo que cabia às crianças imaginarem e recriarem, tendo em conta o aprendido, algumas possíveis falas e ações, isto porque a criatividade se desenvolve na margem da liberdade de expressão e improviso.

Para iniciar a dramatização, como se verifica na figura 32, auxiliei na criação dos figurinos das crianças que iriam apenas fazer sombra corporal. As restantes tinham objetos representativos das personagens, enquadrados na sombra chinesa.

Fig. 32- Atribuição das personagens e dos respetivos acessórios.

No que concerne ao desenrolar da proposta, admito que por ser novidade deveria ter disponibilizado um tempo considerável para experimentação, visto que as ações decorrem de um jogo entre sombra e luz, cujas posições atrás do pano dependem da localização do espaço, articulado com o movimento do corpo.

Relativamente ao diálogo, as crianças falavam baixinho ou esqueciam-se de algumas falas, no entanto tentava recordá-las, sussurrando, e em alguns casos, pronunciava-as em voz alta.

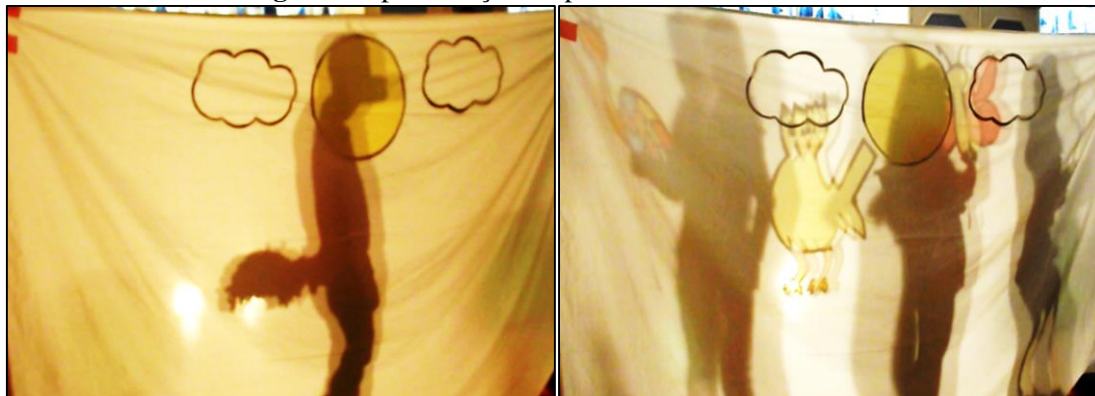
(...) no decurso da dramatização, algumas crianças, inibidas, tinham dificuldades em exprimirem as falas da sua personagem. Desta forma, optei por dizer os diálogos em tom baixo para os educandos repetirem-nos e, em outros casos, quando tal não se verificava, projetava-os em voz alta.

Diário de Bordo, 27 a 29 de abril de 2015

Para concluir, as crianças com a introdução desta nova estratégia de representação, primeiramente, mostraram sentimentos de espanto e curiosidade, mantendo-se serenas até obterem a explicação do que se tratava. Posteriormente, empolgadas e entusiasmadas pela novidade começaram a demonstrar o seu enorme interesse em participar, provocando alguma agitação e uma certa confusão no espaço. Essa situação diminuiu com a atribuição das personagens, consoante as preferências demonstradas, uma vez que, na minha opinião, era necessário se identificarem e mostrarem apreço pela figura que iriam

representar. Quanto ao desempenho das crianças, este revelou-se muito positivo, visto que apesar de ser a primeira experiência com sombras (figura 33) e desconhecerem as técnicas subjacentes, devido à pouca experimentação, conseguiram logo dinamizar a representação de forma satisfatória.

Fig. 33- Representação corporal e sombras chinesas.



É de realçar que as crianças no decurso da proposta estavam maravilhadas e motivadas pela magia das cores e sombras observadas, que lhes permitiram a recriação do mundo fantástico da história retratada. Por isso, solicitaram, no final, a repetição da atividade noutro dia, levando-me a crer que era notório o interesse, por parte dos educandos, em aprender mais sobre esta técnica de representação.

Dança da canção “Canção da Amizade”

Na sequência do projeto retratado, introduzi a canção “Canção da Amizade”, cuja letra musical abarcava uma mensagem acerca da aceitação da diferença a partir da história de um elefante “pesadão”. Tratava-se de uma letra muito apelativa para as crianças mas com alguns termos complexos e com um ritmo um pouco acelerado. No entanto, foi planeada para todas as faixas etárias das crianças que o projeto abrangia, inclusive do 1.º CEB, cabendo-me adaptá-la ao meu grupo.

Para dinamizar a dança (figura 34) foi necessário um trabalho prévio a nível da expressão musical, onde as crianças tiveram oportunidade de cantar as estrofes da canção, acompanhando-a com instrumentos criados por elas, descurando, assim, a melodia presente num suporte CD, pelo seu andamento consideravelmente rápido. Com esta exploração, as crianças estavam mais predispostas para realizar a coreografia pretendida, mostrando-se ansiosas pela data da mesma.

Fig. 34- Coreografia da canção “Canção da Amizade”.

No que concerne à eleição desta atividade, o grupo de trabalho da disciplina para o qual o trabalho prático se destinava, optou pelo conteúdo de dança na área de expressão físico-motora. Rooyackers (1999) considera a dança como essencial no desenvolvimento do ser humano, pelas suas características favoráveis, tais como o relaxamento corporal, o desenvolvimento da criatividade e personalidade (crescimento social e emocional) e controlo dos movimentos corporais em relação ao espaço e em consonância com o tempo/ritmo.

Tendo em conta os benefícios desta prática artística, de modo a torná-la mais atrativa, atribuí fitas coloridas como acessórios. Após essa distribuição de forma sorteada, as crianças dispuseram-se pelo espaço de acordo como o esquema coreográfico previamente esboçado. Essa estrutura envolvia diversas ações que seguiam os tempos do ritmo musical da canção original. Por envolver um andamento rápido, apercebi-me, no decorrer do ensinamento dos movimentos, que as crianças tinham dificuldades em os executarem nos períodos corretos. Além disso, foi notório que ainda não tinham

interiorizado as noções de lateralidade (esquerda e direita). Em suma, considerando essas evidências, optei por alterar alguns aspetos da coreografia.

A princípio foi difícil captar a atenção delas para os diversos passos do esquema coreográfico, no entanto após alguma insistência e abdicação/alteração de uns movimentos, conseguiram efetuar uma dança muito satisfatória. A alteração incidiu sobre os passos que envolviam a noção adequada da lateralidade, uma vez que essa competência não estava bem desenvolvida. Quanto à abdicação, esta apenas evidenciou-se na repetição de certos movimentos, visto que na altura, ao analisar as crianças, apercebi-me que não conseguiam corresponder aos tempos determinados para cada ação.

Diário de Bordo, 11 a 13 de maio de 2015

Dito isto, essas modificações permitiram que as crianças efetuassem uma coreografia com movimentos diversificados, após alguma insistência e repetição sucessiva. Apesar dessas complicações observadas ao longo da atividade, as crianças estavam motivadas em compreender e concretizar os movimentos e por isso conseguimos contornar a situação inicial e o desfecho foi muito positivo, visto que a coreografia resultante continuou a ser rica a nível corporal. Assim, realço que a atividade ocorreu com um certo grau de sucesso, uma vez que as crianças mostraram bons movimentos corporais e transmitiram sentimentos de contentamento no final, por terem conseguido desempenhar a coreografia e por interagirem e cooperarem umas com as outras.

Todavia, atendendo à análise efetuada acerca da não assimilação das noções de lateralidade, julgo que os movimentos da coreografia teriam sido executados com maior facilidade se, anteriormente, tivesse elaborado um exercício de treino da lateralidade. Ou seja, essa proposta solicitaria a distribuição de duas das fitas da coreografia pelas crianças para poderem amarrá-las no pulso e no tornozelo do lado direito. Ao longo do exercício, os aprendizes descolar-se-iam pelo espaço, ao ritmo da canção selecionada para a dança, e sempre que solicitasse que levantassem o braço direito, optariam por movimentar o braço com a fita. O mesmo caso aconteceria para a perna direita. Para terminar, após verificar que a lateralidade já tinha sido interiorizada, procedia com o mesmo tipo de atividade, no entanto sem recorrer ao uso das fitas.

5.3. Pedagogia de Projeto (Projeto de Investigação-Ação)

Na sequência do que já foi referido anteriormente neste relatório, a I-A é uma maneira de atuação que, de acordo com pressupostos teóricos, permite ao docente alterar a sua prática com vista a responder e a adequá-la aos interesses e necessidades manifestados no âmbito educativo. Desta forma, como futura profissional da educação, não a poderia descartar aquando da minha intervenção pedagógica e como tal, no decurso deste ponto, exponho as estratégias aplicadas em conformidade com a problemática encontrada e evidenciada anteriormente: *Como a pedagogia de projeto contribui para o maior envolvimento das crianças da sala dos 4anos no seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que fomenta comportamentos adequados?*

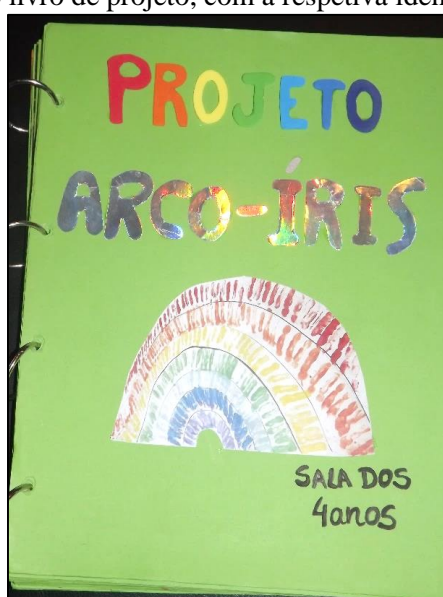
A opção teve por base a pesquisa realizada e os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica. Segundo vários autores, é uma metodologia que dá voz às crianças, onde as atividades desenvolvidas e planeadas decorrem em torno dos seus conhecimentos prévios e desejos. Assim, sendo algo muito pessoal, fruto das motivações, permite que a criança se sinta a autora de todo o seu processo de aprendizagem, sentindo-se bem e confortável no ambiente e meios de aquisição de saberes.

De um modo mais específico, a metodologia de trabalho de projeto, descrita por Katz e Chard (2009), compreende um estudo aprofundado de um assunto, revelando-se essencial, como expressa Vasconcelos (2012), no desencadeamento de propostas de trabalho de qualidade, que se revelam importantes na fase inicial de desenvolvimento do ser humano. Além disso, trata-se de uma pedagogia própria de um currículo holístico, permitindo uma ampliação das competências de diversas áreas, ao possibilitar o entendimento global de uma problemática (Marchão, 2012).

Por outro lado, tendo em conta alguns conflitos interpessoais, a pedagogia selecionada facilita a diminuição dos mesmos, já que o trabalho de projeto está diretamente relacionado com o trabalho cooperativo, onde as crianças para além de terem responsabilidade, devem aprender valores sociais, como ouvir e respeitar o outro. Desta forma, optei por selecionar a pedagogia referida para colmatar os comportamentos menos próprios, já que anteriormente tinham sido aplicadas estratégias de intervenção nesse sentido, como debates semanais dos registos das atitudes positivas e negativas que surtiam, segundo a educadora cooperante, alguns resultados positivos mas não muito significativos.

Perante a questão de partida da investigação, estive atenta à voz das crianças, de modo a identificar as suas ideias e inquietações sobre uma determinada temática. Por serem naturalmente curiosas, essa fase foi relativamente simples, pois não demoraram muito tempo a demonstrar a necessidade de explorarem um assunto (figura 35) de forma aprofundada, cujas conclusões envolviam processos da metodologia de projeto. Em concordância com as características inatas da criança, nas OCEPE encontra-se expresso que ela busca compreender o ambiente que a rodeia e conseqüentemente, procura atribuir significados às situações, por vontade própria.

Fig. 35- Capa do livro de projeto, com a respetiva identificação do tema.



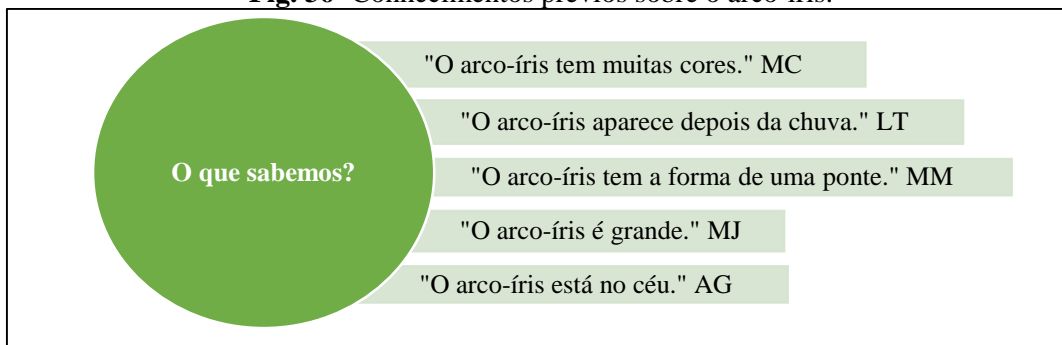
A pedagogia mencionada, descrita por Marchão (2012), contribui para um desenvolvimento cognitivo positivo da criança, visto que possibilita uma vivência direta com acontecimentos do seu quotidiano que lhes despoleta maior tendência e desejo por os entenderem. Nesta linha de pensamento, por ser uma forma de aprendizagem que contempla a voz da criança, torna-a num indivíduo participante e interveniente do seu processo de aquisição de saberes, o que é imprescindível na educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2008).

Como qualquer projeto carece da explicação da situação desencadeadora, o trabalho aqui retratado originou-se a partir da aprendizagem da canção intitulada por “PLIM, PLIM, PLIM” orientada pela educadora cooperante. Ao longo da sua abordagem, as crianças interessaram-se pelo arco-íris descrito na letra musical e durante o momento de diálogo no tapete, mediado por mim, questionaram o porquê do fenómeno natural surgir

às vezes e, ainda, como é que apenas três cores originavam todas as outras que estão presentes nesse acontecimento.

Tendo em consideração as perguntas levantadas pelas crianças, ocasionei um debate para averiguar as que queriam participar no projeto, os conhecimentos prévios (figura 36) e as dúvidas. Desta forma, após aceitação da implementação do projeto por todas as crianças, as atividades foram planeadas de acordo com a curiosidade e o interesse demonstrados, culminando num projeto íntegro e rico em aprendizagens significativas.

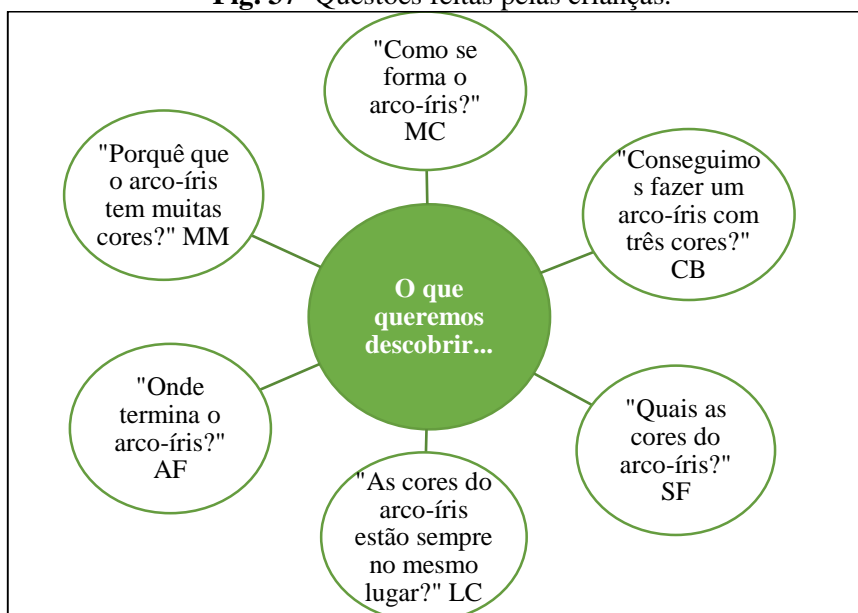
Fig. 36- Conhecimentos prévios sobre o arco-íris.



Fase I - Definição do Problema

Nesta fase as crianças evocaram diversas questões (figura 37) que permitiram organizar toda a sequência de trabalho. Trata-se de uma etapa essencial em que o EI escuta as preocupações e curiosidades das crianças para que o envolvimento das mesmas, no decurso do projeto seja pleno.

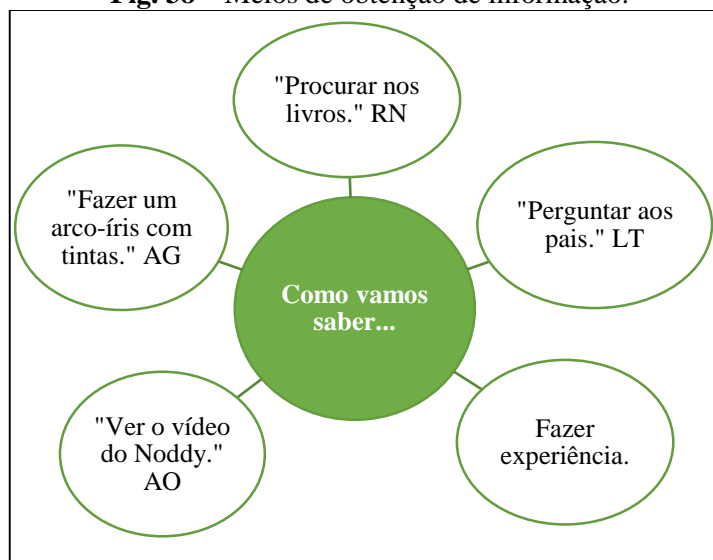
Fig. 37- Questões feitas pelas crianças.



Fase II - Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Esta etapa implicou que, em conjunto, fosse delineado de forma flexível as inúmeras possibilidades de alcançar os conhecimentos pretendidos, através de sugestões de meios de procura de informação (figura 38) e identificação clara dos objetivos principais: fomentar o desenvolvimento de atitudes científicas (pesquisa e investigação) e experimentais; experienciar diversas técnicas de expressão artística, principalmente da plástica, para a descoberta de cores secundárias a partir de primárias; proporcionar um clima de interação, partilha, interajuda e cooperação; envolver a comunidade no processo de desenvolvimento do projeto (execução).

Fig. 38 – Meios de obtenção de informação.



Fase III – Execução

A procura de respostas para as questões iniciais ocorreu, maioritariamente em grande grupo, dependendo do tipo de proposta de trabalho. Esse método organizativo de trabalho permite, consideravelmente, melhores aprendizagens (Abreu, Sequeira e Escoval, 1990).

As aprendizagens significativas, como corroborado por Abreu, Sequeira e Escoval (1990), decorrem de múltiplas atividades e envolvimento de diversos recursos, assim como da estimulação do pensamento desencadeada pelo EI, através de questões e sugestões. Considerando esses pressupostos, no decurso desta fase exhibe-se algumas propostas efetuadas com a exploração de materiais variados e detentoras de reflexão crítica.

O projeto iniciou-se com a pintura de um arco-íris (figura 39), através da técnica digitinta. Esse trabalho serviu de acessório à produção artística musical realizada de seguida e, por outro lado, traduziu o sentimento de comprometimento e pertença na realização do trabalho de projeto delineado, visto que cada criança imprimiu a sua impressão digital. O principal objetivo educacional foi a identificação da ordem das cores que surgem no fenómeno natural, já que estas se dispõem sempre da mesma forma.

Fig. 39- Arco-íris elaborado com impressões digitais das crianças.



Posto isto, prosseguiu-se com a atividade referente à expressão musical, nomeadamente a criação de gestos para acompanhar a canção anteriormente aprendida “PLIM, PLIM, PLIM”. A proposta foi sugerida pelas crianças e foi consentida por mim, devido às especificidades que o movimento possibilita a nível musical. Isto é, as ações efetuadas aquando da aprendizagem de uma canção proporcionam uma melhor interiorização da letra e dos ritmos musicais, uma vez que o corpo é essencial para viver a música, tornando a criança num ser mais capaz a nível da expressão artística abordada (Calhau, 1998).

Por outro lado, segundo Calhau (1998), a articulação entre o movimento e a música contribui para o progresso global da criança e para o desenvolvimento de competências musicais, pelo que designa um bom exemplo prático de coordenação psicomotora.

A nível da atividade, optei por distribuir outros elementos (figura 40), bandeiras coloridas e pincéis “mágicos” com uma estrela na extremidade, com o intuito de acompanharem aos movimentos acordados entre mim e o grupo de crianças, pois estética e visualmente, torna a atividade mais apelativa, tanto para os participantes como para os que estão a assistir. Refiro-me à plateia, uma vez que a educadora cooperante mencionou que a canção seria apresentada numa outra instituição.

Fig. 40- Atividade dos movimentos da canção “PLIM, PLIM, PLIM”.

Quanto às atitudes presenciadas, as crianças manifestaram sentimentos de grande alegria e satisfação por estarem a realizar uma proposta sugerida pelas mesmas e, ainda, por possuírem objetos que proporcionaram uma maior dedicação e apreço por todo o seu desenvolvimento.

Todavia, é de salientar que a princípio foram distribuídas bandeiras com diversas cores a todas as crianças, o que provocou alguma desconcentração nos movimentos e impedimento da coordenação de ambos os membros superiores com o restante corpo. Como averigui que era uma tarefa difícil para muitos, optei por entregar as bandeiras aos educandos que tinham maior aptidão a nível motor, salvaguardando que todas as cores fizessem parte da produção artística. Desta forma, os acessórios foram utilizados sem impedir que todos a executassem os gestos com sucesso.

Considerando o supracitado, caso tivesse oportunidade de planear a atividade novamente, optaria por trabalhar, primeiramente, os gestos da canção e só depois de consolidados, introduziria os elementos de enriquecimento artísticos (bandeiras e varinhas). O facto de as crianças dominarem bem os movimentos corporais antes de articularem-nos com outros derivados do manuseamento do material, permitia-lhes concretizar a atividade com maior sucesso.

Dito isto, ressalvo que a proposta foi articulada com o canto, permitindo que utilizassem uma maior diversidade de competências a serem desenvolvidas, uma vez que a voz, referida por Calhau (1998), é o instrumento primordial do ser humano e é vista como um meio natural de comunicar, expressar as experiências vividas e a cultura.

No que concerne às outras atividades, a mistura de cores e a experiência “Como se forma o arco-íris”, estas enquadram-se na área da ciência e decorreram a partir de

situações e acontecimentos do cotidiano da criança. Dizem respeito a atividades que permitem à criança a libertação, motivação, independência e exploração da curiosidade, através de uma participação direta e ativa quer na manipulação quer na descoberta do mundo que a rodeia.

As observações que a criança efetua aquando das atividades de educação das ciências, individualmente ou auxiliada, permitem-na construir as suas próprias conceções acerca dos acontecimentos que a envolvem. Nesta linha de pensamento, o adulto compreende um papel fundamental, pois deverá possibilitar à criança o maior número de situações ricas e variadas de aprendizagem que facultem o entendimento do seu real. Por outro lado, como é o caso da situação retratada, o EI deve assegurar que as propostas científicas partam do interesse manifestado pela criança em compreender uma determinada problemática, por isso os acontecimentos a serem estudados devem ser-lhe familiares (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009).

Relativamente à atividade de mistura de cores, esta foi desenvolvida a partir da confeção da massa de cor e sucessiva modelação (figura 41). A interligação das aprendizagens, fabricação da massa e perceção da origem das cores, foi muito proveitosa e tornou a proposta mais rica, provida de sensações táteis.

Fig. 41 – Mistura de cores e confeção da massa de cor.



Esta atividade permitiu às crianças criar, desvendar e produzir novas concepções a nível das propriedades das cores secundárias, visto que ao misturarem cores primárias se aperceberam da possibilidade de criar outras.

É de salientar que as crianças na fase inicial estavam reticentes perante a mistura pegajosa. Contudo, após ignorarem os seus receios, envolveram-se de tal forma que tornou a descoberta muito gratificante para elas, na medida em que aquele contato permitiu-lhes experimentar e verificar as consequências das suas ações, estiveram mais recetivas à interiorização dos conhecimentos produzidos e mais envolvidas no processo de aprendizagem.

A princípio, certas crianças mostraram-se reticentes com o facto de misturarem a massa com as mãos, visto que tinha um aspeto pastoso. No entanto, após a primeira experiência, evidenciaram muito agrado e não deixaram de querer amassar até que o produto final fosse algo consistente.

(...) na mistura de cores (corantes com as cores primárias), era bem visível como estavam surpreendidos ao observarem as cores que se originavam. Segue-se algumas afirmações: “Uai como é que isso é possível? É magia!” (AV); “Coloquei o amarelo e depois o vermelho e olha... ficou cor de laranja, que lindo!” (MJ); “Olhem o meu... ficou verde! Uau adoro esta cor, é incrível!” (MM).

Diário de Bordo, 18 a 20 de maio de 2015

A nível do método de trabalho, optei por dispor as crianças em mesas redondas. No entanto, individualmente, preparavam a sua mistura de cores e massa, uma vez que, como afirmam Martins et al. (2009), “cada um deve ter a oportunidade de constatar por si própria (...)” (p.21). O fato de estarem organizadas da forma descrita possibilitou a troca de informações aquando dos procedimentos da tarefa, desencadeando a ampliação do raciocínio e capacidade de reflexão acerca dos resultados obtidos.

No momento de modelação, destinado à emancipação da capacidade criativa, as crianças solicitaram a partilha dessa vivência com outras ingressadas na EPE e atendendo a esse pedido, reuni-me com outras educadoras na hora do recreio, de modo a expor a sugestão da atividade e averiguar se consentiam. Como acordaram, foram dispostas

diversas mesas no exterior do infantário e distribuídas diversas porções de massa de cor por todos os educandos, figura 42.

Fig. 42- Modelação ao ar livre.



A modelação envolvia a temática “elementos ou fenómenos da natureza”, de maneira a estar associada ao projeto “arco-íris”. Porém, algumas crianças da sala dos quatro anos sentiram a necessidade de representar outros elementos tridimensionais do seu quotidiano e não inibi essa vontade, pois a criatividade é espontânea e requer aceitação e compreensão da carência, da exteriorização do imaginário. Além da criatividade, a modelação potencializa o desenvolvimento da motricidade fina pelos estímulos táteis que proporciona e, por sua vez, atividades posteriores que envolvessem outros movimentos manuais, como a utilização de ferramentas de desenho e pintura.

Para consolidar os conhecimentos aprendidos, efetuou-se um quadro de correspondência de cores, utilizando fragmentos de massa de cor concebida pelas crianças (figura 43).

Fig. 43- Elaboração do quadro das cores.



No que comporta à experiência “Como se forma o arco-íris?” foram efetuados registos com base nos conhecimentos que as crianças apresentavam antes dessa atividade. Segundo Martins et al. (2009), importa que o EI, antes de qualquer atividade experimental ou de cariz científico, considere os saberes prévios das crianças como ponto de partida para a geração de outros novos. A averiguação dessas ideias iniciais, através de registos ilustrados das eventuais hipóteses, favorece uma melhor adequação da ação do profissional, dos materiais e estratégias previamente planeados.

Consentido com o fundamento anterior, o registo, como se observa na figura 44, efetuou-se a partir da eleição de uma imagem correspondente ao fenómeno resultante. Ou seja, as crianças pintaram um dos quadrados localizados na parte inferior das ilustrações que exemplificavam as seguintes hipóteses: a luz dirigida para o espelho seco origina um arco-íris na folha de papel; a luz dirigida para o espelho seco não origina um arco-íris na folha de papel; a luz dirigida para o espelho submerso origina um arco-íris na folha de papel; a luz dirigida para o espelho seco não origina um arco-íris na folha de papel.

Fig. 44- Registo da Previsão dos Resultados.



Após a previsão dos resultados, seguiram-se os procedimentos da experiência, como expresso na figura 45. A montagem envolveu a colaboração e a participação das crianças. Quanto ao teste das variáveis, todas tiveram a oportunidade de averiguar o que sucedia ao direcionarem ou não a luz para a zona do espelho submerso. É de realçar que as crianças manifestaram muito apreço pela proposta e ficaram deslumbradas pela eventualidade de poderem criar um arco-íris.

Fig. 45- Etapas do desenvolvimento da experiência.

No final da experiência as crianças foram confrontadas com as suas previsões, de modo a refletirem acerca dos resultados. Assim, a mudança conceptual para algumas foi consolidada neste processo, uma vez que envolveu repensar acerca dos motivos pelos quais as suas ideias não se provaram (Martins et al., 2009). Para complementar a atividade, teria sido benéfico efetuar uma proposta com um prisma e luz, para que os aprendizes assemelhassem as propriedades do objeto com as gotas de água, no entanto não se verificou dado ao pouco tempo estabelecido para a minha intervenção pedagógica.

Em suma, concordando com Martins et al. (2009), na EPE as crianças são capazes de realizar atividades experimentais, tendo em consideração todos os elementos que as compõe, como o controlo das variáveis desde que participem ativamente e de forma progressiva com o auxílio do EI. Por outro lado, as atividades ao serem desenvolvidas num ambiente positivo face à manifestação das suas ideias, propício a serem testadas hipóteses e exploração das questões-problema, motivam e incentivam as crianças a utilizarem esses conhecimentos científicos na procura do saber.

Fase IV – Resultados e Produtos / Divulgação / Avaliação

A avaliação do projeto decorreu ao longo de todo o trabalho desenvolvido, onde foi privilegiada a avaliação formativa com recurso à observação participante e registos. Desta forma, findado o projeto, elaborou-se um debate em torno dos objetivos iniciais pretendidos, ou seja, se as crianças tinham encontrado todas as respostas às perguntas de investigação formuladas.

Para auxiliar essa ponderação, analisamos, em grande grupo, todas as atividades realizadas a partir do livro de projeto. Como esse recurso era o produto de toda a evolução do projeto, permitiu consciencializar as crianças para as suas ações executadas, bem como o que desencadeou o projeto, e, ainda, para as aprendizagens geradas. Essa perceção, dos conhecimentos conquistados, efetuou-se através de um questionário oral, composto pelas

questões que sustentaram todo o desenvolvimento da metodologia tratada. As crianças responderam corretamente e sem hesitação a todas as perguntas, pelo que o balanço final do projeto foi muito positivo.

Também apresentei um material pedagógico (figura 46), o jogo de correspondência entre as cores primárias e as secundárias, de modo a analisar se as aprendizagens, relativamente a esse conteúdo, foram bem-sucedidas.

Fig. 46 – Jogo de Correspondência.



O jogo envolvia a participação aos pares, pelo que enquanto umas disfrutavam desse momento lúdico e de verificação de conhecimentos, outras experienciavam diversas ações nas áreas de atividades da sala, consoante as suas preferências.

A eleição dessa estratégia resulta da conceção que a criança ao desvendar “o mundo através do jogo, descobre as pessoas e as coisas que a rodeiam” (Andrea & Alves, 2001, p. 17). Além disso, o brincar deve ser encarado como uma atividade primordial para as crianças na EPE.

Em relação a esse material, as luzes acendiam sempre que as crianças efetuavam uma correspondência correta e as cores com velcro poderiam sofrer alterações a nível de ordem de apresentação, para que as crianças não efetuassem o jogo por imitação mas sim por compreensão.

Dito isto, admito que as crianças mostraram muita satisfação pela sua participação e intervenção, tanto que se envolveram muito, evidenciando cooperação e interajuda, mesmo tratando-se de um jogo.

No que concerne à divulgação do projeto, este foi apresentado aos pais e a outros familiares das crianças, através do próprio livro de projeto e da compilação de fotografias que deram origem a um vídeo (figura 47). O recurso multimédia envolvia outras

atividades para além do projeto, visto que se tratava de um resumo de todas atividades desenvolvidas pelas crianças nesse ano letivo.

Fig. 47- Divulgação do projeto e de outros trabalhos à comunidade educativa.



5.4. Intervenção com a Comunidade

A parceria entre o jardim-de-infância e a comunidade revela-se indispensável para uma educação de qualidade. “O trabalho só encontrará o seu papel dinâmico quando integrado na relação mais geral com o real, na relação com os pares profissionais, com a comunidade educativa e com as crianças” (Mesquita-Pires, 2007, p.182).

Tendo em consideração as conjeturas anteriores, procurei desenvolver várias atividades que envolvessem a comunidade da instituição, nomeadamente, familiares, pessoal docente e não docente, crianças de outras salas e de outro estabelecimento educacional Pré-escolar da Azinhaga.

Para a organização da primeira atividade, o espetáculo com o grupo “Dançando com a Diferença” (figura 48) contei com o apoio das minhas colegas de grupo do projeto da Didática das Expressões para convidarmos os artistas de dança referidos e para a elaboração de convites. Desta forma, as crianças do infantário “O Girassol” e as da sala das borboletas, da pré-escolar da azinhaga, juntamente com as educadoras e outros elementos não docentes, visualizaram as coreografias do grupo com grande entusiasmo e satisfação.

Fig. 48- Registos da apresentação de coreografias do grupo “Dançando com a Diferença”.

Quanto à festa da família (figura 49), eu e a Cláudia, decidimos participar neste dia comemorativo convidando um artista para efetuar caricaturas a todos os elementos da comunidade educativa, inclusivo os familiares das crianças. Além disto, contou com a nossa ajuda e com o apoio da Carolina Gomes na realização de pinturas faciais para todos os interessados. É de salientar que, dada a impossibilidade de serem feitas caricaturas a todos os elementos presentes durante a festa, o artista disponibilizou-se para fazer outras caricaturas a partir de fotos, posteriormente durante esse mês. A nossa iniciativa de colaboração agradou toda a comunidade, onde não faltou elogios à nossa prestação.

Fig. 49 – Atividades desenvolvidas no Dia da Família.

No dia da criança (figura 50), novamente, eu e a colega de estágio pedagógico, optamos por organizar ao ar livre, durante a tarde, vários jogos de caráter físico, motora e plástica, contando com a presença das diversas salas de valência de jardim-de-infância. Iniciamos as atividades com a escrita de várias mensagens sobre o que é ser criança, num balão de ar quente, com a cooperação das ideias expressas pelas crianças. Estas

manifestaram sentimentos de alegria e entusiasmo ao longo de todas as propostas planeadas.

Fig. 50 – Atividades desenvolvidas no Dia da Criança.



Para terminar, saliento que auxiliei na construção de um vídeo, que compilou todas as fotografias do grupo de crianças, da sala onde exerci a minha prática pedagógica, bem como canções infantis e algumas quadras descritivas de cada momento das diversas atividades. Este material multimédia foi apresentado por mim e pelas educadoras da sala, aos pais, na festa dos finalistas. Foi um momento muito emocionante e feliz para os progenitores, visto que recordaram todo o desenvolvimento das suas crianças no ano letivo.

5.5. Avaliação do Grupo de Crianças da Sala dos 4 Anos

O processo de avaliação está intimamente ligado a todo o desenvolvimento da prática pedagógica. Por se tratar de um percurso de averiguação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, é considerado uma tarefa árdua mas revela-se essencial na

compreensão e melhoramento da educação. Esse aperfeiçoamento só é possível com a utilização de instrumentos e técnicas de avaliar que permitem ao EI, para além da análise das atitudes e processo de aprendizagem, refletir acerca da sua atuação, bem como os princípios metodológicos, de forma a adequar a sua intervenção às necessidades e interesses das crianças.

A avaliação da prática educativa na EPE está determinada sob a forma de princípios, nomeados na Circular N°17 de 10 de outubro de 2007: “coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; carácter marcadamente formativo da avaliação; valorização dos progressos da criança”.

Na sequência desse normativo legal, Peterson (2003) defende que a avaliação deve preconizar o conhecimento global da criança, inclusive o processo de aprendizagem. Por isso, no decorrer da minha intervenção pedagógica privilegiei a avaliação formativa, recorrendo à observação participante e a diversos registos, onde alguns, para um melhor apontamento sistemático, encontravam-se organizados em tabelas. Por outro lado, além da análise das atividades educativas, para obter mais informações acerca das crianças, foram tidas em consideração outras atividades expressas na rotina diária.

A avaliação formativa, de acordo Silva e Lopes (2015), implica por parte do docente, uma contínua análise acerca do desenvolvimento do trabalho realizado pelas crianças e uma reflexão constante em parceria com os aprendizes. Portanto, possibilita ao docente obter dados sobre a sua atuação de maneira a adequá-la e a monitorizar o processo das aprendizagens das crianças (Lopes e Silva, 2012). Concisamente, nas OCEPE avaliar o desenvolvimento e os produtos, significa “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p.27).

Atendendo a essas práticas essenciais, considerei, ao longo do estágio, inúmeras técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação participante, os diários de bordos, as grelhas semanais de avaliação de competências e determinadas fichas do SAC, com intuito de avaliar a progressão das competências das crianças e adequação constante da minha ação e não com fim de as categorizar.

No que comporta ao modelo de avaliação SAC, considerando os seus pressupostos acerca da influência do bem-estar e implicação no desenvolvimento das aprendizagens, foram realizadas as fichas 1g e 2g (apêndice F) de modo a obter uma avaliação geral do grupo de crianças.

A partir da ficha 1g obtive o seguinte resultado aquando do final da minha intervenção pedagógica. Recordo que o produto advém de uma sistemática avaliação de todas as atividades realizadas ao longo da rotina diária.

Gráfico 5 – Avaliação Final do nível geral de bem-estar emocional.

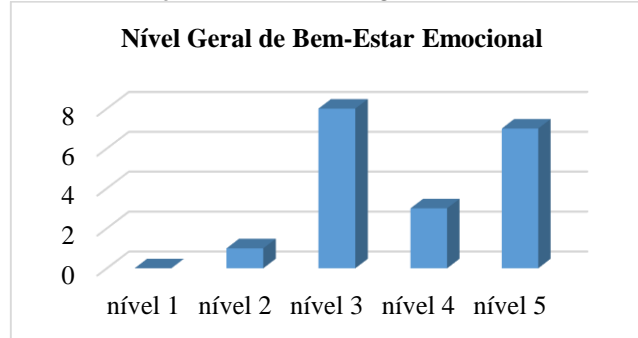
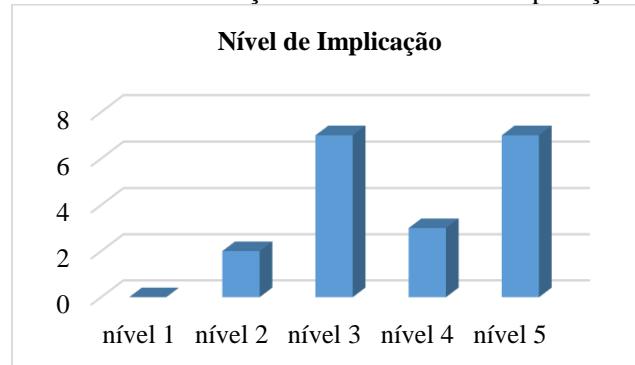


Gráfico 6 – Avaliação Final do nível de implicação.



De acordo com os gráficos 5 e 6, averigua-se que as crianças no final das atividades desenvolvidas apresentavam, na sua maioria, níveis médios (8), altos (3) e muito altos (7) de bem-estar emocional, bem como de implicação (7,3,7, respetivamente). Desta forma, com satisfação e agrado, posso afirmar que as atividades proporcionadas contribuíram para essa evidência.

No que comporta à ficha 2g, ao longo das primeiras semanas, registei, de forma breve, alguns aspetos do grupo que me agradavam e preocupavam. Além disso, fiz uma análise global do contexto, referindo as situações positivas e negativas encontradas até à data, assim como procurei saber a opinião das crianças sobre a EPE. Com a ficha discriminada, obtive alguns dados que serviram de base à minha atuação pedagógica.

Além do modelo exposto anteriormente, como já mencionado, considerou-se a avaliação das competências enunciadas no decurso do planeamento das atividades, tendo

estas sido ponderadas consoantes as existentes nas áreas de conteúdo contempladas pelas OCEPE.

Essa avaliação, a partir do preenchimento de tabelas (apêndice F), consoante os objetivos propostos para cada semana, foram essenciais na adequação constante da minha intervenção, pois permitiu-me refletir sobre o processo da atividade, conforme as evidências, a nível de competências alcançadas.

5.6. Reflexão Final – Contexto de Educação Pré-Escolar

O EI apresenta um papel determinante na “transformação” dos princípios teóricos, veiculados a nível geral, para o contexto específico onde desenvolve a prática pedagógica” (Ludovico, 2007, p.41).

Após o término do período destinado à minha intervenção pedagógica, é importante destacar que a mesma foi fundamental para compreender os contextos no jardim-de-infância. Esta vivência envolveu uma reflexão constante quer no planeamento, quer na observação participativa das atividades, as notas de campo e o diálogo contínuo com a educadora cooperante, entre outros intervenientes educativos, que contribuíram para uma prática consciencializada e focada numa perspetiva centrada no educando.

No decorrer deste processo foram levados em consideração os interesses e necessidades do grupo de crianças, adaptando o processo educativo de forma a prevalecer o bem-estar de cada uma, procurando sempre incluir o maior número de áreas de competências, interligando-as de modo a enriquecer as aprendizagens e a não segmentar os saberes.

“A apreensão holística da complexa realidade educativa exige uma articulação coerente entre a teoria e a prática” (Mesquita-Pires, 2007, p.95). Considerando esse pressuposto, a metodologia selecionada teve por base os vários modelos curriculares estudados ao longo do percurso académico, que despertaram o desejo em aplicá-los na prática, permitindo assim um aprofundamento do conhecimento.

Deste modo, destacam-se alguns princípios da aprendizagem pela ação (proporcionar ambientes estimulantes à aprendizagem, onde estejam organizados os materiais com os quais o aluno possa interagir) e da pedagogia de projeto (desencadear um trabalho em torno de uma problemática sugerida pelas crianças, cujas ações prendem-se em investigar a solução da questão por elas formulada).

Contudo, as planificações nem sempre foram elaboradas de acordo com os interesses manifestados pelas crianças, que desejam constantemente compreender o que as rodeia, uma vez que o período de estágio abarcou muitos dias temáticos e um projeto da Unidade da Didática das Expressões que ocuparam a maioria do tempo disponível. Assim, apesar das crianças manifestarem curiosidade por certas questões, apenas foi possível implementar um projeto em parceria com as mesmas nos últimos dias, ficando a avaliação por concluir. Porém é de salientar que esteve sempre presente o desejo em proporcionar atividades que fossem ao encontro ao interesse do grupo de acordo com as questões formuladas.

Relativamente à gestão das atividades e cumprimento do planeado, ressalto que nem sempre foram cumpridas todas as propostas dado que estas foram sujeitas a alterações, tendo sempre em conta os interesses das crianças. Um dos exemplos, dessas alterações, foi a não realização dos desenhos sobre os acontecimentos ocorridos durante a experiência “Como se forma o arco-íris?”, visto que todas as crianças demonstraram enorme vontade em participar naquela atividade de criação do arco-íris, foi-lhes possibilitada individualmente a oportunidade de recriar o fenómeno, descurando o tempo necessário. Mesmo assim, as alterações foram benéficas para as crianças, pois ao participarem na dita experiência, interagindo com os diferentes materiais e situações, adquiriram conhecimentos de uma forma mais consistente e integrada como era pretendido.

De um modo geral as atividades desenvolvidas à tarde não ocorriam como pretendido em virtude de, no decurso das mesmas, os educandos regressarem a casa com os progenitores. Todavia, no turno da manhã, surgiram algumas atividades que não se desenvolveram como planeado, tal como a coreografia, que tinha sido planeada pelo grupo antes de serem definidos os núcleos de estágio, não foi executada na perfeição, uma vez que as crianças, ainda com dificuldades a nível motor não conseguiam distinguir as laterais (esquerda e direita) e requeriam algum tempo para formarem rodas ou outros passos, não coincidindo com os tempos estabelecidos. Atendendo às complicações expressas pelo grupo, foram sugeridas alternativas para que ultrapassassem as barreiras existentes.

A opinião, relativa aos materiais selecionados/construídos, é que estes foram fundamentais na medida em que permitiram a interação e auxiliaram as atividades concretizadas. As crianças sentem a necessidade de contatar com objetos, pois estão em constante exploração e isso permite-lhes entender melhor o que as rodeia. Para

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) os recursos pedagógicos são essenciais no processo de aprendizagem que considere o bem-estar da criança e as implicações do uso dos sentidos cognitivos e sensoriais.

Entre os mais relevantes está a caixa de histórias, cujo enredo se desenvolvia a partir da participação das crianças, permitindo uma maior envolvimento na história, no que concerne às personagens e elementos cênicos, visto que tudo se encaixava ao longo da narração participativa das crianças. As caixinhas de Maria *Montessori* revelaram-se um material importante para o desenvolvimento da acuidade auditiva, uma vez que desencadearam grande interesse em compreendê-las e em conhecer a forma como eram emitidos os sons. O jogo eletrônico de correspondência entre cores primárias e secundárias (resultantes) possibilitou uma melhor compreensão dos conhecimentos anteriormente adquiridos.

Quanto à minha prestação, acredito que desenvolvi um trabalho com muita dedicação e empenho. Devo admitir que senti dificuldades em momentos de conflito, nomeadamente quando as crianças insultavam-se ou até mesmo agrediam-se. Já no tempo destinado às atividades planeadas, tendo em conta os inúmeros dias festivos ao longo do período de estágio, as crianças encontravam-se enérgicas e em alvoroço, o que dificultava a obtenção da atenção desejada. Nestas alturas contei com o apoio da educadora que me ajudou a compreender como agir nos momentos iniciais, facilitando a minha posterior atuação.

Gostaria de destacar que as trocas de ideias com esta profissional experiente da área proporcionaram um considerável avanço no meu desenvolvimento pessoal/profissional enquanto futura educadora.

Saliento ainda, que continuei com o trabalho desenvolvido pela aluna estagiária, Telma, denominado por caixinhas “fixes” e “disparates”. No entanto os comportamentos observados não ocorriam com frequência e na minha opinião eram maioritariamente típicos da infância e como tal, após debater sobre esta questão com a educadora cooperante, decidi que seria mais proveitoso desenvolver uma problemática em torno dos aspetos positivos do trabalho de projeto e da sua influência no crescimento dos mais novos, já que a estratégia da aluna mencionada surtia resultados positivos.

Para terminar, no que concerne aos projetos desenvolvidos com a comunidade, desde logo tentei integrar-me com todos os elementos, desde o pessoal docente ao não docente daquela instituição, bem como com os respetivos familiares das crianças,

procurando estabelecer relações positivas e uma cooperação facilitadoras de um bom desempenho.

Importa referir também que o apoio sempre presente da minha colega Cláudia foi fulcral para dinamizar as diferentes atividades. A primeira com o grupo “Dançando com a Diferença”, onde convidamos as crianças de todas as salas do infantário. Uma outra foi a festa da família, organizada pela instituição, na qual decidimos participar, convidando artistas para efetuar caricaturas a todos elementos da comunidade educativa, incluindo os familiares das crianças e, ainda, contou com a nossa ajuda na realização de pinturas faciais para todos os interessados. Já no dia da criança, optamos por organizar ao ar livre vários jogos de carácter de expressão físico motora e plástica, contando com a presença de todas as crianças das diversas salas da valência de jardim-de-infância.

CAPÍTULO VI– Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O hodierno capítulo reflete a minha intervenção pedagógica na vertente do 1.º CEB. Em conformidade com o capítulo anterior, este inicia-se com a contextualização do ambiente educativo, nomeadamente a caracterização do meio envolvente da instituição (freguesia de Santo António), da própria escola, da sala onde efetuei a minha prática e da turma.

Posteriormente, apresento as atividades desenvolvidas com os alunos, comportadas por uma reflexão e articuladas com os fundamentos teóricos estudados e analisados em outros capítulos. Essas propostas subdividem-se por três temas centrais “Brincando para aprender”, “Manipulando para conhecer” e “Recursos Multimédia na aprendizagem da História de Portugal”. Dentro dessas temáticas serão explanadas diferentes atividades correspondentes às distintas disciplinas curriculares, Matemática, Português e Estudo do Meio. Relativamente às propostas, evidencia-se, ainda, algumas promotoras do desenvolvimento da disciplina, enquadradas no projeto de investigação-ação, e outras dinamizadas com a comunidade educativa.

Na sequência do anterior encontra-se a avaliação formativa geral das aprendizagens e dos comportamentos dos alunos da turma 4.ºA, bem como do desenvolvimento do projeto de I-A e, por último, uma reflexão final sobre todo o processo de intervenção pedagógica ocorrido nesta valência de educação.

6.1. Contextualização do Ambiente Educativo

“Os processos de aprendizagem de cada aluno, nomeadamente os desenvolvidos no espaço escola, envolvem professores, pares e o próprio ambiente em que decorrem, o que torna necessária uma atenção particular à qualidade desse ambiente” (Morgado, 2001, p.56). Assim, a estruturação e a administração do tempo, do espaços e dos materiais e recursos disponíveis constituem um planeamento fundamental nesse contexto educativo.

Desta forma, ao longo deste tópico apresentar-se-á a caracterização do meio envolvente da escola EB1/PE da Ladeira assim como do próprio estabelecimento, da sala do 4.ºA e da turma com a qual se estabeleceu uma atuação pedagógica. Para compreender

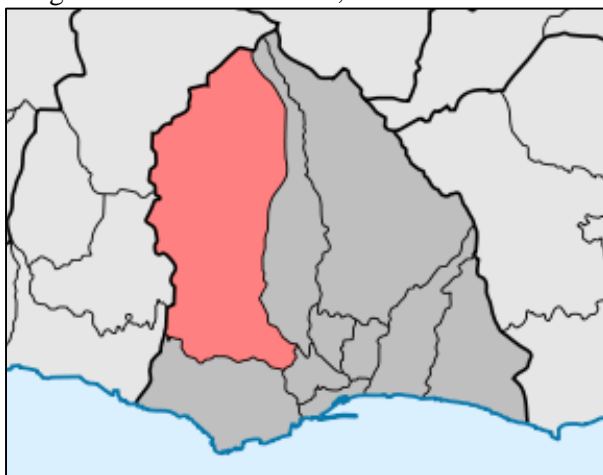
o ambiente educativo foi fundamental analisar documentos que elucidavam informações pertinentes, como é o caso do Projeto Anual de Turma (PAT), Projeto Educativo de Escola (PEE) e Projeto Curricular de Escola (PCE).

6.1.1. Meio Envoltente: freguesia de Santo António ³

Este tópico debruça-se sobre as características gerais do ambiente em torno da escola EB1/PE da Ladeira, dado que, variados estudos “demonstram que as escolas mais abertas, com a participação responsável de diversos intervenientes, se mantêm mais preservadas de agressões exteriores, aumentando mesmo os recursos e equipamentos educativos e criando, junto da população, a ideia de uma escola promotora de cultura e de desenvolvimento social” (Abreu, Sequeira & Escoval, 1990, p.30).

A instituição em questão localiza-se na freguesia de Santo António, mais propriamente, no Caminho da Terra Chã, n.º17. Esta freguesia situa-se a norte/noroeste do epicentro da cidade do Funchal e é considerada suburbana, uma das cinco existentes no concelho. Conta com uma área correspondente a 22,22 km², aproximadamente, e a nível populacional, alberga 27382 habitantes, de acordo com os censos de 2011. Como é possível averiguar na figura 51, a freguesia faz fronteira com algumas do município (São Pedro, São Roque e São Martinho) e com outras circundantes (Curral das Freiras e Estreito de Câmara de Lobos).

Fig. 51 – Freguesia de Santo António, destacada com a cor encarnada.



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/29/FNC_-_Santo_Ant%C3%B3nio.svg/290px-FNC_-_Santo_Ant%C3%B3nio.svg.png.

³ Consoante o PEE (2011-2015) da EB1/PE da Ladeira.

Relativamente aos aspetos físicos, a freguesia é considerada muito acidentada, com montanhas de declive muito acentuado, vales e ribeiras, tornando-a muito apelativa para os nativos e para os turistas.

No que concerne aos ritmos de vida, averiguam-se dois tipos antagónicos, a norte da Igreja Matriz encontram-se atividades e características rurais e a sul urbanas e citadinas. Desta forma, a população da localidade é identificada como heterogénea quanto aos aspetos sociais, económicos e culturais, perpetuando a existência de lugares socioeconómicos desde muito desfavoráveis a medianos. Em relação à pobreza, esta é identificada nos mais diversos indicadores já referidos. Outro fator a evidenciar é a existência de ruturas sociais, como dependência de estupefacientes, prostituição e famílias desestruturadas. Por fim, como a maior parte da população é jovem, aderem a atividades culturais e recreativas, pelo que existem diversos grupos/clubes de campismo, escutismo, desportivos e musicais e, por outro lado, a Casa do Povo desenvolve atividades referentes, por exemplo, ao teatro, à culinária e à costura.

A nível da área onde está o edifício, esta desenvolveu-se ao longo dos recentes anos, abarcando bairros sociais, territórios habitacionais novos e lugares de comércio e serviços (restaurantes, supermercados, armazéns, cabeleireiros, infantários, oficinais, padarias, entre outros). É de enfatizar que no espaço é produzido alguns produtos hortícolas e, principalmente, banana.

Na localidade coexistem diversas paróquias (Álamos, Graça, Santo Amaro e Visitação), monumentos (a Igreja Paroquial, a Capela de Santo Amaro, a Capela de S. Filipe, a Capela de Nossa Senhora do Amparo, a Capela de Nossa Senhora do Pópulo, a Capela de Nossa Senhora das Preces e a Capela de São João de Deus) e outros pontos de interesse histórico (o mosteiro das Irmãs Clarissas, o antigo Cine-Teatro, a Estação Rádio da Madeira, RTP, o Miradouro do Pico dos Barcelos, Quinta de Santo António, entre outros).

Restringindo-se, agora, aos serviços sociais e públicos, na freguesia, é possível identificar instituições bancárias, uma Estação de Correio, um Centro de Saúde, a Casa do Povo, o estabelecimento da Junta de Freguesia, uma Casa de Saúde Psiquiátrica, um Centro de Formação Profissional, as instalações da RTP/Madeira, uma Estação de Rádio (RDP), um Cine-Teatro, o Centro Internacional de Feiras e Congressos e a Universidade da Madeira. No que diz respeito às instituições escolares, realça-se: um infantário, dois

jardins-de-infância, onze edifícios de Pré-escolar e 1.º Ciclo e dois estabelecimentos de Ensino especial.

Para finalizar, a freguesia apresenta algumas vias de comunicação reduzidas, por causa da sua orografia. Contudo, conta com um conjunto de transportes públicos que asseguram a ligação de quase todos os sítios às demais regiões da ilha da Madeira.

6.1.2. A EB1/PE da Ladeira ⁴

A EB1/PE da Ladeira (figura 52) foi edificada no ano de 2005 e inaugurada a 17 de janeiro de 2007. A construção deste estabelecimento educacional desencadeou a união de quatro escolas: EB1/PE da Ladeira, a EB1/PE do Salão, a EB1/PE do Laranjal e a EB1/PE de Santo António.

Fig. 52 – Delimitação da instituição e vista da entrada de acesso à escola EB1/PE da Ladeira.



Fonte: Google Earth.

⁴ De acordo com o PEE e o PCE (2011-2015) da EB1/PE da Ladeira.

A nível da organização da escola, esta contemplava cinco pisos. No piso -2 averiguava-se a existência de uma sala polivalente (constituída por uma arrecadação, onde permanece o material de Expressão Físico-Motora), duas arrecadações, três casas de banho para as crianças, duas identificadas por género e outra para portadoras de deficiência), uma sala de esquentadores, uma casa das máquinas, uma sala polivalente coberta e um campo polidesportivo (figura 53).

Fig. 53 – Campo polidesportivo da EB1/PE da Ladeira.



Fonte: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/GaleriadeImagens/tabid/4610/Default.aspx>.

No piso -1 encontravam-se três salas referentes à valência pré-escolar, uma casa de banho para ambos os géneros de crianças, duas para os alunos do 1.ºCEB (uma para o sexo feminino e outra para o masculino), uma para portadores de deficiência e uma para as assistentes educativas. Além disso, evidenciavam-se um gabinete de gestão usado pelas educadoras, uma sala de Expressão Plástica, dois espaços de arrecadação, uma sala de apoio utilizada para o Ensino Especial e na parte exterior constata-se duas arrecadações, um pátio e um parque infantil composto por três baloiços e um escorrega.

Já no piso onde se situa a porta principal de acesso à escola (rés-do-chão) existiam duas salas (uma de informática e outra de Expressão Musical), um gabinete de gestão com o serviço de reprografia, duas casas de banho para os alunos e dividido por género, uma casa de banho para os professores, um refeitório, uma cozinha (engloba arrecadações, uma casa de banho para as especialistas desta área e um vestiário), um recinto descoberto para o recreio e um parque de estacionamento.

No que diz respeito ao piso 1, era possível identificar quatro salas de aula, uma sala de professores, uma sala TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças

com Défices de Comunicação), um gabinete de direção da escola e duas casas de banho para professores. Por último, no último na parte superior desse piso, localiza-se um arquivo e uma biblioteca.

De uma forma geral, a escola caracterizada exibia espaços e equipamentos adequados e agradáveis às diversas faixas etárias das crianças, onde a luminosidade natural, provida pela existência de inúmeras janelas, era abundante.

Dito isto, assinala-se ainda que a equipa pedagógica era composta por pessoal docente e não docente, nomeadamente educadoras, professores de atividades curriculares e de outras de enriquecimento curricular, uma diretora, auxiliares técnicas e pessoas que ocupavam os cargos de limpeza e de cozinha.

- **PEE “Regras para a cidadania: uma construção a caminho do futuro!”**

O PEE apresentava um tema alusivo ao cumprimento das regras estabelecidas pela instituição. Era um documento que compreendia a caracterização da escola e de todo o meio contextual onde se localizava. Nele comportava o objetivo primordial, os princípios e os valores que o estabelecimento almejava alcançar, constituindo um referencial para as atividades desenvolvidas durante os anos que se encontrava em vigor, mais concretamente, no decurso de quatro anos (2011-2015).

A temática do projeto emergiu da necessidade dos alunos cumprirem as regras de cidadania essenciais para o bom funcionamento das aulas e propícias a um ambiente favorável à aprendizagem, pois essas condutas não eram verificadas por grande parte dos educandos dessa comunidade educativa. Desta forma, após ponderação/identificação das regras, frequentemente, desrespeitadas, foi delineada a principal missão da implementação do projeto, assim como os princípios, os valores, as prioridades e metas, expressos no quadro 9.

Quadro 9 – Missão, princípios e valores pretendidos.

Missão	✓ Melhorar a formação cívica da comunidade educativa investindo no “saber ser” e no “saber estar”.
Princípios	✓ Promover o respeito por si, pelo outro e pelo meio envolvente.
Valores	✓ Promover a responsabilidade, a tolerância, o respeito e a solidariedade, evidenciando comportamentos e atitudes essenciais ao seu desenvolvimento e à sua intervenção cívica.
Prioridades	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelecer regras claras e objetivas, de modo a que os alunos adotem novas atitudes e hábitos positivos de civismo; ✓ Estimular atuações positivas perante situações de falta de regras e/ou conflito; ✓ Promover aprendizagens de participação na vida cívica de forma crítica e responsável;

Metas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar e fazer cumprir regras de civismo: na cantina, na sala de aula e no interior da escola; ✓ Conhecer e aplicar valores, regras, deveres e direitos individuais e dos outros; ✓ Aprender a respeitar o ambiente; ✓ Promover a educação para a cidadania;
--------------	--

Fonte: PEE 2011/2015 da EB1/PE da Ladeira.

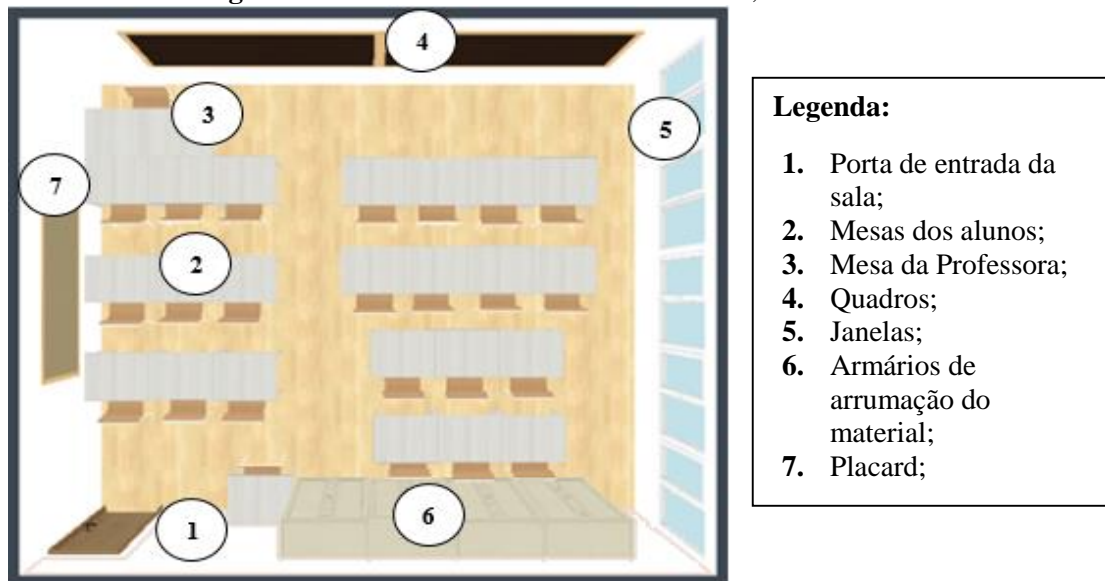
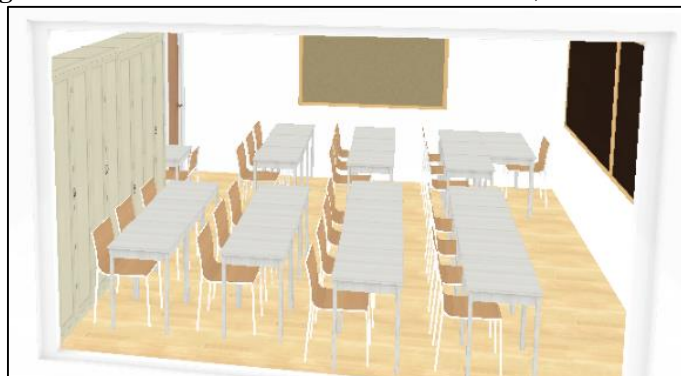
Todo o planeamento anterior envolveu a definição flexível de estratégias de intervenção a ter em conta por todos os elementos da comunidade, cabendo aos professores estabelecer algumas delas e proporcionar outras, atendendo às especificidades das turmas que lecionam. É de realçar que este meu ano de intervenção pedagógica coincidiu com o último ano do projeto.

6.1.3. Sala da Turma do 4.ºA

Para Zabalza (1998) uma das condições primordiais da estruturação didática da educação incide-se na planificação dos contextos favorecedores do processo de aprendizagem e dos espaços promotores de bem-estar, que visam o desenvolvimento global dos alunos.

O espaço educacional é caracterizado como uma “estrutura de oportunidades”. Designa um fator externo que beneficiará ou inibirá o desenvolvimento pessoal e as propostas de aprendizagem. De uma forma geral, “o ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (Zabalza, 1998, p.121).

Relativamente à sala do 4.ºA, onde efetuei a minha prática pedagógica, esta não se baseava em nenhum modelo educativo de organização. Como é possível analisar nas figuras 54 e 55, a disposição das mesas era em paralelo, sendo que no lado da secretária da professora em cada fileira encontravam-se três mesas. Já no outro lado, a organização era semelhante, exceto as duas primeiras fileiras que abarcavam mais uma mesa por cada. Salienta-se que duas das mesas e cadeiras não eram utilizadas pelos alunos, sendo que uma delas se situava na zona perto dos armários, cujos ficheiros eram dispostos sobre a mesma, utilizados pelos alunos que realizavam as propostas de trabalho mais rapidamente que os outros.

Fig. 54- Planta tridimensional da Sala do 4.º A, vista de cima.**Fig. 55** – Planta tridimensional da Sala do 4.º A, vista da lateral.

Quanto aos recursos existentes, para além do mobiliário referido, identificavam-se dois quadros de giz, um placard para exposição de trabalhos e armários para arrumar o material (dicionários, manuais, cadernos, colas, tesouras, esquadros, transferidores, entre outros). De um modo geral, o espaço era amplo e possuía uma agradável luminosidade, proveniente das inúmeras janelas dispostas ao longo de uma parede. Neste sentido, a descrição anterior corrobora com os pressupostos de Morgado (2001), ou seja, o espaço físico da sala de aula evidenciava indicadores estruturantes (quadros, lista de regras, por exemplo), permitia a autonomia dos alunos em relação à arrumação do espaço e providenciava algumas características essenciais, como confortável e agradável. Além disso, o autor considera a decoração como um contributo para essas duas propriedades, por isso, enfatizo que ao longo da minha intervenção considerei a fixação de diversos

elementos e trabalhos efetuados pelos alunos, ao longo das paredes e no placard, alusivos aos conteúdos lecionados.

Por outro lado, o facto de os alunos estarem dispostos uns ao lado dos outros, permitia a partilha de saberes e a cooperação aquando da concretização das diferentes atividades. Esta funcionalidade vai ao encontro de outros princípios de qualidade do contexto pedagógico pronunciados por Morgado (2001), como facilitadora da realização de variadas tarefas.

Contudo, após ter enunciado os aspetos positivos que caracterizam a sala do 4.ºA, considero que a organização do espaço teria sido mais adequada no caso de uma disposição em forma de U. O professor e os discentes passariam a ter um campo de visão alargado, permitindo uma melhor interação entre todos os intervenientes educativos, ao mesmo tempo que diminuía a necessidade constante dos aprendizes se movimentarem para observarem e comunicarem com os colegas.

É de salientar que a sala era partilhada com a turma do 4.ºB no turno da tarde, pelo que a estruturação física retratada foi acordada entre as duas professoras titulares de ambos os 4.ºs anos.

No que concerne à organização do tempo, as atividades curriculares e de enriquecimento curricular encontravam-se distribuídas no horário semanal do 4.ºA (quadro 10). Como é possível averiguar, o turno da manhã (8h30m às 13h30m) correspondia às atividades curriculares orientadas pela docente cooperante Paula Fernandes e por mim, no decurso da minha intervenção pedagógica (de segunda a quarta-feira). Já na parte da tarde (14h30m às 18h30) os alunos usufruíam de atividades de enriquecimento curricular lecionadas por diversos professores especialistas das demais disciplinas.

Quadro 10- Horário semanal do 4.ºA.

Hora	Dia	Segunda - feira	Terça - feira	Quarta - feira	Quinta - feira	Sexta - feira
08h30 - 09h00		Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do meio
09h00 - 10h00		Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do meio
10h00 - 10h30		Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h30 - 11h30		Matemática	Educação física	Matemática	Português	TIC
11h30 - 12h30		Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h30 - 13h30		Estudo do meio	Português	Estudo do meio	Música	Português
13h30 - 14h30		Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço

14h30 - 15h30	Sala de estudo	Expressão plástica	Inglês	OTL	Sala de estudo
15h30 - 16h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h00 - 17h00	Inglês	Música	Música	TIC	Biblioteca
17h00 - 18h00	OTL	Sala de estudo	Educação física	Biblioteca	Educação física
18h00 - 18h30	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

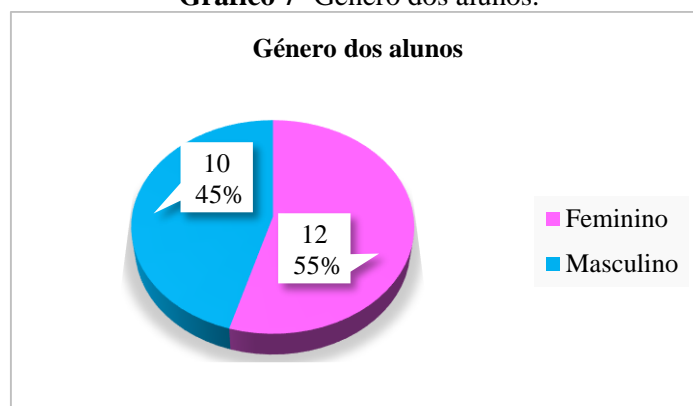
Legenda: OTL – ocupações de tempos livres; TIC – tecnologias de informação e comunicação.

Por fim, realça-se que apesar das diferentes áreas curriculares comportarem uma carga horária definida, a gestão do tempo era feita pela docente cooperante e por mim, de forma flexível, atendendo às necessidades do grupo de alunos. Assim, num dia, poder-se-ia optar por alterar a ordem das disciplinas, caso permitisse um melhor sentido pedagógico, privilegiando a interdisciplinaridade, ou diminuir o tempo de uma unidade curricular em virtude das dificuldades e dúvidas surgidas noutras disciplinas, contribuindo para uma melhor aprendizagem.

6.1.4. Turma

A turma do 4.ºA com a qual tive oportunidade de efetuar o estágio pedagógico, era constituída por vinte e dois alunos, sendo doze do sexo feminino e dez do masculino (gráfico 7), com idades compreendidas entre os nove a onze anos.

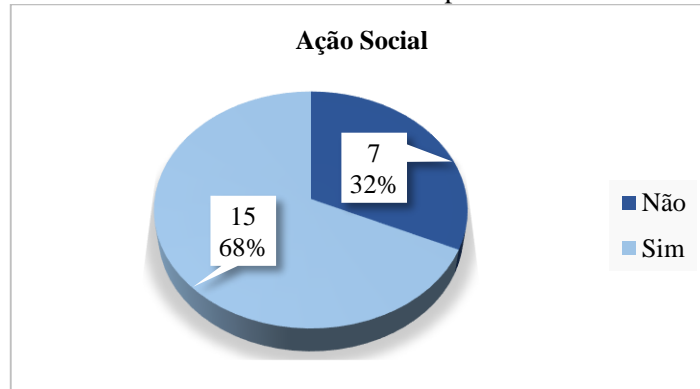
Gráfico 7- Género dos alunos.



Dos 22 alunos 15 tinham apoio social (gráfico 8), sendo que oito usufruíam do escalão um e sete do segundo escalão. Portanto, a nível social, pode-se afirmar que a turma possuía muitas carências económicas, o que era visível na estima e conservação

dos seus bens escolares. No entanto apesar dessa atitude muito positiva, partilhavam os seus pertences, com agrado.

Gráfico 8- Dados referentes ao apoio social escolar.



A turma incluía alguns alunos repetentes (5), não do ano de escolaridade referido mas de outros. Portanto, a turma praticamente manteve-se semelhante ao ano anterior, salvo dois alunos que ficaram retidos e outro que neste ano letivo foi transferido de instituição e, assim, inserido na turma abordada.

Quanto ao desempenho, a turma era muito heterógena, com distintos ritmos de trabalho e de aprendizagem. Desta forma, existia alguma discrepância, na medida em que existiam muito bons alunos em todas as disciplinas (3) e outros que se destacavam apenas numa das áreas: matemática (2), português (4) e estudo do meio (1). É de salientar que existiam três alunos que apresentavam muitas dificuldades de escrita e de cálculo e dos vinte e dois alunos, dez beneficiam de Apoio Pedagógico Acrescido ao nível do Português e Matemática em tempos extra curriculares.

No que diz respeito ao desenvolvimento das atividades propostas, no geral, os alunos demonstravam pouca autonomia e fraca concentração/atenção, requerendo sempre o auxílio da professora para, pelo menos, confirmar-lhes as respostas dos exercícios.

Com base nas primeiras anotações e observações efetuadas, de forma global, a turma, no que concerne ao Português, apresentava um bom domínio referente à leitura, a nível de articulação, entoação e ritmo, pronunciando as palavras de forma audível. Quanto à gramática, evidenciava inúmeras competências gramaticais, demonstrando bons conhecimentos nos diversos conteúdos subjacentes e aplicava-os, corretamente, nas produções de texto. Por outro lado, os alunos detinham uma boa capacidade de interpretação de narrativas, procurando demonstrar essa aptidão nos debates mediados. No que comporta às dificuldades encontradas, era uma turma que tinha um vocabulário

pouco rico, preferindo escrever respostas curtas e sintéticas ou repetiam, com frequência, os mesmos termos.

A nível da Matemática, os alunos manifestavam dificuldades na interpretação de problemas, por isso ficavam indecisos nos procedimentos a adotar para desvendá-los. Assim, recorriam, frequentemente, a representações, desenhos e esquemas. Era notório, ainda, uma certa insegurança na realização de operações relativas à divisão, cujo divisor envolvia dois algarismos, devido, em certa parte, ao desconhecimento da tabuada de certos números (6, 7 e 8). No que diz respeito às facilidades averiguadas, os alunos realizavam as outras três operações (subtração, adição e multiplicação) com sucesso, excetuando os cálculos multiplicativos que, apesar de os finalizarem corretamente, requeriam um maior tempo de resolução. Por último, tinham boas aptidões a nível da identificação dos diferentes tipos de ângulos e cálculo das respetivas amplitudes e conseguiam efetuar conversões de medidas de comprimento.

Já na disciplina de Estudo do Meio, a turma, no geral, interessava-se e apreciava os conteúdos desenvolvidos, participando com frequência nas atividades propostas e efetuando-as sem requerer, normalmente, auxílio.

Para uma melhor perceção das características individuais dos alunos, com o intuito das estratégias serem adequadas a todos, ao longo do estágio pedagógico foram efetuados registos acerca de cada educando, de forma a contribuir, assim, para um desenvolvimento individual pleno. As anotações resultaram das interações com as crianças, da observação participante e da consulta e estudo do PAT. É de salientar que esses apontamentos (quadro 11) são relativos ao 1.º Período, altura em que ocorreu a minha intervenção.

Quadro 11- Caraterização individual dos alunos.

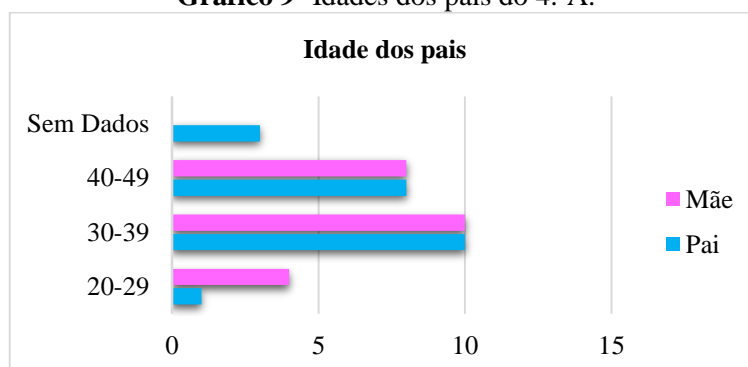
AR	Era uma aluna aplicada, organizada e muito trabalhadora. Adquiria os conhecimentos com alguma facilidade e procurava aplicá-los corretamente. Era autónoma na realização da maior parte das tarefas propostas. Tinha consciência e compreendia as regras da sala. Teve resultados satisfatórios em todas as áreas.
AIR	Revelava algum interesse pelas aprendizagens. No entanto, o seu empenho, por vezes, não era muito notório, pois distrai-se com muita frequência. Apresentava muitas dificuldades em Matemática, a nível do cálculo mental e do raciocínio lógico. Normalmente, ficava calada ou inibida aquando do surgimento de dúvidas, pelo que copiava as resoluções feitas pelos colegas, sem entender as tarefas. Na disciplina de Português, em específico nas composições, não efetuava a divisão estrutural desse tipo texto, ou seja, não distinguia a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Por outro lado, escrevia parágrafos muito extensos, às vezes, compostos por vinte linhas sem utilizar sinais de pontuação.
AA	Era uma aluna empenhada, mas muito conversadora. Distraía-se com relativa facilidade, o que prejudicava as suas aprendizagens. Apesar dessa falta de atenção e concentração, conseguia obter resultados satisfatórios tanto no desenvolvimento das propostas diárias, como nos testes sumativos.

BC	<p>Era uma aluna aplicada e organizada. Contudo, distraia-se facilmente e às vezes não terminava os trabalhos, por essa falta de implicação.</p> <p>Era muito participativa, tanto que tinha sempre a necessidade de dialogar, usando ideias e argumentos, às vezes, fora de contexto.</p> <p>Apresentava dificuldades em Matemática, principalmente nas operações de divisão e em problemas.</p>
BS	<p>Era uma aluna interessada, mas muito conversadora. Requeria sempre a atenção do adulto para efetuar qualquer proposta, mesmo não apresentando dúvidas, pois, a nível geral, obtinha resultados satisfatórios nas propostas diárias e nos testes sumativos.</p> <p>Apesar de conversadora, no diálogo com a professora manifestava algumas inibições, pelo que participava muito pouco nos debates orais desencadeados nas aulas.</p>
CP	<p>Era uma aluna aplicada e interessada pelas tarefas escolares, com boas capacidades de aprendizagem em todas as áreas curriculares. Revelava alguma autonomia na realização dos trabalhos. No entanto, às vezes, distraia-se, prejudicando as suas aprendizagens.</p>
DC	<p>Ao longo das atividades, a aluna revelava algum interesse pelas aprendizagens. No entanto, distraia-se com facilidade, pelo que a sua concentração nas propostas era mínima, demonstrando dificuldades decorrentes dessa falta de atenção. Como a Matemática requeria concentração e destreza mental, nessa área revelava muitas dificuldades, apresentando fraco cálculo mental e raciocínio lógico.</p>
DA	<p>Este aluno, no início, demonstrava pouco interesse na maioria das propostas e por isso o seu empenho era pouco notório. Todavia ao longo da minha intervenção, averigui que a sua implicação era cada vez mais acentuada, sendo que evoluiu nas suas aprendizagens a nível de todas as áreas curriculares. É de salientar que necessitava de estar mais atento e concentrado na realização dos trabalhos, pois distraía-se com frequência ao conversar com os colegas. Quanto às dificuldades encontradas, o aluno precisava de praticar a escrita de textos e a leitura, assim como a resolução de situações problemáticas referentes à disciplina de Matemática.</p>
DBA	<p>Era um aluno muito aplicado e interessado pelas aprendizagens, no geral. Revelava grandes capacidades na aquisição e aplicação dos conhecimentos. Era bastante autónomo na realização das tarefas. No entanto, ressalva-se que perturbava o bom funcionamento da sala de aula, conversando constantemente com os colegas e efetuando brincadeiras com o material escolar.</p>
EF	<p>Era uma aluna muito conversadora, no entanto revelava algum interesse nas tarefas escolares. Demonstrava facilidade na realização da maioria das propostas, todavia, devido à sua distração constante, por vezes, as atividades efetuadas não eram bem sucedidas.</p>
FS	<p>Era uma aluna que, em termos gerais, revelava alguma motivação, empenho e responsabilidade. Apresentava um défice de atenção acentuado, acompanhado de muitas ausências, tanto quando executava as tarefas como quando a professora estava a explicar alguma tarefa para a turma. O mesmo passava-se, muitas vezes, quando respondia a questões orais e escritas. Denotava-se que falava sem pensar, o que originava respostas erradas ou sem nexos.</p>
HS	<p>Este aluno demonstrou pouco interesse e empenho pelas suas aprendizagens. Apresentava muitas dificuldades de concentração. Envolvia-se constantemente em confusões no recreio. Dito isto, precisava melhorar muito a sua atitude quer na sala quer no recreio.</p>
HT	<p>Era um aluno que revelava algum interesse pelas aprendizagens. Manifestava dificuldades na interpretação/compreensão de textos, bem como na escrita de pequenos textos. Quanto à sua caligrafia, era um pouco ilegível, pelo que necessitava de melhorá-la. Por outro lado, precisava de estar mais atento e concentrado nas aulas.</p>
IS	<p>Era uma aluna interessada e empenhada no processo de aprendizagem. Gostava muito de cooperar com os colegas mais próximos da sua secretária. Manifestava alguma facilidade nas áreas de Português e Estudo do Meio, contudo tinha dificuldades, principalmente, na resolução de problemas matemáticos.</p>
JC	<p>Esta aluna era muito aplicada e demonstrava imenso interesse pela sua aprendizagem em qualquer área curricular. Apresentava dificuldades no Português, por isso precisava de praticar mais a leitura e a escrita de textos, pois as suas redações apresentavam muitos erros ortográficos. Ressalvo que a aprendiz tinha consciência das suas dificuldades, pelo que nas atividades extra e de caráter livre (ficheiros) optava por praticar conteúdos referentes ao Português.</p>
JG	<p>Era um aluno muito aplicado e interessado nas suas aprendizagens. Revelava grandes capacidades na aquisição e aplicação dos conhecimentos, tendo efetuado as propostas solicitadas com enorme sucesso. Era muito autónomo na realização das tarefas.</p>

JS	Era muito aplicado e interessado nas suas aprendizagens. Apresentava grandes capacidades na aquisição e aplicação dos conhecimentos, conseguindo efetuar as atividades com enorme facilidade. Era autónomo, no entanto solicitava à professora uma verificação constante do seu trabalho.
LP	Revelava boas capacidades de aprendizagem. No entanto, estava frequentemente distraído e perturbava o bom funcionamento da aula. Precisava de dedicar-se e empenhar-se mais nas tarefas que realizava. No geral, tinha um comportamento pouco correto, uma vez que manifestava dificuldades em cumprir as regras da sala de aula e recreios. Envolvia-se constantemente em brigas com os colegas, pelo que era necessário haver uma melhoria nesse aspeto e, ainda, no facto de saber respeitar os adultos.
MS	Demonstrava pouco interesse e empenho pelas suas aprendizagens. Apresentava fraco poder de atenção/concentração, pois distrai-se com facilidade, sendo necessário incentivá-lo frequentemente para continuar o trabalho que estava a realizar. Quanto ao comportamento, com frequência, desrespeitava os adultos, os colegas e as regras estabelecidas quer na sala de aula quer em outros espaços da instituição escolar.
RG	Demonstrava interesse pelas tarefas escolares, tendo conseguido realizar quase todas as tarefas de forma satisfatória. Era um aluno pouco autónomo e não acreditava muito nas suas capacidades, solicitando sempre, a supervisão do adulto em tudo o fazia. Precisava de praticar mais a escrita de textos, sobretudo no que diz respeito à organização das ideias, visto que, por vezes perdia o fim condutor ou acabava por se repetir.
SF	Era uma aluna muito aplicada e interessada nas suas aprendizagens. Revela grandes capacidades na aquisição e aplicação dos conhecimentos em todas as áreas curriculares. Era bastante autónoma na realização das tarefas, organizada e participativa.
TS	Era muito empenhado nas aprendizagens e demonstrava sempre muito interesse na realização dos trabalhos. Manifestava certas dificuldades na disciplina de Matemática, no entanto não desistia de tentar ultrapassar essas fragilidades. Com auxílio, era capaz de realizar atividades dessa área curricular de forma satisfatória.

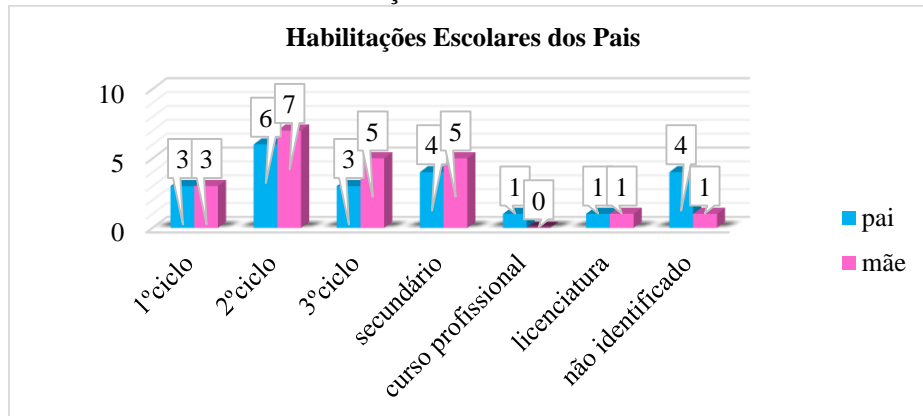
Especificando o contexto familiar dos alunos do 4.ºA, a partir da análise dos dados presentes no PAT, foi possível identificar a faixa etária dos pais, optando-se por demonstrar sob a forma de gráfico (gráfico 9).

Gráfico 9- Idades dos pais do 4.ºA.



De acordo com o gráfico discriminado, analisa-se que as idades dos pais do 4.ºA se encontram, maioritariamente, nos intervalos 30-39 e 40-49, com 20 e 16 membros, respetivamente. Quanto à faixa dos 20-29, esta é representada por cinco progenitores.

No que concerne às habilitações académicas dos diferentes membros familiares (pais/mães), surgem traduzidas no gráfico 10.

Gráfico 10- Habilitações Académicas dos Pais do 4.ºA.

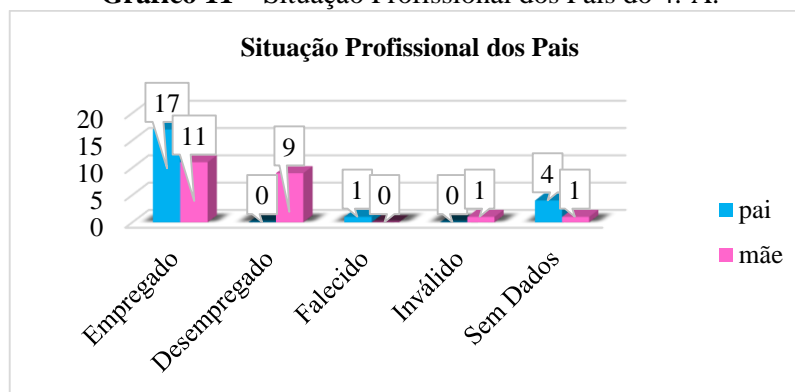
Através do gráfico 10, evidencia-se que os pais encontram-se, na maioria, nos níveis académicos referentes ao 2.º e 3.º Ciclos e secundário. Realça-se que no grau mais elevado considerado (licenciatura), apenas 2 pais estavam nesse patamar.

No que concerne às atividades profissionais desses mesmos familiares dos alunos, averiguou-se uma diversidade de ocupações, por isso as informações foram traduzidas num quadro (quadro 12), para uma melhor compreensão.

Quadro 12- Profissões dos Pais do 4.ºA.

Alunos	Profissões	
	Pai	Mãe
AR	Construção civil	Desempregada
AIR	Construção civil	Inválida
AA	Motorista	Doméstica
BC	Angariador imobiliário	Doméstica
BS	Canalizador	-----
CP	Motorista	Hotelaria
DC	-----	Doméstica
DA	-----	Empregada de limpeza
DBA	Copeiro	Empregada de balcão
EF	Acabador de mármore	Doméstica
FS	-----	Empregada de limpeza
HS	Eletricista	Chefe de balcão
HT	Técnico	Operadora
IS	-----	Doméstica
JC	Pedreiro	Desempregada
JG	Empregado de escritório	Assistente Técnica
JS	Empregado de balcão	Doméstica
LP	(Falecido)	Auxiliar operacional
MS	Técnico de frio	Assistente Técnica
RG	Vigilante de Transporte de Valores	Vendedora
SF	Médico	Contabilista
TS	Pedreiro	Doméstica

Considerando o quadro anterior, foi aferido o tipo de situação profissional, de forma geral, dos pais, como ilustrado no gráfico 11.

Gráfico 11 – Situação Profissional dos Pais do 4.ºA.

A partir dos dados expressos no gráfico, analisa-se que os pais, no geral, estavam empregados (28). Todavia o grupo, alusivo aos desempregados, apresentava um número considerável, composto por nove mães.

Agora, relativamente à problemática levantada neste contexto, após a observação participante, auxiliada por registos dos comportamentos dos alunos (quadro 13), foi possível aferir que as relações interpessoais estavam pouco desenvolvidas, visto que não se analisava a interajuda entre pares, a cooperação e o auxílio. Pelo contrário, era frequente haver insultos, empurrões na fila ou outros contatos físicos e a utilização do material escolar como ferramenta de agressão aos colegas, como por exemplo borrachas.

Quadro 13- Incidentes Críticos (alguns casos).

Ocorrências	Alunos
Durante a correção de um trabalho de interpretação do texto, o aluno, rindo-se, respondeu: - Não leio a minha resposta. Num exercício, notei que o educando não o estava a resolver, por isso decidi questioná-lo acerca desse comportamento. Ele respondeu-me: - Não sei nem quero saber. O aluno furou, de propósito, a folha de exercícios com um lápis e relatou, com um ar de surpresa, o incidente. Nisto, a colega de mesa manifesta-se, mencionando que o aluno premeditou a destruição do material referido. Na utilização de um material, o Multibásico, na disciplina de matemática, o aluno agarrou na barra e colocou na sua zona genital, afirmando: - Olhem o meu pénis!	MS
Durante um momento de trabalho, o aluno mencionou: - Estou de ressaca! Instantes posteriores, o aprendiz revelou outra atitude descabida: - Vou fumar ganzas. Numa tarefa, o aluno recusou-se a copiar uma definição, informando-me o seguinte: - Vou escrevê-la em casa, pois agora não tenho pachorra! De seguida, de forma imperativa diz: - Quero ir à casa de banho cagar!	LP
Insultou uma das colegas, ao caracterizá-la de “bruxa de merda”.	HS
Num exercício de partilha das atividades efetuadas pelos alunos ao longo do dia, a aluna ofendeu o colega com esta questão: - Não tomas banho seu nojento?	BC
A aluna solicitou o meu auxílio, todavia quando dirigi-me até à sua secretária, de modo a esclarecer as suas dúvidas, a aprendiz imitou todas as palavras que	DC

pronunciava, com o intuito de fazer rir os colegas. Por outro lado, automeava-se de “burra” com um ar de satisfação.	
Chorou por não ir várias vezes ao quadro.	RG

Quanto às atitudes presenciadas no tempo de aula, que se distanciam das normas estabelecidas, visíveis no quadro acima descrito, ressaltou algumas faltas de educação, perturbações constantes nos momentos de exposição, indisposições para trabalhar, circulação excessiva no espaço sem pedir autorização, entre outros aspetos.

Desta forma, na minha opinião e após debatê-la com a professora cooperante, a questão da indisciplina era fundamental ser estudada, de modo a contrariar os acontecimentos verificados, na medida em que se revelava um impedimento para um ambiente favorável à aprendizagem e sucessivo sucesso escolar, para além das relações interpessoais. Neste sentido, elaborou-se a seguinte questão de investigação, o ponto de partida de todo o projeto de investigação desenvolvido:

- Como desenvolver comportamentos adequados neste grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade?

Com o intuito de responder à pergunta, no decorrer da minha intervenção dinamizei diversas atividades e estratégias que preconizaram uma melhoria gradual das condutas menos próprias. Este projeto contou, para além da participação dos alunos, com a intervenção da professora cooperante. Esta possibilitou a continuidade das atividades nos dias em que não ocorria a minha prática pedagógica bem como nos períodos seguintes em que já tinha findado o meu estágio nesta valência.

As atividades desenvolvidas no âmbito da minha intervenção pedagógica serão descritas e refletidas no ponto seguinte, incorporando as planeadas no desenrolar da I-A, com exemplos concretos das estratégias implementadas.

6.2. Intervenção Pedagógica com os Alunos do 4.ºA: algumas atividades

Analogamente à EPE, no decurso da intervenção pedagógica na valência do 1.ºCEB, planeei e desenvolvi inúmeras atividades em conformidade com o trabalho desempenhado pela professora cooperante e com os interesses e necessidades dos alunos,

visando alcançar de determinados objetivos expressos nos programas e metas das áreas curriculares.

Cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical (ME, 2009, p.38).

Ao longo do planeamento dos conteúdos, considerei diversas estratégias, materiais e opções metodológicas que à luz de pressupostos teóricos orientaram todo o processo de aprendizagem dos aprendizes.

Relativamente aos conteúdos específicos de cada área, em Matemática, no decurso do 1.CEB, as aprendizagens situam-se em diversos domínios, Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados, que são introduzidos de maneira progressiva, ou seja, o docente deve privilegiar uma iniciação a partir do concreto, direcionando a sua atuação para conhecimentos abstratos (ME, 2013). Já em Português os aprendizes desenvolvem competências referentes aos domínios: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática (ME, 2009). Por fim, as crianças do 1.º CEB compreendem a realidade como holística, por isso o Estudo do Meio integra conceitos e métodos de diversas disciplinas científicas como a História, Geografia, Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras (ME, 2004).

A prática pedagógica foi acompanhada por oito planificações (apêndice C) e respetivos diários de bordo (apêndice D). Estes últimos foram elaborados com o propósito de refletir a intervenção, de modo a adequá-la constantemente em prol de uma melhor aprendizagem dos alunos. Realço que a última planificação, ao contrário das anteriores, abarca apenas um dia.

Dito isto, ao longo deste tópico serão explanadas algumas das estratégias, como o jogo, os materiais manipulativos e os multimédia interativos, através da descrição de propostas referentes a diferentes áreas disciplinares e realizadas com os alunos. Saliento que a narração comporta reflexões e pressupostos teóricos.

✓ “Brincando para aprender”

De acordo com Wassermann (1990) os docentes que elaboram planos de atividades que contemplam a componente lúdica, como o jogo, “contribuem decisivamente para o saudável desenvolvimento social, cognitivo e psicológico das crianças” (p.32).

Assumindo que a turma apresentava problemas de comportamento e nas relações sociais, os jogos permitiram uma prática “humanizadora”, onde os educandos, em grupo desenvolveram atitudes de cooperação e responsabilidade (Wassermann, 1990).

Tendo em conta as ideias anteriores com os princípios que o jogo acarreta, como a motivação e o prazer pelo trabalho realizado, optei por recorrer à estratégia mencionada ao longo da minha intervenção pedagógica nas diversas disciplinas.

Os jogos eleitos variaram consoante os conteúdos programáticos, sendo que passo a explicar alguns deles.

As Estratégias da Multiplicação

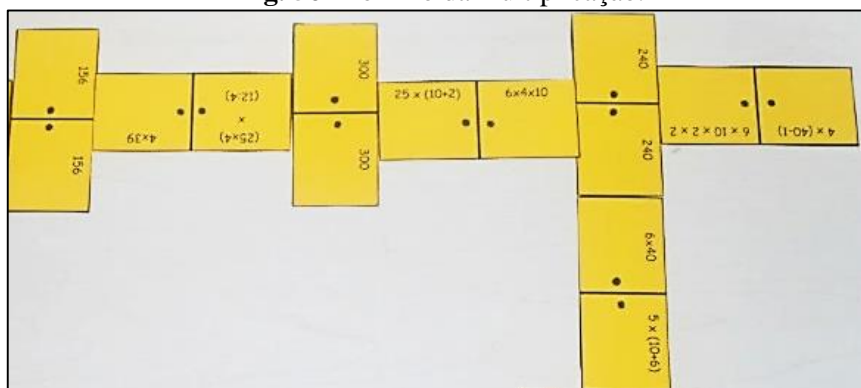
A temática em epígrafe foi proposta pela professora cooperante, segundo o *Programa e Metas de Matemática para o 1.º CEB*, inserida no domínio “Números e Operações”, com intuito de atingir o seguinte descritor de desempenho: multiplicar números naturais, utilizando diferentes estratégias (método dos múltiplos de 10; método dos dobros; método de contar para trás; método de decomposição de um dos fatores; método de compensação para obter dezenas; método de compensação para obter centenas).

Tendo em consideração que o objetivo era identificar, à priori, as diferentes formas de escrita matemática equivalentes, optei por proporcionar um momento lúdico e de descoberta, antes de analisar, em conjunto com a turma, as várias nomenclaturas dos métodos já descritos anteriormente. Esta estratégia pedagógica, segundo Caldeira (2009), assenta na ideia de que os alunos, ao implicarem-se diretamente na tarefa e construírem o seu próprio conhecimento, desenvolvem a sua capacidade de raciocínio.

O jogo selecionado, o dominó da multiplicação, ilustrado na figura 56, apresenta regras idênticas ao tradicional, isto é, os alunos, aos pares, teriam de efetuar uma sequência com as peças, cujas operações possuíam resultados iguais. Para além deste raciocínio, os alunos precisavam de elaborar a sequência de maneira a utilizarem todas as peças fornecidas, daí ter-se tornado num desafio maior, onde a experimentação era

primordial. Esta prática foi apreciada pelos alunos de uma forma muito positiva, uma vez que foi visível a forma divertida e empenhada que evidenciaram.

Fig. 56- Dominó da multiplicação.



Por ser uma prática pouco usual, de início verificou-se alguma agitação, que logo diminuiu com a cedência de um tempo primário para a ansiosa exploração. Tal sucedeu-se, de acordo com Leite e Rodrigues (2001), visto que na escolaridade obrigatória, a estratégia lúdica abordada não é recorrente como se gostaria que fosse, por isso, quando aplicada desencadeia atitudes competitivas e individualistas. Estes comportamentos foram observados ao longo da atividade, na medida em que, era um exercício de cálculo mental e alguns alunos, às escondidas, para rapidamente finalizarem o jogo, transgrediram as regras e utilizaram material de escrita.

Só pelo facto de ser um jogo, não se importaram de estar associado à disciplina referida anteriormente. Desde cedo, mostraram interesse em realizá-lo, tanto que o fator competitivo superou as regras ditas por mim. Esta última situação foi verificada no início do jogo, pois os alunos, contrariando o meu pedido, realizavam os algoritmos das operações do dominó no caderno em vez de apenas utilizarem o cálculo mental.

Diário de Bordo, 27 a 29 de outubro de 2014

Assumo que não previ tal situação, por isso não pedi que guardassem os utensílios escolares antes da proposta, no entanto assim que me apercebi do sucedido solicitei que o fizessem. Uma das regras impostas era o uso, apenas, do cálculo mental, uma vez que este era fundamental na análise das diversas operações, na busca de alternativas de formas

de escrita, daí o pensamento ser essencial e a forma privilegiada de uma aprendizagem significativa.

Realizada a atividade, a turma discutiu os produtos obtidos, efetuando uma lista das operações equivalentes no quadro para posterior observação e reflexão das diferentes formas de escrita para atingir o mesmo valor. Este debate fez com que os alunos interiorizassem e até mesmo referissem aspetos relacionados com os diversos métodos, mesmo antes de contatarem com as definições teóricas, sendo que a aplicação dos mesmos em exercícios posteriormente, foi estabelecida de forma espontânea.

Quanto ao facto de realizarem a tarefa aos pares, na minha opinião facilitou a aprendizagem dos menos capazes nesta disciplina, ao serem motivados pelos mais aptos. Por outro lado, ao se tratar de um jogo a pares, há uma cooperação e contribuição dos conceitos emergidas através da prática e da observação ativa (Wassermann, 1990).

É de realçar o entusiasmo demonstrado pelos alunos na realização desta tarefa e posterior aplicação na prática, isto é, a realização de exercícios expressos no manual. Assim, apesar da azáfama inicial, foi uma estratégia que proporcionou uma nova experiência, que se mostrou eficaz, benéfica e enriquecedora, em que o grupo demonstrou dedicação e uma diversão proveitosa, durante todo o processo, mesmo para aqueles educandos que ao ouvirem o nome da disciplina já exibiam sentimentos de desânimo. Esta estratégia é destacada por Leite e Rodrigues (2001) que atribuem ao jogo um contributo importante no desenvolvimento geral da criança, pelas suas características lúdicas, sendo que no contexto escolar é assumido como uma prática que potencia uma pedagogia ativa, onde a aprendizagem é concebida pela ação. Prova disso, são algumas afirmações que derivam de um diálogo final, onde surgiram feedbacks positivos, nomeadamente: “Como é um jogo, quero aprender Matemática” (MS); “Hoje foi o dia que mais gostei de Matemática” (HS); “Oxalá que fosse sempre assim para aprender Matemática, pois seria muito mais divertido e mais fácil” (BC); “Pela primeira vez consegui fazer os exercícios sem estar à espera de ajuda” (HT);

No que concerne ao processamento da atividade planeada, acredito que se fosse pedido um debate entre os pares para determinarem as conclusões possíveis e, posteriormente, fossem partilhadas com a turma, a meu ver, seria uma prática mais favorável à aprendizagem, uma vez que implicaria inevitavelmente algum raciocínio no diálogo com o colega. Por outro lado, poderia ter solicitado, como atividade complementar, com um grau de dificuldade superior, que escrevessem outras operações, através do uso de vários símbolos matemáticos conhecidos, cuja finalidade era obter

outras equivalentes. Estas, por sua vez, se o desejo fosse expresso pelos alunos, poderiam constituir um novo dominó, para ser usufruído pela turma em outra ocasião.

Dito isto, como mediadora da aprendizagem, creio que delinee a estratégia adequada para abordar estes conteúdos, facilitando a aprendizagem por parte dos educandos, pelo que o balanço final retirado foi positivo. Acrescento que o facto de vivenciar a diversão demonstrada aquando a atividade, foi gratificante, ao mesmo tempo que auxiliou no estabelecimento de uma relação de empatia, essencial para esta fase inicial da prática e na criação de ambiente propício à aquisição de saberes.

Caligramas

A temática foi sugerida pela professora titular da turma, na sequência de uma proposta expressa no manual da disciplina de Português. O conteúdo insere-se no *Programa e Metas de Português para o 1.º CEB*, mais especificamente nos domínios “Oralidade” e “Leitura e Escrita”. A sua abordagem visava o alcance de diversos descritores de desempenho: informar, explicar; acrescentar informação pertinente; verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas; averiguar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos, procedendo às correções necessárias; identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.

Dada a aproximação da época natalícia e a oportuna ocasião para elaborar materiais de decoração para expor na escola, propus o enfeite de uma árvore de Natal com caligramas (figura 57). O caligrama, definido por Dias (2006), é uma técnica que possibilita a organização e variação do processo de ensino-aprendizagem com vista a incentivar e a fomentar nos alunos o interesse pela criação de texto.

Fig. 57- Enfeite da árvore com os caligramas.



Os alunos mostraram-se recetivos à tarefa referida e, após a explicação, prontamente manifestaram-se disponíveis para concretizá-la, excetuando um aluno, que apenas decidiu cooperar assim que viu os colegas a expor o seus trabalhos.

Para a criação dos caligramas, a turma elaborou um texto oral, onde havia um aluno responsável pela escrita das ideias surgidas. Estas apareceram através de uma adaptação do jogo “palavra puxa palavra”, ou seja, um aluno iniciava o texto com uma frase e o seguinte acrescentava outra, utilizando um termo da frase anterior (não necessariamente a última escutada). Finalizada a tarefa, o texto escrito pelo educando foi redigido por mim no quadro, enquanto a turma pensava e esboçava, no caderno, um desenho para a árvore.

A partir do texto exposto no quadro, os alunos escreveram no caderno alguns tópicos referentes aos aspetos positivos e a melhor, acompanhados por sugestões. Com esta reflexão textual, efetuou-se a melhoria de texto com a participação oral dos aprendizes e, após termos chegado a um consenso de uma revisão adequada, procederam à escolha de uma frase para realizarem o caligrama.

A melhoria de texto é uma atividade de consciencialização da escrita. Segundo Guardado 2012, o processo reflexivo acerca da escrita, proporciona à criança “encontrar novos rumos, novas possibilidades e ideias” (p.38). A escrita é encarada, assim, como um instrumento de descoberta e, ao analisá-la, o aluno transforma o seu conhecimento.

Por outro lado, optou-se por realizar as propostas segundo os desígnios da aprendizagem cooperativa, tendo em conta que, como menciona Marchão (2012), desencadeia fatores essenciais que facilitam a aprendizagem dos discentes, como a motivação, atenção e a capacidade reflexiva. Cada aluno possuía uma tarefa individual que apoiava todo o desenvolvimento do grupo.

Quanto ao desempenho geral dos alunos é de enfatizar que se empenharam muito e demonstravam sentimentos de satisfação e realização pela atividade, principalmente no momento da elaboração do caligrama.

No que concerne à produção de texto, os alunos mostraram-se muito recetivos, expondo de forma muito positiva as suas capacidades criativas e de formação de frases e apreciando o fato de partilharem as suas ideias. Todavia, por ser uma turma um pouco agitada e barulhenta, ao longo dessa construção, foi necessário relembrar inúmeras vezes as frases ditas pelos educandos.

(...) alguns alunos não respeitavam a sua vez de participar, nem estavam atentos ao aperfeiçoamento do texto (MG, HT, HS, BC e LP). Sempre que a professora cooperante saía da sala, a confusão pairava no espaço educativo, interrompendo muitas vezes o decurso da atividade.

Diário de Bordo, 1 a 3 de dezembro de 2014

Já no que reporta ao melhoramento de texto os educandos demonstraram uma ótima capacidade crítica e boas competências literárias e gramaticais, pelo que o resultado final foi uma produção rica a nível de frases complexas, coerentes e bem encadeadas.

Em síntese, por tudo acima referido, posso aferir que o momento de aprendizagem descrito foi desenrolado com um certo sucesso, onde o clima gerado, no geral, foi de cooperação e interajuda, aspetos essenciais para a diminuição de condutas impróprias.

✓ “Manipulando para conhecer”

No decurso da minha intervenção pedagógica procurei planear atividades que envolvessem a utilização de material diversificado, auxiliador das aprendizagens efetuadas pelos alunos.

Este tipo de metodologia visava uma aprendizagem ativa, através da manipulação de materiais pedagógicos. Pastells (2004) corrobora com essa prática, ao considerar que o processo de ensino-aprendizagem eficiente requer a utilização de diversos e ricos recursos educativos. No seguimento da ideia anterior, Caldeira (2009) identifica os materiais didáticos como facilitadores na conquista de novos conhecimentos complexos, por comportar uma implicação direta do sujeito sobre o objeto.

Friso cronológico

Este material foi idealizado antes de lecionar o conteúdo “História de Portugal” enquadrado na disciplina de Estudo do Meio. A introdução desse recurso adveio do facto do assunto retratado envolver inúmeras sequências temporais marcantes, ou seja, datas alusivas a acontecimentos e situações importantes a ter em conta, enquanto alunos cidadãos portugueses. Por outro lado, na *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* está expresso como um dos objetivos essenciais: “Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal” (ME, 2004, p.114).

Tal como João (2015) afirma, a aprendizagem da História envolve um trabalho constante com a questão do tempo, por isso o desenvolvimento da noção de periodização está intimamente associada à compreensão dos acontecimentos históricos. Revela a autora que é essencial o tempo estar “dividido” em períodos que facilitem a compreensão desses vários acontecimentos. Todavia, essas partes devem ser analisadas, posteriormente, de forma global, estabelecendo uma ligação entre elas.

Nesta linha de pensamento, atendendo à necessidade dos alunos terem de estruturar as noções de tempo para interpretação e entendimento dos conteúdos referentes à História, torna-se imprescindível que o docente recorra a materiais educativos, como o friso cronológico. Este auxilia os alunos no desenvolvimento da consciência temporal e preconiza representações concretas. O material abordado, para João (2015), informa visualmente, de forma ordenada, rápida, atrativa e enriquecedora, diversas datas e acontecimentos de destaque, que é uma das vantagens que contribui para uma aprendizagem holística e não fragmentada.

Desta forma, o material (figura 58) envolvia várias tiras de cartolina que simbolizavam, cada uma, um século e encontravam-se divididas em dez partes, onde os segmentos representavam as décadas. A linha temporal era coberta por velcro que permitia aos alunos assinalarem as datas com as respetivas ilustrações, à medida que os acontecimentos históricos eram estudados.

Fig. 58- Etapas de construção do friso cronológico da História de Portugal.



Ao longo das aulas, conforme os acontecimentos eram estudados, os educandos identificavam as datas de relevo. Para tal, deveriam refletir se existiam séculos suficientes para assinalar os anos pretendidos, caso contrário, acrescentavam um novo século, ou seja, uma nova tira de cartolina. A última tira, correspondente à cor vermelha, simbolizava a transição da Monarquia para a República. Realço que as imagens foram retiradas de pesquisas efetuadas por mim, todavia os cupões com as datas, eram escritos pelos alunos assim como toda a montagem do friso.

Os educandos, no momento da elaboração friso, averiguaram se os séculos já expostos eram suficientes para as novas datas estudadas e chegaram à conclusão de que era preciso uma nova tira, ou seja, um outro século. Desta forma colocaram outra porção de cartolina (vermelha), registaram, em cupões, os anos e selecionaram as imagens, que lhes pareciam adequadas aos acontecimentos. Admiraram, positivamente, a ideia da cartolina estar identificada com outra cor que, visualmente, traduzia de melhor forma a mudança ocorrida (implementação da república), pois o azul associava-se à bandeira da Monarquia e o vermelho à bandeira atual portuguesa, ilustrativa da República. Saliento que, à medida que indicavam as datas, realçavam o século a que correspondiam, de maneira quase intuitiva, por estarem muito envolvidos na tarefa.

Diário de Bordo, 1 a 3 de dezembro de 2014

Findado o friso e, por sua vez, o conteúdo referente à História de Portugal, a turma efetuou uma “viagem” pelo material, observando e relembrando as datas e imagens expostas, identificando, ao mesmo tempo, em numeração romana, os séculos que correspondiam. Realço que esse momento envolveu mais tempo do que o previsto, dada a dificuldade manifestada na memorização das diferentes datas.

De um modo geral, reconheço que o material foi fulcral na memorização das datas e entendimento da sequência histórica. O facto de ser uma atividade que era construída pelos alunos facilitou as aprendizagens, visto que foi bem recebido pelos aprendizes e, por saberem, que era da sua responsabilidade a elaboração do material, encontravam-se mais atentos e curiosos pelo estudo da temática, pelo que, espontaneamente, sempre que

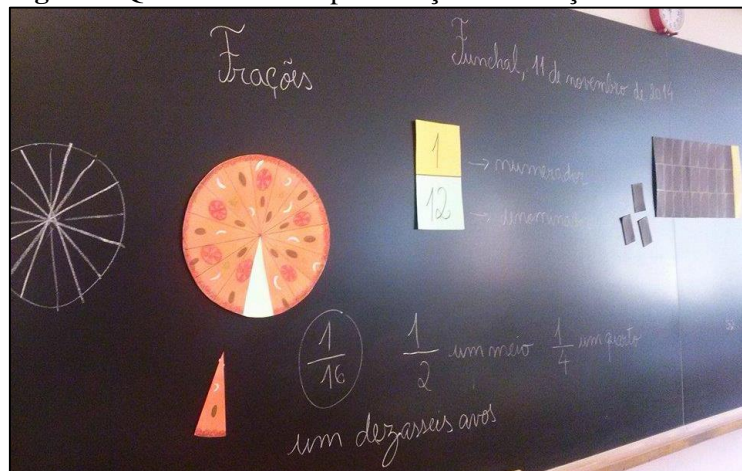
surgiam novos acontecimentos marcantes, alertavam-me para a data respetiva e para a necessidade de a indicarem na linha do tempo. Confesso que com o material senti mais facilidade em explicar e em cativar os educandos para as situações históricas, o que foi muito gratificante para mim e para a diminuição da minha insegurança, pois tinha consciência que se tratava de um conteúdo desafiante. Por outro lado, como a turma tinha a responsabilidade de criar o friso, no seu decurso presenciei atitudes de interajuda, essenciais na potencialização de condutas positivas.

Multibásico

Na sequência da abordagem do conteúdo “frações”, que faz parte do *Programa e Metas de Matemática para o 1.º CEB*, incluído no domínio “Números e Operações”, selecionou-se o material manipulativo Multibásico com o propósito de serem alcançados os descritos de desempenho: utilizar corretamente os termos «numerador» e «denominador»; usar corretamente os numerais fracionários; utilizar as frações para designar grandezas formadas por certo número de partes equivalentes a uma que resulte de divisão equitativa de um todo; identificar as frações decimais como as frações com denominadores 10 e 100; representar as frações decimais como dízimas.

Para iniciar as propostas, primeiramente, com recurso a diferentes materiais alusivos a situações quotidianas, como é o caso da *pizza* e da tablete de chocolate, em conjunto com a turma e considerando os seus conhecimentos prévios referentes às frações, averiguamos as diferentes possibilidades de representar cada porção desses alimentos, como ilustrado na figura 59.

Fig. 59 – Quadro com as representações das frações analisadas.



Posteriormente, foram trabalhadas as frações decimais com o material Multibásico (figura 60). De acordo com Botas (2008), é um recurso denominado, vulgarmente, como MAB (sigla composta por palavras em inglês - *Multibase Arithmetic Blocks*) e utilizado para a iniciação do sistema de numeração. É composto por unidades (cubos de 1 cm de aresta), barras constituídas por 10 cubos, simbolizando as dezenas, placas formadas por 10 barras, ilustrando as centenas, e cubos representados por 10 placas que indicam a classe dos milhares.

Fig. 60 – Multibásico.



No entanto, considerando o cubo de 10 placas como a unidade, a placa era a décima, a barra a centésima e o cubo de 1cm de aresta a milésima. Estas eram as conclusões pretendidas com o manuseamento do material, que era facilmente perceptível com a visualização das relações quantitativas entre as peças (1 placa = 1/10 do cubo maior, 1 barra = 1/100 do cubo maior, 1 cubinho = 1/1000 do cubo maior).

Assim, o material era acompanhado por uma ficha de exercícios (figura 61) que solicitava a reflexão acerca dos números decimais e fracionários, através do manuseamento das peças do Multibásico, com vista a serem determinadas as conclusões anteriormente descritas. Cada aluno, em conversa com os seus colegas mais próximos, teve a oportunidade de experimentar e descobrir as relações existentes entre as peças e, só no final, em grande grupo, debatemos as aprendizagens geradas.

Fig. 61- Exploração do material Multibásico, através da resolução de uma ficha de atividades.



Foi visível que a introdução dos conteúdos decorreu de forma simplificada, visto que a interação com o material e diálogo com os colegas na procura de respostas para as tarefas da ficha de trabalho, permitiu aos alunos, de forma ativa e prática, o esclarecimento das diferentes frações e representações decimais. A estruturação do pensamento, assim, envolveu uma articulação entre o concreto (material) e o abstrato (noções matemática), por isso, as ilações finais eram coerentes e objetivas, como pretendido.

Apreciei de forma muito gratificante as conclusões apresentadas pelos alunos, repletas de uma enorme consciencialização dos conteúdos trabalhados. Esta afirmação decorre do fato dos alunos mencionarem que cada placa “cabia” 10 vezes no cubo maior e por isso era a décima parte, já a barra “cabia” 100 vezes no mesmo cubo, sendo a centésima parte e, por fim, o cubinho “cabia” 1000 vezes, representando a milésima parte.

Diário de Bordo, 10 a 12 de novembro de 2014

Ressalvo que a atividade durou mais do que o previsto. Por se tratar de um material novo, os alunos sentiram a necessidade de explorá-lo antes de prosseguirem com o solicitado. Assim, para diminuir a agitação, permiti que “brincassem” durante um período de tempo curto, com o intuito de o utilizarem corretamente de seguida. Isto porque, apesar das tentativas constantes em captar a atenção desejada em outras aulas, por vezes, achava

ser inútil, já que as perturbações eram persistentes. Não conseguindo minimizar essas distrações, optei por concordar com esse divertimento inicial, o que a meu ver foi benéfico, visto que as aprendizagens verificadas, no final, foram muito satisfatórias.

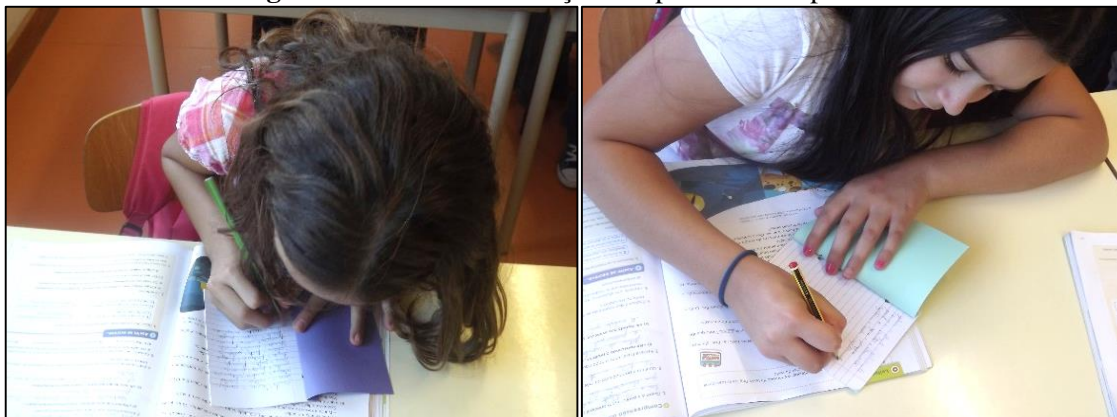
Palavras complexas

A temática acima enunciada foi sugerida pela professora cooperante e enquadra-se na disciplina de Português, mais precisamente, no domínio da Gramática, com os seguintes propósitos: distinguir palavras simples e complexas; produzir novas palavras, a partir da junção de duas palavras simples; Identificar radicais; reconhecer prefixos e sufixos; produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos; compreender os significados atribuídos aos prefixos e sufixos.

Para introduzir o conteúdo proporcionei, numa primeira fase, a leitura e interpretação do texto “O gato e o escuro”, presente no manual de 4.º ano adotado pela instituição educacional. A narrativa permitia a identificação de palavras complexas formadas pelo processo de aglutinação, ou seja, originadas pela junção de duas ou mais palavras, com o intuito de atribuir um novo significado. Essas palavras, apesar de não estarem incluídas no dicionário português, possibilitaram a identificação e averiguação do termo complexo em relação a um termo simples, assim como a orientação para a atividade posterior.

Desta forma, no seguimento do texto, foram distribuídos cadernos A6, de modo a atribuir aos alunos o papel de inventores de palavras complexas, como é visível na figura 62. A tarefa tinha como objetivo a criação de palavras a partir de simples existentes no quotidiano das crianças, de modo a gerarem novas palavras com devidos significados.

Fig. 62- Caderno das invenções de palavras complexas.



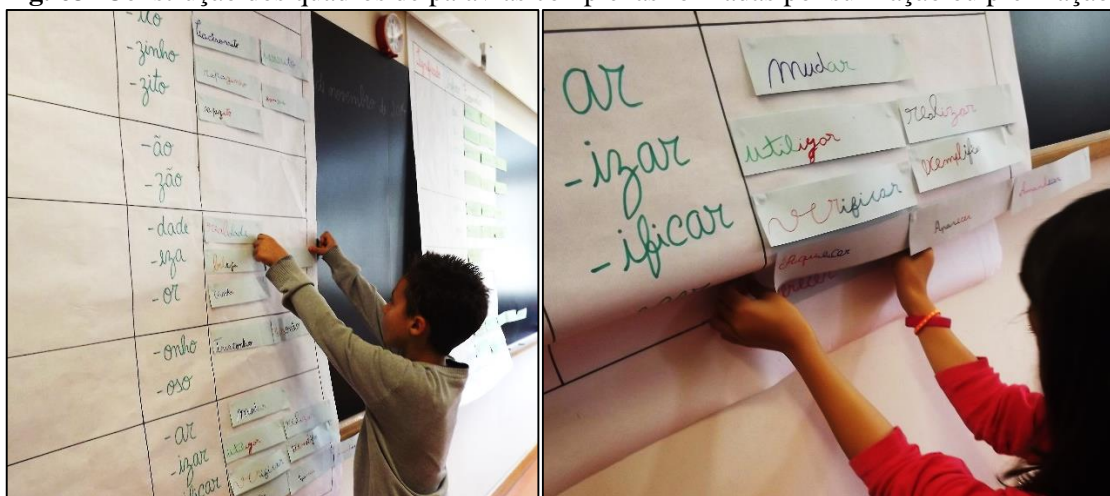
Concluída esta proposta, os alunos apresentaram, oralmente, as suas produções, explicando os propósitos dessas criações.

Os alunos adoraram a ideia de serem os próprios inventores de palavras, pelo que o resultado da aprendizagem final foi muito satisfatório, visto que proporcionou, de forma prazerosa, a compreensão da origem de algumas palavras complexas por aglutinação. A apresentação oral posterior dessas palavras para toda a turma foi realizada no dia seguinte, onde aprendizes, com enorme entusiasmo demonstraram as suas produções e explicaram os significados subjacentes. É de salientar que foi um momento muito divertido para todos uma vez que as palavras produzidas evidenciavam uma componente cômica. Esta dinâmica motivou os alunos para as restantes propostas planeadas para esse dia.

Diário de Bordo, 3 a 5 de novembro de 2014

Após a partilha das criações, os alunos, em grande grupo, elaboraram um quadro das palavras complexas por prefixação e sufixação (figura 63). Nessa construção, era pretendido que eles escolhessem palavras que contivessem os prefixos ou sufixos expostos, ou seja, teriam de determinar os radicais das palavras complexas, sinalizando-os, na escrita, com cor distinta.

Fig. 63- Construção dos quadros de palavras complexas formadas por sufixação ou prefixação.



A eleição desta proposta é apoiada pelos pressupostos de Goulão (2006), onde descreve que a aprendizagem da escrita apenas é efetivamente significativa se os alunos tiverem contato com diferentes materiais e suportes de escrita que possibilitem o entendimento e a assimilação das diferentes formas de redação da linguagem. Os materiais apresentam-se, assim, como um fator estimulante e facilitador das aprendizagens construídas pelos aprendizes.

Os recursos utilizados eram acompanhados por uma componente lúdica, ou seja, envolvia a integração do jogo “quem advinha mais palavras”, cuja regra primordial era envolver os prefixos/sufixos sugeridos nos quadro semipreenchidos. Era um jogo orientado para a criação de palavras existentes no dicionário de português, por isso, segundo Barbeiro (2006), os objetivos pretendidos eram averiguados nos produtos finais. Todavia, não era possível que o professor os antecipasse, já que dependiam do pensamento e empenho do aluno. Desta forma o jogo planeado, apresentava como princípios básicos o acaso e as regras, com determinadas finalidades pedagógicas subjacentes.

Os alunos implicaram-se muito na atividade, pois ao quererem participar na elaboração do quadro, esforçaram-se de forma considerável no pensamento de palavras compostas pelos radicais indicados. No final da proposta, foi visível que a interiorização do que eram palavras derivadas de sufixos e prefixos tinha sido bem conseguida, pelo que os exercícios em torno desses conteúdos foram realizados sem qualquer auxílio do adulto (professora).

Diário de Bordo, 3 a 5 de novembro de 2014

Concluo que a utilização dos recursos explanados demonstraram ser uma mais-valia para os alunos, na medida em que os motivou e despertou-lhes a capacidade de reflexão e pensamento na procura de palavras compostas pelos sufixos/prefixos solicitados. Atendendo aos aspetos mencionados, considero que a proposta foi muito positiva e analisando os esforços realizados, decidi expor as tabelas efetuadas nas paredes da sala, como reconhecimento e valorização do trabalho. Saliento que essa prática foi apreciada

pelos alunos, pois exibiram sentimentos de orgulho e de contemplação, realizando os exercícios posteriores de aplicação com favorável predisposição.

Recursos Multimédia na aprendizagem da História de Portugal

O conteúdo História de Portugal, como já supracitado, faz parte da *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* referente à área de Estudo do Meio. O objetivo crucial, no decurso da sua abordagem, era conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local.

Para uma melhor aprendizagem do conteúdo, recorri ao PowerPoint e inúmeras vezes ao *site* intitulado por “Tesouros da História” (<http://www.sitiodosmiudos.pt/historia/>). Em relação a este último, ilustrado na figura 64, tratava-se de uma aplicação interativa que, através de pequenos vídeos, contava os diversos acontecimentos referentes à História. Mais do que ser um vídeo alusivo às distintas situações, apresentava um leque de atividades a serem resolvidas pelos alunos.

Fig. 64- Imagem de apresentação do *site* alusivo à História de Portugal.



Fonte: <http://1.bp.blogspot.com/-N07V9qIXgEw/UFG-TcCHY-I/AAAAAAAAAB84/9IApI0pPvw/s640/historia.png>.

A aplicação era manuseada por mim e pelos alunos, no entanto, tinham a oportunidade de rever os conteúdos nas aulas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) ou em casa, no caso dos aprendizes que possuíam a ferramenta tecnológica. Isto porque, o *site*, caracterizado como educativo, permitia, de forma autónoma, a exploração dos diversos conteúdos, solicitando, ao longo dos vídeos, o auxílio dos alunos no desfecho lúdico de determinados episódios.

Os recursos multimédia permitem ao professor planear aulas com suporte ao PowerPoint e vídeos educativos e interativos, que visam o enriquecimento do modo como se processa o ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita cativar a atenção dos educandos (Carvalho, 2011).

As propostas de carácter multimédia, tal como afirma Mayer (2009), permitem uma melhor aprendizagem a partir de imagens associadas às palavras, que é mais favorável do que somente o uso de vocábulos. Atendendo às excepcionais capacidades gráficas do computador, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais acessível.

Desta forma, o professor para criar ambientes favoráveis à participação, interação e comunicação, pode recorrer às novas tecnologias para o desenvolvimento de propostas que visam o papel ativo do aluno, contribuindo para um maior envolvimento do mesmo. Essas propostas designam-se por multimédia interativa, de acordo com Lopes e Silva (2010), quando permitem ao utilizador um controlo sobre os elementos presentes na aplicação, decidindo o que quer ver e em que momento.

Realço que, após a visualização de cada vídeo, era feito um diálogo mediado por mim, utilizando o questionamento, de modo a permitir que os alunos refletissem acerca do observado. Esta prática, numa perspetiva construtivista, corrobora com o ensino centrado no aluno, em que o papel do professor é identificado como orientador cognitivo da aprendizagem. Por isso, “torna-se pertinente que os professores adotem práticas de aprendizagem guiada em alternativa a simplesmente darem informações aos seus alunos” (Lopes & Silva, 2010, p. 259).

No final do vídeo, efetuou-se um debate, discutindo o que os alunos tinham visualizado, através de um questionamento oral, mediado por mim. Esse momento permitiu que eles analisassem de forma crítica as situações históricas apresentadas e apontassem as datas relevantes a serem identificadas no friso cronológico. Com esta dinâmica, averigui que o vídeo animado, por estimular diferentes sentidos (audição e visão), possibilitou uma melhor interpretação da informação, visto que as respostas transmitidas pelos aprendizes, no diálogo desencadeado, fluíam naturalmente e comportavam saberes resultantes de um ótimo entendimento dos conteúdos estudados.

Diário de Bordo, 27 a 29 de outubro de 2014

O questionamento, para Lopes e Silva (2010), é muito vantajoso a nível pedagógico, salientando-se o aumento do interesse e da motivação dos alunos no envolvimento das propostas, o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, a estimulação do entendimento dos conteúdos, a procura de novos saberes e a avaliação da eficácia da aprendizagem, isto é, perceber se os objetivos são cumpridos ou não.

Em suma, os momentos planeados para a aprendizagem da História de Portugal eram muito dinâmicos, notando-se o enorme entusiasmo por parte dos alunos na visualização das histórias visuais, atividades e no questionamento posterior. Assim, o *site* nomeado foi essencial no auxílio das aprendizagens, uma vez que o manual escolar não era uma ferramenta suficientemente significativa para a ocorrência de aprendizagens integradas e ativas.

6.3. Promoção de Comportamentos Assertivos na Sala de Aula (Projeto de Investigação-Ação)

À semelhança do que foi reportado na valência de EPE, este tópico debruçar-se-á acerca das estratégias implementadas no âmbito do projeto de I-A, que visaram a minimização das condutas impróprias e, ao mesmo tempo, fomentação de comportamentos cooperativos e adequados ao estabelecimento de relações interpessoais.

De acordo com Cardoso (2013), um bom professor é aquele que antecipa os comportamentos dos seus alunos, a partir do estabelecimento de regras claras desde o início, dado que as normas fazem parte do dia-a-dia e sempre vão existir, pois vivemos numa sociedade organizada, onde cada indivíduo contribui para a sua eficiência. O autor refere que quando tal não se sucede, é frequente haver conflito, pois uma má conduta, geralmente, pressupõe punições e reforços negativos que atraem mais confrontos.

É certo que as regras não são sinónimo de alunos disciplinados, todavia Cardoso (2013) afirma que se os alunos as compreenderem e praticarem, os comportamentos inadequados e inesperados não ocorrem com tanta frequência.

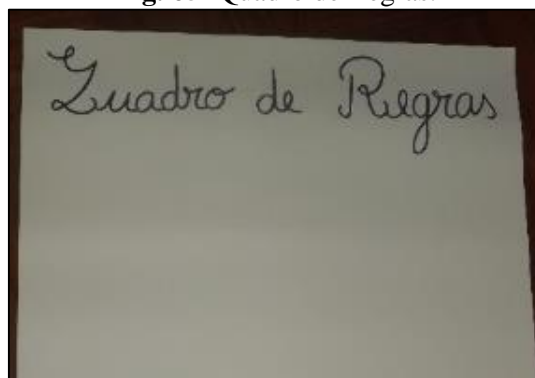
Por outro lado, o autor realça que se torna essencial existir um sistema que envolva regras, consequências e recompensas. No que concerne às regras, como já dito, necessitam de ser claras e objetivas, visto que os alunos apreciam saber quais são os limites para anteciparem as ilações dos seus atos. Quanto às consequências, o professor deve evitar mandar os alunos indisciplinados para a biblioteca ou para zonas fora da sala,

mas sim privilegiar o diálogo e tentar resolver problemas com o próprio aluno. Já as recompensas, podem designar um estímulo à aprendizagem.

A eficácia da recompensa, associada ao reforço positivo, quer seja social ou material, segundo Correia (2013), depende da seleção de compensações que o professor considerar. Portanto, interessa conhecer os interesses dos educandos, de modo que as recompensas sejam desejadas. O estabelecimento desse reforço positivo pode ser viabilizado através de um sistema de créditos, em que cada comportamento satisfatório corresponde a um número de créditos e que o conjunto de boas condutas induz a uma determinada recompensa.

Tendo em vista os pressupostos anteriores, elaborei um quadro de regras com os alunos (figura 65). Cada aprendiz ficou responsável por evidenciar quais eram as normas fundamentais para o bom funcionamento da aula, bem como aquelas que eram constantemente infringidas, a fim de, no final, a turma eleger as que deveriam fazer parte do quadro (quadro 14). Isto porque, ao envolvermos os alunos, tal como Carvalho (2011) afirma, estamos a atribuir-lhes um papel mais ativo, mas, ao mesmo tempo, tem como vantagem o facto de eles não poderem acusar o professor de lhes impor algo, uma vez que foi uma deliberação feita em conjunto por todos os educandos da turma.

Fig. 65- Quadro de Regras.

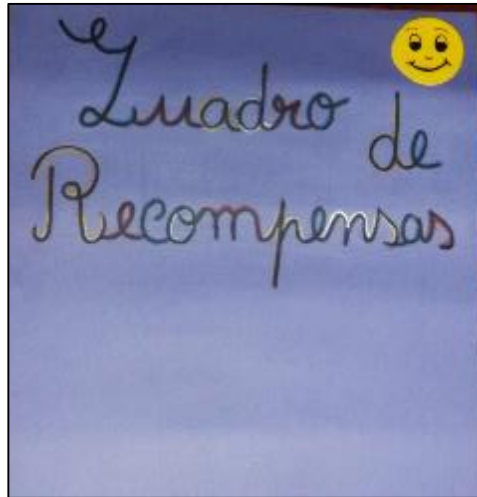


Quadro 14 – Regras ditas pelos alunos.

Regras
<ol style="list-style-type: none"> 1. Não brincar nos momentos de trabalho. 2. Deixar a sala de aula limpa. 3. Respeitar os professores, funcionários e os colegas. 4. Ouvir quando a professora está a falar. 5. Ser amigo e brincar sem magoar. 6. Não deitar lixo no chão. 7. Esperar pela sua vez para falar. 8. Fazer uma fila silenciosa. 9. Não andar aos empurrões nas escadas.

Numa perspetiva de reforço positivo, foi idealizado um quadro de recompensas (figura 66), realizado conforme os interesses dos alunos. Cada gratificação, desta forma, abrangia um conjunto de créditos semanais (quadro 15), sendo que a recompensa mais desejada pelos alunos era a que possuía um maior número (45). As recompensas eram atribuídas no início da manhã do primeiro dia da semana seguinte (segunda-feira).

Fig. 66- Quadro de Recompensas.



Quadro 15- Recompensas sugeridas pelos alunos e os respetivos créditos.

Recompensas
Jogar um jogo (40).
Ler uma história (37).
Conversar com um amigo (40).
Fazer um desenho (35).
Fazer uma cópia (35).
Ter um dia sem trabalhos de casa (45).

O processo de atribuição de créditos era feito semanalmente por dois alunos da turma, eleitos no início desse período, para que o registo fosse o mais correto possível. Assim, fiz um quadro de créditos (figuras 67 e 68) com uma capa transparente de armazenamento da folha de créditos, de modo que fosse possível alterar todas as semanas. Os alunos responsáveis pelo registo tinham que estar atentos às atitudes e comportamentos dos colegas e, no final da aula, consoante o quadro de regras, colocavam um número correspondente às normas cumpridas.

Fig. 67- Quadro de Créditos.

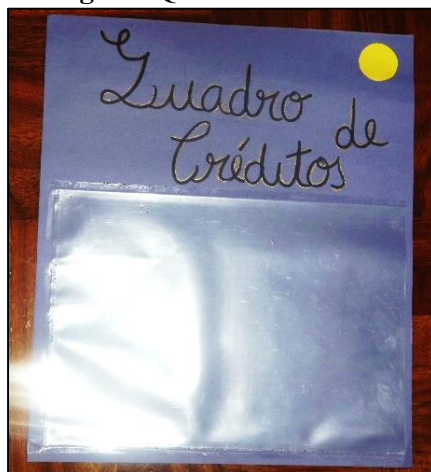


Fig. 68 – Exemplo de um registo semanal dos créditos.

		17 - 19 de novembro de 2014					
Alunos		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
Jogo	Alunos	9	9	9	9	9	45
	Desenho	5	8	8	9	9	31
História	Desenho	6	5	6	6	6	33
	Desenho	4	4	6	6	6	26
Desenho	Desenho	9	8	9	9	9	35
	Desenho	9	7	9	9	9	43
Desenho	Desenho	5	4	6	6	6	27
	Desenho	6	4	5	6	4	25
Jogo	Desenho	2	4	5	7	4	17
	Jogo	5	5	4	6	6	26
Jogo	Jogo	5	8	9	9	9	43
	Jogo	2	4	4	2	5	17
História	Jogo	2	5	4	2	5	18
	Jogo	5	5	6	6	7	29
Desenho	Jogo	9	9	9	9	9	44
	Jogo	9	9	9	9	9	45
Jogo	Jogo	9	9	9	9	9	45
	Jogo	2	2	3	0	2	9
Jogo	Jogo	2	6	3	0	3	14
	Jogo	7	9	9	9	9	43
Cópia	Jogo	9	9	9	9	9	45
	Jogo	9	9	9	9	9	45

Outra estratégia pensada foi a construção da caixa dos desabafos (figura 69), uma vez que os alunos, com muita frequência, interrompiam a aula para falarem sobre situações vivenciadas no recreio. Assim, para que lhes fosse dada a oportunidade de exporem as suas insatisfações, no final da aula poderiam escrever um desabafo (quadro 16). Além das perturbações sentidas referentes aos comportamentos dos colegas, solicitei a escrita das dificuldades sentidas na abordagem dos conteúdos da aula, de modo a colmatar essas fragilidades, num tempo específico com os aprendizes. Esta sugestão adveio da insegurança de alguns alunos exporem as suas dúvidas perante a turma.

Fig. 69- Caixa dos desabafos.**Quadro 16** – Exemplos de desabafos dos alunos.

Desabafos (exemplos)
1. O LP deu-me um pontapé e uma chapada. IS
2. Gostei muito da aula mas senti dúvidas na conversão dos metros. JC
3. O LP e o DA andaram à porrada.
4. O MS e o HT andaram à porrada.
5. O HT está sempre a nos bater.

Ao final da semana, se necessário, era agendada uma reunião para o início da semana seguinte, de maneira a debatermos os problemas expressos pelos alunos, nomeadamente, os comportamentos inapropriados. O diálogo tinha como propósito a reflexão dos dilemas encontrados e a procura de soluções.

Outro princípio pedagógico que tive em conta aquando do planeamento das estratégias foi a aprendizagem cooperativa. Para Lopes e Silva (2009) esta aprendizagem não é igual aos trabalhos de grupo, onde normalmente existem elementos que são “arrastados” pelos outros. Os autores revelam que apenas é aprendizagem cooperativa quando existe responsabilidade individual e de grupo, ou seja, cada elemento exerce uma função dentro dos objetivos claros do grupo. Esta particularidade permite que cada aluno responda positivamente às questões “Eu fiz a minha parte? Nós fizemos a nossa parte? e Eu vou ter que demonstrar o que aprendi!” (p.17).

Lopes e Silva (2009) acrescentam que os professores ao estabelecerem interdependência favorável, possibilitam que os educandos promovam o sucesso uns com os outros, “ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando esforços que todos realizam para aprender” (p.18).

Dito isto, por envolver interação social, a aprendizagem cooperativa requer competências sociais que só se manifestam em grupo. Portanto, é essencial que o professor motive os alunos para usarem essas competências, tais como aguardar a sua vez, partilhar os recursos e informação, conversar num tom baixo, elogiar os outros, escutar e auxiliar os colegas, festejar o sucesso, entre outras (Lopes e Silva, 2009).

Atendendo às especificidades da aprendizagem abordada, planeei algumas atividades com os meus educandos, que visavam o trabalho cooperativo em consonância com a promoção de aptidões sociais. Um dos exemplos que ilustra uma prática nesse sentido é a elaboração de cartões em colares, que eram atribuídos a cada aluno, de forma a se identificarem com a tarefa pretendida (figura 70).

Fig. 70 – Cartões com a identificação das tarefas, uma estratégia de aprendizagem cooperativa.



Para terminar, no decurso do planeamento de aulas, considerei recorrer a inúmeros formatos e materiais para que os momentos de aprendizagem se tornassem apelativas, visto que, para Carvalho (2011), são fatores que tornam os aprendizes menos indisciplinados. Tal sucede porque os educandos, hoje em dia, estão expostos a muitos estímulos e a adoção de meios multimédia na sala, como PowerPoint e outro material informático permitem que eles estejam mais interessados na construção de novos saberes. Já durante o tempo de aula proferia, com grande frequência, elogios acerca do bom desempenho dos alunos, uma vez que, Correia (2013) menciona que é uma atitude de reforço positivo eficaz.

6.4. Intervenção com a Comunidade

O professor do 1.ºCEB, tal como o EI, deve desenvolver o seu trabalho em parceria com a comunidade educativa, englobando as famílias dos educandos da turma em que é titular, já que é uma variável significativa para a formação dos alunos.

“Trabalhar com e para os pais é uma função organizacional do ensino muito importante e, quando desempenhada adequadamente, pode criar um forte sistema de apoio para os novos professores e para os seus alunos” (Arends, 1995, p.468). Atendendo à importância de aproximar as famílias à escola, bem como permitir uma interação entre

alunos e outros professores de atividades extracurriculares, em colaboração com a minha colega de estágio, planeou-se uma atividade enquadrada na época natalícia.

Desta forma, em correlação com o ato de Natal proposto pela docente responsável pela atividade de expressão musical, onde todas as crianças das diferentes salas teriam de cantar e mimar uma canção, optou-se por auxiliar essa dinâmica, através do ensinamento de uma canção e sucessivos gestos às duas turmas pelas quais eu e a minha colega estávamos a lecionar no âmbito da nossa intervenção pedagógica.

Por outro lado, achou-se pertinente contribuir para o enfeitamento do ato, com a pintura de estrelas no papel cenário utilizado no presépio. Essa expressão artística foi realizada pelos alunos (figura 71).

Fig. 71- Pintura e exposição do elemento decorativo (céu estrelado).



Outra atividade com a comunidade refere-se à interação com as instituições do meio envolvente que contribui para o enriquecimento dos conteúdos programáticos. Assim, considerando que no Programa de Estudo do Meio se encontra expresso “Pesquisar sobre o passado de uma instituição local: - recorrer a fontes orais”, elegeu-se a Biblioteca Pública e o Arquivo Regional da Madeira para serem analisados através de uma entrevista, conteúdo trabalhado na disciplina de Português.

De acordo com o Ofício-Circular nº 21/04 de 11 de março - *Visitas de estudo ao estrangeiro e em território nacional; intercâmbios escolares; passeios escolares e colónias de férias* - a visita de estudo denomina “(...) uma atividade curricular, intencionalmente planeada, servindo objetivos e conteúdos curriculares disciplinares ou não disciplinares (...)”. Faria (2014) caracteriza esta prática como uma estratégia motivadora, devido ao seu caráter prático, entusiasmante e desencadeador de aprendizagens num espaço propício ao conhecimento de certos conteúdos. Por envolver

essas características, acompanhadas da componente lúdica, potencia um maior empenho dos alunos na realização das propostas subjacentes ao local.


Para a visita ocorrer, foi solicitado, em contexto sala de aula, que cada aluno escrevesse uma questão que gostaria de obter conhecimento. Após finalizarem essa tarefa, em grupo, ouvimos as diversas perguntas e delineamos um guião da entrevista, sendo que, cada par ficou encarregado de fazer uma delas à pessoa entrevistada.

Além do anterior, foi cedido a cada aluno um guião da visita de estudo (figura 72), com o intuito de minimizar o “novelty space”, ou seja o espaço novidade. Isto porque, Carvalho (2014) na definição do Modelo *Nir Orion*, menciona que é essencial preparar os alunos antes da saída, ilustrando algumas imagens referentes à posição geográfica e ao próprio local e esclarecendo, de forma clara, os objetivos pretendidos. Com esta preparação, os alunos, ao longo da aprendizagem efetuada no recinto, não estavam muito empolgados por explorarem o desconhecido, mas estavam atentos e concentrados na realização da proposta (entrevista).

Fig. 72- Guião da Visita de Estudo (destinada ao aluno).




Visita à Biblioteca Pública Regional da Madeira



P1 – PE/EB1 da Ladeira
P2 – Biblioteca Pública Regional da Madeira

Objetivos

- Pesquisar sobre o passado de uma instituição local (biblioteca), recorrendo a fontes orais – entrevista;



Materiais

- Folha com as perguntas da entrevista;



Algumas fotos da Biblioteca



A visita à Biblioteca Pública e ao Arquivo Regional da Madeira foi guiada por uma pessoa funcionária desse estabelecimento, Ana Cristina, que se disponibilizou para apresentar e explicar todos os espaços, assim como realizar a entrevista.

Esta experiência foi muito enriquecedora para os alunos, visto que conheceram os diversos espaços do estabelecimento, permitindo-lhes saber de forma direta muitas das questões definidas na entrevista. O facto de saírem do meio escolar, por si só, denominava uma atividade apelativa para os educandos, manifestando, desde início, sentimentos positivos face à visita. Ao longo de todo o percurso efetuado na instituição, os aprendizes divertiram-se e estiveram entusiasmados com os conhecimentos gerados, principalmente os referentes ao modo como os livros antigos/estragados eram tratados/regenerados. Além disso, as crianças ficaram encantadas com a sala de grupo e leitura especial, onde puderam experimentar os computadores que ampliavam os textos escritos e as máquinas de escrita. Estas últimas detinham a função de reprodução sonora dos grafemas produzidos pelos sujeitos. Nesta sala, foi oferecido aos alunos um *poster* alusivo à época que se aproximava (figura 73), cujas imagens e letras tinham relevo para que as pessoas com baixa ou nula capacidade de visão pudessem, através do tato, identificar os elementos presentes.

Fig. 73 – *Poster* de Natal e Final de Ano.



O último espaço da visita guiada, a sala de leitura infantojuvenil, despertou uma azáfama nas crianças, pelo que não conseguiam estar um único instante sem explorar todas as histórias, espaços e recursos existentes. Averiguou-se, claramente, que o espaço era muito apelativo, composto por inúmeros objetos que possibilitavam surgir o imaginário das crianças e realizar múltiplas atividades.

Após esse momento eufórico e de brincadeira, os alunos ouviram uma história “O Incrível Rapaz que Comia Livros” de Oliver Jeffers, contada por uma pessoa responsável desse tipo de atividade (figura 74). Ao longo do conto foi notória a participação e a intervenção dos alunos com um entusiasmo positivo. Realço que este momento foi importante no fomento do prazer pela leitura e visita à biblioteca. Magalhães (2002) apoia a ideia anterior ao referir que cabe ao professor proporcionar aos alunos um contato com recursos, que não seja apenas narrativas do manual escolar, nomeadamente a oralidade e livros, visto que a literatura para a infância deve apresentar-se como estratégia de realce.

Fig. 74- Hora do conto na sala de leitura infantojuvenil.



Por fim, regressamos à escola, de modo a ouvir, no computador, a entrevista efetuada à guia. Este momento envolveu um debate posterior, onde foi possível apurar se as informações pretendidas foram todas recolhidas e, ainda, se a visita correspondeu às expectativas dos educandos. Desta forma, os aprendizes tiveram oportunidade de partilhar as suas opiniões e expor os momentos preferidos da visita.

6.5. Avaliação das aprendizagens da Turma do 4.ºA

Analogamente à EPE, preconizou-se ao longo da intervenção pedagógica no 1.ºCEB uma avaliação formativa. A avaliação, segundo os desígnios de Lopes e Silva (2012), é uma parte central da aprendizagem e influencia o sucesso educativo das crianças. Simão (2008) acrescenta que esse tipo de avaliação constitui um instrumento sistémico de regulação e adaptação contínua da prática pedagógica às características e

necessidades dos aprendizes, por isso contribui para uma melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Assim, para além das reflexões efetuadas e expressas nos diários de bordo, ao longo das semanas de atuação pedagógica, preenchi diversas grelhas de avaliação compostas por descritores de desempenho das diferentes disciplinas, Português, Matemática e Estudo do Meio e, ainda, relativas à prestação geral e ao comportamento dos alunos. Essas tabelas, elaboradas com o intuito de acompanhar, semanalmente, o desenvolvimento das aprendizagens individuais dos alunos e monitorizar as condutas, encontram-se presentes no apêndice G. Adjacentes a estas anotações, estiveram umas notas gerais de destaque acerca de cada semana, bem como registos fotográficos, a observação participante, as tabelas dos créditos (apêndice J), alguns desabafos e os registos de avaliação e autoavaliação realizados pelos alunos (apêndice H).

A prática que visa a utilização de diversidade de instrumentos é defendida por Afonso e Agostinho (2008), em que consideram ser necessário o uso, por parte do docente, de vários utensílios de caráter avaliativo que visem averiguar os objetivos curriculares assim como atender a diferentes domínios de aprendizagem, comportamentos e atitudes.

Realço que, como já dito anteriormente, os instrumentos foram partilhados com os alunos, nomeadamente grelhas de registo rápido, onde tinham que assinalar com uma cruz (“x”) os descritores de desempenho analisados, e as tabelas de créditos, cujo objetivo era assinalar o número correspondente às condutas positivas analisadas. Isto porque, como afirmam Lopes e Silva (2012), os alunos precisam de avaliar o seu próprio trabalho e o dos colegas, ou seja, realizar uma autoavaliação e coavaliação, respetivamente. Essa prática possibilita que os educandos assumam uma maior responsabilidade pelas suas aprendizagens, a partir da reflexão das suas atividades e dos resultados demonstrados pelos colegas.

No que concerne à organização das planificações, os descritores de desempenho a serem desenvolvidos e avaliados na área curricular de Matemática foram delineados de acordo com o *Programa e Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico* (ME, 2013); na disciplina de Estudo do meio considerou-se a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (ME, 2004); e, por último, em Português consultou-se o *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009).

Relativamente à Matemática, os alunos, de modo geral encontravam-se no nível satisfaz, cerca de 15 educandos e os outros distribuíam-se pelos níveis superiores,

“satisfaz bem” e “satisfaz plenamente”. Dos aprendizes com aproveitamento “satisfatório”, destaca-se que alguns (5) se situavam no linear desse grau, “satisfaz pouco”, apresentando inúmeras dificuldades nas operações (divisão e multiplicação) e na resolução de problemas. Desta forma, no final do 1.º Período para esses alunos foram elaborados Planos de Acompanhamento Pedagógico (PAP).

Verificou-se, essencialmente nesta atividade curricular, a importância de manipular os objetos e de construir as aprendizagens de forma lúdica, através do material didático e dos jogos, respetivamente. Isto porque notei uma maior envolvimento nas atividades e apreço pelas tarefas e, como consequência, os conteúdos complexos eram mais facilmente compreendidos e assimilados. Por isso, tentei preconizar, ao longo de todo o estágio, propostas promotoras de aprendizagens ativas.

No que concerne a Português, os alunos evidenciam melhores competências para a aprendizagem dos conteúdos dessa área, pelo que existia um grupo superior nos níveis de avaliação elevados e 13 aprendizes no nível “satisfaz”. As dificuldades manifestadas nesta disciplina recaíam-se sobre a escrita de frases complexas e corretas, a nível gramatical, e interpretação de textos. Enfatiza-se que estas dificuldades eram averiguadas com maior destaque em quatro alunos.

Agora, alusivo à disciplina de Estudo do Meio, era a área em que os alunos se encontravam mais interessados e motivados para aprender. Dada a essa predisposição, os níveis de desempenho eram mais altos, destacando-se 10 alunos nos dois graus superiores. Ressalva-se que os recursos utilizados, vídeos de história animados e apresentações em PowerPoint, fomentaram um maior envolvimento, pois eram encarados com uma grande satisfação.

Para reforçar as aprendizagens em Português e em Matemática, dez alunos beneficiavam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA), visto que apresentavam maiores dificuldades no âmbito dessas duas disciplinas. Por outro lado, uma aluna era acompanhada pela Educação Especial.

Quanto à avaliação dos comportamentos, esta era feita pelos alunos, no final de cada manhã, através do preenchimento da tabela dos créditos. No início de cada semana, o número de créditos conseguidos por cada aluno era contabilizado, atribuindo uma recompensa aos que tinham atingido um número suficiente para usufruir dessa compensação. Os resultados expressos nessas grelhas não são muito conclusivos, no entanto, de uma forma geral, considero que a estratégia contribuiu para uma melhoria dos comportamentos observados. Isto porque, na terceira semana, averiguou-se um aumento

do número de educandos que apresentaram condutas positivas, mais concretamente, dois alunos. Por outro lado, realço que outros aprendizes, mesmo não conseguindo atingir uma das recompensas, ao longo das semanas, progressivamente, obtiveram um número de créditos mais elevado.

Por fim, no que diz respeito à caixa dos desabafos, foi notório, inicialmente, uma necessidade constante de escrever algo, por se tratar de uma novidade. Todavia, ao longo do estágio, os alunos escreviam cada vez menos os seus desafogos. Esta estratégia foi muito importante na minimização das reclamações constantes verificadas no decorrer dos momentos de aprendizagem, na medida em que, os alunos já não sentiam necessidade de interromper esses momentos, pois tinham a oportunidade de transmitir informações a partir da caixa.

De um modo geral, é notório que os comportamentos continuam a perturbar o desenrolar da aula, na medida em que estou constantemente a chamar à atenção dos aprendizes. Todavia, o número de reclamações acerca dos colegas diminuiu, após a introdução da caixa dos desabafos.

Diário de Bordo, 17 a 19 de novembro de 2014

6.6. Reflexão Final – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

“(…) a prática pedagógica é a componente curricular que visa a aprendizagem das componentes básicas para o desempenho docente, ou seja, a que exige a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas da prática docente no quotidiano das escolas (Ludovico, 2007, p.58)”.

Após a conclusão da tão almejada intervenção pedagógica, reconheço a importância da mesma, alcançada através de um percurso de constante reflexão, observação, interação, dedicação e empenho, que privilegiou o diálogo com os alunos, com a professora cooperante e outros agentes, que me orientaram no desenvolvimento da minha prática. Destaco que a observação foi uma estratégia privilegiada pois, como refere Estrela (1999), para que o docente possa intervir na realidade, necessita de identificar todo o contexto, de modo a articular/modificar a sua conduta e ação perante as necessidades averiguadas.

Para “(...) perspetivar uma relação dialética entre a teoria e a prática e estabelecer um contraponto às perspetivas tecnicistas (...)” (Ludovico, 2007, p.74), durante esta etapa de intervenção foram usadas estratégias, técnicas e métodos, eleitos ao longo das aulas e pensados, não apenas numa perspetiva de transmissão de conhecimentos, mas sim com o intuito e preocupação de permitir aos educandos um papel ativo, onde pudessem assimilar significativamente a matéria lecionada através da descoberta e envolvimento nas propostas, sempre que possível. Por outro lado, dada à carga horária curricular optei por englobar, com frequência, alguns momentos de carácter lúdico para descontração com um sentido educativo subjacente.

No desenrolar das atividades procurei criar um ambiente estimulante à aprendizagem, diversificando materiais (atrativos e manipuláveis) que fossem de encontro às necessidades e interesses dos alunos, evitando recorrer apenas ao manual e ao quadro. Segundo Caldeira (2009) os materiais didáticos facilitam o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente os recursos que comportam a componente lúdica e de jogo por potencializarem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

Na minha opinião as estratégias ponderadas, desde as apresentações em PowerPoint, aos jogos educativos, vídeos, cartazes e materiais manipuláveis (como o multibásico, o friso cronológico, o desenhador de ângulos, o caderno de invenções, entre outros), facilitaram as aquisições feitas pelos alunos, pois potenciaram muito o entusiasmo e motivação, características que elevam a qualidade da aprendizagem.

Contudo, nem todas as estratégias lograram o sucesso desejado a nível de desempenho de trabalho, nomeadamente as planeadas no início, dado à grande agitação da turma com a chegada de tantos e novos materiais, que originaram momentos de grande exaltação, desviando-a do intuito subjacente. Um desses casos foi o do mapa e a caravela com os navegadores, onde era pretendido que os alunos, aos pares, delineassem, com cores diferentes, os trajetos marítimos recorrendo aos utensílios cedidos, mas apenas lhes interessava brincar com eles. Outra proposta que não correu como previsto foi a do domínio das equações equivalentes, no qual era pedido que não recorressem a cálculos escritos mas sim ao uso do raciocínio, todavia, sendo um jogo de pares, o fator competitivo realçou-se e assim surgiram muitos que às escondidas efetuaram os algoritmos das operações no caderno para mais rapidamente vencer.

Na organização do trabalho objetivei diversos métodos como o desempenho individual, de pares, de pequenos grupos e de grande grupo. O primeiro visava,

principalmente, o desenvolvimento da autonomia, enquanto os outros métodos, utilizados em maior número, o alcance de aprendizagens a partir de princípios de cooperação, interajuda e partilha. Por outro lado, tendo em conta a problemática da turma, estes últimos métodos cooperativos, pretendiam a conquista de aptidões sociais, como por exemplo, o respeito pelo próximo, nomeadamente, mantendo o silêncio enquanto ouve o outro e aguarda pela sua vez de falar. Lopes e Silva (2009) afirmam que a aprendizagem cooperativa preconiza uma interação e um auxílio mútuo por parte dos alunos no processo de aprendizagem, em parceria com o professor, facilitando a apreensão de determinados saberes, assim como de condutas sociais favoráveis.

Em relação às planificações determinadas de acordo com os conteúdos programáticos, espaço e tempo, nem sempre foram concretizadas por completo ou respeitadas pela sequência, uma vez que abrangiam um carácter flexível, estas eram alteradas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. De acordo com Zabalza (2001) a planificação exclui as características rigidez e inflexibilidade, visto que, apesar de comportar atividades previamente deliberadas, não corresponde fielmente ao que decorre no contexto educacional porque as crianças são seres participantes no seu processo de aprendizagem e, atendendo às suas necessidades e interesses, as propostas podem ser alteradas no momento. As modificações foram mais acentuadas nas primeiras aulas e incidiram principalmente na gestão do tempo, na medida em que este era ampliado se os alunos precisassem de um período alargado de trabalho para a conclusão de determinada tarefa. Assim, por vezes alguns exercícios de consolidação eram realizados durante o tempo destinado ao Estudo Acompanhado e corrigidos nas aulas seguintes. Porém, não dependente da minha atuação, em certas circunstâncias o tempo previsto de aula não era o correspondido, em virtude do professor de Educação Física solicitar a cedência de uma hora para o ensaio do desporto escolar ou para sensibilizações.

Para concluir, no que concerne à minha prestação, consegui criar um clima afetivo positivo, possibilitando aos alunos que se exprimissem sem receios e assegurando que poderiam contar com o meu apoio para eventuais dúvidas, através da comunicação e de reforços positivos como o elogio. Todavia, dada à insegurança sentida inicialmente fui pouco assertiva e houve algumas repercussões, visto que algumas atitudes presenciadas não foram advertidas no imediato e numa fase posterior foi difícil colmatar essas ações. Numa perspetiva futura, terei que demonstrar maior segurança desde cedo, explicitar de forma clara as regras, consequências e recompensas, pois facilita na antecipação de comportamentos errados. No que diz respeito à estrutura da sala, gostaria de criar várias

áreas dentro da sala de aula, tais como o do estudo (onde estariam os ficheiros), da biblioteca, da informática, entre outros, que poderiam ser sugeridos pelos alunos. É de salientar que elaborei ficheiros e nas primeiras aulas coloquei um dossier ao dispor dos alunos que terminassem as tarefas mais rápido. Tal situação não se revelou vantajosa, pois observei que após um educando se deslocar ao lugar dos ficheiros, os outros prontamente faziam o mesmo, o que provocava alguma confusão, na medida em que formavam uma roda e em vez de selecionarem uma atividade de trabalho extra, conversavam indefinidamente, demorando muito tempo a retirar alguma ficha. Desta forma, fui obrigada a distribuir discretamente a pasta pelo aluno que terminasse mais rápido, para não perturbar o trabalho dos outros, o que em outra oportunidade anseio que decorra de forma diferente.

Considerações Finais

Tendo finalizado o relatório, reconheço que a redação do mesmo permitiu uma melhor consciencialização e integração dos conhecimentos, quer teóricos quer os recolhidos na vertente prática, culminando, deste modo, neste documento ilustrativo da última etapa de formação académica relativa ao 2.º ciclo de estudos.

Considero pertinente ponderar, nesta altura, algumas experiências e ilações geradas em contexto real pedagógico. O estágio envolveu uma atuação deliberada e articulada com saberes teóricos, e uma dedicação superior e constante, no sentido de exercer a profissão docente da melhor forma possível, contribuindo para a qualidade da educação.

A partir das intervenções, afirmo que o tempo de atuação foi relativamente curto, pelo que foi notório no desenvolvimento dos projetos de investigação-ação, em que os resultados analisados por mim não foram muito conclusivos. Todavia contribuíram para uma clarificação do modo como devo proceder em práticas futuras.

Ressalvo a importância desse tipo de investigação no contexto educativo, pois, como refere Alarcão (2001), “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional. Nem tão-pouco estes se fazem sem investigação, [recusando-se] a acreditar que neste processo não ocorram inovações que promovam a qualidade da educação” (p.30). Portanto, sendo a qualidade um dos aspetos primordiais que preside ao desenvolvimento da profissionalidade e ao pensamento de ser bom docente, é encarada como um projeto de vida profissional muito almejado.

Ao longo da minha intervenção foi possível desenvolver competências básicas que contribuíram para a minha identidade profissional. No entanto, tenho a consciência que no futuro, com outros momentos de atuação pedagógica estarei constantemente a conceber novas aprendizagens e experiências e, por isso, a identidade reafirmar-se-á no percurso do desenvolvimento profissional em consonância com a progressão das competências de desempenho.

Apesar dessa consciência, identifico-me com o docente reflexivo e investigador, atitudes promotoras de uma intencionalidade pedagógica que visa atender as necessidades e os interesses manifestados pelos aprendizes, assim como desencadear aprendizagens ricas e diversificadas. Como já me debrucei acerca do papel da prática investigadora, realço que, concordando com Perrenoud (2002), a autoavaliação e ação reflexiva do

docente caracterizam-se por serem “fontes primárias de regulação” e permitem uma constante adequação das ferramentas e metodologias.

Apostar no desenvolvimento de saberes partilhados, na construção de competências profissionais mais concisas, na prática reflexiva, no trabalho sobre a ética e as finalidades é também ser coerente com os paradigmas que pretendem orientar o desenvolvimento da educação escolar: socioconstrutivismo, educação para a cidadania, tomada de consciência da relação com o saber na formação de competências, autonomização do sujeito, etc (Perrenoud, 2002, p.77).

Através deste processo de análise, reflexão e procura de informação, posso afirmar que o docente deve assumir uma postura de mediador do processo pedagógico, “ou seja, o professor [ou educador] deve-se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador” (p. 2, Bulgraen, 2009). Portanto, mais do que momentos educativos expositivos, pensa-se na primazia da aprendizagem do educando, enquanto construtor e ser ativo.

Esse papel ativo corrobora com a prevenção dos comportamentos da indisciplina, visto que ao envolvermos os educandos nas tarefas educativas, permitimos que as aprendizagens tenham significado para eles. Por outro lado, a problemática referida deixa de ser frequente quando o docente apresenta uma boa organização do trabalho e engloba uma variedade de estratégias e metodologias.

Por fim, ambas as intervenções foram muito gratificantes, na medida em que me deram a oportunidade de compreender com maior eficácia o funcionamento das valências, desde a dinâmica de uma sala pedagógica, algumas técnicas, comportamentos, métodos, processos de aprendizagem diversos, através da observação participativa e intervenção. Além disso, as práticas pedagógicas comprovaram que a ação desenvolvida em equipa é facilitada e mais vantajosa, através da aprendizagem e do trabalho desenvolvidos em cooperação com os educadores e professores, orientadoras científicas da Universidade da Madeira, colegas de curso e comunidade educativa. Saliento a importância da observação, por ser uma técnica que possibilitou a identificação e a resposta às necessidades e interesses dos aprendizes e permitiu que o ato de planear fosse facilitado, pois adaptava-se à realidade analisada.

Referências

- Abreu, I., Sequeira, A. & Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, M. & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de Avaliação no Contexto Escolar*. Luanda: Texto Editores.
- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (1997). Educação para Todos: Torná-los uma Realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, L. (2009). *Disciplina na Sala de Aulas – Um Guia de Boas Práticas para Professores do 3º CEB e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Alçada, I. (2012). *Metas de Aprendizagem*. Retirado de: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>. Consultado em: 10 de dezembro de 2015.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1976). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Andrea, I. & Alves, I. (2001). *Brinquedos – Criatividade Pedagogia Ambiente*. Lisboa: Ed. dos autores.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: ISPA.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil – recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lisboa-Porto: LIDEL.

- Barbeiro, L. (2006). Jogos de Escrita: Na Actividade e no Produto, as Regras e o Acaso. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 93-107). Lisboa-Porto: LIDEL.
- Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância – Caderno de Apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Funchal: Colecção Ideias em Prática.
- Botas, D. (2008). *A utilização dos materiais didácticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1º ciclo*, Tese de mestrado em Ensino da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bulgraen, V. (2009). *O Papel do Professor e sua Mediação nos Processos de Elaboração do Conhecimento*. Retirado de: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewfile/46/39.html>, consultado em: 18 de março de 2016.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Currículo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico* (pp. 11- 21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Calhau, J. (1998). *Técnicas de Expressão Dramática, Musical e Plástica*. Lisboa: Cruz Vermelha.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Porto Editora.
- Cardório, L. & Simão, A. (2013). *Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa: Edições Vieira da Silva.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1999). *Indisciplina na Sala de Aula – Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, J. (2011). *Sou Professor e Adoro!* Braga: Edições PsiFala.

- Carvalho, R., Machado, R. & Pita, H. (2010). *Uma Escola Positiva – Disciplina em Contexto Escolar: Factores de Risco e Factores Protectores*. Amadora: Edições Gustave Eiffel.
- Carvalho, S. (2014). *As Saídas de Campo segundo o Modelo De Nir Orion (1993): Um Estudo de Caso na Ribeira da Granja*. Faculdade de Ciência – Universidade do Porto, Porto. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78633/2/113984.pdf>. Consultado em 1 de março de 2016.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lisboa-Porto: LIDEL.
- Chauvel, D. & Michel, V. (2006). *Brincar com as ciências no jardim-de-infância - como explicar fenómenos complexos de forma simples*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, C. (2005), *O desenho na educação infantil: criação, expressão e vida*. Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro. Retirado de: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/CELESTE%20MARIA%20PINTO%20COELHO.pdf>. Consultado em: 15 de janeiro de 2016.
- Conselho Nacional de Educação (2002). Parecer n.º 3/2002. — Para combater a indisciplina nas escolas. *DIÁRIO DA REPÚBLICA* — II SÉRIE, n.º 68, pp. 5480-5485.
- Correia, E. (2002). *Avaliação das Aprendizagens – O Novo Rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII, pp.455-479.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-93). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dias, M. (2006). *Como abordar... A escrita expressiva e lúdica*. Maia: Areal Editores.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições ASA.

- Dicionário Priberam (2015). *Definição de Problema*. Retirado de: <https://www.priberam.pt/DLPO/problema>. Consultado em: 10 de dezembro de 2015.
- Diez, J. (1989). *Família-Escola, uma Relação Vital*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. (2012). *Aprender Melhor – Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Faria, A. (2014). *Visitas de Estudo - Um Desafio Pedagógico no Ensino Da História*, Tese de mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. In M. Ferraz. (Coord.). *Educação Expressiva – Um Novo Paradigma Educativo* (pp.43-56). Lisboa: Tuttirév Editorial.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). *Alterar o currículo: mudar a identidade*. Funchal, Universidade da Madeira. Retirado de: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/37Alterarocurriculomudaraidentidade.pdf>. Consultado em: 20 de outubro de 2015.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. J. Oliveira-Formosinho (Org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Gloton, R. (1997). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos*. Porto: Edições Ecopy.
- Goulão, F. (2006). Entrar na Linguagem Escrita Brincando: Português Língua Materna e Não Materna. In F. Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil –*

- Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 93-107). Lisboa-Porto: LIDEL.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). Relato de Experiências no 1.º Ciclo. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. Horta. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico* (pp. 23-40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Guardado, G. (2012). *A Aprendizagem da Escrita: o melhoramento de texto no 1.º CEB*, Tese de mestrado em Ensino do Português. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, H. & Neves, A. (s.d.). *Relação Escola-Aluno-Família: Educação Intercultural- Uma Perspectiva Sistemática*. Porto-Lisboa: Acime.
- João, A. (2015). *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal*, Relatório do Projeto de Investigação. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Khishimoto, T. (1994). *Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, E. & Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa-Porto: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: LIDEL.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa-Porto: LIDEL.

- Lourenço, C. (2005). Profissão de Professor e Gestão do Currículo: Será que tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena? In M. Roldão (Coord.). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo – que a qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 61-75). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Lowe, J. & Instance, D. (1989). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Lüdke, M. & André, M. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Machado, F. & Gonçalves, M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Lisboa: Edições ASA.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, M. (2002). *Contar Histórias*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como Abordar... a Metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, J., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. (1998). Literacia e educação pré-escolar. In M. Martins (Ed.). *X Colóquio de Psicologia e Educação – Actas Editor: Margarida Alves Martins* (pp. 3-16). Lisboa: Instituto de Superior de Psicologia Aplicada.
- Matias (2006). *Incidentes Críticos/Casos de Ensino*. Retirado de <http://www.josematias.pt/TemasTecnodid/IncidentesCriticos.pdf>. Consultado em: 16 de dezembro de 2014.
- Máximo, L., Azevedo, A. e Oliveira-Formosinho, J. (2004). Tempos Livres e Brincadeiras – para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização? In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp. 97-129). Lisboa: Universidade Aberta.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, R. (2009). Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia. In G. Miranda (org.). *Ensino Online e a Aprendizagem Multimédia* (207-237). Lisboa: Relógio D'Água.
- Medeiros, E. (2013). Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um desafio na formação inicial e contínua de professores. In E. Medeiros (Coord.). *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 11-21). Açores: Amigos dos Açores.
- Meirinhos, M. F. (2006). Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6219/1/TESE_D_Meirinhos.pdf. Consultado em: 20 de outubro de 2015.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teoria e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, M. (2008). O que é a indisciplina? *2 Pontos*, pp. 18-20, retirado de: http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS10_p018_020.pdf. Consultado em: 10 de dezembro de 2015.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moser, D. (2015). *A CRIATIVIDADE - A Necessidade da Promoção da Atividade Criadora no Pré-Escolar*. ISEC: Prova destinada à obtenção do grau de Mestre.

Retirado de:
<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11066/1/A%20CRIATIVIDADE.pdf>.

Consulta em: 15 de janeiro de 2016.

Nascimento, M. A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia* 41 (2), 207-218. Retirado de: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1202/650>. Consultado em: 20 de outubro de 2015.

Neves, A. (2014). *Manual de Gestão e Administração Escolar para Todos - Para uma Escola de Qualidade*. Moscavide: FEC.

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Nunes, T. (s.d.). *Colaboração Escola-Família: Para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto-Lisboa: Acime.

Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *A Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2008). *Dinâmicas de Literatura Infantil*. São Paulo: Paulinas Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.

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 (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42) Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo Uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Orgs.).

- Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. e Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A. & Pedro, A. (2011). *Trabalho Docente: Representações e Construção da Identidade Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pastells, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, J. & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras Formas Animadas no Contexto Educativo*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In P. Rodrigues, A. Cardoso, C. Day, C. Castro-Almeida, G. Boterf, A. Nóvoa, G. Figari, H. Simons & P. Perrenoud. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 155-189). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia*. Alfragide: Texto Editores.
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir Acesso e Qualidade através da Inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto-Lisboa: Edições ASA.
- Roldão, M. (1999). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. Roldão (Orgs.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rooyackers, P. (1999). *101 Jogos Musicais para Crianças – Divertimento e Criatividade com Movimento*. Portugal: Lyon Multimédia Edições.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências – Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (2003). Ciências experimentais na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: perspectivas de formação de professores. In L. Veiga (Coord.). *Formar para a Educação em Ciências na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 45-78). Coimbra: Edições IPC.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto – 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, M. & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação*, XII (2), pp. 37-57, retirado de: http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2004_oq_uelevaosalunosaserem.pdf. Consultado em: 10 de dezembro de 2015.
- Silva, M. (1991). *Indisciplina na Aula – Um problema dos nossos dias*. Porto-Lisboa: ASA Editores.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmento (Org.). *Infância*,

- Família e Comunidade – As crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Simão, A. (2008). Reforçar o Valor Regulador, Formativo e Formador da Avaliação das Aprendizagens. In M. Alves & E. Machado (Coords.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 125-151). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sobrinho, J. (org.) (2000). *A Criança e o Livro*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2.º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3.º Volume - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Consultado em: a 20 de novembro de 2015.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino – Para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Instituto PIAGET.

Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

Legislação Consultada

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização).
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. (Habilitação Profissional para a Docência).
Retirado de: http://projectos.braga.ucp.pt/docs/DL_43_2007.pdf. Consultado em: 20 de outubro de 2015.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho (Modificações do Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos).
Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf. Consultado em: 10 de dezembro de 2015.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
Retirado de: http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240-2001_30Ago_Perfil_geral-profs.pdf. Consultado em: 20 de outubro de 2015.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário). Retirado de: <http://pt.slideshare.net/DMBAN/dec-lei2412001>. Consultado em: 20 de outubro de 2015.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (Estatuto do Aluno e Ética Escolar), retirado de: http://www.esag.edu.pt/site/files/XPTO/Ano_2012_2013/Estatuto%20do%20Aluno%20e%20C3%89tica%20Escolar%20-%20Lei%2051-2012.pdf. Consultado em: 3 de março de 2016.
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, de 1997 (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar), retirado de: <http://www.iapmei.pt/iapmei-leg-03.php?lei=2388>. Consultado em: 10 de dezembro de 2015.
- Ofício-Circular n.º 21/04 de 11 de março (Visitas de estudo ao estrangeiro e em território nacional; intercâmbios escolares; passeios escolares e colónias de férias).